



# DESENVOLVIMENTOS E DIREITOS HUMANOS: PESQUISAS INTERDISCIPLINARES

ANDRÉ LUIZ DA SILVA  
RENATO DE SOUSA ALMEIDA  
JOSÉ WELLINGTON DE SOUZA

Organizadores



André Luiz da Silva  
Renato de Sousa Almeida  
José Wellington de Souza  
Organizadores

# DESENVOLVIMENTOS E DIREITOS HUMANOS: PESQUISAS INTERDISCIPLINARES



Taubaté – SP  
2024

## EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU

| **Diretora-Presidente:** Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

### Conselho Editorial

| **Pró-reitora de Extensão:** Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

| **Assessor de Difusão Cultural:** Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa

| **Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas:** Shirlei de Moura Righeti

| **Representante da Pró-reitoria de Graduação:** Profa. Dra. Emari Andrade

| **Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação:** Prof. Dr. Lourival da Cruz Galvão

| **Área de Biociências:** Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo

| **Área de Exatas:** Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa

| **Área de Humanas:** Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves

| **Consultora Ad hoc:** Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

### Equipe técnica

| **Coordenador de Produção Editorial:** Alessandro Squarcini

### Projeto Gráfico

| **NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté**

| **Capa:** Alessandro Squarcini

| **Diagramação:** Rafael Campos de Jesus

| **Revisão:** Renata Aparecida de Freitas

| **Impressão:** Eletrônica (e-book)

### Ficha Catalográfica

| **Bibliotecária:** Ana Beatriz Ramos –CRB-8/6318

**Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU**  
**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI**

D451 Desenvolvidos e direitos humanos : pesquisas interdisciplinares  
[recurso eletrônico] / organizadores André Luiz da Silva... [et al.].  
– Dados eletrônicos. – Taubaté : EdUnitau, 2024.  
1 recurso on-line (131 p.)

Formato: PDF  
Requisitos do sistema: Adobe  
Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-85-9561-188-7 (on-line)

1. Desenvolvimento humano. 2. Direitos humanos. 3. Saúde mental. 4. Educação. 5. Movimentos sociais. 6. Inclusão social. I. Almeida, Renato de Sousa (org.). II. Souza, José Wellington de (org.). III. Título.

CDD – 371.9

*Índice para Catálogo sistemático*

Desenvolvimento humano – 371.9  
Direitos humanos – 323.4  
Saúde mental – 362.2  
Educação – 370  
Movimentos sociais – 303.48  
Inclusão social – 306.36

Copyright © by Editora da UNITAU, 2024

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocópia, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

**EXPEDIENTE UNITAU/MDH  
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

**Reitora**

Prof. Dr. Luiz Carlos Maciel

**Vice-reitor**

Prof. Dr. Renato Rocha

**Pró-reitor de Administração**

Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues

**Pró-reitora Estudantil**

Profa. Dra. Leticia Maria P. da Costa

**Pró-reitora de Extensão**

Prof. Dr. Antonio Ricardo Mendrot

**Pró-reitor de Economia e Finanças**

Profa. Dra. Máyra Cecilia Dellú

**Pró-reitora de Graduação**

Profa. Dra. Monica Franchi Carniello

**Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

**Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano:  
Formação, Políticas e Práticas Sociais**

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

**Coordenação**

Prof. Dr. André Luiz da Silva

**Coordenação Adjunta**

## Sumário

1. Transtornos mentais e comportamentais em docentes readaptados, 09

*Auro Fábio Bornia Ortega e Renato de Sousa Almeida*

2. A família de pacientes com transtorno do espectro do autismo (TEA): dilemas e desafios, 36

*Ana Paula Nogueira de Barros Martins e Elisa Maria Andrade Brisola*

3. Violência simbólica na escola: reprodução, identidade de gênero e patriarcado, 60

*Lilian Rosa Daher Macri; Elisa Maria Andrade Brisola e André Luiz da Silva*

4. Construindo comunidades inclusivas: o papel do lazer na interação social das pessoas idosas, 76

*Daniel Righi Campos; Larissa S. Franco Miranda; Luciana Esther da Silva Felix; Patricia Ortiz Monteiro e Mirian Cristina de Moura Garrido*

5. A luta por moradia e as relações com a religiosidade: ações sociais e políticas de católicos em um movimento por moradia na região do Vale do Paraíba, 84

*Marcos Crescêncio Sobrinho, Angela Michele Suave, José Wellington de Souza e Lindamar Alves Faermann*

6. A trajetória e o legado de Anísio Teixeira na educação brasileira, 107

*Luiz Marcio dos Santos; Rachel Duarte Abdala e André Luiz da Silva*

Sobre os autores, 122

Resumos dos capítulos, 127

## Prefácio

O livro-coletânea *Pesquisas Interdisciplinares sobre Desenvolvimentos e Direitos Humanos*, organizado pelos competentes pesquisadores André Luiz da Silva, Renato de Sousa Almeida e José Wellington de Souza, com a colaboração de pesquisadores que discutem as temáticas que compõem os capítulos da obra, apresenta um desafio sistêmico intrigante às ciências humanas e sociais: de que forma efetivar um pensamento reflexivo aos temas sociais que superem as perguntas e teorias hegemônicas?

Em consequência, o conjunto dos resultados (apresentados pelas pesquisas nos programas de pós-graduação, grupos, institutos e fundações) tem questionado os diferentes rumos assumidos nas diretrizes do que conhecemos como desenvolvimento, nas suas correlações entre o social, o econômico e o sustentável, mas sem um efeito prático efetivo: ora pela burocracia, funcionalidade e linha de produção, que se traduzem na racionalidade científica imposta pelas agências reguladoras do conhecimento; ora pela ausência de escuta dos resultados das pesquisas pelas políticas de governo e de organização social, surdez que se faz em favor da saúde do capital e do mercado.

Por essas veredas, os pesquisadores do campo interdisciplinar assumem o risco de intervenções práticas diante de proposições de impacto social nos resultados de suas investigações, no sentido da promoção de outras trajetórias de desenvolvimento que não tragam aviltamentos à dignidade da pessoa.

Infere-se que o título da obra é provocativo, ao incorporar a consoante “s” no conceito de desenvolvimento. Desenvolvimentos pressupõe, nomeadamente, imaginarmos diferentes possibilidades de organização social, as quais podem estar aprisionadas no passado, cerceadas no presente, mas disponíveis nas frestas e brechas do futuro.

Em certa medida (e cada qual com a sua ênfase), os textos apresentam esforços que reverberam empenhos imaginativos interessantes, mesmo dentro dos limites que o modelo racional científico os permitem (ou, para ser mais preciso e me incluir: nos permitem!). Os autores elaboraram construções teóricas, análises e buscas bibliográficas, sem privilegiar escolhas que levam à neutralidade da ciência ou a distanciamentos da realidade, mesmo diante das dificuldades do fazer pesquisa presentes, principalmente, ao longo dos anos, quando relacionamos as escolhas práticas do desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos em suas perspectivas mais amplas.

Desde o início da redemocratização do Brasil (1985), a tensão social em torno dos direitos humanos e das políticas reparatórias/restitutivas tem acirrado os discursos político, sociocultural, moral, simbólico e midiático, muitas vezes intermediada por interpretações e compreensões rasas (de cunho conservador, colonial, imperialista, etc.) e fortalecido as tramas da construção de um baú de linguagens que emperram a valorização das diferenças, dos diferentes e da dignidade de pessoas, lugares, classe, escolhas.

Em que pese que o conjunto dos textos trate de temas pontuais (pessoa idosa; envelhecimento; autismo; moradia; religiosidade; gênero; violência; precarização e doença no trabalho docente; educação; processos formativos), há um rebatimento relevante que demonstra a construção de uma sociedade, a qual cresce, prospera e avança independentemente de trazer a dignidade aos seus filhos, mesmo que, do ponto de vista instrumental (ou normativo) tenha um conjunto de leis imponentes e promissoras, mas que no cotidiano da vida institucional depende de muita luta dos movimentos sociais e dos grupos afetados.

Os autores provocam essa reflexão e, do prisma em que avalio os escritos, explicitam a existência de um acirramento de ideias no campo das forças sociais que, em disputa, produzem o avanço de flexibilizações/extinção de direitos sob olhares míopes, resultado do coro comportamental fundamentalista em plena atividade, a qual pode ser traduzida numa frase arrepiante reproduzida no cotidiano de muitos: “direitos humanos para humanos direitos”.

Agrava-se, dessa perspectiva, quando somado às configurações de um Estado atual que, além de mínimo, se ausenta das resoluções dos problemas sociais (ou cria estratégias tecnológicas, digitais e inteligências artificiais) para aumentar, ainda mais, o acesso de “determinadas” pessoas aos direitos, à dignidade, ao cuidado e à proteção. Agrava-se, também, diante de uma organização social histórica que isola, abafa, condiciona, exclui e extermina (física, moral e simbolicamente) pessoas, raças, saberes, fazeres e conhecimentos, identificações e subjetividades dos povos africanos e originários. Agrava-se, ainda, porque não superamos todos os processos de inserção que separa a barbárie da civilização, especificamente no sentido da experiência do “bem-estar social”.

Nosso país compreende e convive, em pleno século XXI, com problemas sociais que deveriam ser superados na passagem de um modelo de sociedade para outro, desde os períodos coloniais até hoje. Experimentamos amargas consequências biológicas, fisiológicas, morfológicas, psicológicas, políticas, econômicas, sociais, culturais, ambientais e normativas que nos impedem o desenvolvimento.

Nos termos dos trabalhos que dão vida para este livro, encontram-se: o envelhecimento da população nacional; os dilemas e desafios da família daqueles que convivem como transtornos do espectro autista; a luta por moradia, em que se leva em consideração o papel político da religião católica; a violência invisível inscrita nas práticas institucionais da escola; o adoecimento do trabalho docente; o esforço de Anísio Teixeira em formatar uma educação universal e efetiva para o desenvolvimento do país.

As discussões se articulam no eixo temático dos direitos humanos, no campo do desenvolvimento, em que se combinam múltiplos olhares, áreas temáticas, teorias e conceitos distintos, mas conexos num movimento investigativo que coloca em xeque nossas escolhas e convenções sociais. De pronto, explicitam as contradições e as inconsistências do desenvolvimento. É possível imaginar, por meio de um exercício de formular perguntas não positivas ou problematizadoras, o quanto a nossa organização social ignora aqueles que não são compatíveis com os padrões estabelecidos como normais. Por exemplo, desenvolvimento para quem? Desenvolvimento para quê?

Em efeito cascata, e como rebatimento imediato, pode-se vislumbrar que os processos históricos e sociais interferem na manutenção dos direitos, os quais são crivados por cerceamento de acesso e desrespeito à pessoa humana. A moderna sociedade industrial ocidental trouxe consigo, por meio do contrato social, sujeitos livres para novos condicionamentos e prisões baseadas no trabalho remunerado ou inscrito na busca pelo desenvolvimento de um país.

Esse movimento se constituiu face aos valores subjacentes que os moldam, devidamente comprometidos com um projeto higienizado, branco, patriarca, tendo como núcleo estruturante o modo de produção. No caso do Brasil, considerando as políticas históricas de constituição de nossa nação, as escolhas de desenvolvimento limitam o acesso aos direitos que, embora inscritos e normatizados, são revisados, de tempos em tempos, ao bel prazer da força hegemônica para outros e novos acordos de civilização e proteção social.

A leitura deste livro coletânea se faz relevante para o entendimento sobre as formas de luta que pessoas, movimentos, comunidades, agrupamentos e grupos travam na sociedade para evitar o constante desrespeito aos direitos da pessoa humana e seus impactos em eventos de violência, doença, proteção, acolhimento e cuidado que a sociedade tem que ter para com seus filhos e filhas.

Num esforço de síntese, diria: “Não há desenvolvimento com desrespeito ao direito da pessoa humana, em quaisquer circunstâncias”. Acrescentaria, com a devida ênfase: “Respeito é bom e o povo precisa com urgência”.

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Outubro de 2024

(Antropólogo, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação e Desenvolvimento,  
Tecnologias e Sociedade da Universidade Federal de Itajubá, MG)

# Transtornos mentais e comportamentais em docentes readaptados

Auro Fábio Bornia Ortega  
Renato de Sousa Almeida

## INTRODUÇÃO

A American Psychiatric Association (DSM-5) – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - define transtorno mental como “uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo, que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental” (APA, 2023; p. 20).

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente é uma das mais estressantes, uma vez que transmitir conhecimento ou ensinar se tornou uma atividade que exaure e gera complicações na saúde física, mental e no desempenho profissional (Reis et al., 2006).

A prática ou atividade docente é complexa, na acepção de um saber originalmente plural e que se localiza em uma divisão social do trabalho intelectual. Trabalhar, não apenas transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é igualmente transformar a si mesmo ‘no’ e ‘pelo’ trabalho (Dubar, 1992; 1994 apud Tardif; Raymond, 2000).

O trabalho modifica o trabalhador e sua identidade. Modifica, da mesma maneira, “sempre com o passar do tempo” o seu “saber trabalhar” (Tardif, 2014, p. 57). Os docentes ressaltam a sua experiência na profissão como uma premissa de sua competência, de seu “saber-ensinar”.

O trabalho e a saúde docente são áreas de estudo que deveriam ser exploradas em razão das profundas mudanças da escola e da educação, que são impactadas pelas transformações que ocorrem na sociedade e no universo do trabalho (Hypolito; Grishcke, 2013; Santos; Marques, 2013).

É na docência escolar que os modos de socialização e de educação anteriores serão remodelados, abolidos ou adaptados em função dos dispositivos próprios dos professores. Nessa perspectiva, se as interações cotidianas entre professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, tais relações são, de antemão, relações de trabalho, ou seja, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’ (Tardiff; Lessard, 2014).

Porém, a saúde docente, até o momento, vem sendo analisada como uma questão secundária, tanto por gestores como pelos próprios professores. E, mais, o professor vem sendo, diuturnamente, culpabilizado pela falência do sistema educacional e cobrado por responsabilidades que não fazem parte de suas atribuições funcionais (Ferreira; Abdala, 2017). Enquanto eles não reconhecerem o adoecimento por transtornos mentais e comportamentais (TMC) e não estabelecerem sua relação com o trabalho, a estatística será desfavorável aos docentes (Araújo; Carvalho, 2009), pois continuarão contribuindo para o adoecimento, para o abandono da profissão e para o aumento do absenteísmo por doença, já considerado um problema de saúde pública devido ao impacto em termos sociais, organizacionais e individuais (Carlotto et al., 2019).

Nessa circunstância, deve-se entender a situação do docente readaptado pela perspectiva do próprio readaptado, valorizando sua experiência e seu conhecimento. Para Gomes (2011), a pergunta correta para a readaptação no trabalho é ‘readaptar o quê?’, e não ‘readaptar quem?’

Como instrumentos para ‘acolher’ esses profissionais adoecidos pelas condições de trabalho, estão o afastamento profissional, a licença médica e a readaptação funcional. Esta última “é uma nova condição laboral, social e simbólica – a de readaptado – levando-o a vivenciar relações singulares sucedidas no próprio ambiente de trabalho, além de sentimento de perda, frustração e fracasso” (Arbex; Souza; Mendonça, 2013, p. 264).

A readaptação é considerada como uma tentativa de adaptar o servidor público a uma nova função diante da impossibilidade de cumprir seu papel de origem, ou seja, o professor (a) que, por motivo de adoecimento físico ou mental, não consegue mais exercer sua função de docência, é afastado do trabalho e recolocado em outro cargo funcional. Essa adaptação vem sendo questionada, na medida em que o professor continua adoecido ou adoce diante dessa realidade de readaptado (Ferreira, 2017; Ferreira; Abdala, 2017).

A Síndrome de Burnout (SB) é a resposta a um estado prolongado de estresse, que se dá pela cronificação em tentar se adaptar a uma circunstância visivelmente desconfortável no trabalho. É o caso da atividade profissional exercida pelos docentes. Independentemente do nível de ensino em que trabalhe, do tipo de escola, pública ou privada, ela se configura como uma profissão foco de vários estressores psicossociais existentes no ambiente de trabalho. A profissão docente considerada como uma vocação que gerava enorme satisfação pessoal e profissional deu lugar ao ensino atrelado a questões tecno-burocráticas, em que as tarefas de alto nível foram transformadas em rotina e o tempo dispendido para atualização profissional, lazer e convívio social é menor e, em raríssimas oportunidades o trabalho é criativo (Carlotto, 2011).

Segundo Oliveira (2004), o trabalho docente na educação básica envolve o sujeito e suas condições de trabalho: atividades, responsabilidade e relações que se realizam na escola para além da regência em sala de aula, sujeitas aos mecanismos implantados pela gestão na busca pela diminuição dos custos e aumento da eficácia.

A relevância desta pesquisa se encontra na compreensão do significado e da dinâmica de afastamento (tratamento/ acompanhamento psiquiátrico) e do retorno como readaptado (quando o docente muda de função). Apresenta, ainda, uma análise criteriosa das possíveis ações capazes de reduzir os afastamentos do trabalho sob a perspectiva dos readaptados (Percepção de Suporte Social - PSS, Percepção de Suporte Organizacional - PSO).

Esta pesquisa se restringiu ao estudo dos professores estatutários readaptados de um município do Vale do Paraíba e teve como objetivo compreender o absentismo-doença em docentes, o qual ocorre pelo afastamento (tratamento/ acompanhamento psiquiátrico) e as razões pelas quais retornam ao trabalho como readaptados.

## MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória qualitativa cuja pergunta norteadora é: Como e por que o absentismo-doença se faz presente entre os docentes e como se dá sua readaptação?

A coordenação da política municipal de educação está a cargo da Secretaria de Educação, com mais de 42 mil alunos na rede, atendendo 70 unidades de Educação Infantil, 50 escolas de Ensino Fundamental, 06 unidades de Ensino Médio, além de projetos como Educação para Jovens e Adultos (EJA), 16 escolas do Trabalho, 4 Unidades de Ensino Integral. A Prefeitura Municipal emprega 6.176 funcionários conforme dados de 2020, dos quais mais de 1.800 são professores, sendo 1.336 estatutários e 505 pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Taubaté, 2020).

Os passos para a realização da pesquisa foram: a- autorização junto à Secretaria de Educação do Município; b- projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté – UNITAU, CAAE nº 55481521.4.0000.5501 em 11/02/2022; c- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Institucional (TCLE-I); d- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Individual e garantia de anonimato Resolução CNS 466/12, e- Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável.

Durante a pesquisa documental, 325 (ou 18,2%) professores estavam afastados por licença médica por Transtornos Mentais e Comportamentais (CID-10 F-32-F-48), no período de agosto de 2018 a agosto de 2019. A amostra foi delimitada ao universo dos professores readaptados (28 professores ou 6,4%), os quais tinham histórico de afastamento/licença médica do trabalho no ano anterior.

No momento da coleta de dados eles se encontravam na categoria ‘ativo readaptado’ (quando desenvolvem seu trabalho fora da sala de aula). O recorte temporal de agosto/2019 a agosto/2020 foi necessário devido à conjuntura mundial da pandemia de COVID-19 (OPAS, 2020).

Uma das consequências da pandemia foi a suspensão imediata das aulas, mas depois de algum tempo os professores passaram a atender em home office, o que colaborou ainda mais para que os transtornos mentais e comportamentais aflorassem, fato que certamente poderia comprometer a amostra e o controle do viés (essa amostra não representaria a realidade).

Seguindo os preceitos éticos, a participação dos docentes foi absolutamente sigilosa, não constando seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela sua natureza, a participação dos professores não resultou em dano à sua pessoa. Quanto aos riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, poderiam ocorrer riscos subjetivos, como uma indesejável identificação dos docentes que participaram posteriormente à publicação do trabalho, o que poderia causar desconforto a qualquer um(a) deles(as), ou ainda alguma retaliação por parte dos gestores/diretores.

Já os benefícios estão relacionados à compreensão da importância da saúde mental para qualquer atividade, com especial destaque para a atividade docente. Foram adotados três métodos para a coleta de dados: questionário, entrevista individual (EI) focada no Processo de Afastamento e Retorno ao Trabalho, em um estilo de narrativa oral e grupo focal (GF). A ordem da coleta de dados foi: (i) envio dos questionários, (ii) entrevista individual e (iii) grupo focal. O questionário foi enviado via WhatsApp e ferramenta do Google Forms para 28 professores participantes (readaptados), dos quais 24 responderam e constituíram a amostra. O questionário sobre Transtornos Mentais e Comportamentais em Docentes Readaptados foi delineado com cinco blocos de questões: I- informações sobre as características sociodemográficas, comportamento relacionado à saúde e relato de morbidade crônica; II- inserção no trabalho e carga horária; III- experiência com a violência na escola; IV- percepção dos professores quanto ao material pedagógico disponível e às condições das salas de aula (iluminação, ventilação e nível de ruído); V- General Health Questionnaire-12 (GHQ-12 – Questionário de Saúde Geral-12 (QSG-12), questionário validado (Gouveia et al., 2010), composto de 12 questões, o qual tem como objetivo rastrear a existência de transtornos mentais entre professores.

Em abril de 2022 foram realizadas as entrevistas individuais, via WhatsApp. O roteiro para a entrevista individual foi constituído de oito questões e enviado aos 24 professores readaptados, dos quais seis responderam por escrito e devolveram ao pesquisador via e-Mail e WhatsApp. Nesse mesmo contato, foi agendado o encontro do Grupo Focal (GF) online, para o qual foi usado o roteiro para grupo focal com professores readaptados, constituído de 9 questões.

Dos nove participantes que, inicialmente acenaram de forma positiva ao convite, apenas seis estavam presentes. O Grupo Focal foi realizado virtualmente via YouTube (MDH Grupo Focal Auro Fábio – <https://youtu.be/zMGAJaSrgul>). Os docentes que participaram do grupo focal foram distintos dos participantes das entrevistas individuais, com o objetivo de legitimar as reflexões observadas naquelas. A duração das atividades com o grupo focal foi de aproximadamente duas horas e quarenta e cinco minutos, levando-se em conta os esclarecimentos aos participantes acerca do contexto do grupo focal, o preenchimento do TCLE e o debate proposto, constituído de 9 questões. Após a assinatura do TCLE, as atividades foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas para análise dos dados.

A premissa para a decisão de quais indivíduos poderiam ser convidados a participar considerou os objetivos do estudo. Juntamente com os objetivos deve-se avaliar o que se conhece sobre os participantes, uma vez que é imprescindível algum traço comum entre eles. Neste estudo, o traço comum entre os participantes foi absentéismo-doença por transtornos mentais e comportamentais e a readaptação do professor.

Para a análise dos dados, no primeiro contato o material coletado foi transcrito integralmente em processador de texto (Word) sem o uso de um software específico para transcrição e análise. De acordo com Meihy (2005, p. 77), transcrição “é a passagem completa, com todos os detalhes, da entrevista gravada para a escrita”. Existem três modalidades de transcrição: a literal, a adaptada e a judicial.

Nesta pesquisa adotou-se a modalidade de transcrição adaptada, mais usual no meio acadêmico, direcionada mais ao conteúdo efetivo do que foi dito do que aos detalhes de expressão e uso de linguagem (Fernandes, 2008). Nela são retirados os vícios da linguagem oral, pois é adaptada para a leitura. Destaca-se que nenhum conteúdo é retirado para não se perder a integralidade de como os participantes se expressavam, as abreviações como “né, tá”, os cacoetes verbais como “ah, hum, ahã”, as pausas representadas como pausas, as reticências na fala apresentadas como (...) e as repetições como “o que eu quero dizer com isso”.

No segundo contato com o texto já transcrito foram realizadas as correções de digitação e sentido. Em seguida, os nomes de pessoas e de lugares foram anonimizados. Por exemplo, os nomes próprios dos professores foram alterados para PROF 1, PROF 2, PROF 3 e assim sucessivamente, conforme a ordem de contato e a participação do professor no estudo. Para o nome das escolas utilizou-se apenas escola e, no caso de outros nomes próprios referidos utilizou-se a função exercida pela pessoa naquele contexto, tais como: a orientadora pedagógica, a coordenadora, a diretora ou a secretária. Os docentes que integraram o GF também foram chamados PROF, conforme feito com os professores participantes das EI. Adotou-se essa nomenclatura na apresentação e na discussão dos resultados, quando a intenção era evidenciar ideias e contextos antagônicos no grupo ou quando o nome do docente foi citado em algum diálogo entre os participantes.

Em um primeiro momento foram identificados dois temas estabelecidos no objetivo do estudo: absentéismo-doença (tratamento/ acompanhamento psiquiátrico) e retorno ao trabalho como professores readaptados. A categorização temática foi organizada, apresentada e discutida para que traduza a relação com os grandes temas e componha um quadro no qual o afastamento e o retorno como readaptado estejam delineados. Destaca-se que, ainda que esses temas tenham proporcionado uma diretriz às análises, à concepção e ao julgamento ou entendimento, eles foram construídos por meio dos dados coletados.

Para corroborar que tanto as recolhas como as reflexões ou significâncias foram fundamentadas nos dados coletados, manifestações na forma de citações (trechos do material transcrito) foram usadas. A análise dos dados foi realizada em dois momentos complementares: (i) a análise qualitativa, por meio da caracterização da amostra, em que os dados foram apresentados sob a forma de tabelas para facilitar a visualização, o entendimento das argumentações e o paradigma de pensamentos entre os docentes que responderam ao questionário na condição de readaptados; (ii) a análise específica, cumulativa e comparativa do conjunto de questionários aplicados. Adotou-se essa dinâmica com o objetivo de identificar tendências e padrões de respostas associadas aos temas do estudo – absentismo-doença e readaptação (Gaskell, 2002; Ferreira, 2017). Para a sistematização dos dados, os resultados foram classificados em categorias, cujo objetivo foi construir uma análise dos textos transcritos, classificando-os em função de ocorrências simultâneas do vocabulário dos participantes.

## RESULTADOS

No levantamento de dados documentais junto à Secretaria de Educação de um Município do Vale do Paraíba (SE) e à Divisão de Perícias Médicas (DPM) foram identificadas sete patologias no Grupo F, por meio dos diagnósticos médicos inerentes aos afastamentos dos professores por Transtornos Mentais e Comportamentais (TMC). A categorização seguiu a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), Capítulo V – Transtornos Mentais e Comportamentais. Os CID-10 F relacionados como causa dos afastamentos nessa amostra foram: F 31 - transtorno afetivo bipolar; F 32 - episódios depressivos; F 33 - transtorno depressivo bipolar; F 40 - transtornos fóbicos ansiosos; F 41 – outros transtornos ansiosos e o F 43 – reações ao estresse grave e transtorno de adaptação.

### Perfil sociodemográfico dos professores participantes

O perfil sociodemográfico se constitui dos dados pessoais (sexo, faixa etária, estado civil, número de filhos, escolaridade e renda, pessoal e total) e profissionais (tempo de docência e tempo de exercício na escola, nível de exercício em que leciona, carga horária, número de escolas e ciclos em que trabalha), assim como de informações sobre atividades que levam ao bem-estar docente, apresentadas na Tabela I.

O grupo de professores participantes foi constituído por adesão, totalizando 24 professores que atuam na educação básica na condição de readaptados, sendo 21 mulheres e 3 homens. Todos são professores readaptados que fazem parte do quadro de servidores efetivos da rede municipal de ensino. A seleção foi realizada a partir do critério de adesão, sendo que o gênero não foi um dos critérios para exclusão ou inclusão.

Tabela I – Relação entre TMC, variáveis sociodemográficas, de comportamento relacionado à saúde e relato de morbidade crônica entre professores readaptados de rede municipal de ensino no Vale do Paraíba (2022), (n=24)

Variáveis	Transtornos Mentais e de Comportamento (TMC) (%)
<b>Sexo</b>	
Feminino	87,5
Masculino	12,5
<b>Faixa Etária (em anos)</b>	
19 – 29	0,0
30 – 39	16,7
40 – 49	33,3
50 anos ou mais	50,0
<b>Estado civil</b>	
Solteiro	16,7
Casado ou união consensual	50,0
Divorciado	33,3
<b>Número de filhos</b>	
Nenhum	25,5
1 – 2 filhos	62,5
3 ou mais filhos	12,5
<b>Escolaridade</b>	
Ensino Médio	0,0
Curso Superior	66,7
Especialização	33,3
<b>Renda Pessoal Mensal (R\$)</b>	
R\$ 2.514,00	12,5
R\$ 2.714,00 – 3.500,00	33,3
R\$ 3.514,00 – 5.153,00	37,5
>R\$ 5.154,00	12,5
Não responderam	4,2
<b>Renda Total Mensal (R\$)</b>	
R\$ 2.514,00	12,5
R\$ 2.714,00 – 3.500,00	8,3
R\$ 3.514,00 – 5.153,00	50,0
>R\$ 5.154,00	25,0
Não responderam	4,2
<b>Tabagismo</b>	
Fumante	8,3
Não-fumante	20,8
Ex-fumante	70,9
<b>Atividade física (vezes/semana)</b>	
Nenhuma	50,0
≥ 2	29,1
3 ou +	20,9
<b>Consumo de Bebidas Alcoólicas</b>	
Sim	20,9
Não	79,1
<b>Uso Medicamentos para Hipertensão Arterial</b>	
Sim	12,5
Não	87,5
<b>Uso Medicamentos para Diabetes</b>	
Sim	8,3
Não	91,7

<b>Uso de Medicamentos para Distúrbio do Sono</b>	
Sim	83,3
Não usam	16,7
<b>Reumatismo</b>	
Sim	12,5
Não	87,5
<b>Trabalha em outra Escola</b>	
Sim	41,7
Não	58,3
<b>Exerce outra função na Escola</b>	
Sim	66,7
Não	33,0
<b>Possui outra função remunerada</b>	
Sim	8,3
Não	91,7
<b>Meio de Transporte para o trabalho</b>	
Coletivo	8,3
Veículo próprio	87,5
Não responderam	4,2
<b>Tempo de Docência (em anos)</b>	
0-4	0,0
5-9	0,0
10-14	12,5
15-19	54,2
≥ 20	33,3
<b>Tempo de Docência na Escola (em anos)</b>	
0-4	16,2
5-9	12,5
10-14	29,2
15 ou +	41,7
<b>Carga Horária Semanal (em horas)</b>	
0,00-22,5	29,2
22,5-45,0	70,8
>45	0,0
<b>Número de ciclos na Escola</b>	
Apenas um	37,5
Mais de um	58,3
Não responderam	4,2
<b>Número de Turnos na Escola</b>	
Apenas um	33,3
Mais de um	62,5
Não responderam	4,2

Fonte: elaborada pelos autores.

### Autopercepção sobre a readaptação

Este bloco de perguntas tenta entender a experiência com a violência escolar, por parte dos alunos, dos pais dos alunos e fora do ambiente escolar, as mais diversas formas de violência que levam ao adoecimento do docente. Além das associações com o tempo de carreira docente referidas, foi encontrada associação entre o esgotamento e ter sofrido violência na escola, questões relativas aos contatos interpessoais e aspectos da estrutura física e organizacional do trabalho (Ferreira, 2017) como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Associação entre transtornos mentais e de comportamento, variáveis das diversas formas de violência (física e psicológica) entre professores readaptados de rede municipal de ensino do Vale do Paraíba (2022), (n=24)

Variáveis	Transtornos Mentais e de Comportamento (TMC) (%)
<b>Agredidos por Alunos</b>	
Nunca	25,0
Uma vez	12,5
Mais de uma vez	58,3
Não responderam	4,2
<b>Agredidos pelos Pais dos Alunos</b>	
Nunca	54,2
Uma vez	12,5
Mais de uma vez	29,2
Não responderam	4,2
<b>Agredidos por Funcionários ou Professores (colegas)</b>	
Não	62,5
Sim	33,3
Não responderam	4,2
<b>Agredidos fora do Ambiente Escolar</b>	
Nunca	75,0
Uma vez	0,0
Mais de uma vez	20,8
Não responderam	4,2

Fonte: elaborada pelos autores.

### Percepção sobre o trabalho, os recursos disponíveis para o trabalho e o ambiente físico escolar (infraestrutura)

Este bloco de perguntas pretende identificar qual a percepção dos docentes sobre os recursos disponíveis, o ambiente físico e o conforto ambiental no trabalho (Tabela 3). O docente demanda, minimamente, um ambiente confortável para que exerça suas funções de forma prazerosa.

Tabela 3 – Associação entre transtornos mentais e de comportamento e variáveis sobre percepção do trabalho, recursos disponíveis e conforto ambiental entre professores readaptados de rede municipal de ensino do Vale do Paraíba (2022), (n=24)

Variáveis	Transtornos Mentais e de Comportamento (TMC) (%)
<b>Margem de Autonomia</b>	
Grande	8,3
Razoável	54,2
Pequena	33,3
Não responderam	4,2
<b>Possibilidade de ser criativo</b>	
Grande	8,3
Razoável	79,3
Pequena	8,3
Não responderam	4,2
<b>Tempo para a Preparação das Aulas</b>	
Muito	0,0
Razoável	20,8
Pouco	66,7
Não responderam	12,5

<b>Tempo para a Correção de Trabalhos</b>	
Muito	0,0
Razoável	25,0
Pouco	62,5
Não responderam	12,5
<b>Faz uso de TV e Vídeo em suas Aulas</b>	
Não	25,0
Sim	66,7
Não responderam	8,3
<b>Computadores disponíveis para todos os Alunos</b>	
Não	75,0
Sim	12,5
Não responderam	12,5
<b>Acesso à Internet para os alunos</b>	
Não	62,5
Sim	25,0
Não responderam	12,5
<b>Biblioteca com material atualizado</b>	
Não	75,0
Sim	16,7
Não responderam	8,3
<b>Ruído gerado na sala de aula</b>	
Desprezível a razoável	41,7
Elevado a insuportável	50,0
Não responderam	8,3
<b>Ruído gerado na escola fora da aula de aula</b>	
Desprezível a razoável	25,0
Elevado a insuportável	66,7
Não responderam	8,3
<b>Ventilação na sala de aula</b>	
Satisfatória	12,5
Razoável	41,7
Precária	37,5
Não responderam	8,3
<b>Iluminação da sala de aula</b>	
Satisfatória	29,2
Razoável	41,7
Precária	20,8
Não responderam	8,3
<b>Condições das paredes na sala</b>	
Precárias	12,5
Razoáveis	50,0
Satisfatórias	29,2
Não responderam	8,3

Fonte: elaborada pelos autores.

### Percepção dos transtornos mentais e comportamentais

O GHQ-12 foi delineado como método de rastreamento de transtornos psíquicos no contexto clínico da saúde geral e, neste estudo, procura-se indicar e identificar os problemas na função mental que se apresentam como uma disfunção. Os resultados estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Associação entre transtornos mentais e de comportamento e variáveis sobre o contexto clínico da saúde geral que se apresentam como disfunção entre professores readaptados de rede municipal de ensino do Vale do Paraíba (2022), (n=24)

Variáveis	Transtornos Mentais e de Comportamento (TMC) (%)
<b>Concentrar no que faz</b>	
Discordo	70,8
Indiferente	12,5
Concordo	16,7
<b>Qualidade do sono relacionada a preocupações</b>	
Discordo	12,5
Indiferente	12,5
Concordo	75,0
<b>Se sentem úteis perante a vida</b>	
Discordo	29,2
Indiferente	37,5
Concordo	33,3
<b>Capacidade para tomada de decisão</b>	
Discordo	37,5
Indiferente	33,3
Concordo	29,2
<b>Constantemente esgotado e sob pressão</b>	
Discordo	8,3
Indiferente	12,5
Concordo	75,0
Não responderam	4,2
<b>Sensação de não superar suas dificuldades</b>	
Discordo	20,8
Indiferente	8,3
Concordo	66,7
Não responderam	4,2
<b>Satisfação ao realizar atividades normais do dia a dia</b>	
Discordo	41,6
Indiferente	29,2
Concordo	25,0
Não responderam	4,2
<b>Enfrentam os problemas adequadamente</b>	
Discordo	41,6
Indiferente	25,0
Concordo	29,2
Não responderam	4,2
<b>Infeliz e deprimido</b>	
Discordo	16,7
Indiferente	16,7
Concordo	62,5
Não responderam	4,1
<b>Perdeu a confiança em si mesmo</b>	
Discordo	33,3
Indiferente	8,3
Concordo	54,2
Não responderam	4,2

<b>Pensar em si mesmo como pessoa útil</b>	
Discordo	41,7
Indiferente	16,7
Concordo	37,5
Não responderam	4,1
<b>Sentir-se, razoavelmente feliz, apesar de as circunstâncias</b>	
Discordo	29,2
Indiferente	45,8
Concordo	20,8
Não responderam	4,2

Fonte: elaborada pelos autores.

Por meio das respostas ao GHQ-12 foram identificados os seguintes transtornos: Transtornos afetivo bipolar F31, Episódios depressivos F32, Transtornos depressivos recorrentes F33, outros transtornos ansiosos e reações ao “stress” grave F41 e Transtornos de adaptação F43.

Transtorno afetivo bipolar F31 - caracterizado por dois ou mais episódios nos quais o humor e o nível de atividade do sujeito estão profundamente perturbados. Neste estudo foram identificadas as seguintes falas: incapacidade de superar dificuldades, de se sentir útil, infelicidade depressão e infelicidade dificuldade de sentir prazer.

Episódios depressivos F 32 - nos episódios típicos de cada um dos três graus de depressão: leve, moderado ou grave, o paciente apresenta um rebaixamento do humor, redução da energia e diminuição da atividade. Sintomas foram identificados nas seguintes falas: esgotamento físico e mental, distúrbios do sono, dificuldade de concentração, dificuldade de se sentir útil.

Transtornos Depressivos Recorrentes F33 - caracterizados pela ocorrência repetida de episódios depressivos correspondentes à descrição de um episódio depressivo F32, na ausência de todo antecedente de episódios, independentes de exaltação de humor e de aumento de energia (mania). Neste estudo foram identificados: esgotamento físico e mental, distúrbios do sono, dificuldade de concentração, dificuldade de se sentir útil.

Outros transtornos ansiosos – F41 - caracterizados essencialmente pela presença de manifestações ansiosas desencadeadas não exclusivamente pela exposição a uma situação determinada. Sintomas identificados: esgotamento físico e mental, distúrbios do sono, dificuldade de concentração, dificuldade de se sentir útil, incapacidade de superar dificuldades, infelicidade e depressão.

Reações ao “stress” grave e transtornos de adaptação (F43) - diferem-se das outras na medida que sua definição não repousa exclusivamente sobre a sintomatologia e a evolução, mas igualmente sobre a existência de um ou outro dos dois seguintes fatores causais: um acontecimento particularmente estressante que desencadeia uma reação de “stress” aguda, ou uma alteração particularmente marcante na vida do sujeito que comporta consequências desagradáveis e duradouras e levam a um transtorno de adaptação. Foram identificados como sintomas: esgotamento físico e mental, distúrbios do sono, dificuldade de concentração e dificuldade de se sentir útil (Wells et al., 2011).

## DISCUSSÃO

De acordo com a matéria publicada por Idoeta (2019), cerca de dois terços do total de professores que participaram desta pesquisa declararam que o magistério foi sua primeira alternativa de carreira profissional.

Observa-se, entretanto, que entre 2007 e 2014 gradativamente vem ocorrendo um aumento na participação masculina, com uma variação de 2% (Silva; Miranda; Bordas, 2021).

O ato de cuidar, essencial na relação com a criança deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral (Vianna, 2002). É possível afirmar que o predomínio da figura feminina no universo da docência, apesar de compatível com a literatura (Batista; Carlotto; Moreira, 2013), assim como a prevalência de depressão no sexo feminino (Scandolara; Wietzikoski; Gerbasi, 2015) estão relacionados com o fato de este ser mais suscetível a problemas sociais, econômicos e familiares. A atribuição feminina do docente no cuidado do outro faz com que ele negligencie o cuidado a si mesmo, o que ocasiona ansiedade, frustrações e angústias, tanto no que concerne ao contexto das atividades profissionais como à sua vida social, o que se transforma em um gatilho para os transtornos mentais (Batista et al., 2009 c).

Ainda segundo Idoeta (2019), a média da faixa etária dos professores brasileiros é de 42 anos e a dos diretores, 46 anos. Na opinião da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um quarto dessa força de trabalho precisará ser renovada no país em pouco mais de uma década, à medida em que esses docentes se aposentarem. Em contrapartida, esses sujeitos demonstraram ter uma boa experiência no universo da educação segundo o estudo de Silva, Miranda e Bordas (2021).

Diversos estudos que abordam o estado civil dos docentes na educação básica afirmam que a maior parte é casada (Puentes Et Al., 2011; Oliveira; Vieira, 2012; Araújo, 2017; Santos, 2016). Denota-se que a faixa etária média dos professores trata de uma etapa da vida em que, de uma forma geral, os indivíduos já têm companheiros e até família constituída (Silva; Miranda; Bordas, 2021). Contijo e Silva (2013) constataram que sujeitos sem companheiro fixo se sentem mais realizados no trabalho, talvez pelo fato de que os relacionamentos conjugais demandam maior disponibilidade de tempo, aumentam os conflitos e a sobrecarga física e emocional diária do indivíduo.

Ainda que não existam estudos acerca do número de filhos, achados podem ser analisados nos estudos que focam os professores da educação básica, como o realizado por Araújo (2017) em Serrolândia (BA), em que 85,3% dos docentes têm filhos e 79% têm até 2 filhos; na pesquisa de Santos (2016), 79% afirmaram que têm filhos, sendo que desses 82% afirmaram ter dois filhos. São dados que acompanham a tendência das famílias atuais em ter uma prole reduzida, devido à dificuldade de disponibilizar tempo para se dedicar aos filhos por conta do trabalho, além do custo financeiro, entre tantos outros, segundo estudos publicados por Saraceno (1997) e Matijascic (2017).

Quanto à formação acadêmica, os números encontrados nesta pesquisa confirmam os resultados publicados pela Teaching and Learning International Survey (TALIS), pesquisa realizada em 2018, quando 94% dos professores dos anos finais do ensino fundamental afirmaram que tinham concluído o Ensino Superior e mais de 95% acreditavam que poderiam ajudar os alunos a pensarem de forma crítica, apesar da diversidade do público escolar (INEP, 2019).

Os resultados desta pesquisa são similares ao de Batista et al., (2013), no qual 76,3% dos docentes que se afastaram por depressão tinham Curso Superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual exige ensino superior completo para atuar na educação básica. Os dados possibilitam deduzir que quase todos os docentes que participaram deste estudo recebem

uma remuneração mínima de R\$ 2.000,00 e máxima de R\$ 5.000,00, valores próximos da média salarial dos professores registrados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica, que é de R\$ 3.846,39; no entanto, bem abaixo dos R\$ 7.325,14 que é a média dos ganhos dos outros profissionais com curso superior no país (Brasil, 2017). De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o docente brasileiro recebia um dos piores salários do mundo, perdendo apenas para o Peru e a Indonésia (UNESCO, 2010).

Os resultados referentes ao tabagismo, neste estudo, coadunam com a baixa prevalência de tabagismo na categoria docente na literatura, segundo Barbosa e Fonseca (2019). A escolaridade é um fator que se relaciona ao tabagismo, no Brasil ou no exterior (Brasil, 2017; CDCP, 2011). Ela é o fator que propicia a baixa prevalência apresentada neste estudo e entre os(as) professores(as) da Educação Básica brasileira, cuja amostra totaliza 92,2% com Ensino Superior concluído ou em andamento.

Segundo orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS), os adultos devem realizar pelo menos 150 a 300 minutos de atividade física aeróbica de moderada intensidade; ou pelo menos 75 a 150 minutos de atividade física aeróbica de vigorosa intensidade; ou uma combinação equivalente de atividade física de moderada e vigorosa intensidade ao longo da semana, para benefícios substanciais à saúde, dados corroborados por Camargo e Añez (2020) e Graup et al. (2020).

O álcool, por ser uma droga disponível, afeta pessoas de diferentes classes sociais e em várias partes do mundo, segundo o estudo de Liu et al. (2013). O uso nocivo do álcool é responsável por cerca de 2,5 milhões de mortes por ano, de acordo com Pereira et al. (2013). No Brasil, o percentual da população que consome bebida alcoólica uma vez ou mais na semana é de 36,3% entre os homens e 13% entre as mulheres, segundo o IBGE (2013) e o WHO (2014).

Problemas como o estresse (Felden et al., 2014); síndrome de Burnout (Batista et al., 2010) e depressão (Batista; Carlotto; Moreira, 2013) são indicados como prevalentes entre os professores da educação básica. Contudo, poucos estudos têm analisado a relação entre o trabalho docente e a hipertensão arterial (HA), apesar de o impacto que essa patologia sistêmica crônica tem na saúde de muitas populações. No Brasil, as doenças cardiovasculares são a principal causa de morte na população adulta, conforme estudos publicados por Brandão (2017) e ABC (2010). Todavia, não está claro na literatura a potencial relação existente entre o fazer docente e a ocorrência de HA. No estudo desenvolvido por Vieira et al. (2020), a prevalência de HA entre os docentes (24,9%) foi compatível com o observado na população adulta brasileira em 2016 (25,7%) (Brasil, 2016).

Sabe-se que o sono é um processo fisiológico necessário para a sobrevivência humana e, quando em boa qualidade, auxilia na manutenção de uma boa vigília. A prevalência global de sono ruim foi muito elevada (61,3%), indicando que as questões investigadas neste estudo constituem aspectos importantes, que merecem especial atenção entre docentes, pois se relacionam indireta ou diretamente a diversos problemas de saúde que podem decorrer de condições de trabalhos nocivas, que devem ser repensadas no contexto estudado, conforme Freitas et al. (2021).

No que se refere a medicamentos, 65,53% dos professores pesquisados relataram uso, sendo 32,31% deles, drogas psicotrópicas (Tostes et al., (2018). Assunção (2009) desenvolveu uma pesquisa com professores de Belo Horizonte (MG), na qual 23% da amostra utilizava medicamentos para ansiedade e depressão e 11%, para distúrbios do sono, resultados similares aos encontrados no presente estudo (65,53% dos professores pesquisados relataram uso de medicamento, sendo 32,31% psicotrópicos). Scandolara et al. (2015) destacam que os anos de docência estão relacionados a um nível de estresse e depressão mais altos, o que favorece o afastamento e, conforme a literatura, o maior problema para o afastamento do trabalho é

constituído pela carga horária. Contijo e Inocente (2013) apontam que, quanto maior é o tempo em sala de aula, maior é o sentimento de desgaste emocional e menor o de realização no trabalho. Silva e Silva (2013), em um estudo sobre o perfil de docentes da rede pública de Pelotas (RS) em pré-escola, encontraram tempo de trabalho de 35,8 horas semanais.

No tocante à violência na escola, Maia et al. (2019) encontraram questões estruturais do trabalho, problemas nos contatos interpessoais e violência na escola incidindo sobre os profissionais. No estudo de Simões e Cardoso (2022), a questão da violência no ambiente escolar demonstrou importante associação com a exaustão profissional. Foi constatado esgotamento grave em 40,86% dos participantes. Em outro estudo publicado por Schuster et al., (2013), de acordo com o Maslach Burnout Inventory (MBI) 32,26% dos professores apresentaram esgotamento, Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT). Um dos problemas encontrados no desenvolvimento da função docente é a indisciplina dos alunos.

(PROF13) - A questão do material... deve dar? Sim, mas no início do ano... Mas não ficar picando, jogando lápis, borracha jogada, o que esses professores e inspetores de alunos pegam de lápis, eles não cuidam... Então a questão não é material... A questão é disciplina. Disciplina que não existe mais, e você não pode chamar a atenção do aluno, porque se você chamar a atenção de um aluno você o está colocando em situação de vulnerabilidade e humilhação.

A pesquisa desenvolvida por Gontijo, Silva e Inocente (2013) constatou que dos professores sujeitos a apresentar indícios de transtorno mental e, por conseguinte, recorrência, estão os que vivenciaram episódios de agressão na escola por parte de alunos, pais, professores, gestores ou funcionários. Corroborando os achados, durante as entrevistas individuais e no grupo focal deste estudo identificou-se uma sensação de impotência na fala dos docentes, o que resulta em risco de depressão quando percebem que não têm controle do ambiente e perdem o interesse em enfrentar as situações adversas.

(PROF II GF) - Tudo isso, leva irremediavelmente a frustração, sentimento de impotência, sentimento de menos valia, desesperança, esgotamento mental e emocional e, sem contar os problemas mentais, doenças mentais como depressão, síndrome do pânico etc.

Tal cenário é recorrente no ambiente da escola pública de ensino básico, interposto por problemas que escapam do controle do professor e se transformam em cansaço e frustração, segundo Schonfeld e Bianchi (2016). Na ausência de apoio institucional para a mediação de conflitos, os professores tendem ao desânimo e ao esgotamento, caso não encontrem outras maneiras para trabalhar seus sentimentos.

A primeira questão debatida no GF foi sobre a diferença entre afastamento e retorno ao trabalho do docente afastado por problemas relacionados à saúde mental ou comportamental e por problemas físicos de saúde, como problemas de voz ou musculoesqueléticos.

(PROF19) - Eu não retornei ao trabalho como professora... Eu estou trabalhando na secretaria. Eu, eu sou readaptada e trabalho na secretaria. Gostaria de deixar clara a minha situação... o que eu vejo por mim, falando por mim... o fato de a gente voltar em outra área com algumas restrições... primeiro, quando eu retorno, agora quando eu retorno depois de cinco anos de tratamento psiquiátrico, tomo remédio e tudo... eu ainda tenho algumas é... alguns fatores que influenciam ainda na

minha doença. Na escola, logo que eu retornei à aula. Retornava as aulas porque eu não estava na sala de aula. O que que acontecia? Eu não conseguia... ficar na escola... então eu tinha sempre que tirar um afastamento de 15 dias, então... por exemplo se as aulas iriam começar em 2 de fevereiro, se eu estivesse na escola, mesmo readaptada, mesmo eu estando na secretaria eu passava mal.

Estatisticamente, está comprovado que quanto mais prolongado o afastamento mais difícil será o retorno ao trabalho. O afastamento de professores apresenta um complicador inerente às especificidades da atividade profissional, com grandes demandas cognitivas. Conforme Zijlstra e Sonnentag (2006), quanto maior a demanda cognitiva que precede o absentéismo, mais difícil o retorno, o que faz com que o trabalhador comece a ponderar acerca de a possibilidade de uma nova atividade profissional.

(PROF19) - Eu não sei o que vai acontecer agora... depois dessa época de pandemia, então este foi o fator escola. Outro fator era em casa ... em casa o problema era o computador... pânico muito grande quando se falava em fazer o trabalho no computador ... o computador... o que acontecia? criar as aulas...

Ao observar a fala da PROF19, é possível afirmar que nem todos os profissionais, sejam da educação ou de outro setor, estão preparados para o trabalho home office por falta de treinamento, o que aumenta o pânico. A profissão docente, que já apresentava antes da pandemia de COVID-19 fatores de risco impulsionadores de altos índices de distúrbios relacionados aos transtornos mentais e comportamentais (Ferreira-Costa e Pedro-Silva, 2019), pode experimentar adversidades ainda mais complexas (Souza et al. 2021).

(PROF15) - A gente parece, pelo menos para mim, a gente fica muito envergonhado... parece que é fraco ou está fazendo corpo mole... ou não é tão grave assim ou é só você se esforçar um pouco mais... por isso dá uma vergonha... Agora se é um problema físico-motor, aí não tem problema. A gente sabe o que é hérnia de disco, por exemplo, se estou com o pé quebrado, então você vai se afastar porque está com o pé quebrado. Todo mundo vê. Ninguém questiona... Mas, o transtorno mental, é muito mal interpretado na nossa sociedade, sempre parece que é corpo mole, que está enrolando, tipo assim, depressão é frescura!... E o outro fator que eu vejo também é a insegurança pelo desconhecido... porque quando a gente se afasta por um problema físico, como no caso de um pé quebrado, depois de alguns meses o senhor vai saber melhor do que eu, a gente fica bem, mas o transtorno mental é o desconhecido...

Moreira e Rodrigues (2018) comentam que a subjetividade das doenças mentais, entre elas o transtorno mental e comportamental, pode dar margem à desconfiança por parte dos colegas de trabalho e da própria direção da escola. Poderia representar uma defesa contra a perspectiva da sociedade que entende que toda doença é voluntária e, dessa forma, a culpa recai sobre o indivíduo, que é fraco e adoece, que se sente julgado, constrangido.

(PROF19) - Eu acho que depende também ... há uma diferença muito grande de escola para escola ... Eu estou numa escola onde a rejeição do adaptado ... ela não existe, então você não é usado com o nome readaptado... E existe escola que olha a gente como o “readaptado”, o “inválido”, então parece que a gente não serve para nada. Então, a gente está ali para tapar buraco. Acho que é bem isso e essa é a pior sensação que um readaptado pode ter.

(PROF11) - para o professor ter um salário digno ele deve trabalhar em mais de uma escola e, muitas vezes, trazer serviço para casa que é a preparação de aula, planejamento, preparação de prova, de trabalho. O piso salarial é tão baixo que leva ao sentimento de desvalorização profissional por excesso de cobrança, porque, muitas vezes a cobrança é mais direcionada ao professor do que ao aluno ou aos pais de alunos, sobrecarga de papéis e responsabilidades, porque o professor não se resume a função de transmitir conteúdos programáticos, ele tem, muitas vezes, que sanar a lacuna educacional, doar, a falta de apoio da família, da gestão escolar, e muitas vezes do setor público, da família recursos escassos.

Os estudos de Martins (2011) e Souza et al., (2016) corroboram a fala do PROF11, quando afirmam que o sistema que dirige a educação e a contínua transformação da sociedade refletem de forma incisiva no ensino e aprendizagem. Mudanças tecnológicas, axiológicas, políticas públicas, as concepções ideológicas e valores resultaram em alterações na maneira de educar, na organização familiar, na forma de viver, de pensar e de sentir. Trata-se uma complexa e acelerada dinâmica, difícil de ser suprida e atendida plenamente pelos professores.

Retomando o contexto de afastamento por TMC: análise dos sentimentos reconhecidos por professores.

(PROF13) - A gente tem uma batalha interna, então não vou conseguir mais fazer a minha função, será que sou inútil, incapaz? Não... nós não somos incapazes... Nó ... Não estamos tendo todo o aparato de que precisávamos... E aqui vocês dizendo que não temos estrutura. Não temos! Nem funcional, nem de direções capacitadas... o grande problema da Prefeitura é este também, cargos de indicações... indicações colocam lá pessoas completamente sem nada.

(PROF19): Eu, Graças a Deus... Essa colocação que você fez. Eu, graças a Deus tenho uma grande diretora, tenho toda a liberdade do mundo dentro da minha escola, eu tenho essa facilidade, mas se não tivesse essa facilidade... eu diria para você que eu não estaria no nível de recuperação que eu estou.

A importância da direção da escola na atenção ao professor readaptado, pode fazê-lo se sentir como pertencente ao grupo, ou seja, acolhido.

(PROF13) - Você sai do cargo de professora e vai entrar numa secretaria para fazer histórico escolar. Eu nunca fiz um histórico escolar e aí, nunca fiz histórico escolar na vida... eu tenho que aprender, mas não pode perguntar... se perguntar... vão falar: olha... a readaptada está perguntando umas coisas lá... olha a idiota está perguntando.

A falta de conhecimento dos procedimentos de afastamento/tratamento/retorno como readaptado faz com que ocorram readaptações em locais inadequados, o que resulta em baixo aproveitamento do profissional em prol da instituição escolar.

As análises das entrevistas e do grupo focal tiveram como objetivo olhar para as diferenças de sentimentos e significados do retorno ao trabalho entre professores readaptados. Também teve como objetivo avaliar as semelhanças nas narrativas dos professores. Temas sobrepostos são apresentados ao se analisar os significados atribuídos ao retorno ao trabalho. Apesar de existirem motivos independentes para o retorno ao trabalho, é necessário compreender os sentimentos expressos pelos participantes.

A sensação de retorno ao trabalho mencionada pelos professores readaptados foi baseada nas ideias de conflito e “voltar para o quê?” O que é readaptação funcional? O estado de readaptação foi então percebido como sentimentos de inutilidade, ociosidade, frustração e desespero, mas também como uma possível condição de vida além da sala de aula, já identificada por Macaia e Fischer (2015).

Os tópicos transversais, comuns tanto aos professores ativos quanto aos readaptados, contribuíram para a compreensão das opiniões expressas acima. São eles: o papel da equipe gestora na escola e os preconceitos percebidos em relação ao adoecimento e readaptação. Em alguns comentários anteriores foram identificados elementos que remetem ao papel da gestão e a preconceitos.

Quanto aos significados atribuídos pelos professores readaptados, a análise indicou a existência de um conflito entre querer e não querer voltar às atividades em sala de aula e uma alternativa de retorno ao trabalho, a readaptação funcional. Pela análise das narrativas, o trabalho é entendido como atividades com os alunos ou direcionadas à sala de aula; os professores readaptados não se identificam inicialmente como tendo retornado ao trabalho, mesmo tendo retornado à escola.

As atividades desenvolvidas durante a adaptação funcional não são percebidas como “trabalho”, pois os professores não se reconhecem nessas novas situações. Segundo Clot (2010), o professor readaptado não pode ser utilizado no gênero profissional, ou seja, a capacidade de ser e agir em grupo com seus pares, em situações profissionais particulares. Sem essa contribuição para o campo profissional, ele não se sente mais pertencente ao grupo, à dimensão coletiva do trabalho. Consequentemente, observou-se um conflito associado à identidade profissional do professor nos estudos de Simplício e Andrade (2011) e Clot (2010) e à gestão sobre o retorno ao trabalho em uma readaptação funcional.

O segundo tema foi sobre a escolha da nova função pelos professores quando voltaram para a escola como readaptados. As percepções são diferentes entre os que participaram do GF.

(PROF15) - Apesar de as colegas terem colocado o contrário, eu me sinto útil sim! Me sinto muito útil. Têm serviços na escola direcionados a mim que sou a única pessoa que faz, então eu voltei a ter o meu valor como ser humano, como profissional, eu voltei a ter o meu valor por meio da função que me foi delegada, apesar de não a ter escolhido.

(PROF13) - Nós tivemos um problema, mas isso não significa que nós somos incapazes ou inúteis. Então, esse nome readaptado eu não gosto, então você vai recolocar... explorar o potencial o que ela fazia?... Estão perdendo profissionais maravilhosos e aniquilando profissionais, ao invés de explorar esses profissionais. Porque se ele saiu da sala de aula, você pode colocá-lo numa função em que se adapte e seja muito legal, mas não enfiam em qualquer local, é assim que você aniquila o profissional.

Depreende-se das falas abaixo que é necessário melhorar a gestão para os professores readaptados. Talvez a falha esteja no processo afastamento – tratamento – retorno (como readaptado).

(PROF21) - Na primeira escola fui muito bem recebida ..., tanto pela secretaria como pela gestora. Na segunda escola foi um pouco mais diferente, ainda está sendo um pouco diferente, vez ou outra me deixam sozinha pra atender guichê, mesmo sabendo das minhas limitações, mesmo sabendo, eu tirando cópia do laudo... toda hora preciso lembrar que não posso fazer tal coisa ...

Falta uniformidade nos procedimentos relacionados ao acolhimento e no acompanhamento dos professores readaptados. A norma deveria ser elaborada pela Secretaria de Educação do Município, juntamente com o DPM.

(PROF13) - Não. Não existe. É assim, quando chega a um limite das suas forças, da sua licença ou você se aposenta ou você volta.

Não existe acompanhamento destes afastamentos e nem do retorno ao trabalho, uma falha inadmissível na gestão da Secretaria de Educação. Destaca-se, no entanto, que este problema sempre existiu.

(PROF15) - O que eu ia comentar também nesta questão de eles não saberem, os diretores, a escola quem é o profissional readaptado que está ali. Qual é a causa da readaptação dele? Quando aconteceu esta situação comigo e eu tive essa reunião com o meu diretor, olha eu não posso ficar com aluno, esse é o meu atestado.

(PROF13) - Você não domina a sala. Você não serve como professora. Então é muito difícil porque você não consegue cumprir a sua função, que é ministrar a aula e que você tem que fazer porque precisa mostrar resultado, mas a indisciplina impera e aí de você se reclamar de alguma coisa. Vem o Conselho Tutelar, vem o ECA, vem isso, vem aquilo e aquilo outro... e está tudo certo e você vai ficando frustrada, frustrada... puxa esse plano de aula que eu fiz, que me é exigido eu não consegui fazer porque a sala... só pra colocar a sala em ordem levou 20 a 25 minutos da aula.

Na discussão sobre a volta ao trabalho como readaptado, o moderador fez os seguintes questionamentos: [...] Quando, vocês voltaram ao trabalho, readaptadas, neste momento pontual, vocês se sentiram aptas a voltar ao trabalho? Porque foi assim que o perito decidiu, que vocês deveriam voltar ao trabalho. Vocês se sentiam aptas a voltar ao trabalho, mesmo com a decisão dele, se sentiram bem em voltar ao trabalho? Claro, foi proposta a readaptação, mas vocês se sentiam aptas ao retorno?

As respostas revelam que não se sentiam confortáveis para o retorno ao trabalho referem pressão para retornar, apesar da vontade de retornar e da adaptação a um local de trabalho que não correspondeu às expectativas do professor.

(PROF21) - Não, na verdade eu voltei mesmo porque foi uma acuação. [...] Não! eu tenho pânico da ideia de voltar para a sala de recurso, recursos, porque eu sou sozinha. Não tenho apoio. Apoio especializado.

(PROF11) – [...] é eu já no meu caso ... eu queria me sentir útil e produtiva e por isso eu quis voltar ao trabalho rapidamente porque isso contribuiria para minha sanidade mental, a ociosidade e na readaptação como eu, também como inspetora de aluno, como operadora de máquina de xerox e, até que me colocaram na secretaria da escola e hoje estou na secretaria e, lá, aos poucos, também eu fui conquistando a confiança dos demais.

Foi perguntado aos professores o que impediria esses afastamentos ou quais fatores diminuiriam esses afastamentos por saúde mental e, conseqüentemente o retorno à função como readaptado.

(PROF11) - Eu acho que devido ao alto desgaste a que o professor é submetido ... deveria ter acompanhamento médico gratuito e preventivo. Por iniciativa do poder público como forma de evitar o seu adoecimento. [...] é que nós não temos esse apoio prévio e, muito menos depois, a gente tem que arcar com esse tratamento do próprio bolso.

Outro tema debatido no GF se refere ao papel que era da família e que foi transferido para a escola e para os professores.

(PROF21) - Sim. Nós temos um problema hoje. Não existe um olhar para o professor [...] não se investe na formação desse professor. A [...] não oferece nada para levantar a autoestima do professor. E eu acho que as leis, também. O ECA, a escola hoje em dia, tudo ela, tudo se baseia no ECA. ... Eu acho assim, a LDB de certa forma, ela dá aos pais a obrigação de zelar pela vida escolar dos filhos. [...] as políticas públicas de educação e, também um olhar diferente para ação do professor, um olhar para o professor como ser humano, como pessoa. Como um ser que pensa, que medeia a Educação. A gente vive uma pedagogia do oprimido como dizia o Paulo Freire, a gente não vive uma Pedagogia na qual nós temos autonomia para tomarmos as nossas decisões, então, está a cada dia mais complicado.

As falas revelam também indignação e frustração com o não reconhecimento da importância da profissão docente pela sociedade e pela própria rede pública de educação.

(PROF13) - Alguém citou a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, mas eu, sinceramente, enquanto professor de Literatura não curto. Sei que vocês são da Secretaria de Educação e apreciam Paulo Freire, mas eu não! Na Pedagogia do Oprimido agora mudaram os valores, porque o oprimido agora é o Professor e, não mais, o aluno.

Outro tema apresentado pelo mediador foi o poder da autonomia. Quem tem condições, poder, autonomia, para intervir na organização, nas condições de trabalho dentro da escola? Porque está evidenciado que uma das queixas de vocês é a organização da escola.

(PROF13) - Começa pela SE que deve colocar pessoas gabaritadas para dirigirem as escolas, pessoas que saibam o que estão fazendo, porque infelizmente em nosso Município é aquela coisa de indicação, então, às vezes, muitas vezes, o diretor pode até ser gente boa, mas não sabe nada, nada também. [...] Precisa de uma formação para quem recebe um readaptado, para quem coordena os professores. [...]. Não é só jogar lá e porque ele está dando conta da secretaria, de todos os documentos que estão enviando. Não. Não é assim, ele precisa de um lado profissional, de um lado humano. Precisa de uma formação, não é só jogar lá na direção, na vice direção ou na coordenação, não é assim.

O gestor escolar, assim como toda a equipe da SE, demanda por qualificação e treinamento de pessoal, visto que não se sai de uma sala de aula preparado para assumir a direção.

### **Significados construídos pelos docentes sobre o absentismo-doença (afastamento)**

Em um primeiro momento foram identificados dois temas estabelecidos no objetivo do estudo: absentismo afastamento (tratamento/acompanhamento psiquiátrico) e retorno ao trabalho como professores readaptados.

A categorização temática foi organizada, apresentada e discutida para que traduza a relação com os grandes temas e componha um quadro no qual o processo de afastamento e retorno como readaptado esteja delineado. Ainda que esses tenham fornecido uma diretriz às análises, a concepção e o julgamento/entendimento foram construídos por meio dos dados coletados. A estratégia usada na elaboração do processo de significados dos dados obtidos foi a leitura repetida e incansável das entrevistas, porque estas foram respondidas por escrito, devido à pandemia de COVID-19.

As categorias foram elaboradas a partir das falas, com cuidado e atenção para perceber o grau de cobertura das expressões que surgiram, assim como observar e separar o material que não se encaixava em nenhuma categoria. Nessa dinâmica, procurou-se verificar tema e tópicos abordados e agrupamentos de opiniões, comparando e confrontando posições para extrair significados das falas ou de outras expressões registradas e, posteriormente analisar a vinculação desses agrupamentos com as variáveis contempladas.

O exame dos dados da pesquisa de campo obtidos com o GF e as EI com docentes readaptados, no referente ao significado do afastamento do trabalho, apontou de forma significativa que eles retomam as justificativas que levaram ao afastamento, entre elas, a doença em si ou as relações sociais intrínsecas, ilustradas pela incompatibilidade entre o corpo docente e a diretoria das escolas; o desrespeito constante em relação aos docentes, tanto por parte dos alunos, como da família e, muitas vezes, da própria gestão escolar. Algumas palavras traduzem o sentimento inerente ao afastamento do trabalho pelos docentes: vergonha, fracasso, desconforto, sossego, alívio ou uma mistura de sentimentos.

(PROF1) - Um pouco de vergonha, sensação de fracasso, porém necessário. Uma luz no fim do túnel.

(PROF2) - Tranquilidade, sossego.

(PROF3) - Sinceramente, para mim soa como um alívio. Sofri demais no afastamento, fui muito humilhada e tive que resignificar esse termo. Mas na impressão coletiva, isso é sinônimo de que você não está apta, capaz para exercer sua profissão e nenhum trabalho, não por alguma dificuldade física ou mental, mas por não “servir” mais, ser inútil nesse momento para o que esperam. Sua qualificação e formação de nada serve, se não atende as demandas que vão além do exercício da nova função.

(PROF4) - Desconforto, medo de ser vista como oportunista

(PROF5) - Uma mistura de sentimentos, uma angústia, tristeza, sentimento de fraqueza.

(PROF6) – Frustração.

O mal-estar docente é produzido pela total indiferença da sociedade em relação aos professores, tanto no que concerne aos objetivos do ensino como das recompensas materiais e no reconhecimento que o status lhes confere (Esteve, 1999; Souza; Assis; Santos, 2016). Gasparini, Barreto e Assunção (2005) destacaram que a ampliação do papel docente para além da função de mediador do conhecimento, seja na escola ou na interrelação com a comunidade, assim como as políticas públicas insuficientes na contratação de professores e na melhoria das condições de trabalho são aspectos importantes para a expansão dos afastamentos.

Os sentidos atribuídos pelos professores participantes são de depreciação, dado que os sujeitos readaptados são representados como diferentes, desacreditados e com limitações que divergem dos atributos do grupo social dos docentes. Eles ficam apartados desse conjunto de profissionais porque não dispõem mais da capacidade de exercer o magistério e, também, por estarem fora da função original (Ferreira; Abdala, 2017). Verifica-se a depreciação do “eu” na convivência em sociedade quando verbalizam que se sentem mal ou que não servem para nada, expressando sensação de inutilidade.

(PROF 2) - Apreensiva e com medo.

(PROF 4) - Desconforto, medo de ser vista como oportunista.

Os impactos dessas condições implicam esgotamento, fadiga, sofrimento e desencantamento. Com base nessa formulação, o foco das análises volta-se às condições sociais do trabalho, redirecionando-se a ênfase, até então focada na análise do/a professor/a isolado/a na sala de aula, para a avaliação da organização do trabalho na escola e de seu contexto social (Esteve, 1999).

### **Percepção dos professores sobre a razão do afastamento**

No que se refere aos fatores que levam ao adoecimento dos professores, os estudos que investigaram os vários níveis de ensino (educação básica e superior) identificaram a organização do trabalho, a falta de reconhecimento, problemas motivacionais e comportamentais dos alunos (falta de limite e de educação, dificuldades de relacionamento), pouco acompanhamento familiar e problemas no ambiente físico (ergonomia, mobiliário, equipamentos e condições de ruído, temperatura, luminosidade) (Araújo; Carvalho, 2009). Diante disso, presume-se que, independentemente do nível de ensino em que o professor atue, ele está exposto a estressores ocupacionais semelhantes que denotam ser reflexo das transformações sociais, reformas educacionais e implantação de novos modelos pedagógicos nos últimos tempos (Borsoi, 2012; Macaia, 2014).

(PROF 1) - Já vinha tendo crises de choro, insônia, agressividade, taquicardia, náusea e diarreia ao chegar ao local de trabalho etc. Após ter chegado ao limite e já começando a perder o controle e desejando tirar a vida, passei no psiquiatra e expliquei a situação. Mal conseguia falar porque desmoronei em choro no consultório. Ele pediu afastamento total por 2 meses e posterior readaptação de função.

Afastamento – (PROF 2) - estava completamente confusa, sem concentração, desatenta, indiferente, entrava em pânico todas as vezes que pensava em retornar para escola.

Afastamento – (PROF 4) - convivência com a falta de profissionalismo e respeito, cobrança de coisas que não diziam respeito ao processo pedagógico; julgamento errôneo por querer dar o melhor no ensino/aprendizagem, exclusão por fazer tudo de forma correta.

Tais estressores do contexto do trabalho docente têm sido apontados em diversos estudos, mesmo desenvolvidos em outros países (Kagan, 1989; Gasparini et al., 2005; Assunção; Oliveira, 2009).

(PROF 5) - Comecei a ficar sem dormir, a ficar ansiosa. Havia uma família que morava em um bueiro, casas de crianças vítimas de abusos domésticos e sexuais, alunos em liberdade assistida e me vi em uma

situação extrema. [...] Final do ano letivo estava um caco, já apresentava apatia, uma tristeza profunda. [...] Quando o psiquiatra me deu o diagnóstico de depressão, fui resistente e bastante relutante, após muita conversa eu aceitei o tratamento e a ideia de afastamento laboral.

Na década de 1980, esses fatores potenciais do estresse docente já tinham sido identificados e agrupados em cinco categorias que não são diferentes dos aspectos observados posteriormente por Araújo e Carvalho (2009). São eles: falta de apoio administrativo (perceber que o diretor/gestor tem pouca consideração pelo que ocorre na sala de aula); relação com os alunos (sentimento de incapacidade para motivar ou controlar os alunos; relação com os colegas (percepção de animosidade na relação com os colegas e distribuição desproporcional de tarefas entre os pares); excesso de trabalho (percebem excesso de expectativa da gestão quanto ao volume de tarefas a serem desenvolvidas por eles) e insegurança financeira (salários inadequados e discrepantes em face da formação acadêmica e do grau de responsabilidade).

Destaca-se que a forma ou a dinâmica da gestão da escola foi continuamente citada pelos professores, seja no que concerne aos motivos apontados para o afastamento ou no tocante ao retorno ao trabalho como readaptados. De acordo com Macaia (2014), o aumento de transtornos mentais e comportamentais (TMC) na classe docente estavam próximos às análises feitas por eles sobre seu próprio afastamento. O aumento de afastamentos por TMC está intimamente relacionado ao aumento do número de professores readaptados, o que indica que o afastamento por questões de saúde provavelmente resultará em readaptação funcional. Teoricamente, os TMC ecoam no desempenho ocupacional, interpessoal e social. O número de afastamentos e de readaptações é um dado prático que justifica a implementação no sistema educacional das políticas públicas que, na área da saúde do trabalho, preconizam modificações de situações que levam ao adoecimento (Souza; Rozemberg, 2013; Macaia, 2014).

## CONCLUSÃO

A título de conclusão, a análise dos resultados demonstrou que, segundo a percepção dos docentes, as causas que desencadeiam o afastamento por Transtornos Mentais e Comportamentais (TMC) – (CID-10-F) se configuram em: episódios de agressão na escola por parte dos alunos, pais, colegas de trabalho e funcionários; indisciplina dos alunos; falta de autonomia do docente; falta de apoio da gestão escolar; tempo inadequado para preparação de aulas e correção de trabalhos dos alunos; falta de condições adequadas relacionadas ao conforto ambiental em sala de aula.

Levando-se em conta a Percepção de Suporte Social (PSS) e Percepção de Suporte Organizacional (PSO), o retorno ao trabalho é percebido pelo docente readaptado como: condição inadequada para sua recuperação; falta de orientação ao gestor para recebê-lo no seu retorno ao trabalho; incompreensão de seus pares, levando ao isolamento profissional; inexistência de apoio médico e social da instituição durante seu afastamento e no seu retorno ao trabalho; reestruturação do sistema educacional, a fim de minimizar as más condições de trabalho; redução da quantidade de aluno por sala de aula; implementação de um tratamento preventivo da saúde mental do professor e valorização dos professores com melhores salários.

Foi proposto, como forma de minorar os problemas encontrados, a implementação de um grupo de acompanhamento desses docentes, com equipe formada por médico psiquiatra, enfermeiro do trabalho, assistente social e psicólogo, assim como a adoção da Psicoterapia Breve (PB), modalidade psicoterápica que reduz a duração do tratamento com retorno em curto tempo

para o trabalho. A partir de então, o afastamento de docentes por CID-F será acompanhado por essa equipe, com assistência em casa, na escola e, no retorno ao trabalho. Os docentes readaptados serão recebidos no seu retorno ao trabalho por profissionais devidamente treinados.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARAÚJO, T.M.; CARVALHO, F.M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 427-49, 2009.

ARAÚJO, C. M. de. Condições de trabalho docente na educação básica: um estudo sobre a rede pública (zona urbana e rural) na cidade de Serrolândia-Bahia. 2017. 163 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física). Universidade do Estado da Bahia. Jacobina.

ARBEX, A.P.S.; SOUZA, K.R.; MENDONÇA, A.L.O. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. *Physis - Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.23, n.1, p. 263-84, 2013.

ASSUNÇÃO, A.Á.; OLIVEIRA, D.A Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.107, p.343-348, ago. 2009.

BARBOSA, R.E.C.; FONSECA, G.C. Prevalência de tabagismo entre professores da educação básica no Brasil, 2016. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, 2019

BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; MOREIRA, A. M. Depressão como causa de afastamento do trabalho: um estudo com professores do ensino fundamental. *Psico*, v. 44, n. 2, p. 257-262, abr./jun. 2013. Disponível em: Acesso em: 02 set. 2021.

BATISTA, J.B.V. et al.(a). Prevalência da síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 13, n.3, p. 502-512, 2010.

BATISTA, J.B.V. et al.(c). Saúde do professor do ensino fundamental: uma análise de gênero. *Cadernos de Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 657-67, 2009

BATISTA, J.B.V.; CARLOTTO, M.S.; MOREIRA, A.M. Depressão como causa de afastamento do trabalho: um estudo com professores do ensino fundamental. *Psico*, v. 44, n.2, p. 254-262, abr./jun. 2013.

BORSOI, I.C.F. Trabalho e Produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos Psicologia, Sociedade e Trabalho*, jun. 2012 Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v15i1p81-100>

BRANDÃO, E. R. O atendimento farmacêutico às consumidoras de contracepção de emergência. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 1142-1155, 2017.

BRASIL. Vigitel Brasil 2016: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico: estimativas sobre frequência e distribuição sociodemográfica de fatores de risco e proteção para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal

em 2016. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

CAMARGO, E.M. de; AÑEZ, C.R.R. Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos. 2020. 17 p.

CARLOTTO, M.S. et al. Prevalência de afastamentos por transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho em professores. PSI UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2019.

CARLOTTO, M.S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. Psicologia, Teoria e Pesquisa, Brasília v. 27, n.4. p. 403-10, dez. 2011.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CONTIJO, E.E.L.; SILVA, M.G.; INOCENTE, N.J. Depressão na docência: revisão de literatura. Vita et Sanitas, v. 7, p. 87-98, 2013.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente: a sala de aula e saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

FELDEN, E.P. et al. Estresse relacionado ao trabalho em professores de educação básica. Ciência & Trabalho, v. 16, n.51, p. 206-210, 2014.

FERNANDES, F.B.M. (org.). Manual de transcrição. Florianópolis: UFSC, 2008.

FERREIRA, G.N. Professores readaptados em um município do litoral norte de São Paulo: mudanças e conflitos em sua identidade profissional. [Dissertação] Mestrado em Desenvolvimento Humano. Taubaté: UNITAU, 2017.

FERREIRA, G.N.; ABDALA, R.D. Identidade profissional e o estigma social do professor readaptado. Ciências Humanas, Taubaté, v. 10, edição 19, p. 24-33, out. 2017.

FERREIRA-COSTA, R.Q.; PEDRO-SILVA, N. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do ensino infantil e fundamental. Pro-Posições. Campinas, v. 30, 2019.

FREITAS, A.M.C. et al. Qualidade do sono e fatores associados entre docentes de educação superior. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 2021.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. pp. 64-89.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-99, maio/ago. 2005.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n.12, p.2679-2697, dez. 2006.

GOMES, V.C.M. Readaptação profissional no serviço público federal: sentido, política e leis. 2011. 61p. Monografia (Especialização em Saúde do Trabalhador) – Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador, Escola Nacional de Saúde Pública, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2011.

GOUVEIA, V.V. et al. Factorial validity and reliability of the General Health Questionnaire (GHQ-12) in Brazilian physician population. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 26, n.7, p.1439-1445, 2010.

GRAUP, S. et al. Prevalência de transtornos mentais e fatores associados em professores de educação física. *Research Society and Development*, v. 9, n.8, 2020.

HYPOLITO, A. M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. *Educação – Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 3, n. 2, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas. Pesquisa Nacional de Saúde. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2013.

IDOETA, P. A. OCDE: Escolas no Brasil têm menos tempo para ensino e mais bullying entre alunos do que média internacional. Junho 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48683505>. Acesso em: 20 ago. 2021.

KAGAN, J. Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, v. 44, n. 4, p. 668–674, 1989.

LIU, R. et al. Alcohol Consumption, Types of Alcohol, and Parkinson's Disease. *Journal Plos One*, v. 8, n. 6, p. 1-7, jun. 2013. Disponível em: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0066452> Acesso em: 28 jun. 2021.

MACAIA, A.A.S. Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo. [Tese de doutorado]. São Paulo: USP/FSP, 2014.

MACAIA, A.A.S.; FISCHER, F.M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 3, p.841-852, 2015.

MAIA, E.G.; CLARO, R.M.; ASSUNÇÃO, A.A. Múltiplas exposições ao risco de faltar ao trabalho nas escolas da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*; v. 35, n. 1, p.2-13. 2019.

MARTINS, H.T. Gestão de Carreira na era do Conhecimento: abordagem conceitual & resultados de pesquisa. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011.

MATIJASCIC, M. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: IPEA, 2017.

MEIHY, J.C.S.B. Manual de história oral. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MOREIRA, D.Z.; RODRIGUES, M.B. Saúde mental e trabalho docente. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n.3, jul./set. 2018.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p.1127-44, 2004.

OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. (org.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OPAS. Organização Pan-americana de Saúde. Histórico da pandemia COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PEREIRA, M.O. et al. Efetividade da intervenção breve para o uso abusivo de álcool na atenção primária: revisão sistemática. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 66, n. 3, p. 420-428, maio/jun. 2013.

PUNTES, R.V.; LONGAREZI, A.M.; AQUINO, O. F. O Perfil sociodemográfico e profissional dos professores de Ensino Médio de Uberlândia. *Profissão Docente*, Uberaba, v.11, n. 23, p. 132-153, jan./jul. 2011.

REIS, E.J.F.B. et al. Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, v. 27, n.94, p. 229-253, 2006.

SANTOS, J.T. dos. Professoras Atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas Histórias de Vida: um estudo sobre identidade docente. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC.

SANTOS, M. N.; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 837-846, mar. 2013.

SARACENO, C. *Sociologia da Família*. Lisboa: Estampa, 1997.

SCANDOLARA, T.B. et al. Avaliação dos níveis de estresse e depressão em professores da rede pública no município de Francisco Beltrão – PR. *Arquitetura, Ciência e Saúde UNIPAR*, v. 19, p. 31-38, 2015.

SCHONFELD, I.S.; BIANCHI, R.; Burnout and depression: two entities or one? *Journal of Clinical Psychology*, v. 72, p. 22-37, 2016.

SCHUSTER, M. S. et al. Maslach Burnout Inventory – General Survey: aplicação e verificação psicométrica na realidade brasileira. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO - SEMEAD, 16, out. 2013.

SILVA, L.G.; SILVA, M.C. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 18, p. 3137-46, 2013.

SILVA, O.O.N.; MIRANDA, T.G.; BORDAS, M.A.G. Perfil sociodemográfico dos professores de atendimento educacional especializado na região do Piemonte da Diamantina – Bahia. *Revista Humanidades e Inovação*, v.8, n.45, p. 248-256, 2021.

SIMÕES, E.C.; CARDOSO, M.R.A. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. *Cadernos de Saúde Coletiva*, v. 27, n. (3), p.1039-48, 2022.

SIMPLÍCIO, S.D.; ANDRADE, M.S. Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede pública municipal de São Paulo. *Psico*, v. 42, n.2, p.159-67, 2011.

SOUZA, J.M. et al. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. *Teoria e Prática da Educação*, v. 24, n. 2, p.142-159, maio/ago. 2021.

SOUZA, K.R. de; ROZEMBERG, B. As macropolíticas educacionais e a micropolítica de gestão escolar: repercussões na saúde dos trabalhadores. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 433-447, abr./jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas: UNICAMP, ano 11, n. 73, dez. 2000.

TOSTES, M.V. et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan./mar. 2018.

VIANNA, C.P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VIEIRA, M.R.M. et al. Hipertensão arterial e trabalho entre docentes da educação básica da rede pública de ensino. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. 8, p.3047-3061, 2020.

WELLS, R. H. C.; BAY-NIELSEN, H.; BRAUN, R.; et al. CID-10: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 2011.

ZIJLSTRA, F.R.H.; SONNENTAG, S. After work is done: Psychological perspectives on recovery from work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, v. 15, n.2, p.129–138, 2006.

# A família de pacientes com transtorno do espectro autista (TEA): dilemas e desafios

Ana Paula Nogueira de Barros Martins  
Elisa Maria Andrade Brisola

## INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está diretamente relacionado à prática profissional de uma das autoras. O trabalho, a abordagem e a intervenção com famílias de pessoas com deficiência são imbuídas de muitos dilemas e desafios no que se refere ao acesso a políticas públicas e serviços. Há indivíduos que buscam serviços públicos e privados por terem algum familiar que apresenta características e ou sintomas específicos que configuram o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais como: atrasos na fala, dificuldade no contato visual, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, recusa ao contato social, choro excessivo, entre outros.

Essas dificuldades podem sugerir diferentes transtornos de neurodesenvolvimento, entre eles o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Não havendo exames ou testes específicos para a conclusão do diagnóstico, há necessidade de análise diferencial, a qual deve compreender as especificidades das áreas, culminando na aplicação de escalas de rastreio para TEA, eliminação de patologias associadas, como síndromes e alterações genéticas, aplicação de protocolos que demarcam o desenvolvimento infantil e suas variáveis, testes específicos das áreas, avaliação do potencial cognitivo, conhecimento da conjuntura familiar, de sua participação social e de seu envolvimento na comunidade.

Evidentemente, como assistentes sociais temos dificuldades com o termo “comportamento inadequado”, visto que tal conceito difere da perspectiva ética e política do Serviço Social brasileiro, disposta no Projeto Ético-Político (PEP)<sup>1</sup> da profissão, no qual a categoria dos assistentes sociais defende a não discriminação a indivíduos quanto a raça, classe, gênero, orientação sexual ou qualquer outra condição. Assim, de antemão, vê-se que o trabalho social a ser realizado com familiares de pessoas com TEA e profissionais que compõem as equipes interdisciplinares, de modo geral, demanda reflexões que avancem para outras formas de compreender os sujeitos, para além da visão positivista e conservadora que ainda perdura sobre esse transtorno.

O acompanhamento de familiares e mesmo das equipes profissionais ao paciente de TEA é atravessado por muitas contradições. Não há dúvidas de que a constatação de qualquer deficiência de um membro da família provoca sofrimento, que deve ser compreendido e acolhido por profissionais que atuam em serviços especializados. Um dos sentimentos mais explícitos nesses processos é a culpa. Muitas famílias entendem que ter um filho com deficiência destrói a “idealização da família”, pois consideram que tal situação se deve a questões genéticas, por exemplo, o que nos faz observar as dificuldades das famílias em receber o diagnóstico do filho com TEA e para mudar rotinas, valores e

---

<sup>1</sup> O projeto ético-político do Serviço Social brasileiro expressa um conjunto de valores e compromissos construídos e defendidos coletivamente pela categoria dos assistentes sociais desde o final dos anos 1970. Tais valores expressam a visão de homem, de mundo, de sociedade e do Serviço Social em seu conjunto, ainda que haja outras visões em disputa no bojo da categoria. O PEP defende: “[...] o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, esse projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir dessas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional” (Netto, 1999, p. 15-16).

vivências em benefício do familiar, acompanhando-o nas consultas e sessões, conforme sugerido pela equipe interdisciplinar. Muitas vezes, esbarramos em valores, crenças pessoais e culpa dos familiares acerca das especificidades inerentes às deficiências de seus filhos.

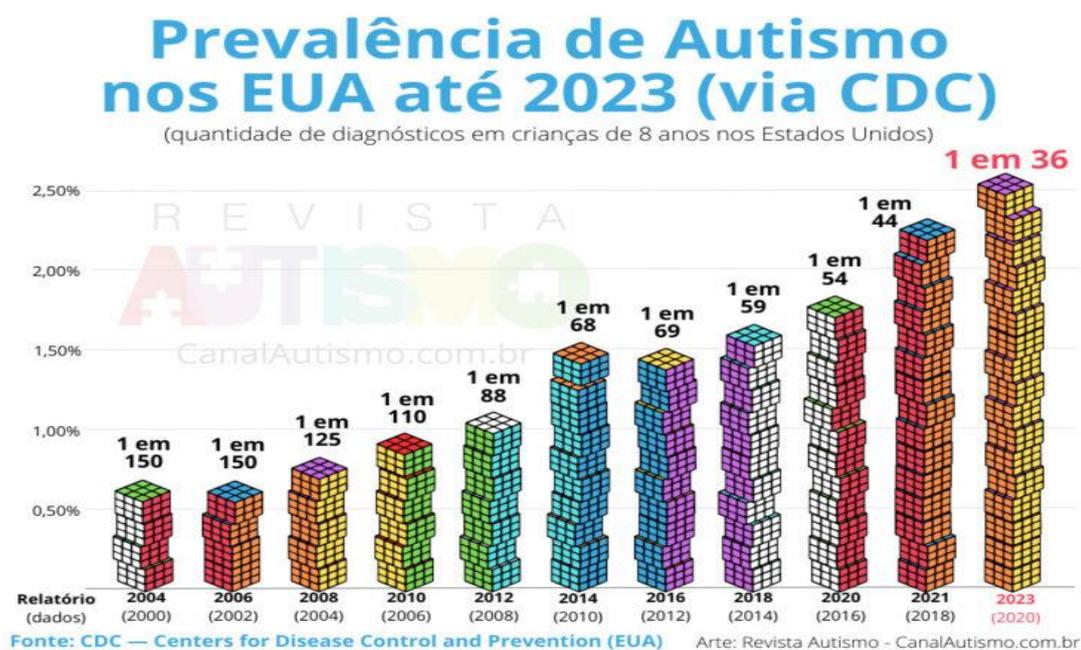
O TEA, considerado como alterações no desenvolvimento, observado desde o início da psiquiatria no início do século XVII, foi objeto de estudo do psiquiatra inglês Maudsley, que incluiu em seu livro *Physiology and Pathology of Mind*, de 1867, um capítulo sobre psicose infantil, demarcando alterações no comportamento de crianças (Maudsley, 1867, apud Brasil, 2015).

Daquela época em diante, o transtorno foi pesquisado em diferentes frentes de atenção, mas somente nos anos 1940 foram apresentadas as primeiras descrições sobre o “autismo infantil”. Leo Kanner (1940) escreveu sobre 11 crianças e apontou como “distúrbio” a incapacidade do indivíduo, desde o início da vida, de se relacionar de maneira “normal” com pessoas e situações. A partir dos anos 1980, o autismo deixa de pertencer à psicose infantil e começa a ser considerado um “transtorno invasivo do desenvolvimento”, permeando a Classificação Internacional de Doenças e o Manual de Doenças Mentais (Kanner, 1940, apud Brasil, 2015).

De acordo com o texto revisado da 5ª edição do Manual de Transtornos Mentais (DSM-5 - TR, 2023), os principais marcadores para o diagnóstico do TEA são os prejuízos na comunicação social em múltiplos contextos; déficits na reciprocidade socioemocional; déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, acompanhados de padrões restritivos repetitivos. Esses padrões podem ser de comportamentos e interesses e apresentam variáveis, considerando-se os indivíduos, os ambientes e a gravidade do modo como se expressam.

No Brasil, não há dados atuais sobre o número de indivíduos com TEA. Segundo o Center for Disease Control and Prevention (CDC) dos EUA (dados atualizados em 2023), uma em cada grupo de 36 crianças apresenta TEA, o que sugere expressivo acesso de pacientes com TEA nos serviços de habilitação e reabilitação.

Figura I – Prevalência de autismo nos EUA 2023: quantidade de casos por nascimento



Fonte: Paiva Júnior.(2023).

Conforme a Figura 1, é expressivo o aumento do autismo. Na primeira mensuração nos EUA, em 2004, 1 em cada 150 crianças apresentava característica de TEA; em 2023, esse número passou para 1 em cada 36 crianças, um aumento de 76% dos casos. Segundo Paiva Jr. (2021, online), “[...] numa transposição dessa prevalência (de 2,3% da população) para o Brasil, teríamos hoje cerca de 4,84 milhões de autistas no país”. Assim, importa compreender: que família é essa? Como se dá a sua participação e envolvimento no acompanhamento de seu familiar, e que estratégias constrói para preservar sua individualidade?

A partir das complexidades apresentadas pelas famílias, faz-se relevante a compreensão de suas singularidades.

## METODOLOGIA

Na pesquisa em questão buscou-se compreender os dilemas e desafios enfrentados pelas famílias quando há em seu núcleo um ou mais familiar diagnosticado com TEA. Foram estudadas famílias atendidas em uma instituição privada de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

A fim de permitir a expressividade dos sujeitos da pesquisa, optou-se pela metodologia da história oral que, segundo Freitas (2006), consiste em dar voz aos sujeitos da pesquisa de forma que possam externar suas subjetividades. “Na Metodologia da História Oral valoriza-se a exclusividade do dado, visto que este não pode ser encontrado em documentos, mas na narrativa do sujeito. É necessário buscá-lo nas pessoas para transcrevê-lo em documentos” (Rojas, 1999, p. 92).

Segundo Portelli (1997, p. 27), “[...] as fontes orais trazem informações sobre pessoas ou grupos sociais cuja história é retratada do ponto de vista do narrador e suas experiências e memórias”.

Como se tratou de uma única instituição concedente à pesquisa, consideramos tratar-se de um estudo de caso. Segundo Gil (2008, p. 58), “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” Assim, tornou-se relevante considerar o contexto em que a pesquisa seria realizada.

O estudo foi realizado com a participação de profissionais e de familiares de pacientes com diagnóstico de TEA. Para a participação das famílias, definiu-se como critério que um ou mais membros deveriam ter diagnóstico de TEA e receber atendimento terapêutico na referida clínica. A escolha dessas famílias teve como critério o tempo de atendimento na clínica, ou seja, uma família que tivesse um ou mais familiar com diagnóstico de TEA há mais de 5 anos; uma família que tivesse um ou mais familiar com diagnóstico de TEA há aproximadamente 3 anos e uma família que tivesse um ou mais familiar com diagnóstico de TEA recentemente, totalizando três famílias. Essas informações foram disponibilizadas pela instituição concedente, e para cada grupo indicado convidamos 3 famílias. As entrevistas foram realizadas com as primeiras que aceitaram, conforme quadro abaixo.

Quadro I - Perfil das famílias participantes

PARTICIPANTE	TEMPO DE DIAGNÓSTICO	ESTADO CIVIL DOS PAIS	TEMPO DE ATENDIMENTO NA INSTITUIÇÃO CONCEDENTE
Família 1	1 ano	casados	1 ano
Família 2	3 anos	separados	Aproximadamente 3 anos, logo após diagnóstico
Família 3	< 5 anos	casados	Aproximadamente 5 anos, em continuidade das intervenções

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Primeira família participante: os pais são casados, receberam o diagnóstico do filho de 3 anos há pouco mais de 1 ano, estão em atendimento na clínica desde o diagnóstico.

Segunda família: pais separados, souberam do autismo da filha há pouco mais de 3 anos, estão em atendimento na instituição há quase 3 anos.

Terceira família: pais casados, souberam do autismo do filho mais velho há mais de 5 anos, são assistidos na instituição há aproximadamente 5 anos, quando vieram para a continuidade dos atendimentos realizados em outro local.

Escolhemos a entrevista guiada por roteiro como instrumento para a coleta dos dados a partir do referencial da metodologia da história oral, que pressupõe a escuta dos sujeitos de forma que narrem suas experiências, percepções, significados e memórias sobre o tema tratado.

Conforme Marconi e Lakatos (2017), a entrevista guiada por roteiro permite maior liberdade ao entrevistador. Nesse sentido, foram propostos encontros remotos, devido à pandemia de Covid-19; contudo, todos os entrevistados optaram pelo formato presencial.

Para manter o anonimato, os participantes foram identificados por “profissionais” e “família”, na sequência das entrevistas, adotando-se a identificação “P”, para profissionais e “F” para família.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise dos dados. Valendo-se desses apontamentos, adotou-se a triangulação como técnica para analisar as narrativas, visto que possibilita estabelecer correlação entre diferentes “[...] teorias, dados e investigação” (Meneses; Fuentes-Rojas; D’Antona, 2018, p. 53) e intersecção de diferentes perceptivas de observação e entendimento. Assim, a análise por triangulação de métodos.

[...] está presente um modus operandi pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (Marcondes; Brisola, 2014, p. 201).

A triangulação atendeu a necessidade de articulação dos dados coletados nas entrevistas com a literatura revisada e a conjuntura familiar.

## RESULTADOS

No Quadro 2 apresentamos as famílias que contribuíram com esta pesquisa, de forma a identificar sua composição e conjunturas. Para tanto, é relevante retomar o conceito de família adotado para as análises preliminares.

Utilizou-se o substantivo no plural, “famílias”, na medida em que elas passam por mudanças, não podendo ser entendidas apenas pelos sistemas de parentesco, mas por uma conjuntura política, social, econômica e valorativa que altera suas formas de organização.

Mioto (2010), afirma que as famílias, em suas diferentes formas de organização, configuram-se em espaços extremamente complexos e estão constituídas historicamente e na vida cotidiana. São pautadas nas relações entre os seus membros e com toda a sociedade e são representadas pelo Estado, pelo trabalho e pelo mercado. Nessa conjuntura, ainda que a família seja um espaço de produção e reprodução das subjetividades, é também o espaço do cuidado.

A fim de compreender como as famílias participantes desta pesquisa se organizam, observe-se no Quadro 2 sua caracterização.

Quadro 2 - Configuração das famílias

PARTICIPANTE	ESTADO CIVIL	COMPOSIÇÃO FAMILIAR	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO
Família 1	Casados	1 filho de 3 anos, diagnóstico de TEA	Mãe: trabalha em empresa multinacional Pai: Fisioterapeuta
Família 2	Separada	2 filhos: primogênito com 26 anos, e a filha de 5 anos com diagnóstico de TEA	Administradora em consultório odontológico
Família 3	Casada	2 filhos: o primogênito com 12 anos, com diagnóstico de TEA, e o segundo filho com 7 anos.	Graduanda em administração de empresa, trabalha em empresa multinacional

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

As entrevistas, tiveram início com o relato da composição familiar, como a família se constituiu, compartilhando no relato como ocorreram o casamento, o processo gestacional, como se dá a participação dos familiares extensos e suas contribuições no desenvolvimento dos filhos, além é claro, do acesso a rede socioassistencial para a garantia dos tratamentos.

### Família 1 (F1)

Na entrevista com a primeira família participante, obteve-se o relato do pai e da mãe de uma criança de 3 anos com diagnóstico de TEA. Os pais sempre moraram no mesmo bairro e começaram a namorar após um contato profissional.

As narrativas reforçam que ambas as famílias de origem são religiosas (católicas) assim como o casal, que após dois anos de namoro se casaram e planejaram a gravidez (Criança número 1).

Sobre “a construção da família”, discorrem detalhadamente sobre a gestação e o nascimento do filho, referindo-se a ele com “uma bênção”. Relatam o sofrimento pós-parto, quando não receberam o filho no quarto, pois ele recebeu alimentação complementar antes de ter contato com a mãe. Outro dado que apresenta muita emoção no relato refere-se ao aleitamento materno, que evoluiu com a recusa do bebê pelo seio da mãe e com o sofrimento dela, que tinha a expectativa da

amamentação. O casal relata que contou com importante estrutura de apoio para garantir que o filho recebesse o leite materno<sup>2</sup>: equipamento de sucção, apoio do marido, familiares e do ambiente de trabalho.

A família estendida (avós paternos e maternos) constituiu uma rede de apoio no cuidado do filho.

O casal recebeu o diagnóstico conclusivo de TEA do filho recentemente, após a avó paterna observar comportamento diferente no desenvolvimento da criança, que apresentava dificuldade de interação e comunicação. Esse fato a levou a alertar o pai, entretanto com muito receio. Os genitores percebiam a “diferença” no contato do filho com os pares, porém, apoiavam-se nos pediatras, que afirmavam que “cada criança tem o seu tempo”.

## **Família 2 (F2)**

Na segunda família, houve apenas o relato da mãe, pois, após dez anos de casamento, o casal optou pela separação. Conforme o relato da mãe, tratava-se de um segundo relacionamento. Antes de se casar com o pai da criança diagnosticada (Criança número dois), ela era viúva e tem um filho, hoje com 26 anos, do primeiro relacionamento.

De acordo com a narrativa, o pai sempre desejou ter uma filha e idealizava seu nascimento. Já a mãe, estando em outra fase de sua vida profissional, não desejava uma nova gravidez, mas cedeu ao desejo do marido e tentaram a gestação, que não aconteceu conforme acordado. Tendo a mãe decidido não insistir nas tentativas de engravidar, começaram as crises no relacionamento e, após uma separação, em um encontro não programado, a mãe engravidou. Na descoberta da gestação, reataram o casamento.

A participante relata que descobriu a gestação aos 4 meses e que a filha nasceu prematura, aos 8 meses. Ainda assim, relata que desejava acertar nos cuidados da filha, pois anteriormente havia sido mãe muito jovem. Preparou-se para o nascimento, fez cursos de cuidado, aleitamento, preparou enxoval com atenção a todos os detalhes.

Após o nascimento da filha, retornou ao trabalho, recorrendo a berçário privado para garantir a assistência. O pai mantinha-se muito presente e zeloso com o cuidado da filha. Devido ao investimento nos cursos de gestante, prestou muita atenção ao desenvolvimento da filha e muito precocemente percebeu que “ela era diferente”.

A luta pela compreensão da ‘diferença’ começou com os questionamentos entre confiar no pediatra que insistia “que cada criança é de um jeito, cada criança tem o seu tempo, você não pode pensar assim”, ou nas observações que fazia sobre os muitos comportamentos diferentes da filha quando comparados aos de outras crianças do seu convívio.

O alerta para uma investigação específica veio da escola, que solicitou à mãe uma avaliação audiológica, interrogando sobre uma possível deficiência auditiva. Após a avaliação, a criança foi encaminhada ao neurologista.

Assim, quando a criança estava com 1 ano e 6 meses, teve início o tratamento. O diagnóstico de TEA não foi apresentado à família até que a mãe questionou os motivos da

---

<sup>2</sup> Em 2015, o Ministério da Saúde lançou um manual que preconiza a Estratégia Nacional para Promoção do Aleitamento Materno e Alimentação Complementar Saudável no Sistema Único de Saúde. O objetivo Geral da Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil é qualificar as ações de promoção do aleitamento materno e da alimentação complementar saudável para crianças menores de 2 anos de idade. É objetivo, também, aprimorar as competências e habilidades dos profissionais de saúde para a promoção do aleitamento materno e da alimentação complementar como atividade de rotina das Unidades Básicas de Saúde (UBS). Esse manual aponta como referencial teórico uma Educação Crítico-Reflexiva no Processo Educativo em Aleitamento Materno e Alimentação Complementar, fundamentados pela ideia de Paulo Freire (Brasil, 2015).

intervenção. Devido a dificuldades em conciliar os tratamentos com os horários de trabalho, a mãe procurou a instituição que autorizou esta pesquisa.

O pai, ao receber o diagnóstico e ser “frustrado” em suas expectativas quanto ao desenvolvimento da filha idealizada, separou-se da mãe para construir outra família.

### **Família 3 (F3)**

Na terceira família participante da pesquisa, houve somente o relato da mãe. A família é constituída pelo casal, o filho mais velho, com 10 anos (com diagnóstico de TEA – Criança 3) e o caçula, com 7 anos.

Na narrativa, a mãe referiu que ambas as famílias (dela e do marido) são do interior do Estado de São Paulo. Relatou que receberam educação rígida, com base em valores religiosos (católicos). Quando questionada sobre a educação, relata um lar de afeto e união durante sua infância, embora seu pai fizesse uso excessivo de álcool.

Desde jovem começou a trabalhar e se mudou para uma cidade maior (região metropolitana), em busca de melhores oportunidade de ensino e trabalho.

Ela e o marido se casaram muito jovens (20 e 24 anos, respectivamente) e que seus filhos foram planejados e desejados. Quando questionada sobre a composição de sua família, refere-se exclusivamente ao marido e aos filhos, embora a avó materna seja uma importante rede de apoio e a família estendida seja apresentada.

No nascimento do filho mais velho, após licença maternidade, retornou ao trabalho e permaneceu até as suspeitas do diagnóstico, quando parou de trabalhar e escolheu dedicar-se ao tratamento do filho.

Os primeiros sintomas do TEA foram identificados pela creche municipal, pois embora a criança não apresentasse fala espontânea e interesse por outras crianças, quando estava com 1 ano e 9 meses já reconhecia as letras e soletrava o alfabeto. Passou pela avaliação com neuropediatra, que levantou a hipótese. O pai permaneceu resistente ao “enquadramento do diagnóstico”, pois referia que os comportamentos do filho eram similares aos seus.

#### **O Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista**

A discussão do diagnóstico do TEA, embora não constitua objeto deste estudo, foi incluída nas discussões, pois as narrativas apresentadas pelas famílias são repletas de significados e representações. Devido ao objetivo de identificar dilemas e desafios enfrentados pelas famílias, considerou-se que as narrativas sugerem que a conclusão do diagnóstico – especialmente quando os aspectos e sintomas são percebidos no contexto da família – constitui um grande desafio.

Adotou-se, como embasamento, um estudo publicado em 2020 por Siqueira, Prazeres e Maia, que contou com a participação de 56 pais ou responsáveis de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista residentes em Mossoró-RN e região. Uma das primeiras questões evidenciadas no referido estudo é o despreparo de pediatras para o rastreio e diagnóstico do TEA, o que está evidenciado nos seguintes fragmentos das narrativas:

Nós ficávamos muito tranquilos, pois os médicos pediatras diziam que estava tudo ok. Então, nós queríamos acreditar que estava tudo certo. Eles diziam que estava tudo certo de que era coisa da nossa cabeça. “Ele tem o tempo dele, ele vai melhorar”. (F1).

Eu comecei a falar com a pediatra dela. Eu falava “ela não está diferente?” “Já não era para ela se sentar? Não está estranho?” “Eu falava

para ela “você percebe que ela não olha pra gente”? Ela falava que cada criança é de um jeito, cada criança tem o seu tempo “você não pode pensar assim”.

Ela tinha 1 ano e 4 meses, quando fomos encaminhadas para o neuropediatra. E a pediatra ainda disse que não precisava e que não tinha necessidade. Eu disse para ela que eu não tinha condições de pagar um neuro. Pedi para ela me dar um encaminhamento para eu tirar a dúvida. Aí ela foi e me deu. Porque eu pedi (F2).

A narrativa da família F3 refere a pouca familiaridade do pediatra em relação aos sintomas da TEA, o que impacta diretamente no início do tratamento, inclusive quanto às etapas do desenvolvimento infantil.

De acordo com Noer e Halpern (2018), o desenvolvimento infantil vem cercado de muitos mitos e crenças, de forma que sugerem a substituição da afirmação de que “cada criança tem seu tempo” por uma avaliação objetiva da queixa e do relato dos pais. Para tal, é fundamental que os profissionais tenham clareza do ponto de prevalência do desenvolvimento típico e utilizem instrumentos padronizados e reconhecidos cientificamente para estabelecer critérios de comparação entre as crianças.

Siqueira, Prazeres e Maia (2020, p. 6, grifos nossos) apresentam os dados que seguem:

[...] **62,5% (pais)** referiram que foram os primeiros a perceber os primeiros sinais atípicos na criança, enquanto em 8,9% dos casos foram os avós, 5,4% os vizinhos, 16% os professores e **apenas 3,5% afirmaram que o pediatra** foi o primeiro a perceber os sinais precoces[...]. Ainda, 17,8% dos pais apontaram que outras pessoas como amigos, tias, psicólogos, fonoaudiólogos e clínicos plantonistas na emergência foram os primeiros a perceber os sinais precoces nas crianças.

Em 2018, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) enfatizou a importância da atenção dos pediatras na identificação precoce do autismo, ressaltando que os pediatras são profissionais responsáveis por acompanhar o desenvolvimento das crianças desde os primeiros dias de vida. Conforme referenciado anteriormente, quanto mais cedo se identifica o TEA, mais cedo se inicia o tratamento, o que amplia as perspectivas de acesso ao tratamento e reduz os impactos sociais e, consequentemente, os sintomas.

Nesse sentido, percebe-se que um desafio enfrentado pelos pais é a falta de acolhimento da rede básica de proteção, especialmente na representação dos pediatras, que deveriam estar preparados para iniciar o rastreio e investigações específicas para a definição de um diagnóstico precoce.

Siqueira, Prazeres e Maia (2020, p. 4) chamam esse rastreio de “[...] busca ativa dos sinais do TEA”. Como diagnóstico precoce são consideradas as intervenções que beneficiam desde os neonatos até aproximadamente os 3 anos de idade, focadas em acompanhar marcos do desenvolvimento especialmente em crianças em situações de risco para desenvolvimento atípico ou com deficiências. A intervenção precoce visa mitigar atrasos no desenvolvimento fisiológico, oportunizando maior independência desses indivíduos na vida adulta, especialmente nas atividades diárias (Noer; Halpern, 2018).

A SBP indica aos profissionais da área a aplicação de escalas de rastreio do TEA<sup>3</sup> a todas as crianças, independentemente dos sintomas. Caberia também um aditivo que, além de identificar, indicasse o tratamento mais adequado, para evitar que as características e sintomas iniciais fossem naturalizados pelos profissionais.

Além disso, no que tange à atenção básica, é preciso considerar os demais profissionais da saúde que não estão preparados para as intervenções com pacientes com TEA e para o acolhimento de seus familiares, estando ou não os pais prontos para ouvir sobre os sinais que os filhos apresentam (Zanatta et al., 2014; Nunes; Santos, 2010).

De acordo com Siqueira, Prazeres e Maia (2020), os primeiros sinais do TEA geralmente são percebidos pelos pais, familiares e professores. Esse dado consta nas narrativas das famílias:

A gente sempre percebeu que ele tinha dificuldade de interação, era a principal, desde que ele era muito pequeno.

Na verdade, eu percebia antes da fala, a questão da interação. Então, eu tenho o meu sobrinho o xxx xxx (o filho) que é um pouquinho mais velho que ele, mais muito próxima a idade e ele não se interessava no xxx (o filho). Parecia que ele não existia. Uma bolsa era mais interessante.

A gente levava para brincar, às vezes no final de semana iam em casa, na casa da avó, ficavam juntos, mais não tinham essa interação. O xxx (o sobrinho) ficava o tempo todo querendo brincar, chamava o xxxx (o filho) e ele nem olhava para ele.

Quando o xxx (o filho) estava com um ano e meio, a gente foi viajar e foi aí que eu tive a certeza de que tinha realmente alguma coisa diferente em relação à interação. A gente estava em um momento com várias crianças juntas e a aí a monitora chamou e disse que as crianças ficariam brincando e que nós poderíamos ficar à vontade. Eu olhei e vi que ele pegou um brinquedo e foi para um cantinho.

E aí tudo que estava acontecendo ao redor eu não prestei mais atenção. Eu só observava e foi passando várias coisas na minha cabeça.

Mas ele sempre se interessou em ficar girando as coisas, ficar olhando muito para o ventilador, gostava de ficar ali, aí chegou o momento que ele começou a morder a mãozinha, mordia a mão e aqueles comportamentos que chamavam atenção e ficavam mais evidentes.

A minha mãe (avó paterna) observava muito isso, ela já estava mais acostumada, já tinha percebido isso nele muito antes, não que gente não tivesse percebido, mais era difícil de a gente aceitar alguma coisa, mas ela não comentava e não comentava com a xxx (mãe) também, com medo de ela pegar mal, alguma coisa assim. Mas, às vezes, comigo ela comentava, “olha, tenta procurar, porque tem o xxx (o filho) alguma coisa”. “Eu já tive você e o seu irmão, já trabalhei no hospital e tem alguma coisinha que não está certa”. Ela tinha todo jeito para tentar falar. (F1).

Eu sempre fui percebendo que ela tinha algumas coisas que eram diferentes, mas eu nunca imaginei que ela poderia ser uma criança especial. Eu nunca tinha ouvido falar em autismo! Nunca. Então, eu lembro que por mais que fizesse carinho e brincasse com ela, não tinha

---

<sup>3</sup> “A escala Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) é um instrumento de rastreamento precoce de autismo que visa identificar indícios desse transtorno em crianças entre 18 e 24 meses. Deve ser aplicada nos pais ou cuidadores da criança. É autoaplicável e simples, e apresenta alta sensibilidade e especificidade” (Losapio; Pondé, 2008, p. 221).

o contato visual comigo. Quando eu amamentava, eu fiz todo o cursinho para amamentação, as pessoas falavam a importância do contato, por isso que eu observava muito. Eu fiz vários cursinhos de gestante, fiz várias coisas, porque eu queria ser a melhor mãe possível que eu queria ser.

Ela falava várias palavras, papai, mamãe, obrigada, mais não fazia contato visual, parecia que ela olhava através de nós. Ela ficava muito no canto da parede olhando para o nada, batia a cabeça dela na parede, do nada! Ela mordida os lábios de fazer uma fissura. Às vezes eu achava que teria que levá-la para dar ponto, pois mordida e ficava inchado, ela caía muito, ficava repetindo as coisas. Ficava repetindo várias vezes à mesma coisa, batia forte na parede e não chorava. Se derrubasse uma tampa de panela no chão, ela não olhava para ver de onde vinha o barulho. Mas, se passasse um passarinho, um barulhinho pequeno, ela prestava atenção.

Eu ficava percebendo o jeito dela de brincar. A partir de 1 ano, 1 ano e 4 meses, ela ficava olhando ventilador, pegava um carrinho e girava a roda, ela gostava muito de Lego, mas ela separava tudo por cor, verde com verde, vermelho com vermelho, amarelo com amarelo para depois ela brincar, sabe assim (F2).

A Família 1 e a Família 2 discorrem sobre a percepção que tiveram sobre o desenvolvimento atípico dos filhos, não referenciado pelos médicos pediatras. Na F1, a avó, juntamente com os pais, observou que havia uma alteração no desenvolvimento do neto. Na F2, a mãe percebe vários sinais e questiona a atenção primária sobre os atrasos no desenvolvimento, observações e retrocessos, sem validação da sua queixa.

Gaiato (2018) sugere que as mães são as primeiras a perceber as alterações de comportamentos apresentadas pelos filhos. Entretanto elas se calam, com receio dos julgamentos de familiares. Além disso, têm dificuldade e despreparo para o impacto social que isso terá em suas vidas. Esse fator também é bastante evidente nas narrativas:

A gente tem um desafio gigante aí, que é o xxx, quando a gente pensou em ter um filho, a gente nunca tinha imaginado que seria presenteada com o xxx do jeito que ele é!

E aí... agora a gente tem esse desafio. Porque no começo, quando a gente se deparou com a situação, a gente na verdade, a gente não queria acreditar nessa hipótese. Então [...]

Mesmo assim, eu não tomei nenhuma atitude, eu pesquisei uma coisa ou outra, mais a gente fica fazendo um checklist né? E começamos a descartar (as possibilidades). Jogava qualquer coisa no Google e tudo direcionava para isso. Estavam muito visíveis as características mas a gente se questionava se estávamos criando coisas na nossa cabeça (F1).

Eu só queria saber se está tudo bem? Não adiantava e lá no fundo eu sempre tinha uma coisa me dizendo que era diferente. E o pai dela falava você é louca! Você está procurando pelo ovo! Para com isso!

Eu estava sozinha, porque ele (o pai) achava que tudo isso que eu estava fazendo era falta do que fazer.

Para eles (o pai e a família) a menina era normal, imagina, ela era uma menina bonita, que não tinha cara de doença. E eu tinha que o tempo todo dizer para eles que autismo não era doença. É apenas um

transtorno. E eles não entendiam! Falavam para mim: “- pega esse dinheiro vai viajar, você está gastando à toa, para que gastar tudo isso!” Aí o pai dela era o primeiro que falava “eu não tenho uma filha doente”. Imagina você fica procurando doença na menina! (F2).

[...]até hoje, desde que descobri, até hoje, eu sou a única pessoa que 100% apoiam, o resto dúvida! Acha que não!

Em relação aos meus pais, como eles são humildes, não tem informação, nem nada, então, eles acham que não! Acham que o menino é animado, que o menino é assim porque o pai dele é assim. (Pausa)

Até hoje ele (o marido) acha que o xxx não tem nada porque daí que se desenvolveu!

[...] porque foi um choque, porque quando você sabe que a criança por exemplo vai nascer com Down, você se prepara emocionalmente para receber aquela criança, quando você tem a criança e a criança olhando esteticamente não tem nenhuma limitação, a limitação é interna, é um sofrimento diferente eu acho! É um luto<sup>4</sup> muito difícil de elaborar! é porque você põe sonhos. Hoje eu entendo que ninguém deveria por sonhos em ninguém, que cada um vai viver sua Vida, mais os pais têm sonhos. A gente quer que seja algo, e no primeiro cai, esse questionamento de vai ser ou não. (F3).

Percebe-se que a falta de informações acerca dos sintomas, ocultados em forma de preconceito e negação, impactam o tratamento precoce e, muitas vezes, ocasionam sobrecarga às mães. Deve-se considerar, também, o impacto da hipótese diagnóstica do TEA no seio familiar.

Para Bagaiolo e Pacífico (2018), diferentes pesquisas analisadas apontam para uma gama de suporte que os pacientes de TEA e seus familiares devem acessar ao longo da vida, pois as demandas enfrentadas mudam ao longo dos anos, projetando nas famílias a necessidade de acessar novas fontes de informações. As autoras (2018) apresentam diferentes formas, estratégias, ferramentas e instrumentos cientificamente comprovados para ensinar aos pais a lidar com os comportamentos dos filhos.

A exploração da força de trabalho minimiza as oportunidades de as famílias obterem acesso a um sistema de proteção social, pois são sobrecarregadas com funções que não estão aptas a assumir, isso não significa que as famílias não estejam aptas a responsabilizar-se pelos seus membros, mas que as famílias da classe trabalhadora são historicamente sobrecarregadas.

Ainda sob a ótica social, estudos apontam para a responsabilidade assumida quase que exclusivamente pelas mães, quanto aos tratamentos dos filhos (Zanatta et al., 2014; Nunes; Santos, 2010; Gaiato, 2018). Mais uma vez recorre-se às heranças do patriarcado para justificar essa sobrecarga, pois, de acordo com Gois e Oliveira (2019), as desigualdades no ambiente familiar, especialmente para as mulheres, impactam diretamente na proteção social e nas responsabilidades da família.

### **O mito da família ideal**

O conceito de família constituída em um contrato social, associado diretamente ao patriarcado, correlaciona-se à ideia de propriedade privada, sendo a mulher e os filhos posse do pai provedor. As transformações no interior das famílias não são discutidas apenas na atualidade, mas desde a sua formação, regida pelas transformações societárias que modificam o cerne e o modo de

---

<sup>4</sup> O luto referido pela participante é o “luto simbólico” vivenciado por pais que se deparam com a perda do filho perfeito, o filho idealizado (Souza; Souza, 2021).

viver em família (Marx; Engels, 2011; Engels, 2017; Santos, 2018). Sob esse prisma, observa-se nas narrativas a construção da família tradicional, idealizada.

Quando eu me casei com o pai da xxx (filha com TEA), nós tivemos um casamento de 10 anos e eu já tenho um filho [...] meu filho vai fazer 26 anos agora essa semana, o pai dele faleceu e o xxxx (ex-marido) ele era assim louco para ter uma filha, ele falava assim “eu quero ter uma filha, eu quero que seja mulher, quero que chame xxxxx”. E ele tinha aquela filha idealizada na cabeça dele!

Ele falava que ela ia ser branquinha, que ele queria uma filha de cabelo cacheado, queria que nascesse careca. E assim, foi tudo que aconteceu! Eu fiquei relutando por anos para ter mais filho. Porque não era mais o meu sonho. Eu tinha outro sonho que se encaixava uma criança nos meus sonhos.

Então, eu falei para ele “a gente vai tentar até os meus 36, 37 anos”, e se não engravidar é porque não é!

Então, todo mês eu ficava assim, “aí não foi, aí não foi” Quando eu fiz 38 anos eu falei para ele “chega, eu não quero ser mãe mais velha, agora eu vou fazer minha faculdade” “Eu quero olhar para mim! Dedicar-me a outras coisas”.

Esse foi o meu pensamento, então começou um desentendimento ali! Ele falou que eu não era mulher para ele então! Que o sonho dele era ser pai, que o casamento não ia mais dar certo, enfim! Isso, depois de quase dez anos, eu fiquei muito chateada com isso tudo, daí a gente já estava se separando.

A gente já nem se falava mais! Assim, ele trabalhava a noite e trabalhando de dia, nos finais de semana eu ficava na casa da minha mãe, a gente já não era mais um casal (F2).

Mulher, viúva, constitui um novo casamento, e seu esposo idealiza a filha “perfeita”. Uma menina, que nasceria careca, pele branca, quando crescida teria cabelos cacheados, e o até nome já estava escolhido – pelo pai. Seria um conto de fadas? Talvez, se a narrativa não viesse com o discurso da mulher que não desejava mais filhos, pois queria dedicar-se à vida profissional, mas o marido impunha a condição da paternidade para sua realização pessoal. Sucumbia o desejo da esposa, e prevalecia a vontade do marido. E se sua expectativa não fosse atingida, eis que essa “propriedade” não serviria mais. E o casamento? Está prestes a terminar.

[...] a gente foi para uma festa, bebemos e acabamos ficando juntos e eu fiquei grávida da xxxxx.

Quando eu engravidei da xxxxx a gente colocou algumas coisas de lado e focamos na gravidez. Sabe, quando eu descobri que estava grávida da xxxxx eu já estava no quarto mês, e ela nasceu de 8. Eu não tive muito tempo para assimilar.

Ele foi super carinhoso, supercuidadoso comigo, me ajudando em tudo que ele poderia que não foi uma gravidez muito fácil.

Mas depois que ela nasceu já meio que assim, eu era uma coisa, a xxxx (filha) era outra, não tinha mais esse cuidado comigo. Mais com a xxxx (filha) ele sempre teve, ele dava banho, trocava. Ou seja, de alguma

forma ele acabava me ajudando. E ele foi sempre muito presente ali, com ela e tudo mais (F2).

O conto de fadas não acabou, nem o casamento. Foi em uma festa que o sonho do pai se tornou realidade, enfim, a filha “idealizada” estava a caminho. Pais focados, zelosos, dedicam-se emocionalmente a viver esse momento. Pai prestativo, cuidador, provedor das necessidades. Ao nascimento, a mãe percebe que ela - a mãe - é uma “coisa”; a filha continua “perfeita”.

Ai um dia a escola me chamou e disse para eu fazer um exame[...]. Aí eu fui ao neuro [...] eu estava sozinha[...], porque ele (o pai) achava que tudo isso que eu estava fazendo era falta do que fazer. Aí o médico falou “ela pode ter tudo isso ou só autismo mesmo”.

Para eles (os pais e sua família) a menina era normal, imagina, ela era uma menina bonita, que não tinha cara de doença. [...]

Aí o pai dela era o primeiro que falava “eu não tenho uma filha doente”. “Imagina você fica procurando doença na menina”

Toda a filha perfeita que ele idealizou! Aí foi como uma outra malinha que desembarcou em outro lugar! Sabe para ele foi muito pior! (F2).

O sonho do pai sofreu interferências na perfeição. Sintomas e características de TEA foram percebidas pela mãe e pela escola, e quando a conclusão do diagnóstico chegou, a família perfeita não existia mais.

E aí começou aquela fixação sabe. “O problema deve ser seu! A culpa é sua” Ele falava o tempo todo “o problema deve ser seu”. E eu falava mais para que saber se o problema é meu ou se o problema é seu, o problema é nosso, é a nossa filha.

Ele ficava louco dizendo que a filha dele ia gostar de música como ele, ia cantar na Banda como ele, e depois ele sabia que não ia ter mais nada daquilo. (pausa).

Quando nós fizemos, na semana que nós faríamos 10 anos de casados, a xxx ia fazer três anos, foi no mesmo mês, ele chegou para mim e me disse assim: - Pra você não achar que a gente vai sair para jantar e fazer alguma coisa eu queria te dizer que já faz um ano que eu não quero entrar dentro desse casamento, não é isso que eu quero para mim, eu quero ter a chance de ter uma outra família e eu acho que eu tenho direito de ser pai de uma criança normal para viver a paternidade”. Foi isso que eu escutei! (pausa) (F2).

Enfim, o sonho e o casamento terminam, com o estereótipo do perfeito não atendido. Cabe agora recomençar a escrever um novo conto.

Não fosse um relato real, de fato seria possível perceber nas narrativas uma similaridade aos contos e histórias fantasiosas; entretanto, é preciso considerar que o “mito da família perfeita” é reflexo do “normal” e “tradicional”, discutido na sociedade pelo modelo de família patriarcal burguesa. Para Santos (2018), esse modelo de família reconhecido e aceito como “normal” advém da necessidade de legitimar os membros da família na premissa da hereditariedade dos bens. Esse modelo de família é retratado nas pinturas produzidas na França nos séculos XVI e XVII. Reconhecida como ideal, a família é composta pelo provedor- representado pelo pai, a cuidadora -

representada pela mãe e os herdeiros – os filhos. Para a autora, esse modelo do “normal” torna-se mais evidente a partir de imagens sacras da igreja Católica, que retratam a “normalidade”.

Desde a Revolução Industrial, mudanças significativas no modo de viver em família são experienciados; entretanto, o estigma do normal mantém força nos discursos e encontra-se evidente nas narrativas supracitadas, assim como nas narrativas da Profissional 3:

Minha família é uma coisa bem difícil, pois a minha trajetória de família é uma coisa bem desestruturada (P3).

A P3, ao apresentar sua história familiar, traz o conceito de desestruturado, que se mantém ao longo da entrevista. Mas, o que significa família desestruturada? Para pensar sobre esse “conceito”, é importante entender o que é estrutura. De acordo com o dicionário Oxford Languages (2021, online) a palavra estrutura origina-se de “lat. structūra, ae, estrutura, organização; disposição, arranjo”. Todavia, desestrutura é composta por des + estrutura. Assim, é possível afirmar que o conceito denota que não há organização. Simples, se não fosse o fato de que

A desigualdade estrutural na sociedade, caracterizada pelo desenvolvimento do capitalismo, acarreta também a desigual distribuição de renda, resultando no desenvolvimento de composições familiares diferenciadas ao estilo burguês. Entre essas famílias, aquelas que não correspondem aos padrões da família burguesa e religiosa, conseqüentemente, serão consideradas como famílias “irregulares” e “desajustadas” (Santos, 2018, p. 44).

A perspectiva de família desestruturada baseia-se no senso comum, fundamentada no modelo nuclear burguês - pai, mãe e filho (a) –, “de classe média, na qual os genitores são portadores de boa formação e totalmente dedicados à obtenção do mérito escolar de seus filhos” (Vianna; Ramires, 2008, p. 349).

Analisar a família sob essa ótica não possibilita compreendê-la como instituição histórica e social em constante mudança. Essa forma de ver as famílias se reproduz em diferentes espaços, tanto na escola quanto na área da saúde e na assistência social. Nesse sentido, conforme orienta Lazzari (2014, p. 99), não se deve falar “[...] em família desestruturada ou estruturada, mas na sua capacidade de proteção”, e não se deve basear a intervenção na sua configuração.

Nesse sentido, é possível afirmar que “desestruturada”, na concepção da P3, significa desorganizada, não ideal. Esse mesmo conceito de configurações de famílias diferenciadas é compreendido pela P3 como norteadora do desenvolvimento dos filhos com TEA.

Uma que a mãe não teve um relacionamento longo com o pai, nunca foram casados, nunca tiveram uma relação estável. Então, nesse sentido o apoio do pai, é financeiro, e ainda muito pouco financeiro porque é mais com a questão do plano de saúde, outras questões com o filho ele não dá. É pouco presente, tem uma avó que tem um transtorno mental e não apoia, e eu sinto essa mãe muito sozinha, para lidar com esse filho TEA.

Eu acho que para essa mãe sozinha é muito mais difícil pegar toda a responsabilidade, é uma criança que tem um quadro moderado a grave, e para nós profissionais é mais difícil ter que falar para ela que tem que fazer uma série de coisas com essa criança, que corre e grita e faz xixi no quintal o dia inteiro, do que orientar uma outra família toda estruturada.

[...] uma criança que não tem suporte do pai, é só a mãe, a mãe é sozinha, a mãe é da igreja, a Igreja também restringe bastante a família das

possibilidades sociais dela. A avó faz tratamento no CAPS, tem oscilações de humor importante. Ou seja, outra realidade, eles não têm condições financeiras. Eles estavam vivendo nos últimos meses com a bolsa do governo, o que deu um sustento para ele nos últimos meses foi a bolsa do governo por causa da pandemia. Porque a vó que trabalha fazendo bico de cuidadora não estava conseguindo trabalhar. É uma outra coisa. Sabe assim, como vamos falar para ela: “olha amplia as oportunidades para seu filho”. Como que ela vai ampliar? (pausa). O pouco que ela tem, ela gasta para vir de Uber aqui na clínica, ela não tem! Eu acho muito pesado falar para essa mãe que ela tem que, alguma coisa! Não é à toa que ela gostou de mim. Porque eu não falei para ela, você tem que nada! Eu dizia sim, eu estou aqui só para te apoiar, para gente fazer o que dá! (P3).

Conforme expõe Perez (2009), a idealização da família promove ainda outras consequências, na medida em que

[...] fortalece o discurso preconceituoso que desqualifica os grupos que não apresentam a constituição familiar nuclear. A consequência desse discurso é o de justificar qualquer dificuldade dos membros dos grupos com constituições diferenciadas em função da diversidade de arranjos, ou seja, passam a ser identificados como famílias desestruturadas (Perez, 2009, p. 2-3).

Para analisar as falas sobre “estrutura”, tem-se a primeira situação, apresentada pela P3, refere-se a uma família composta pela mãe (nunca foi casada), pela avó materna (que sofre de transtornos mentais) e pelo filho (que apresenta TEA moderado/grave). A profissional refere que a participação do pai se resume em pagar o plano de saúde. Entende-se que orientar essa família no trato das intervenções com o filho é limitante, devido ao seu contexto, considerado desestruturado. Entretanto, a família não pode ser vista como desestruturada, muito menos como a única responsável por oferecer condições de subsistência e cuidado aos filhos, pois é preciso considerar também o papel do Estado na proteção social.

Para Santos (2018), as famílias subalternas são tidas como trabalhadores que servem a burguesia e a classe média e que batalham diariamente pela sobrevivência. Além da falta de acesso às condições materiais, seus membros não são validados como cidadãos que têm direitos que lhes assegurem “[...] a dignidade humana e a proteção social”. (Santos, 2018, p. 43). Embora a família citada pela profissional P3 acesse políticas públicas, elas não são suficientes para garantir bem-estar social e dignidade.

Mioto (2004), no texto Trabalho com famílias: um desafio para os Assistentes Sociais, afirma que a orientação às famílias não deve se restringir ao serviço e as práticas, porque é preciso apoiá-las no momento crítico que vivem, sem considerar valores e julgamentos pessoais.

A Profissional 3 reproduz o modelo idealizado da família tradicional burguesa e afirma que as condições socioeconômicas trazem maiores oportunidades para o desenvolvimento do paciente com TEA:

[...] faz total diferença. Eu acho, na minha opinião tem total impacto né. Se pensar nesse paciente que tem um pai a mãe, a mãe consegue reduzir a carga dela de trabalho para conseguir se dedicar ainda mais, uma família que tem uma estrutura financeira, uma estrutura intelectual, a mãe está estudando sobre a ABA, quer fazer curso da Mayra Gaiato para poder ajudar o filho. A criança sempre chega na clínica pintada, está sempre pintando em casa, tem massinha, brinquedo. Tem a família,

eles têm avós, tios, primos. Esse menino sai no final de semana e brinca. Foi para praia, sabe assim! Viveu o mar, brincou na areia, uma criança que a avaliação mostra uma pequena dificuldade sensorial, mas aparece. Ele foi e brincou na areia, foi para o mar. Num outro final de semana foi empinar pipa, aparece ele na rede com outras crianças. Ele não gosta muito de brincar junto, mas ele fica junto e tem que brincar ali com os primos, ele é pequenininho, é bonitinho... brincar (P3).

O pai como provedor do lar e a mãe que pode reduzir sua carga horária no trabalho para dedicar-se aos cuidados dos filhos e estudar sobre o TEA oferecem melhores condições para o desenvolvimento da criança. Mais uma vez a “família ideal”, que é a única responsável pelo desenvolvimento está na discussão das políticas familistas. Segundo Horst e Miotto (2017, p. 231), a “família [é] colocada como instituição provedora central de bem-estar” e, com o desmonte de políticas públicas, têm assumido cada vez mais o lugar central de gerenciar os mecanismos subjacentes à exploração do trabalho e ao esvaziamento dos direitos sociais.

Fundamentados em Gois e Oliveira (2019), aqui se retoma essa discussão para se analisar as narrativas que corroboram a apresentação do declínio do patriarcado em reflexo aos movimentos feministas e trabalhistas socialistas, em que são promovidas discussões sobre os papéis parentais, sobre a sobrecarga das mulheres e os impactos na proteção social e nas responsabilidades da família.

No século XXI, muito se discute ainda sobre igualdade de gênero, discussão evidente no relato apresentado pela P3, quando apresenta a família e afirma que “os pais trabalham muito” e que a escola deve atuar como rede de atenção e cuidado do filho:

Eu tenho outra família que é completamente diferente. É uma família bem estruturada, um filho planejado, já tinha outro filho e, aí é uma outra construção, uma outra relação.

Tem uma outra família que o filho também foi planejado, o casal mantém uma relação, são casados, enfim! Mas, trabalham muito, aí já é muito diferente da outra família que a mãe conseguia se dedicar. Então, a sobrecarga do filho não era tão grande (pausa) é isso! [...]

Essa família que tem um filho que estuda numa escola particular, uma escola boa que tem até psicóloga orientando ABA [...]. Por outro lado, ele não tem toda essa convivência social que o outro tem! [...]. É bom também, mas esses pais, eles não têm muito tempo. Trabalham o dia inteiro, toda a terapia desse paciente precisa ser depois das 18 horas, porque a família não tem como trazer antes, eles trabalham muito. Então, é pouco tempo deles junto com essa criança. Eu não digo nem para estimulação, também estimular, mais viver é estimular, nós estimulamos às pessoas pelas vivências. Então, (riso) eles não têm tempo de viver com essa criança!

Tem todo suporte financeiro, mas o pai não tem tempo! Não tem tempo de qualidade com essa criança, eu acho que isso faz diferença também! Não só a questão financeira. Pronto! (P3).

Uma família diverge da outra. Trata-se de uma família “estruturada” na visão da profissional, pois os pais estão casados e, embora tenham planejado o filho, não planejaram a abdicação do trabalho por parte da mãe para que ficasse mais tempo com ele, a fim de promover momentos de vivências e estímulos.

Percebe-se, nas narrativas, maior valorização da mãe casada (que fica em casa, dedicando-se aos filhos) com recursos financeiros, em comparação à mãe que não advém de uma união estável,

que embora também fique em casa tem menos tempo para se dedicar ao desenvolvimento do filho, o que se justifica pela menor oportunidade financeira.

Sobre o terceiro caso apresentado, apesar do suporte privado que garante espaços e possibilidade de desenvolvimento infantil, o atendimento, na visão da Profissional 3, continua aquém, pois não é conduzido pelos familiares.

Ai, acho que foi uma angústia que eu trouxe para você quando comecei a acompanhar esse caso, porque eu via que esse menino precisava de muitas coisas.

É isso, não tenho o que fazer! E eu me perguntava muito, será que eu tenho que fazer, ou preciso ofertar o que eles precisam. porque eles precisavam, foi essa a chavinha que mudou, importante (P3).

A narrativa da P3 defende a família a partir da perspectiva de que a mãe deve estar em casa para estimular o filho, e, no caso das famílias que não dispõem dessa condição, ela refere a angústia decorrente das demandas da criança. Ao que parece, a profissional cultiva a visão idealizada de família, sem fazer as devidas mediações em relação à sua condição de classe.

A representante da família FI expõe:

Essa psicóloga falou para o xxxx (pai) que ela (a psicóloga) não precisava conhecer o pai. Quando eu ia falando e ele ia completar alguma coisa, ela interrompeu e disse para ele: - Não! É a mãe que sabe! (pausa) O pai participa, mas o pai é pai! (FI).

Nesse ponto da discussão, cabe ressaltar que psicólogos, assistentes sociais, médicos, entre outros profissionais, têm em seus códigos de ética a perspectiva do respeito às crenças, desejos e valores dos pacientes e usuários. Nesse sentido, é preciso considerar que, principalmente, para as famílias que têm crianças com diagnóstico de TEA, esse cuidado deve ser observado com maior atenção.

As narrativas a seguir apresentam as evidências de sobrecarga das mães e as abdições para o cuidado dos filhos com ou sem TEA, estando ou não inseridas no mercado de trabalho.

[...] eu sempre pergunto cadê o pai? As mães sempre respondem, “o pai está trabalhando”, ele falou para eu vir e depois passar para ele a orientação. É sempre essa fala. Muitas vezes elas já justificam que não trabalham [...] a maioria delas (as mães) não trabalha, tem algumas delas que trabalham sim, e essas têm muitas dificuldades para estar (nos atendimentos). Mas, essas sempre dão um jeito nas suas agendas para estar nos atendimentos e orientações. Mas, a maioria delas justificam que o pai está trabalhando, por isso ele não comparece (P1).

E isso começou a pesar muito para mim! mais uma vez a minha rigidez, eu não aceitava: não estar cuidando do meu filho! E então isso pesou muito para mim e eu tive que fazer uma escolha do que era certo, do que eu tinha de registro (trabalho formal), do que eu tinha benefícios, ou em continuar o que eu estava fazendo no consultório (trabalho autônomo) que eu estava em construção, estava conhecendo, não tinha experiência, que exigia de mim, mais dedicação do que aquilo que eu já estava acostumada. Aí eu resolvi largar o consultório, fechei, e fiquei trabalhando na RH.

Aí eu falei, “vou esperar”, passei um tempo em casa e pensei, “Vou me dedicar ao meu filho” (P2).

Eu estava trabalhando, o xxxx (pai) precisa trabalhar. Os horários que a gente conseguia de terapia, e quando conseguia, não encaixava na nossa necessidade e rotina, mesmo assim a gente foi em algumas.

No começo, quando chegamos aqui na clínica, nós já estávamos tentando achar profissionais que atendessem o xxxxx, pois a gente já tinha passado com alguns e estávamos na batalha e expectativa de conseguir, eu até comentei com a psicóloga (F1).

Aí começamos as terapias. É isso, é aquilo, você tinha que levar! Aqui o tratamento dela eu ainda consigo conciliar com os meus horários de trabalho, lá na prefeitura não tinha como, era o horário que eles dessem [...] O que não é ruim, eu não estou reclamando, mas para gente que trabalha que precisa do dinheiro para se sustentar e até para dar um suporte para outras coisas a mais, ficou muito pesado. Comecei a querer a dividir as tarefas com pai, foi quando começou a pesar (F2).

[...] eu trabalhava quando eu tive o meu filho. [...] e eu vi que não teria como trabalhar e fazer o tratamento dele, porque primeiro que eu ficava o dia todo fora de casa, eu teria que contratar uma pessoa para trazer. E eu preferi sair do serviço, não me arrependo apesar de muita luta, porém é muito aprendizado também!

Eu trabalho, meu esposo trabalha, estamos numa correria porque mudou muito né! Foram 10 anos dentro da minha casa (risos) (F3).

Todas as participantes, profissionais ou mães, referem o binômio trabalho/mãe. A Profissional 1 apresenta desconforto com a presença quase que exclusiva das mães acompanhando o processo terapêutico, mesmo considerando que elas, em sua maioria, são trabalhadoras que se desdobram para acompanhar os filhos.

A Profissional 2 relata seu próprio sofrimento em conciliar o trabalho com o nascimento do filho e a “culpa” que sente em delegar/compartilhar a responsabilidade do cuidado.

A Profissional 3, conforme citado anteriormente, tem compreensão de que as mães que se dedicam exclusivamente aos filhos e as mães que trabalham fora precisam acessar outras redes de apoio, visto que contam pouco com a presença do pai.

A Família 1, representada pelo pai e pela mãe, cita a necessidade de os dois trabalharem e organizarem o tempo para acessar as terapias dos filhos, conciliando as agendas pessoais e o acesso à rede de apoio da família estendida.

A Família 2 apresenta dificuldade em conciliar os horários de terapia com o trabalho, renunciando ao serviço ofertado pelo SUS e recorrendo ao atendimento privado, para que possa participar das intervenções e garantir o cuidado e a subsistência.

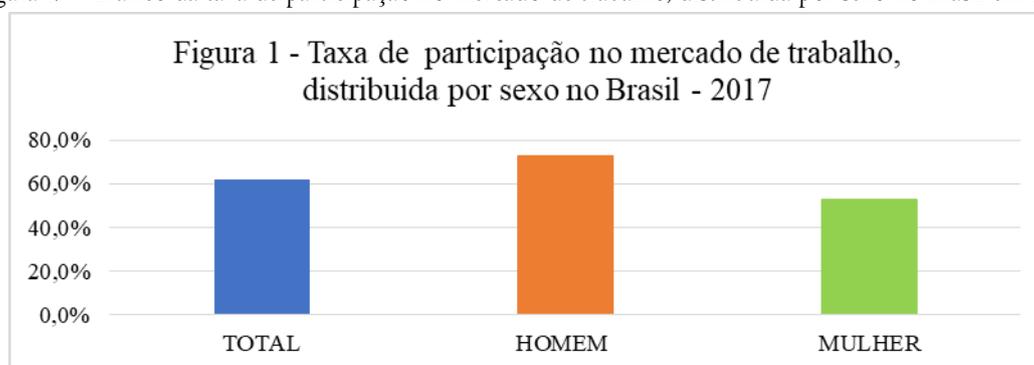
Na Família 3, a mãe deixa de trabalhar quando recebe o diagnóstico do filho, retornando ao mercado de trabalho 10 anos depois, quando a psicóloga do filho sugere que ela permita maior independência a ele. Todas as participantes desta pesquisa são mulheres que trabalham. Segundo Bruschini (2007, p. 538)

[...] **uma nova identidade feminina, voltada tanto para o trabalho quanto para a família** –, de outro, permanecem as **responsabilidades das mulheres** pelas **atividades domésticas e cuidados com os filhos** e outros familiares – o que indica a continuidade de modelos familiares tradicionais, que **sobrecarregam as novas trabalhadoras**, principalmente

as que são mães de filhos pequenos, em virtude do tempo consumido em seus cuidados (grifos nossos).

A Figura 2 indica que a participação masculina no mercado de trabalho ainda é superior à feminina. Essa desigualdade é reflexo de práticas discriminatórias do mercado de trabalho, que remete novamente à divisão por gênero e ao fato de as mulheres se ocuparem muito mais com os afazeres domésticos e com os cuidados aos familiares.

Figura 2 – Gráfico da taxa de participação no mercado de trabalho, distribuída por sexo no Brasil em 2017



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017 (2018, p. 32).

Como se pode constatar, apesar de as inúmeras conquistas do movimento feminista e das mulheres, a igualdade de gênero é uma realidade distante. Dados do IBGE indicam que as mulheres brasileiras ainda trabalham quase o dobro de horas que os homens nos afazeres domésticos e nos cuidados de parentes (IBGE, 2018). As mulheres dedicaram, em média, 21,3 horas semanais a afazeres ou cuidados de parentes. Já os homens só empenharam 10,9 horas nesse tipo de tarefa. As jornadas de trabalho, somadas às tarefas domésticas e cuidado de pessoas, perfazem 3,1 horas a mais trabalhadas pelas mulheres do que os homens: elas somam 53,3 horas semanais de trabalho, enquanto os homens trabalham 50,2 horas semanais (IBGE, 2018).

Toda essa reflexão ganha relevo, pois, como se pode observar nas narrativas, as demandas pelo cuidado dos filhos com TEA, em geral, voltam-se para as mulheres mães, com pouco adesão dos homens pais. Por outro lado, trata-se de reflexão que precisa ser enfrentada pelos profissionais, sob pena de emitirem juízos de valor em relação tanto às mães, quanto aos pais, sem realizar uma leitura historicamente contextualizada sobre as relações de gênero no Brasil.

### **Família e direitos**

Até aqui discorreu-se sobre a complexidade de se discutir famílias, o impacto das transformações sociais, as interferências econômicas, trajetórias de vida. Abordou-se a unidade familiar entendida pelo território (moradia), grau de parentesco ou consanguinidade, família estendida, formada pelas relações afetivas e de cuidado, a questão de gênero e os papéis sociais preestabelecidos socialmente.

Cabe, agora, salientar um marco na história social do Brasil, pautado na Constituição Federal, que traz a prerrogativa da equidade das relações conjugais, suscitando impactos na convivência familiar, o que possibilita considerar que, cada vez mais, haverá novas e diferentes de formar de viver e conviver em família (Gois; Oliveira, 2019).

A centralidade no cuidado à criança e ao adolescente, reconhecidos como sujeitos sociais, recolocam a família em discussão nas políticas públicas de proteção, levando à pergunta: Qual é o papel da família?

Segundo a Constituição Federal de 1988,

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. (EC n. 66/2010) [...] §4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. [...] §7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas. § 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (EC n. 65/2010) (Brasil, 2016, p. 131-132).

E segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2019, p. 16).

Ambas as legislações esclarecem que o papel de garantir vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura e proteção aos indivíduos não é exclusivo da família, mas também da sociedade e do Estado. É consenso que a família se fundamenta na base da sociedade; entretanto, faz-se cada vez mais necessário que os indivíduos, como sujeitos sociais, mantenham vigilância sobre as políticas protetivas da instituição família, que ao longo da história se responsabiliza e recebe a delegação de ser formadora da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os achados da pesquisa foram identificadas muitas contradições nas narrativas sobre família, ora na expectativa do cuidado e proteção por laços parentais e conjugais, por relações afetivas e emocionais, ora pela concepção de família tradicional como ideal. Em outros momentos, além das contradições, foram perceptíveis dores e anseios produzidos no âmbito familiar.

As famílias, muitas vezes apoiadas na concepção do filho perfeito ou idealizado, sofrem com o rompimento dessa expectativa, e, em algumas situações, esse sentimento tem limitado o acesso e a garantia de melhores condições e de desenvolvimento após o diagnóstico de TEA. Esses sentimentos, por sua vez, atrasam o tratamento. Também se identificou que membros da família contribuem para esse atraso na medida em que desacreditam o diagnóstico, em um processo de negação. Contudo, é perceptível que há envolvimento de familiares e da rede estendida para a garantia do tratamento.

Também se constatou que, além das questões relacionais que influenciam o início e o acompanhamento do tratamento, outros aspectos, não menos importantes, são determinantes. Entre esses, as condições socioeconômicas das famílias, ou seja, a condição de classe, que determinará o tempo disponível para o acompanhamento do tratamento bem como a disponibilidade de outros recursos, muito embora se reconheça a disponibilidade deles na rede SUS, apesar das dificuldades que o sistema apresenta.

Evidenciou-se uma reprodução da estrutura da sociedade, que ainda vê a mulher como única responsável pelos afazeres domésticos e pela educação dos filhos, o que corrobora as desigualdades de gênero. Ainda nesse sentido, observou-se a ausência da responsabilidade paterna como um fator que contribui para o atraso no tratamento do familiar com TEA.

A percepção de pais e familiares sobre as diferenças no desenvolvimento de seus filhos com TEA, que caracterizam os sinais iniciais do autismo, é considerada um dos desafios enfrentados pelas famílias, especialmente pela validação dos médicos pediatras, que impõem aos pais uma sensação de fracasso, o que mais uma vez gera atraso para o início do tratamento.

No Brasil, um país demarcado por grandes desigualdades sociais e culturais, os grandes desafios das intervenções com famílias estão em planejar ações que abarquem a complexidade do tema, sem juízos de valores e violação de direitos. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade convoca as especialidades a considerarem os sujeitos em sua totalidade, por meio de uma prática articulada que tem por objetivo a atenção integral.

Por outro lado, é possível destacar o quanto, no Brasil, as pessoas com deficiência foram historicamente alijadas de políticas públicas efetivas que garantissem o atendimento a suas necessidades. Como se constatou neste estudo, as políticas públicas voltadas a esse público são recentes e ainda pouco utilizadas, em decorrência de desconhecimento ou de questões burocráticas.

Nota-se claramente a importância do envolvimento das famílias com o tratamento do familiar com TEA. Ao mesmo tempo, ratifica-se o quanto elas precisam ser acolhidas, ouvidas, compreendidas e orientadas, diante de uma situação desconhecida e frustrante.

Por fim, há que se lembrar que o Brasil é marcado por desigualdades sociais e culturais, de modo que os grandes desafios das intervenções com famílias se referem também ao difícil acesso às políticas públicas, as quais, cada vez mais, estão impactadas por agendas conservadoras, como a meritocracia, além do esvaziamento do papel do Estado. Dessa forma, ao concluir este estudo, infere-se que muitas outras questões emergem, as quais demandam realização de estudos aprofundados.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5 - TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BAGAILOLO, L.; PACÍFICO, C. R. Orientação e treino de pais. In: DUARTE, Tatiana (coord.). Autismo um olhar 360°. São Paulo: Literare BOOK Internacional, 2020, p. 19-23.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos I a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos I/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008 [online]. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 16 jul. 1990. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Estratégia Nacional para Promoção do Aleitamento Materno e Alimentação Complementar Saudável no Sistema Único de Saúde: manual de implementação. Brasília, 2015. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estrategia\\_nacional\\_promocao\\_aleitamento\\_materno.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estrategia_nacional_promocao_aleitamento_materno.pdf). Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRUSCHINI, M. C. A. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. Cadernos de Pesquisa [online]. 2007, v. 37, n. 132, pp. 537-572. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300003> Epub 13 Dez 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300003>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FREITAS, S. M. História oral: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GAIATO, M. S.O.S autismo: guia completo para entender o transtorno do espectro do autismo. São Paulo: Versos, 2018.

GIL, A. C. Métodos e técnicas da pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIS, D. A.; OLIVEIRA, R. C. S. Serviço Social na justiça de família: demandas contemporâneas do exercício profissional. São Paulo: Cortez, 2019.

HORST, C. H. M.; MIOTO, R. C. T. Serviço social e o trabalho com famílias: renovação ou conservadorismo? Revista em Pauta, v. 15, p. 228-246, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/32749/23568> Acesso em: 6 nov.2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA. Paternidade responsável: mais de 5,5 milhões de crianças brasileiras não têm o nome do pai na certidão de nascimento, 2019. Disponível em: [bdfam.org.br](http://bdfam.org.br). Acesso em: 10 nov.2021.

LAZZARI, M. C. Proteção social, vulnerabilidade e família. Verve, São Paulo, n. 26, p. 95-109, 2014.

LOSAPIO, M. F.; PONDÉ, M. P. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul [online]. 2008, v. 30, n. 3, pp. 221-229. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-81082008000400011>. 17 Mar 2009. Acesso em: 1 nov. 2021.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. Revista Univap. v. 20, n. 35, jul. 2014. Disponível em:

<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARX, K. A Questão Judaica. In: MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. A Sagrada Família. Tradução: Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MIOTO, R. C. T. Família, trabalho com família e Serviço Social. Rev. Serv. Soc., v. 12, n.2, p. 163-176, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/7584>. Acesso em: 31 out. 2021.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do serviço social. In: MOTA, Ana Elisabete et al. (Orgs.). Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 1999.

NOER, C.; HALPERN, R. O pediatra e a promoção do desenvolvimento infantil: Otimizando a consulta. Residência Pediátrica. 2018, v.8, n.3, p.156-162. Disponível em: <http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/353/o%20pediatra%20e%20a%20promocao%20do%20desenvolvimento%20infantil-%20otimizand%20a%20consulta>. Acesso em: 1 nov. 2021

NUNES, Â. M. F.; SANTOS, M. A. Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno autístico. Psicologia, Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 208-221, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/vVtDrCv9KPghYxdhZsv5H8d/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

OXFORD LANGUAGES. Google Dictionary, 2021. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PAIVA JÚNIOR, F. EUA publica nova prevalência de autismo: 1 a cada 44 crianças, com dados do CDC. Revista Autismo [online], 2021. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/> Acesso em: 10 ago. 2023.

PEREZ, M. C. A. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v. 4, n. 3, p. 1-16, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberomericana/article/view/2763/2499>. Acesso em: 10 nov. 2021

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. Projeto História, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

ROJAS, J. E. Á. O indizível e o dizível na história oral. In: Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

SANTOS, R. Política social e famílias: a difícil arte da superação da autoimagem familiar. Revista em Pauta, Rio de Janeiro, n.42, v.16, p.34-48. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/39405/27882. Acesso em: 10 nov. 2021

SIQUEIRA, B. N. L.; PRAZERES, Á. C. L. F.; MAIA, A. M. L. R. Os desafios do Transtorno do Espectro Autista: da suspeita ao diagnóstico. *Residência Pediátrica* [online], n. 339, 2020. Disponível em: <https://cdn.publisher.gnI.link/residenciapediatrica.com.br/pdf/pprint339.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZA, R. F. A.; SOUZA, J. C. P. Os Desafios Vivenciados por famílias de crianças diagnosticadas com transtorno de Espectro Autista. *Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 164-182, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i16.10668>. Acesso em: 1 nov. 2021.

# Violência simbólica na escola: reprodução, identidade de gênero e patriarcado

Lilian Rosa Daher Macri  
Elisa Maria Andrade Brisola  
André Luiz da Silva

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo buscamos, a partir de uma revisão narrativa da bibliografia, refletir sobre as categorias que baseiam a pesquisa sobre a violência simbólica nas questões de gênero. Os estudos analisados foram selecionados segundo o critério de seleção por afinidade com o tema da pesquisa que deu origem a este trabalho: a violência simbólica nas questões de gênero no ambiente escolar (Macri, 2022). Para efeitos expositivos, as categorias de discussão são apresentadas em tópicos; no entanto, considera-se que elas guardam relação entre si.

A noção de violência simbólica segue as ideias de Pierre Bourdieu (1989). A violência física deixa marcas mais fáceis de serem vistas, mas a simbólica, na maioria das vezes, é difícil de ser identificada. Ela está presente na e para a manutenção de ciclos de poder e, frequentemente, não a entendemos como uma violência. A maioria dos atores envolvidos na sua manutenção sequer supõem seus papéis, o que torna o processo normalizado e inquestionável.

Vivemos em um país onde a violência, nas suas manifestações como *bullying* e discriminação, cresce anualmente, como mostram os dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e do Instituto Locomotiva. Em 2019, 62% dos alunos citaram que houve aumento de *bullying* entre eles, e 83% dos professores relataram aumento da agressão verbal (Borges, 2019). Estes números indicam a necessidade de estudarmos o fenômeno da violência simbólica, que serve de base para outras violências, a fim de criarmos estratégias eficazes contra ela. Para isso, educadores e alunos precisam entender o que é violência simbólica, reconhecê-la nas práticas escolares, entender por quem é praticada e a quem interessa essa prática. Se a discussão for superficial não chegaremos às respostas e, portanto, não encontraremos medidas eficientes contra as violências que se manifestam na instituição escolar que perpetuam as relações desiguais de poder.

A violência de gênero, presente praticamente em todo o mundo, se apresenta no formato de ciclo de violência aprendido e repetido de geração em geração por meio de comportamentos repassados em todas as instituições pelas quais o ser humano transita, como a escola, a família e a igreja e também nos ambientes de trabalho, lazer etc. Trata-se de uma construção social, pois essas relações desiguais de poder têm características inerentes ao contexto local e ao momento histórico em que se desenvolvem, estando associadas a uma cultura e devendo ser estudadas para se entender os pilares que as sustentam dentro de uma dinâmica social (Balestero; Gomes, 2015).

A violência de gênero é considerada uma epidemia global pela Organização das Nações Unidas (ONU), presente em maior ou menor intensidade de acordo com o país e seu grau de desenvolvimento. A Organização Mundial da Saúde (OMS) traz dados que mostram que, na maior parte da vida da mulher, é um homem próximo e com laços afetivos o maior abusador e que a violência física e sexual são as mais frequentes (Balestero; Gomes, 2015).

Além de avaliar números e consequências dos ciclos de violência de gênero, é preciso avaliar a situação dentro do contexto histórico contemporâneo para entendermos, por exemplo, como o neoliberalismo trouxe a mulher para o mercado de trabalho em condições inferiores às dos homens nas questões de salário - ainda que seja conhecida e histórica as diferenças salariais entre homens e mulheres - e dos postos de trabalhos reservados “para elas”. Ainda há a necessidade de perceber a dupla jornada que a mulher vem a assumir ao trabalhar “fora” (tornando-se força de trabalho que serve ao capitalismo e se mantendo como força de trabalho em casa, como mãe e dona de casa), ficando claro como é importante associar relações desiguais de gênero às questões econômicas.

Nessa direção, Kergoat (1989), Lobo (1991), Cisne (2012) e tantas outras estudiosas das relações de gênero apontam a divisão sexual do trabalho como um dos elementos determinantes da perpetuação dessas desigualdades.

A violência física e simbólica é institucionalizada em vários espaços da sociedade. Podemos lembrar da Marcha das Vadias, que hoje acontece em vários países, mas que teve seu início em 2011, depois que um policial, que investigava uma série de abusos sexuais na Universidade de Toronto no Canadá, disse em uma entrevista que as mulheres deveriam evitar se vestir como vadias para não serem vítimas de violência sexual (Balestero; Gomes, 2015).

Acompanhando a violência associada à desigualdade de gênero, precisamos contextualizar também a homofobia. A homossexualidade já foi e ainda é considerada crime em 71 países, segundo estudo publicado em 2019 pela *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, and Intersex Association* (ILGA), com penas que variam de multa à pena de morte (Mendos, 2019).

Historicamente, a homossexualidade era tratada como problema de saúde mental, passando no século XIX a existir como um transtorno mental, tendo sido classificada no 6º Código Internacional de Doenças (CID, 1948) como personalidade patológica, variando até o CID IX como Desvio e Transtornos Sexuais. Em 1990, deixa de ser considerada um transtorno e passa a ser chamada homossexualidade, mudando o sufixo de doença, sendo considerada uma orientação afetivo-sexual (Moura, 2018).

É neste contexto que temos a presença da instituição escolar, local de acolhimento, de formação, de praticar nas vivências diárias a cidadania e que deveria ser ponto de orientação para toda a vida do ser humano. A presença de diferentes sujeitos, divididos em educadores e alunos, com suas diferentes origens e culturas, que deveriam tornar o ambiente rico para lidar com e treinar a diversidade, a igualdade e a diferença, constitui-se, na verdade, em um ambiente de exclusão (Bortolini, 2011).

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a escola, que deveria ser um ambiente acolhedor e protetor para situações de risco e prevenção ao *bullying*, tem se apresentado como local de manutenção, principalmente, do assédio verbal e sexual. Esses assédios atingem, segundo números da entidade, 246 milhões de crianças em todo o mundo por ano. Considerando que esses números são menores que a realidade, podemos imaginar a gravidade e o impacto em nível mundial, já que estas experiências levam ao absenteísmo, baixo desempenho e abandono escolar, à depressão e baixa autoestima, criando uma situação de maior vulnerabilidade para infecções sexualmente transmissíveis (I.S.T.'s) e gestação na adolescência (UNESCO, 2013).

Historicamente, as questões de gênero foram bastante discutidas na década de 1990, em congressos como a Conferência Internacional sobre população e Desenvolvimento no Cairo, em 1994, na qual foi proposto o conceito de gênero aplicado às políticas públicas, baseado no acesso

aos direitos reprodutivos com igualdade em relação aos gêneros (Patriota, 2007). A 4ª Conferência Mundial sobre as Mulheres: Igualdade, Desenvolvimento e Paz, realizada em Pequim em 1995, também tratou do tema, principalmente sobre os direitos reprodutivos da mulher. Esses eventos foram considerados marcos históricos por trazer a discussão do quanto os direitos das mulheres e meninas são fundamentais para a manutenção de sua dignidade e desenvolvimento.

Garantir condições de políticas públicas baseadas nos Direitos Sexuais e Reprodutivos de mulheres e meninas impacta positivamente na qualidade de vida de todos. Na contramão dessas conquistas, foi produzido o documento eclesialístico da Conferência Episcopal da Igreja Católica do Peru, intitulado: “A ideologia de gênero: seus perigos e alcances”, que se opôs radicalmente aos avanços no campo dos direitos reprodutivos por meio de um termo usado de forma não científica, que é a “ideologia de gênero”, que trouxe confusão e conservadorismo extremo no que se refere às questões de gênero na sociedade e também nas escolas, influenciando de forma extremamente negativa, até hoje, o debate sobre políticas públicas para mulheres. Esse termo inibe a discussão ética do que realmente é importante sobre o assunto e tem impedido a inclusão de temas relacionados ao gênero como tópicos regularmente discutidos no ambiente escolar (Machado, 2018).

Cabe lembrar que foi o movimento feminista que articulou o debate sobre a questão de gênero no Brasil quando ele tomou maior força, na década de 70 do século XX. No início do século XIX, temos a primeira onda do movimento feminista, na qual as reivindicações eram por direito ao voto e ao espaço público. No Brasil, tem-se a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino criada em 1922, a qual objetivava o sufrágio feminino e o direito a trabalhar sem a necessidade da autorização do marido.

Nos anos 70 do século XX, temos a segunda onda do movimento feminista, associando-se a luta contra a ditadura com a luta contra a violência sexual, pelo direito ao prazer e pela valorização do trabalho feminino. Esse movimento, inicialmente, foi formado principalmente por professoras universitárias e, em 1975, inicia-se o Movimento Feminino pela Anistia (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021). A terceira onda vem com o intuito de dar visibilidade a grupos de mulheres que não se entendiam representadas pelo movimento (Ribeiro, 2015).

Para algumas autoras, desde a segunda década do século XXI vivenciamos a quarta onda do movimento feminista, caracterizada, principalmente, pela utilização das mídias digitais, que diminuem distâncias e aumentam o acesso, levando informação e possibilitando a discussão a milhares de mulheres, internacionalizando o feminismo (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021).

Hoje, o tema diversidade na educação brasileira deve ser tratado de forma transversal, como recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), do Ensino Infantil até o Médio (Brasil, 2017). Mas há evidências de que, na maioria das escolas brasileiras, os assuntos são tratados de forma rasa, não inseridos de forma adequada nos currículos e nem adequados aos processos pedagógicos (Marçal, 2019). Isso ocorre apesar de termos à disposição materiais como as “Orientações Técnicas Internacionais de educação em sexualidade” (adequado para o contexto brasileiro) e as “Respostas do Setor de Educação ao *bullying* homofóbico” da UNESCO, baseados em evidências científicas, usados e reconhecidos internacionalmente.

Além da legislação específica da educação brasileira, ainda temos como referenciais os Direitos Humanos (da quarta geração, que abordam as questões de gênero e diversidade), os Direitos Sexuais e Reprodutivos (2009) (como um braço dos Direitos Humanos), o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (Brasil, 1990), a Agenda 30 (documento da ONU com anuência dos

países participantes, que em seus Objetivos 4 e 5 tratam de educação de qualidade e igualdade de gênero, respectivamente) como metas para diminuição da pobreza, crescimento sustentável e paz mundial.

A escola deveria ser um ambiente democrático de discussão e aprendizado, inclusive de questões ligadas às diferenças, como previsto na BNCC. Temas como diversidade deveriam ser trabalhados de maneira sistemática e transversal em todos os níveis de ensino escolar. Dentro das Competências Básicas, no item 9 da BNCC constam como habilidades a serem adquiridas na escola a prática da empatia e do diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo os direitos humanos por meio do acolhimento e da valorização das diferenças individuais e de grupos sociais e suas potencialidades, sem preconceitos (Brasil, 2017).

Contudo, na realidade há uma série de violências (físicas, verbais, psicológicas, entre outras) que mantêm preconceitos e padrões sexistas e homofóbicos dentro e fora da escola. Uma das formas de se manter a violência é o silenciamento sobre o tema. É como se não falar de machismo e suas vertentes na violência contra a mulher e contra pessoas - lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queers, intersexuais, assexuais e todas as formas de expressão de gênero (LGBTQIA+) simplesmente fizesse o problema não existir. Resolve-se a questão invisibilizando-se a existência de seres humanos, suas necessidades e angústias (Dinis, 2011).

Nesse sentido, falar de sexualidade em muitas escolas se restringe às aulas de biologia, focadas em anatomia, associadas muitas vezes às I.S.T.'s e aos materiais didáticos de diversas disciplinas que ditam a família nuclear heterossexual como modelo, contribuindo de forma rasa para a cidadania, para o entendimento e vivências dos Direitos Humanos e Direitos Reprodutivos (Dinis, 2011).

A figura da escola como agente transformador precisa ser revista, assim como o despreparo de educadores para lidar com questões que fujam da heteronormatividade focada no homem branco como detentor de poder em detrimento dos outros que, social e culturalmente, estão abaixo dele (Junqueira, 2009). Neste contexto, associado à falta de programas eficazes de treinamentos como políticas de Estado, a escola passa a ser local de manutenção de vulnerabilidade e exclusão de grupos como mulheres, pessoas homo e bissexuais, transsexuais, entre outras. As escolas como ambientes discriminatórios levam à queda de rendimento escolar tanto para quem sofre, como para quem comete a discriminação, inclusive nas questões de gênero, associando o bullying ao distanciamento social e à queda de rendimento escolar (Mazzon, 2009).

O bullying homofóbico tem alto potencial para gerar baixa autoestima, pensamentos suicidas, transtornos mentais, evasão escolar, baixo rendimento escolar, entre outros. Entre os agressores há aumento de chance de depressão, comportamentos antissociais e problemas com a lei quando adultos (UNESCO, 2013).

A problemática em tela nos convoca a investigar a violência simbólica, as identidades de gênero e a cultura patriarcal no contexto escolar para refletir sobre as intersecções desses temas na educação brasileira. Essa questão foi abordada por meio de uma revisão narrativa de algumas obras sobre cada um dos temas e apresentada nos tópicos a seguir.

## **VIOLÊNCIA SIMBÓLICA**

Para pensarmos a escola como um ambiente no qual se pratica relações desiguais de poder, precisamos entender que elas são construídas pelos mesmos mecanismos estruturais, estruturados e estruturantes que norteiam as relações na sociedade. Mediado pelo poder simbólico, reconhecido

por Pierre Bourdieu como poder oculto por não se tratar de algo que venha de uma instituição em específico e nem ter um formato claro de coerção, a violência simbólica é praticada e vivida por agentes dominadores e dominados, que também inseridos nessa “estrutura”, muitas vezes sem saber o porquê, estão nesse movimento de relações. Na maioria dos casos, nem têm a consciência de que aí estão (Souza, 2014).

Essa construção do poder simbólico inicia-se na infância, quando se aprende “o que é de quem” dentro das mais diversas formas de ser e estar no mundo, e continua através do *habitus*, que introjeta essas ideias por meio das ligações do indivíduo com a sociedade que, muitas vezes, naturaliza a violência que não é questionada por quem é dominado e mantém o sistema funcionando. A vivência desse *habitus* ocorre dentro do campo, no qual o capital específico que se adquire norteia as vivências de cada um. E a escola é um destes campos. Portanto, o poder simbólico que gera a violência simbólica é estruturado na invisibilidade, na cumplicidade e na ignorância dos envolvidos (Bourdieu, 1989).

Bourdieu (1989) identifica o poder simbólico como um sistema que forma uma visão de mundo coerente e compartilhada:

Os “sistemas simbólicos”, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder Simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (Bourdieu, 1989, p. 9).

Sobre o *habitus*, Bourdieu exemplifica comparando dois lugares na sociedade (o operário e o empresário), para tornar mais claro como as práticas formam os conceitos aprendidos e reproduzidos (capital simbólico):

O *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (Bourdieu, 1996, p. 22).

O capital simbólico, segundo Bourdieu, é formado pelo capital social (que demonstra com quem eu convivo e quem eu represento naquele grupo), o capital intelectual (o que aprendi, como me formei, no que me formei e se esse formato de aprendizado é importante naquele campo) e o capital cultural (ligado principalmente à classe social de onde venho). O capital que foi adquirido e também imposto representa um conjunto de valores simbólicos que determinam quem somos, nossa autonomia, nossa importância no grupo, nossa significância, justificando muitas vezes violências e desigualdades.

A escola é local de violência simbólica, pois, com suas práticas pedagógicas a serviço das classes dominantes, contribui para a manutenção do capital social, de agentes dominados e

dominadores, deixando de ser um local de mudanças à medida que escolhe o que deve ou não ser ensinado, o que é ou não importante, sem realmente traduzir as diferenças de cada um, representando-as e usando a figura de autoridade do educador e muitas vezes sua própria ignorância a respeito dessa situação (Souza, 2020).

Assim, a escolha de educadores, por exemplo, acontece de forma a privilegiar as classes dominantes, que tendem a ter mais condições de se preparar para tais cargos, ajudando na reprodução de práticas pedagógicas e avaliativas pouco representativas de outras culturas que não a sua, selecionando o capital cultural que deve ser priorizado e colaborando para a manutenção e o crescimento das desigualdades culturais (Souza, 2012).

Quando pensamos na escola como um campo no qual há a manutenção de capital simbólico gerado por hábitos que continuarão a manter a violência simbólica por classes, é preciso entender a classe dominante, não apenas pelo recorte econômico, mas também de orientação sexual, de necessidades especiais, etnia, entre outras. É importante lembrar que essas diferenças podem estar associadas e se tornar mecanismos de desigualdade social ainda mais profunda. Durante o aprendizado, o reconhecimento de algumas habilidades em detrimento de outras simplesmente por serem parte de culturas não reconhecidas como importantes, além da cobrança de outras às quais muitos alunos não tiveram acesso, colaboram para a manutenção da violência simbólica, que gera outras violências (Souza, 2012).

O capital simbólico se baseia em “verdades” consideradas naturais, mas que na realidade são construções sociais. Por exemplo, quando a cultura que vem da favela é diminuída numa escala de valores, quando uma pessoa com deficiência é considerada inadvertidamente inapta em suas capacidades, ou que o homem precisa ser violento para ser forte, que os bissexuais são pessoas que não sabem o que querem e assim por diante. E nessas “verdades” construídas a violência simbólica se estrutura e se embasa para justificar outras violências (Souza, 2012).

## IDENTIDADE E DIFERENÇA DE GÊNERO

A discussão acerca da identidade demanda necessariamente a reflexão acerca da diferença e, para efeito de exposição, serão abordadas separadamente e depois unificadas.

Do ponto de vista sociológico, conforme expõe Hall (2006), formaram-se pelo menos três tipos de identidade do sujeito ao longo do processo histórico da modernidade: (a) identidade do sujeito do Iluminismo: o sujeito era centrado e tinha um núcleo e era dotado da capacidade da razão, da consciência e da ação. Já nascia com esse núcleo; (b) identidade do sujeito sociológico: um sujeito que interage com a complexidade de um mundo moderno. Caracteriza-se por não ser autônomo e autossuficiente e se origina da interação com os outros sujeitos, construindo valores, linguagens e símbolos e sentidos e dependendo da interação com a sociedade para se formar; (c) identidade do sujeito pós-moderno: se caracteriza por uma identidade não fixa ou permanente, em transformação contínua. São possibilidade múltiplas, em deslocamento constante (Hall, 2006).

Sobre a construção da identidade, Louro (2000) discute como se dá esse processo para as mulheres:

O *locus* da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos. Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras, o corpo da mulher permanece, ainda hoje, como o alvo mais visível e o mais claro representante da sexualidade. De algum modo, ele carrega toda a ambivalência que, historicamente, lhe foi

atribuída: mantém-se "problemático", escorregadio, fragmentado em representações divergentes ou antagônicas. A mãe e a prostituta, a garota boazinha e a má podem assumir outras designações, mas continuam acenando para uma divisão e um sistema classificatório que toma a sexualidade como referência (Louro, 2000, p. 71).

Falar de identidade não significa apenas falar do que somos, mas, também, sobre o que não somos. Significa refletir sobre as construções culturais que permeiam a formação da identidade, das relações de poder implicadas e da convivência das diferenças:

É apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado "positivo" de qualquer termo - e, assim, sua "identidade" - pode ser construído (Hall, 2000, p. 110).

É certo também entendermos o quanto os conceitos de diferença e identidade estão intimamente ligados. Quando se tem a identidade baseada no gênero feminino, por exemplo, também se está dizendo que "não sou do gênero masculino" e que não somos iguais.

Portanto, são as nossas diferenças que, de forma muito significativa, nos tornam quem somos e delineiam nossa identidade. As diferenças precisam ser vistas como produções simbólicas construídas no decorrer dos tempos e que mudam constantemente, definindo assim seu caráter dinâmico. A formação de novas identidades étnicas, juntamente com as discussões sobre gênero, ilustra como a identidade é um conceito fluido e em constante transformação (Silva, 2000). Por não ser estático, causa mudanças de linguagem, introduz no dia a dia discussões sobre relações de poder e acesso a privilégios antes sem possibilidade de discussão. Entre outros, torna-se assunto de pesquisa entre várias áreas de conhecimento. Atualmente, esses conhecimentos vêm à tona como políticas de identidade na tentativa de refletir sobre a diminuição de desigualdades e a democratização de oportunidades (Delmondez; Pulino, 2014).

A modernidade é um período histórico que se inicia com o Iluminismo (século XVIII), trazendo a razão e a objetividade como centrais na organização da sociedade que vai se estruturar a partir daí em teorias universais, maneiras únicas de ler a realidade, diferenciação clara entre público e privado, instituições sólidas e poder central. Essa ideia trazia a sensação de um ambiente estável, com bases firmes.

Já a época que se inicia após a Segunda Guerra Mundial, chamada por alguns autores de pós-modernidade, é um período que se estende até a atualidade, trazendo as comunicações eletrônicas, a globalização, a flexibilidade e a fluidez, rupturas de fronteiras, descentralização, imprevisibilidade e consumo como marcas fundamentais. Nesse momento passamos a dar maior visibilidade ao micro e menor ao macro (Nicolaci-da-Costa, 2004).

Na formação das identidades, aquilo que é entendido por pós-modernidade é definido como um período de crise, sem previsão de novas estruturas que o ampare em seu crescimento. Mas também apresenta a possibilidade de construção e de reconhecimento de novas identidades, desde que se abandone a referência de uma verdade absoluta, rompendo com o tradicional, que não servia a todas as identidades, construindo novas referências (Pereira, 2004).

A Psicologia Social traz os conceitos de identidade social e pessoal, em que as questões de diferença e semelhança ficam mais evidentes. Existe uma dicotomia, pois a identidade social é marcada pela semelhança em relação ao outro e a identidade pessoal é definida com base nas diferenças em relação ao outro (Delmondez; Pulino, 2014).

Outro fator importante a ser considerado é que identidade e diferença estão dentro de um sistema linguístico que possui deficiências e não é estático, portanto, sistemas classificatórios desenvolvidos sem levar esse fato em consideração são usados para subjugar determinados grupos com identidades que fogem aos padrões considerados “normais” (Silva, 2000).

Quando as diferenças marcadas pela identidade entram em padrões classificatórios de valor numa sociedade, passam a ser critérios de inclusão e exclusão de questões consideradas básicas para a dignidade, como o direito à educação, à segurança, à vida, entre outros. Ainda se percebe a questão do binarismo que envolve o “eu” que estou certo e o “outro” que está errado.

O filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (Silva, 2000, p. 76).

Trazer essa discussão aos espaços de aprendizagem como a escola é uma oportunidade de rever a fala sobre “identidades e igualdade” e repensar o quanto perceber e trabalhar a partir dos conceitos de “identidade e diferença” poderá ser produtivo. Importante também rever o papel da escola como espaço de problematização e não somente de reprodução de determinadas identidades como hierarquicamente superiores (Candau, 2008).

Esse debate entre direito à igualdade e diferença na identidade passa por discussões mais profundas, nas quais raízes históricas não devem e não podem ser negadas, mas a dinâmica espaço – tempo de transformações culturais também não. Um ser humano incluído nesse processo não pode, portanto, ser estático. É necessário a criação de pontes que possam interligar esses conceitos e o peso de cada um na formação da identidade de alguém, servindo como espaços democráticos de reflexão e discussão para nos encontrarmos tanto individualmente quanto coletivamente (Candau, 2008).

A escola pode e deve ser este ambiente de representações de identidade, com suas diferenças e rediscussão do quanto o conceito de igualdade, quando usado de forma a garantir direitos humanos equitativamente, pode funcionar em agendas políticas de manutenção de relações desiguais de poder e, conseqüentemente, de desigualdades (Candau, 2008).

Em seu livro *Ciladas das Diferenças*, Pierucci (1999) apresenta a reflexão:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different!* como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos

muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (Pierucci, 1999, p. 7).

Talvez a grande questão seja garantir a igualdade no direito às diferenças, já que, ao percebermos que não somos iguais em nossa identidade, podemos ser equivalentes no direito a ter direitos. Além disso, como colocado por Butler (2018), nossas identidades estão em constante mudança, já que também são construções sociais, e repensar maneiras de trazer equidade nas diferenças deve ser um caminho ético a seguir.

## EDUCAÇÃO E GÊNERO

O ambiente escolar é um local fundamental de aprendizado e muitas vezes reproduz construções sociais por meio do poder simbólico, que serve à manutenção das formas instituídas, geradoras de violência simbólica. Segundo Louro (1997),

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entram distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (p. 57).

Entender o processo educacional como mantenedor das questões de gênero, como machismo e homofobia, já que a estrutura escolar mantém visões classificatórias desde o Ensino Infantil até o Médio, exige entender que ela não somente reproduz padrões, mas é também responsável por gerá-los e mantê-los. Apesar de movimentos conservadores externos e de muitas vezes a própria estrutura conservadora da escola usar o discurso de que é um espaço para a aprendizagem de matérias específicas e que “educação se faz em casa”, a relação dos alunos com os professores é muito mais profunda que imaginamos:

Na relação com o docente, pode-se pensar que se rompe com a hierarquia das relações formais professor/aluno, que juntos dialogam e estabelecem diretrizes de aprendizagem. O professor ou professora é aquele que oportuniza o acesso às informações, agindo como mediador, problematizador, instigador, orientador e articulador do processo de construção dos conhecimentos individuais (Andrade; Barros, 2009, p. 97).

Quantas vezes a homossexualidade é aceita na escola sob a condição de que a pessoa, nesse ambiente, se adeque aos padrões de seu sexo de nascimento ou “se coloque” no devido lugar, sendo excluída das atividades diárias? Quanto à participação dos docentes nessa exclusão, percebemos a invisibilização dos alunos que destoam do padrão cisgênero heterossexual considerado universal, visto que ao tentar tratar todos como iguais, excluem a diferença, sendo o modelo identitário hegemônico. A grande questão é que o currículo e algumas práticas pedagógicas estão sustentadas pelo critério de ser o “correto”, no sentido de ser o normal (Bortolini, 2011).

Entre os mecanismos de invisibilização dos alunos em relação à questão gênero, é fundamental o mecanismo de negação dos corpos, já que todos deveriam ser “iguais”, mas na prática são alvos de “outros” nesse espaço. Segundo Louro (2000), as estratégias pedagógicas sempre

levaram em conta o corpo baseado no sexo de nascimento como organizador de práticas pedagógicas e esse corpo, independentemente do gênero, deve se adequar a essas práticas.

No relato de uma aluna transsexual percebe-se essa negação do corpo como construção social associado ao sexo de nascimento:

Quando eu voltei pra escola, a secretária - ela sabia que eu era travesti - ela disse que pra eu poder estudar eu tinha que cortar o cabelo. Eu cortei o cabelo. Eu tive que amarrar os seios com atadura pra que meus colegas não soubessem que eu tinha seios. E só podia usar calça larga, para não aparentar o quadril. Eu vou ser sincera (...) eu aceitei as regras. (Entrevista com jovem travesti) (Bortolini, 2011, p. 35).

As questões de gênero na escola precisam ser trabalhadas com todos, inclusive abarcando o quanto as masculinidades em prática hoje podem ter efeito negativo sobre as mulheres e as pessoas que fogem da cisgenericidade heteronormativa, e como prejudicam o próprio menino e o adolescente cisgênero heterossexual que vivem sob suas demandas. O trabalho precisa ser coletivo e ir além das disciplinas. Precisa estar dentro da convivência do ambiente escolar e muito além da sala de aula, de forma transdisciplinar, com professores que entendam um pensamento não binário e que as questões de gênero afligem também alunos e alunas que tentam se enquadrar em padrões hegemônicos. Essa discussão não envolve somente para quem visivelmente sofre com as agressões, mas também quem sofre ao tentar se manter dentro das expectativas (Bortolini, 2011).

Conforme explica Bortolini (2011), a escola tem muito a caminhar nas discussões de gênero. Não adianta apenas colocar no currículo uma nova disciplina. É preciso repensar a escola como instituição, rever paradigmas e construir novos currículos que tragam oportunidade para todos estarem num ambiente realmente democrático, que colabore na formação humana e favoreça a dignidade.

## GÊNERO E PATRIARCADO

Gênero se conceitua como as construções sociais do feminino e masculino sendo, portanto, um conceito dinâmico e dependente da cultura. Teoricamente, apesar de muitas vezes percebido dessa forma, não é por si só o que determina a desigualdade entre homens e mulheres, não apontando, necessariamente, oprimido e opressor e suas relações (Saffioti, 2015).

Conforme explica Cisne (2012, p. 77) os estudos de gênero surgiram no final do século XX, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, sob influências das feministas acadêmicas com o intento de “desnaturalizar e historizar as desigualdades entre homens e mulheres, analisadas como construções sociais e determinadas pelas relações sociais”.

Entretanto, apesar da importância do conceito de gênero para as mulheres, a sua utilização, na perspectiva do movimento feminista, representa risco de retrocessos ao “ênfatar as relações de poder em detrimento da busca das causas da dominação/exploração” (Cisne, 2012, p. 78). Para a autora, esses riscos ocorrem, sobretudo, porque o debate de gênero está delineado teoricamente no escopo das teorias pós-modernas.

Contudo, Cisne (2012) lembra que o conceito de gênero foi utilizado, mesmo antes de ser adotado pelas feministas acadêmicas, por Gayle Rubin (1993) na obra “O Tráfico das Mulheres: notas sobre a Economia Política do sexo”. Nessa publicação, Rubin aponta a dicotomia entre sexo e gênero, explicando que gênero é construção social e sexo é determinado biologicamente.

Porém, conforme elucida Cisne (2012), Rubin recebeu críticas ao não romper com as bases analíticas naturais, afirmando, inclusive, que o “parentesco criaria o gênero” (Piscitelli, 2002, p. 17

apud Cisne, 2012, p. 80). Os estudos de Rubin baseavam-se na “análise da permanência das bases naturais nos estudos de gênero, no estabelecimento de sistemas duais (sexo x gênero, natureza x cultura) como explicações universais”. Devido a esses debates, algumas feministas sugeriram a utilização de outra categoria que não gênero; outras defendiam a reformulação do conceito, sem abandonar seus princípios fundantes (Cisne, 2012).

Em 1993, Judith Butler também critica a dicotomia sexo-gênero, passando a historizar a categoria sexo como algo idealizado, defendendo que sexo não “pode ser compreendido como um dado corporal sobre o qual o construto do gênero é artificialmente imposto, mas como uma norma cultural que governa a materialização dos corpos” (Butler, 2018, p. 155).

No final do século XX e início do XXI, outras feministas como Donna Haraway e a brasileira Heleith Saffioti (2015) compartilharam da crítica elaborada por Butler (Cisne, 2012).

Assim, de forma a capturar a complexidade da categoria gênero, as feministas passaram a conceituá-lo como relações sociais de gênero, sobretudo as feministas marxistas. Para Cisne e Santos (2018) o conceito de gênero demanda análise crítica não apenas no que se refere à dualidade sexo/gênero, natural/social, que ocultam o caráter histórico das categorias sexo e corpo.

As autoras, direcionam sua crítica à ocultação da hierarquia e de antagonismos materiais existentes entre os sexos. Isso se deve ao fato de os estudos de gênero não levarem a cabo as formas relacionais do sistema de exploração de relações, sobretudo a classe social. Os estudos tendem ao debate individual da “construção cultural e da categorização do ser homem e do ser mulher, por meio de símbolos e subjetividades, das representações sociais e identidades”, não enfocando nas dimensões objetivas e materiais (Cisne; Santos, 2018, p. 50).

Como se demonstrou, o conceito de gênero suscita debates que demandam aprofundamento, devido ao grande espectro teórico que o tema abarca, seja no escopo das teorias pós-modernas, seja no âmbito do marxismo.

No Brasil, o conceito de gênero se tornou popular na década de 1990 e pode ser considerado uma categoria histórica e social. Esse conceito não nega o sexo de nascimento, mas considera as vivências sociais e expectativas que se tem a partir dele. O gênero, portanto, possui dimensões relacionais, mas não obrigatoriamente determina relações violentas de poder. Esse papel é do patriarcado (Saffioti, 2015).

A palavra patriarcado vem do grego e quer dizer “autoridade do pai”, definindo um sistema no qual os homens detêm o poder. Também pode ser reproduzido por mulheres, quando reforçam as relações de subordinação, mesmo sem estar sob a ação direta de um homem. Por mais que não haja essa percepção nesses casos, esta reprodução não traz vantagens para as mulheres (Cisne; Santos, 2018).

O patriarcado tem como foco atingir as construções culturais de gênero que se faz em torno do sexo feminino e sustentar as características trazidas como inatas às mulheres, como fragilidade, subserviência e inferioridade. Sob essa perspectiva também atinge quem foge do padrão masculino patriarcal, como pessoas LGBTQIA+ (Cisne; Santos, 2018). O patriarcado serve à manutenção da riqueza e de um sistema de produção, pois,

Neste regime, as mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também como grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores. Esta soma/mescla de dominação e exploração é aqui entendida como opressão (Saffioti, 2015, p. 112).

É importante entender que as relações patriarcais de gênero têm bases históricas e sociais que as sustentam: relações sociais entre sexo/sexualidade; divisão sexual e racial do trabalho; violência contra a mulher e pessoas LGBTQIA+ e a manutenção de uma família heteronormativa, cisgênero, monogâmica, assim como o controle do corpo da mulher (em padrões que agradam o desejo do homem), da procriação e a criminalização do aborto. Essas bases, por meio principalmente do medo, promovem violação de direitos humanos com a naturalização da desigualdade, diminuindo as possibilidades de vivências relacionadas à diversidade (Cisne; Santos, 2018).

Em entrevista realizada em março de 2022, Judith Butler declarou que

O ataque aos estudos de gênero está acontecendo em todo o mundo. Na Hungria, Brasil, Índia, Itália e França, por exemplo, é uma reação ao progresso que fizemos para tornar as vidas LGBTQI mais habitáveis, mais reconhecidas, mais afirmadas na política, nas leis e na vida cotidiana. Muitas pessoas temem que aceitar que as vidas de mulheres e pessoas LGBTQI são igualmente valiosas diminuirá seu (próprio) valor. Mas por que a igualdade é tão ameaçadora? Deve ser porque misóginos e homofóbicos extraem um senso de seu valor acreditando em sua superioridade. A sexualidade e o gênero são históricos. Suas formas mudam com o tempo. E, no entanto, a reação sustenta que são leis eternas, até mesmo mandatos divinos, que são incorporados por aqueles que são mais odiosos e estreitos. Quando esse tipo de ódio e desigualdade é defendido pelas igrejas, o cristianismo sofre, porque pode e deve ser uma religião de amor e de afirmação da diferença (Butler, 2022).

A discussão sobre relações sociais de gênero traz à tona desigualdades que precisam ser estudadas sob a perspectiva de toda a organização da sociedade patriarcal, capitalista, cisgênero e heteronormativa para serem entendidas de forma adequada. Cabe, agora, uma breve articulação dos temas apresentados ao longo do capítulo a título de conclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escola é espaço fundamental de mudança dentro de uma sociedade, quando se trata das questões de gênero, de desconstrução do patriarcado e do enfrentamento ao preconceito contra pessoas LGBTQIA+. Entretanto, ao mesmo tempo, reproduz a violência, pois é uma extensão da sociedade. Nesse sentido, repete padrões sociais de gênero que mantêm relações desiguais de poder, retirando direitos humanos básicos e permitindo que a estrutura social se mantenha. Essa manutenção se dá, na maioria das vezes, pela violência simbólica estruturada associada às questões de gênero. Os atores não percebem a existência, participando do ciclo de violência de forma inconsciente, porém cristalizada pela cultura hegemônica.

Já a família participa da formação do cidadão com sua cultura, religião, costumes e valores morais. Dentro de casa, a passagem do conhecimento do que se considera certo ou errado se faz de maneira cotidiana muito mais por exemplos do que por discursos. E aí chega-se a um impasse, pois muitas famílias afirmam que “respeitam os modos diferentes de viver”, mas se embasam em movimentos como “Escola sem Partido” ou em propagandas enganosas como a da “ideologia de gênero”, dificultando o trabalho da escola. A relação entre a escola e a família torna ainda mais difícil o tratamento do tema e envolve relações de poder histórica e culturalmente construídas.

A escola e a família podem ser espaços de discussão para a renovação da sociedade, desde que percebam que monopólios de espaços e de poder de cada uma na educação dos filhos e alunos precisam ser rediscutidos, reaprendidos e reconstruídos. Trabalhar, vivenciar e aprender sobre

diversidade requer escutar o outro sobre papéis que podem e devem ser modificados, e, para tanto, espaços de fala devem ser considerados para que possam ser construídos novos caminhos.

A violência simbólica e suas raízes culturais, políticas, morais e religiosas precisam ser debatidas na sociedade de maneira geral e na escola em particular, a fim de impedir que mais jovens sofram, adoeçam ou cometam suicídio em razão das questões de gênero e sexualidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. R. D.; BARROS, A. N. Gênero e Educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos. *Contrapontos*, v. 9, n. 2, p. 90-103, 2009. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/998>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BALESTERO, G. S.; GOMES, R. N. Violência de gênero: uma análise crítica da dominação masculina. *Revista CEJ*, v. 19, n. 66, p. 44-49, 2015. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/2046>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BORGES, B. Casos de bullying e discriminação aumentam entre alunos e professores nas escolas de SP, diz pesquisa. *GI-SP*, São Paulo, 18 dezembro 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/12/18/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953>. Acesso em: 14 maio 2022.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1989.

BOURDIEU, P. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas-SP: Papirus, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2020.

BUTLER, J. Judith Butler: “Temos que esperar reações e retrocessos”. [Entrevista concedida a] Paula Escobar. *Jornalismo e História*, Grupo de Estudos de História do Jornalismo na América Latina: UFSC, 18 de março de 2022. Disponível em: <https://jornalismoehistoria.sites.ufsc.br/2022/03/18/judith-butler-temos-que-esperar-reacoes-e-retrocessos/>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BUTLER, J. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SI4I3-24782008000100005&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI4I3-24782008000100005&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 26 mar. 2022.

CISNE, M. Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CISNE, M.; SANTOS, S. M. Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2018.

DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 3, p. 632-641, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300012>. Acesso em: 06 jan. 2022.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, v. 39, p. 39-50, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vPn3QsCqr7HXykj5TbzL6tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2021.

HALL, S. Identidade cultural na pós modernidade. II ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. cap.3, p.103-133.

JUNQUEIRA, R. D. (org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos, v. 32). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187191>. Acesso em: 24 out. 2020.

KERGOAT, D. Da divisão do trabalho entre os sexos. In: HIRATA, H. (org.). Divisão capitalista do trabalho. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 1, n. 2, p. 88-96, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84767/87465>. Acesso em: 15 maio 2022.

LOBO, E. S. A Classe trabalhadora tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura; Brasiliense, 1991.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 59- 75, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 12 jun. 2022.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, M. D. D. C. O discurso cristão sobre a "ideologia de gênero". *Revista Estudos Feministas*, v. 26, n. 2, e47463, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n247463>. Acesso em: 04 set. 2020.

MACRI, L. R. D. A violência simbólica nas questões de gênero no ambiente escolar: a percepção de estudantes e professores do ensino médio. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2022.

MARÇAL, L. Igualdade de gênero no ambiente escolar. *Educação Pública*, v. 19, n. 21, online, 17 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/igualdade-de-genero-no-ambiente-escolar>. Acesso em: 17 set. 2020.

MAZZON, J. A. (coord.). Relatório Analítico final. Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. Produto 7. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas; Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MENDOS, L. R. ILGA launches state-sponsored homophobia report 2019. 13th ed. ILGA World, Wellington, 20 March 2019. Disponível em: <https://ilga.org/news/ilga-launches-state-sponsored-homophobia-2019/>. Acessado em: 13 ago. 2022.

MOURA, J. R. F. D. Da morfologia ao discurso do sufixo -ismo para denominar práticas homossexuais. *Revista Ribanceira: Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará*, n. 15, p. 99-111, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/2139>. Acesso em: 30 abr. 2022.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24, n. 1, p. 82-93, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000100010>. Acesso em: 15 dez. 2021.

PATRIOTA, T. Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento: plataforma de Cairo, 1994. [S.l.]: Fundo de População das Nações Unidas Brasil, 2007. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/relat%C3%B3rio-da-confer%C3%A2ncia-internacional-sobre-popula%C3%A7%C3%A3o-e-desenvolvimento-confer%C3%A2ncia-do>. Acesso em: 05 maio 2022.

PEREIRA, H. R. A crise da identidade na cultura pós-moderna. *Mental*, v. 2, n. 2, p. 89-100, 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SI679-44272004000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI679-44272004000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2021.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas das diferenças*. São Paulo: Editora 34, 1999.

RIBEIRO, D. T. Simone de Beauvoir e Judith Butler: aproximação e distanciamento e os critérios da ação política. 2015. Dissertação de Mestrado. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/4d50f92c-123f-4cc0-bac4-9b667bb49e98>. Acesso em: 06 maio 2022.

RIBEIRO, D.; NOGUEIRA, C.; MAGALHÃES, S. I. As ondas feministas: continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro. *Sul-Sul: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 1, n. 3, p. 57-76, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/780>. Acesso em: 15 mar 2021.

RUBIN, G. *O Tráfico de Mulheres: notas sobre a economia política do sexo*. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAFFIOTI, H. *Gênero Patriarcado Violência*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap. 1, p. 73-102.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *Revista Labor*, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6703>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SOUZA, L. P. Violência e não violência: imagens e representações de jovens no ensino médio. *Caderno Cedes*, v. 40, n. 110, p. 37-57, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC220220>. Acesso em: 05 maio 2022.

SOUZA, R. B. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. *Revista Ars Histórica*, v. 7, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/article/view/45305>. Acesso em: 08 ago. 2021.

UNESCO. Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221314>. Acesso em: 15 mar. 2021.

# Construindo comunidades inclusivas: o papel do lazer na interação social das pessoas idosas

Daniel Righi Campos  
Larissa S. Franco Miranda  
Luciana Esther da Silva Felix  
Patricia Ortiz Monteiro  
Mírian Cristina de Moura Garrido

## INTRODUÇÃO

As transformações societárias ocorridas no mundo e, especificamente, no Brasil, vêm impactando significativamente a vida das pessoas. O retrato dessas alterações são as mudanças no padrão da evolução demográfica e a compreensão de direitos na sociedade contemporânea. Esse cenário de transição populacional e as novas formas de entender a relação entre Estado, bem-estar e direitos são fatores que influenciam para o desenvolvimento humano.

De acordo com o levantamento de dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a população idosa brasileira representava apenas 7,32% da população total, com uma projeção de aumento desse público para 8,94% em 2017. Porém, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características dos Moradores e Domicílios (IBGE, 2017), o Brasil superou essa expectativa, logrando a marca de 30,2 milhões de idosos em 2017, ou seja, 14,6% do total da população, apresentando uma expectativa de vida de 75,9 anos. Hoje, em 2023, eles são 33,6 milhões de indivíduos acima de 60 anos. A previsão, conforme o IBGE (2022), é que essa população chegue a 45,5 milhões (19% do total de habitantes) em dez anos.

A Organização Mundial de Saúde afirma que, até 2025, o Brasil será o sexto país do mundo em número de idosos devido ao aumento paulatino dessa população no decorrer das décadas. Em 2031, estima-se que o número de idosos (43,2 milhões) supere pela primeira vez o número de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos (42,3 milhões). Em 2042, a projeção do IBGE é de que a população brasileira atinja 232,5 milhões de habitantes, sendo 57 milhões de idosos (24,5%). Acredita-se que, antes de 2050, os idosos já serão um grupo maior do que a parcela da população com idade entre 40 e 59 anos e que chegue a uma expectativa de vida de 81,3 anos. Por fim, projeta-se que o percentual de idosos acima de 60 anos de idade chegue em 2060 a 32,1% da população geral.

Diante do envelhecimento da população nacional, torna-se urgente que o conhecimento acadêmico reflita sobre os desafios políticos e sociais impostos por essa realidade. Isso posto, o presente capítulo busca apresentar desafios e possibilidades para a inclusão das pessoas idosas a partir de discussões bibliográficas.

## ALGUNS DESAFIOS DO ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO

O envelhecimento é um processo natural, progressivo, irreversível e inerente à condição humana, uma realidade particular para cada indivíduo, influenciado por diversos fatores: biológicos, fisiológicos, morfológicos, psicológicos, políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e normativos. Não ocorre de maneira padronizada para todos os indivíduos, é antes heterogêneo e

multifacetado, produto da somatória de vários processos dinâmicos e contínuos distintos entre si, assumindo características peculiares com o passar do tempo.

Para Brisolara (2018), essa temática remete ao pensamento sobre a vida e também sobre a finitude humana, sendo campo de estudos multidisciplinares devido à perspectiva de interface de diversos saberes e influências que o determinam. Ao se pensar em vida, pensa-se em todo o percurso. As diversas capacidades e potencialidades, bem como as necessidades, especialmente de saúde, dos seniores não estão desassociadas dos ciclos de vida anteriores, mas são frutos de eventos e atitudes assumidas ao longo do curso da vida.

De acordo com Araújo (2017), o envelhecimento está relacionado ao conceito de velhice e a seus significados correlatos. Entretanto, o que devemos ter em mente é que sua concepção e seus sentidos estão intrinsecamente interligados a momentos conjunturais. Ou seja, velhice e ser velho passam a assumir ressignificações de acordo com um determinado momento social, histórico e cultural, o que é muito importante para a compreensão do envelhecimento à luz de uma perspectiva complexa e contingencial do percurso.

Conforme observado por Neri (2007), a morte em si não causa apreensão, uma vez que é reconhecida como uma parte inerente da existência. No entanto, a apreensão está muitas vezes ligada à possibilidade de dependência, à perda da dignidade, à solidão e ao sofrimento que frequentemente precedem o fim da vida.

À vista disso, a requalificação discursiva do envelhecimento que desconstrói a prevalência dos rótulos desrespeitosos e as visões negativas tradicionais de incapacidade, declínios, doença, decrepitude, debilidade, inutilidade, fragilização, insegurança, isolamento, institucionalização, falta de autonomia e de independência e homogeneização da velhice e morte necessitam de uma legitimação das representações sociais que reconstruam as significações dessa fase.

A senescência, processo biológico normal, gradual e contínuo do ciclo vital correspondente a uma fase do desenvolvimento humano, deve ser adaptada às novas exigências impostas pela idade, para que essa etapa possa ser percorrida sem muitos prejuízos. Com o avanço dos anos, nessa fase da vida é comum o surgimento de alterações nos domínios físico, funcional, cognitivo e psicossocial, com redução das capacidades funcionais e estruturais, diminuição das relações sociais e aumento crescente de vulnerabilidade.

Indivíduos a partir dos 60 anos têm mais riscos de declínio cognitivo, por exemplo, do que os mais jovens. O comprometimento do funcionamento cognitivo, de mecanismos como memória, linguagem, atenção, concentração, raciocínio, orientação, capacidade visoespacial, visomotora e agilidade perceptiva e compreensiva são fatores que expõem os mais velhos a riscos de prejuízos nas funções executivas, na independência funcional, na autonomia, na qualidade de vida e nos processos de aprendizagens e comunicação (Krug et al., 2019).

A velhice, para muitos ainda, é estigmatizada como uma etapa da vida de perdas e prejuízos físicos, motores, sensoriais, cognitivos, emocionais, sexuais, relacionais, motivacionais, em suma, por mudanças complexas (Argimon; Stein, 2005 apud Silveira; Portuguez, 2017), sendo os idosos vistos como pessoas inválidas e improdutivas (Salles, 2002 apud Paixão; Freitas, 2017), proporcionando desconforto e sofrimento, discriminação e violação de direitos.

Contudo, se esquecem de enaltecer os ganhos e os benefícios das experiências vividas, da proteção assegurada e dos direitos sociais conquistados, da independência financeira atingida, da expectativa de vida nunca antes conhecida, da sabedoria adquirida ao longo da vida, da produção de conhecimentos e das oportunidades possíveis, do bom senso, da serenidade, da maturidade, da

dignidade, da autoestima elevada, da perspicácia, do poder e do prestígio social, das histórias de vida, dos recomeços, das cicatrizes. Conforme destacado por Neri (2007), é crucial que se perceba o idoso não como alguém supérfluo, mas, ao contrário, como um alicerce fundamental, uma entidade viva de nossas vivências e um componente essencial para uma educação robusta e significativa.

Vale lembrar, ainda, que dados do Censo mais recente (Brasil, 2023b) demonstram que a taxa de ocupação das pessoas idosas tem crescido, passando de 6,9% em 2015 para 8,2% em 2019 do total de pessoas ocupadas no país. O fato revela a tendência de permanecer ativos economicamente, seja por escolha pessoal ou por motivação financeira. Nesse último caso, é importante destacar que os idosos têm se tornado referência na família, sendo responsáveis pelas despesas com habitação e alimentação, entre outros custos. A porcentagem de idosos de referência cresceu cerca de 50% entre os anos de 2001 e 2015, de 5,88% para 9,2% (Brasil, 2023b, p.8).

Assim, nos tempos atuais, a velhice passa a ser vista não mais exclusivamente como um processo biológico atribuído ao avanço da idade, mas associada a uma estrutura social multidimensional, devendo ser compreendida em sua totalidade e em suas múltiplas dimensões. Logo, é apenas mais uma fase da vida, assim como a infância e a fase adulta. Há diferentes e desiguais padrões de velhice, pois o sujeito não está alijado de sua história como indivíduo social. Assim, é impossível discorrer sobre um perfil de envelhecimento homogêneo num país como o nosso (Brasil, 2023a).

Apesar de buscar manter a saúde, a autonomia e a independência, é preciso compreender que envelhecer não significa lutar contra os limites que a idade nos impõe, inclusive esteticamente, mas aceitar as transformações, readaptando-se e aceitando-as como parte natural da existência humana, bem como entender que o envelhecimento ocorre durante todo o ciclo vital e não apenas a partir de uma certa idade.

De acordo com Neri (2007), o tempo não deveria ser percebido como um adversário e as marcas do envelhecimento deveriam ser acolhidas com a mesma ternura que demonstramos ao segurar a mão de uma criança. Considerar a integração das fases da vida pode representar um caminho para uma dimensão de modernidade, permitindo-nos encarar o tempo não como um antagonista, mas como um aliado valioso que conduz à sabedoria.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PESSOA IDOSA: UM BREVE HISTÓRICO**

Com o aumento da população idosa de forma bastante acelerada, o impacto social dessa nova característica demográfica exige do poder público ações que acompanhem essa realidade. O desenvolvimento de políticas públicas e sociais externas para o cuidado e a assistência às pessoas idosas torna-se um grande desafio, pois a implantação de medidas para suprir suas demandas exige a compreensão plena de suas especificidades.

As leis brasileiras voltadas para os idosos têm uma trajetória marcada por avanços ao longo das últimas décadas. Para Veras (2018), a década de 1980 marcou um período de grande importância tanto para a mobilização dos idosos quanto para a comunidade acadêmica por meio da realização de diversos seminários, conferências e congressos mundiais que sensibilizaram os governos e a sociedade para as questões da velhice.

No Brasil, um marco importante foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos idosos como uma questão fundamental e incluiu princípios como a proteção à dignidade, o direito à saúde e assistência social e o respeito à prioridade no atendimento em diversos setores, incluindo o Judiciário e o sistema de transporte público.

Na década de 1990, à medida que as conversas sobre o envelhecimento avançavam no âmbito global, a ênfase na proteção dos direitos das pessoas idosas também passou a se destacar regionalmente. Na América Latina e no Caribe, por exemplo, países se envolveram em inúmeras conferências com o objetivo de discutir essa temática.

Em 1994 foi criada, no Brasil, a primeira lei com o propósito principal de garantir os direitos sociais dos idosos e gerar oportunidades para fomentar sua independência, inclusão e plena participação na sociedade. A Lei no 8.842/1994, denominada Política Nacional do Idoso (PNI), constituiu importante conquista para a população idosa, pois a partir de sua criação surgiram outras leis voltadas a esse público.

A PNI abrange as necessidades das pessoas idosas em diversos setores das políticas públicas, incluindo saúde, economia, lazer, esportes, assistência social, garantia de direitos e o combate à violência contra os idosos, entre outras.

Em 2003, foi promulgada a Lei n. 10.741/2003, que estabelece o Estatuto do Idoso - atualizado em 2022 para Estatuto da Pessoa Idosa - e representou um passo fundamental na garantia dos direitos dessa população. Esse documento assegura uma série de benefícios, como descontos em transporte, prioridade de atendimento em órgãos públicos e privados e criminalização do preconceito por idade. Além disso, a legislação atribui diretrizes para a proteção contra abusos e negligência, fortalecendo a atuação dos órgãos de defesa dos direitos dos idosos.

Nos anos seguintes, outras leis e políticas foram adotadas para melhorar as condições de vida dos idosos no Brasil, incluindo programas de saúde específicos, incentivos à participação social e cultural e medidas para combater a violência contra essa parcela da população.

Segundo Fernandes e Soares (2012), o Brasil tem se estruturado para atender às necessidades crescentes da população idosa e vem se preparando para lidar com as questões relacionadas à saúde e ao bem-estar desse grupo que emerge como uma parte vulnerável da sociedade.

Tais leis representam avanços importantes na busca por uma sociedade mais inclusiva e justa para os idosos brasileiros, embora ainda existam desafios a serem enfrentados para garantir que seus direitos sejam cumpridos. No entanto, é preciso ir além dos aspectos que integram a saúde e a segurança física da população idosa. Zelar pela manutenção e promoção de sua saúde mental é fator preponderante a ser considerado na elaboração de políticas públicas efetivas, posto que, de acordo com Sasaki (1997), a inclusão social é um processo mútuo em que indivíduos anteriormente excluídos e a sociedade trabalham em conjunto para identificar desafios, tomar decisões e garantir a igualdade de oportunidades para todos.

É diante do contexto apresentado que as políticas públicas que abordam o lazer para o idoso se revelam como um importante instrumento social, capaz de promover, inclusive, a saúde mental dessa população.

Ao garantir oportunidades de envolvimento em atividades recreativas e culturais adaptadas às suas necessidades, essas políticas públicas colaboram para a redução do estresse, da solidão e da depressão, problemas comuns entre os idosos. O engajamento em atividades de lazer não apenas oferece uma saída para o tédio e o isolamento social, mas também estimula a mente, promove interações sociais significativas e fortalece a autoestima.

O senso de pertencimento a grupos de lazer e a participação em comunidades inclusivas enriquecem a vida dos idosos, proporcionando-lhes um propósito e uma sensação de realização, fatores fundamentais para a manutenção da saúde mental ao longo dessa fase da vida.

## O LAZER COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL PARA A POPULAÇÃO IDOSA

Devido à sua capacidade de proporcionar satisfação psicológica e promover emoções positivas, as atividades sociais e de lazer devem ser integradas aos programas de saúde e bem-estar destinados aos idosos (Vagetti et al., 2012), posto que a inclusão social constitui um processo bilateral no qual as pessoas, ainda que excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, buscar soluções e equiparar oportunidades para todos.

À medida que a expectativa de vida aumenta, é crucial considerar que o lazer não é apenas uma fonte de entretenimento, mas também um meio de manter a saúde física e mental, fortalecer os laços sociais e fomentar a participação ativa das pessoas idosas na sociedade.

Sob esse aspecto, o lazer é um atrativo que agrega não apenas oportunidades para descanso e entretenimento, mas também para o desenvolvimento pessoal e social, como um meio para estimular a mobilização e a participação cultural (Marcellino, 2008). Assim, configura-se como fundamental para a inclusão social das pessoas idosas, com vistas ao seu bem-estar integral.

Reconhecido pela Constituição Federal como um direito social fundamental, o lazer não pode ser compreendido isoladamente das outras dimensões da vida social, pois, conforme Marcellino (2003), exerce e recebe influência de diferentes esferas de atuação, interagindo em uma relação dinâmica.

Com o envelhecer do corpo é comum surgirem desafios físicos, cognitivos e de mobilidade que podem dificultar a participação em experiências de lazer tradicionais. Segundo Sasaki (1997), além da transformação de mentalidade para que a inclusão seja efetivada, é igualmente crucial adaptar ou modificar os ambientes e espaços físicos.

Rampas de acesso, corrimãos, sinalização clara e espaços de descanso são exemplos de modificações que podem tornar os espaços de lazer mais amigáveis aos idosos. Um ambiente projetado para acolher especificidades diversas oferece, além de funcionalidade, conforto e confiança, permitindo a qualquer indivíduo, independentemente de suas condições, explorar o espaço com autonomia. Ao considerar as necessidades específicas dessa parcela da população, como lugares para descanso, áreas com sombra e bancos confortáveis, os espaços de lazer se tornam mais convidativos e propícios para encontros sociais, estimulando a interação e o enriquecimento da vida dos idosos.

Já no que circunscreve aos espaços digitais, na primeira década do século XXI havia 364 mil idosos inseridos no mundo digital. Já na segunda década, o quantitativo saltou para 5,2 milhões de idosos que acessam a web, de acordo com Meirelles (2016). Conforme Araújo (2017), houve um aumento significativo no acesso à Internet entre indivíduos com mais de 60 anos, que praticamente dobrou no período de 2008 a 2013, passando de 5,7% para 12,6%. Esse aumento representou um incremento notável, considerando que, na época, aproximadamente 13% da população idosa, cerca de 26 milhões de indivíduos, estavam nessa faixa etária.

Os idosos recorrem à Internet para diversas finalidades, seja como fonte de informação, comunicação, instrumento de trabalho, entretenimento e lazer, práticas de rotina, compras e uso de serviços, bens e produtos, acesso às redes sociais, demandas de afetividade e sociabilidade, entre outros. Enfim, o crescente uso de ferramentas digitais emerge como meio revolucionário de integração social, simbolizando um desenvolvimento sociocultural e um empoderamento percebidos como uma nova alfabetização (Silveira, 2015).

A cultura tecnológica é um fenômeno cada vez mais presente na nossa rotina e os idosos também são consumidores ativos dos recursos digitais. Por meio da informática, “[...] eles se desvelam para a vida” (p. 24) e se mantêm vivos em interação com o mundo (Kachar, 2000).

Conforme Santos (2017), o uso de aparatos tecnológicos de forma plena, competente e pessoal torna as pessoas idosas mais independentes para a realização de atividades que favoreçam sua inclusão na sociedade, como também permitem novas experiências e novos arranjos ocupacionais. Nas sociedades informatizadas, as pessoas que não têm acesso às tecnologias digitais ou que não conseguem se apropriar delas em sua máxima sentem-se excluídas, apresentando dificuldades em desempenhar atividades básicas como se comunicar com outras pessoas, utilizar serviços por meio de aparelhos e ferramentas tecnológicas, ter acesso à informação, cultura e lazer de forma menos burocratizada, entre outras (Santos, 2017). Portanto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel fundamental na promoção de identidades, no estímulo de atitudes pró-sociais, no cultivo do senso de pertencimento social e de um senso de conexão social (Simões, 2019).

Promover a interação dos idosos com as TDIC é primordial, dado que o uso de ferramentas virtuais, por exemplo o computador, é um excelente estimulante cognitivo, visto o trabalho de pressão manual, motricidade fina, acuidade e afins que essas ferramentas exigem em seu uso, com efeito tanto de retardar o declínio cerebral, reduzindo possibilidades de surgimento de quadro demencial, quanto de proteger, estimular e reabilitar o desempenho cognitivo, contribuindo para um envelhecimento saudável (Silveira, 2015).

Além disso, as tecnologias digitais são ferramentas de comunicação que promovem ou facilitam a integração social com grupos de interesse, seja familiar, comunitário, de trabalho ou outros, contribuindo, também, para a qualidade de um envelhecimento digno. Se uma pessoa idosa estabelece novas relações a partir das tecnologias, ela se sente socialmente integrada, o que repercute e melhora sua autoestima.

Portanto, as TDIC estão associadas a aspectos positivos e negativos. Lèvy (1999) afirma que elas trazem mais benefícios que malefícios, uma vez que o não acesso a elas representa uma limitação nas formas de aquisição de conhecimento, informações e interação. Elas ascendem a um conjunto vasto de informações e de possibilidades de comunicação e interação, favorecendo uma maior participação social e a aquisição de novas aprendizagens, habilidades e atitudes, evitando o isolamento social e impactando positivamente na autorrealização, independentemente da idade (Santos, 2017).

Pensar no posicionamento da terceira idade frente às inovações tecnológicas é um recorte geracional que atende o estabelecimento de um cenário contemporâneo. Portanto, compreende-se que o lazer, mediado pelas tecnologias digitais, pode desempenhar um papel fundamental na construção de comunidades mais inclusivas para as pessoas idosas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Políticas públicas de lazer para as pessoas idosas, quando bem planejadas, combatem o isolamento social e promovem um envelhecimento ativo e saudável. O lazer, mediado ou não pelas tecnologias digitais, ao desempenhar um papel multifacetado na vida das pessoas idosas, contribui para a inclusão social, a manutenção da saúde física e mental, a promoção das habilidades cognitivas e o bem-estar emocional das pessoas.

Proporcionar ambientes de lazer acessíveis e acolhedores é imprescindível para garantir que as pessoas idosas possam desfrutar plenamente das oportunidades de lazer. As adaptações não apenas garantem a segurança dos idosos, mas também incentivam sua participação ativa na sociedade e favorecem a construção de comunidades cada vez mais inclusivas.

Portanto, é essencial que políticas públicas e programas de assistência à pessoa idosa incentivem e facilitem seu acesso a uma variedade de atividades de lazer, considerando suas preferências individuais e necessidades específicas, a fim de melhorar sua qualidade de vida e promover, sem distinção, a inserção do idoso na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. L. Idosos e Cidadania: um olhar sobre uma construção mediada pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Informação e Comunicação (FIC). Goiânia, p. 135. 2017.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2023a. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/> Acesso em: 10 jul. 2023a.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Observatório Nacional da Família. Brasília: MMFDH, 2023b. Disponível em: [/https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/idosos-e-familia-no-brasil.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/idosos-e-familia-no-brasil.pdf) Acesso em: 03 set. 2023.

BRISOLARA, C. B. C. A representação Publicitária de Idosos Utilizando Dispositivos Móveis: uma análise da velhice retratada na propaganda brasileira. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagem, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, p. 133. 2018.

FERNANDES, M. T. O.; SOARES, S. M. O desenvolvimento de políticas públicas de atenção ao idoso no Brasil. Revista da Escola de Enfermagem, USP, 2012.

KACHAR, V. A terceira idade e o computador: interação e transformações significativas. A Terceira Idade, São Paulo, v. 11, n. 19, p. 5-21, abr. 2000.

KRUG, R. R.; D'ORSI, E; XAVIER, A. J. Associação entre o uso de Internet e a função cognitiva de idosos. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 22, e190012, p. 1-12, 2019.

LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 212.

MARCELLINO, N. C. Lazer e humanização. Campinas: Papyrus, 2003.

MEIRELLES, R. Idoso Conectado: cresce o número de pessoas com mais de 60 anos de idade que usam a internet no Brasil. Revista Brasileiros. 2016. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/980d14\\_172fad4ba30a4e8ea2613faff0b53ec4.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/980d14_172fad4ba30a4e8ea2613faff0b53ec4.pdf) Acesso em: 08 set. 2021.

MOURA, T. Iconografia de Idosos em comunicações marcárias publicadas nas mídias sociais. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Computação) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

NERI, A. L. (Org.). Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Edições SESC SP. 2007.

PAIXÃO, T. Z; FREITAS, M. D. D. Processo de formação e inclusão tecnológica para a terceira idade. Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 41-54, 2017.

SANTOS, A. G. dos. Tecnologias Comunicacionais e Idosos: aproximação ou distanciamento? O caso da associação dos funcionários públicos de São Bernardo do Campo/SP. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Programa de Estudo e Pós- Graduação em Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2017.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVEIRA, M. M. Desempenho cognitivo, estado emocional, qualidade de vida e habilidade motora manual de idosos participantes de oficinas de informática. Tese (Doutorado em Gerontologia Biomédica) - Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SILVEIRA, M. M.; PORTUGUEZ, M.W. Efeitos do computador na cognição, estado emocional, qualidade de vida e habilidade Manual do Idosos. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.35, e3522, p. 1-10, nov. 2017.

SIMÕES, C. A. Idosos e Internet: mediações nos usos de serviços bancários digitais. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia. Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

VAGETTI, G. C.; OLIVEIRA, V.; BARBOSA FILHO, V. C. et al. Predição da qualidade de vida global em idosas ativas por meio dos domínios do WHOQOL-BREF e do WHOQOL-OLD. Motricidade, Vila Real, v. 8, n. S2, p. 709-718, 2012.

# A luta por moradia e as relações com a religiosidade: ações sociais e políticas de católicos em um movimento por moradia na região do Vale do Paraíba

Marcos Crescêncio Sobrinho  
Angela Michele Suave  
José Wellington de Souza  
Lindamar Alves Faermann

## INTRODUÇÃO

A realidade contemporânea está permeada pelo acirramento dos conflitos decorrentes da desigualdade social e das disputas pelo poder econômico e político. Se por um lado se encontram os movimentos sociais de trabalhadores que se organizam para a disputa política, fortalecendo a luta pelos direitos sociais, por outro se assiste ao fortalecimento do neoconservadorismo, que na prática significa um retrocesso aos direitos alcançados historicamente pelos trabalhadores.

Na particularidade brasileira, a organização política dos movimentos sociais por moradia contrasta com tempos de autoritarismo e de precarização das relações de trabalho vivida pelos trabalhadores, definidas por Braga (2020) como “tempestade perfeita”. Portanto, é necessário compreender que as relações políticas têm como base o neoconservadorismo, pois se materializam nas práticas governamentais e institucionais, impulsionando a criminalização desses movimentos.

É importante recordar que, desde os tempos coloniais, o Brasil tem sido profundamente influenciado pelo aspecto religioso no contexto das tomadas de decisões políticas, mesmo após a Proclamação da República, quando o Estado foi oficialmente reconhecido como laico. Nesse contexto, pode-se afirmar, como destacado por Bonato, Prandi e Santos (2019, p. 59) que, durante as eleições presidenciais de 2018, a influência das religiões, em particular as evangélicas neopentecostais, exerceu influência marcante sobre a trajetória política do país, culminando na eleição do Presidente Jair Bolsonaro.

Esse governo se caracterizou por uma tríade que englobou políticas neoliberais, alianças com o militarismo e o conservadorismo de grupos religiosos. No que se refere à sua abordagem programática, desde a campanha eleitoral houve uma rejeição contundente à discussão de temas como gênero, raça/cor e diversidade de orientação sexual e identidades de gênero (LGBTQIAP+), em nome da defesa cega de preceitos liberais e reacionários. No extremo, essas práticas agravaram a dificuldade de acesso aos direitos sociais por parte dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que exacerbaram os preconceitos e a violência direcionada a esses grupos.

Conforme indicado por Faermann e Suave (2020), nos estágios iniciais da administração Bolsonaro, foram implementados diversos cortes em programas sociais, incluindo o renomado "Minha Casa, Minha Vida", que, sob uma abordagem conservadora, passou a ser denominado "Casa Verde e Amarela".

De acordo com as considerações de Guerreiro e Rolnik (2020), esse novo programa manteve a trajetória da gestão anterior (referindo-se à gestão de Temer), que não tinha o objetivo central de garantir o direito fundamental à moradia. O novo programa eliminou completamente a

chamada "Faixa I", que contemplava a faixa de renda de até 1800 reais, passando a ser direcionado para famílias com renda a partir de dois mil reais (Rolnik, 2020, s.p.).

Cumprе salientar que o ultraneoliberalismo adotado por Jair Bolsonaro e por seu Ministro da Economia, Paulo Guedes, encontrou outra fonte de apoio: a convergência entre "a doutrina neopentecostal da prosperidade e o espírito do empreendedorismo popular" (Braga, 2020, p. 4). Segundo o autor, o avanço do neopentecostalismo tem raízes até na própria Igreja Católica, cujo abandono das comunidades periféricas exacerbou situações já precarizadas, agravadas ainda mais no contexto da pandemia do novo coronavírus. Nas palavras do autor, "as classes subalternas experimentam uma aguda deterioração de suas condições de reprodução" (Braga, 2020, p. 7).

Notadamente, essa crítica também ecoou das próprias declarações do Papa em anos anteriores:

[...] Desejo afirmar, com mágoa, que a pior discriminação que sofrem os pobres é a falta de cuidado espiritual. A imensa maioria dos pobres possui uma especial abertura à fé; tem necessidade de Deus e não podemos deixar de lhe oferecer a sua amizade, a sua bênção a sua Palavra, a celebração dos Sacramentos e a proposta de um caminho de crescimento e amadurecimento na fé. A opção preferencial pelos pobres deve traduzir-se, principalmente, em uma solicitude religiosa privilegiada e prioritária (Francisco, 2013, p. 119).

Nestes termos, o contexto brasileiro de recrudescimento do conservadorismo na esfera política como no conjunto da vida social confirma a importância de reflexões sobre a influência da religiosidade, sobretudo do catolicismo, nos movimentos sociais brasileiros por moradia, posto que, segundo os estudos realizados, essa vertente religiosa não se posicionou como aliada incondicional nos interesses e necessidades desses movimentos.

Desvendar essa trama nos coloca diretamente em conexão com as distintas ações religiosas que ocorreram no país e contribuíram para o giro político à direita, favorecendo a eleição de um presidente de extrema direita que se baseou no liberalismo e no conservadorismo para governar, além de ter militares e milicianos como aliados de sua gestão.

Dessa forma, torna-se evidente que, para uma compreensão das relações econômicas, políticas, sociais e religiosas que se entrelaçam na conjuntura atual, é imprescindível considerar que o Brasil foi colonizado por uma monarquia católica e que o catolicismo exerceu uma considerável influência na sociedade brasileira.

Essa influência da igreja católica se manifestou tanto antes da década de 60 do século XX, com uma postura conservadora que inclusive contribuiu para a instauração do golpe de 1964, quanto após esse período, quando adotou uma abordagem "mais libertadora", contribuindo para a queda do regime militar através das Comunidades Eclesiais de Base e apoiadas na Teologia da Libertação.

A compreensão desse processo nos permite situar este estudo dentro do contexto das transformações da Doutrina Social da Igreja Católica promovidas pelo Papa Francisco, que implicam uma mudança de direção por parte de segmentos da Igreja em relação às lutas sociais, em um momento de fortalecimento do conservadorismo em escala global. No entanto, é importante reconhecer as contradições internas desse movimento. Essas ações podem ter impacto nos valores e nas atividades dos próprios movimentos sociais de trabalhadores, em especial aqueles voltados para a questão da moradia.

## DIREITO À MORADIA E INFLUÊNCIA DA IGREJA CATÓLICA NAS LUTAS SOCIAIS

Segundo Faermann e Suave (2020, p. 271), é de extrema relevância compreender que a ação política dos indivíduos que ocupam um terreno não se apresenta como "uma vontade autônoma e isolada das relações sociais já estabelecidas", mas emerge de uma relação de exploração que priva esses indivíduos do acesso aos frutos do seu próprio trabalho. Nesse contexto, a luta pela moradia, visando à realização do direito à cidade, deve estar intrinsecamente conectada a uma luta social mais ampla.

Por meio da expropriação de edifícios desocupados e da efetiva conquista do poder pela classe trabalhadora, tal como defendido por Engels (2009) e por outros estudiosos da área na atualidade, é plenamente factível resolver o problema habitacional. O comportamento dos governantes que representam o capital, conforme observado, consiste em direcionar os trabalhadores para as periferias ou forçá-los a ocupar espaços urbanos, resultando em condições habitacionais precárias, além dos conflitos inerentes a essa dinâmica, que levam à flagrante violação desse direito social fundamental (Faermann; Suave, 2020).

Em meio a essa trama, o chamado “Estado Democrático de Direito” não atende ao direito à moradia, conforme preconizado constitucionalmente. Pelo contrário, muitas vezes “age por meio de repressão e ou de criminalização, o que coloca em questionamento sua ‘neutralidade’ nos poderes legislativo, executivo e judiciário” (Faerman; Santos; Suave; 2019, p. 133).

As autoras apontam a costumeira truculência estatal nas desocupações do movimento dos sem-teto, afirmando a necessidade de compreender o poder de uma classe sobre a outra, que conta, também, “com as particularidades dos interesses político-econômicos dos representantes da burguesia no interior do aparato estatal” (Faermann; Santos; Suave; 2019, p. 136). Assinalam ainda que, diante dos antagonismos do domínio burguês, a “luta pode resultar em políticas sociais, abrindo um caminho de novas lutas para o acesso dos moradores ao direito à cidade e ao atendimento de suas diferentes demandas” (Faermann; Santos; Suave, 2019, p. 137).

A consciência do trabalhador pode ser reveladora da influência de sua participação nesses movimentos, mas também do modo como a religiosidade impacta nas ações desses sujeitos. Destaca-se, no âmbito da Igreja Católica, a influência do Papa Francisco sobre as novas gerações. Nesse contexto, é válido esclarecer que participantes de movimentos sociais ao redor do mundo têm encontros regulares com o Papa Francisco, nos quais as lutas populares recebem seu endosso. O primeiro desses encontros ocorreu no Vaticano em 2014, seguido pelo segundo na Bolívia em 2015, e o terceiro, novamente no Vaticano, em 2016.

No início da pandemia da COVID-19, o Papa Francisco se dirigiu a esses movimentos, enfatizando: “Espero que esse momento de perigo nos tire do piloto automático, sacuda nossas consciências adormecidas e permita uma conversão humanística e ecológica que termine com a idolatria do dinheiro e coloque a dignidade e a vida no centro” (Francisco, 2020, p.1). Ele também elogiou o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) do Brasil por suas significativas doações aos afetados pelo novo coronavírus.

Desse modo, torna-se evidente que a orientação política delineada pelo Papa Francisco pode representar uma oportunidade para a Igreja Católica reparar a lacuna resultante de seu próprio afastamento dos movimentos populares. Esse exemplo ilustra a relevância de se compreender a influência da religião nas dinâmicas dos movimentos sociais e, no contexto desta pesquisa, destaca

a importância de se aprofundar o conhecimento sobre a corrente dentro da Igreja Católica que se inclina em direção às lutas populares, conhecida como Teologia da Libertação.

A Teologia da Libertação, um movimento teológico e social surgido nas décadas de 1960 e 1970, especialmente na América Latina, se coloca como força para dar resposta às injustiças sociais, pobreza, opressão e desigualdade na região. Ela interpreta a fé cristã à luz das realidades políticas e econômicas, visando à “libertação dos excluídos”. Esse enfoque preconiza a ação transformadora para promover justiça e igualdade, com base na leitura crítica de passagens bíblicas que destacam a preocupação de Jesus com os oprimidos. A Teologia da Libertação gerou discussões e polêmicas, sendo vista como impulsionadora de mudanças positivas por uns, mas também criticada por politizar a religião e divergir de doutrinas tradicionais.

Essa abordagem tem diversas correntes e influência global, visando a justiça social. Boff, defensor da interseção entre espiritualidade e ação política, destaca isso em "Igreja: Carisma e Poder" (1991), em que explora a relação entre a fé cristã e o compromisso social, enfatizando a transformação social como missão da Igreja. Essa obra, relevante para a Teologia da Libertação, aborda a conexão entre fé, política e ação social, tema pertinente à análise da ocupação Quilombo Coração Valente.

## **DEMANDAS SOCIAIS DOS MORADORES DA OCUPAÇÃO QUILOMBO CORAÇÃO VALENTE**

A ocupação Quilombo Coração Valente está localizada no município de Jacaré, Estado de São Paulo, e é parte do Movimento Luta Popular. O Movimento Luta Popular é uma organização social e política que tem como objetivo mobilizar e organizar comunidades nas periferias urbanas em busca do direito à moradia por meio de ocupações. Essas ocupações não apenas abordam a questão habitacional, mas também servem como formas de resistência e luta pelo direito à cidade, bem como as mobilizações relacionadas à educação, à saúde, ao transporte e a outras demandas essenciais para melhoria das condições de vida das comunidades.

Uma característica fundamental do Movimento Luta Popular é a ênfase na participação direta de quem é afetado pelas desigualdades. Utilizando espaços coletivos e democráticos, a organização possibilita que as comunidades tomem decisões e influenciem a direção das ações. O movimento também é dedicado a combater a opressão, o racismo, o machismo e outras formas de discriminação, promovendo a união e a solidariedade entre seus participantes.

É nesse sentido que esse movimento se demonstra importante para fortalecer a luta da ocupação Quilombo Coração Valente, que abriga aproximadamente 800 pessoas. No ano de 2020 houve uma situação de tensão vivida pelos ocupantes devido à possibilidade de despejo. Mesmo com os recursos jurídicos esgotados para evitá-lo, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos Pedro Lobo (CDDH-PL) atuou com pedido de suspensão da reintegração de posse inicialmente concedido.

Em 2021 esta ocupação ganhou destaque devido à intervenção do ministro Alexandre de Moraes, do Supremo Tribunal Federal (STF), que suspendeu a execução de uma ordem de reintegração de posse que ameaçava desalojar os ocupantes. A decisão de suspender a reintegração de posse foi emitida em resposta a um pedido da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. A medida visa proteger os direitos dos que vivem na ocupação, incluindo crianças, idosos e deficiente mental. A suspensão permanecerá em vigor até que o STF julgue um recurso interposto contra a decisão do Tribunal de Justiça do Estado, que inicialmente havia autorizado a reintegração.

Contudo, em março do ano de 2022, a ocupação recebeu um mandado com prazo de desocupação voluntária de 60 dias. Paralelamente, os movimentos por moradia do Brasil inteiro corriam o risco de não ter prorrogada a liminar conhecida por “Despejo Zero” (ADPF 828) que impedia despejos durante a pandemia. Assim, vários movimentos se uniram num único dia de luta, 31/03/2022, solicitando ao STF a prorrogação desta lei, alcançada até outubro de 2022.

A ocupação Quilombo Coração Valente se destaca como um exemplo concreto das lutas por moradia e direitos sociais que frequentemente ocorrem no Brasil. Os ocupantes buscam garantir um espaço para viver e resistir contra a remoção forçada. A intervenção do STF representou um passo importante na defesa desses direitos fundamentais e na garantia da segurança dos moradores da ocupação, porém ainda há muito o que se fazer para a regularização territorial em defesa do direito à moradia.

Em pesquisa (2022) de campo realizada junto a esta ocupação, foram desveladas as consequências das lacunas das políticas governamentais brasileiras voltadas aos mais empobrecidos, com destaque para a precarização nas relações de trabalho. A principal fonte de renda dos moradores da ocupação advém da reciclagem, muitas vezes insuficiente para a manutenção da necessidade alimentícia dos ocupantes devido aos preços altos dos produtos alimentícios e à ineficiência da política da Assistência Social. Assim, as soluções encontradas para a sobrevivência, sobretudo relacionadas à alimentação, vêm de uma horta comunitária.

Demandas como essas, trazidas por uma integrante da ocupação, apontam para uma mediação necessária para compreender o direito à saúde, à moradia e à alimentação, entre outros, como integrantes do que se pode chamar, a partir de Lefebvre (2008), do “direito à cidade”.

Do ponto de vista da organização política e social do movimento social, cabe observar que a referida ocupação se relaciona com outros movimentos sociais da cidade e da região do Vale do Paraíba buscando seu fortalecimento. Para os participantes dessa rede, o momento político atual – momento da coleta de dados, 2021 - é caracterizado pela “ameaça bolsonarista”, entendida como ofensiva do projeto ultraneoliberal com características fascistas, colocando em risco, principalmente, os trabalhadores, que são pobres, mas organizados.

Essa ameaça se configura por uma série de ataques aos movimentos populares da região (e possivelmente de outras regiões) para desmobilizar as lutas. São depredações de áreas de proteção ambiental nos assentamentos do MST (Movimento Sem Terra) com o intuito de colocar pessoas que não comungam das lutas; compra e venda de lotes a essas pessoas (o que é proibido por lei); ameaças armadas com falsas reintegrações de posse, entre outros.

A realidade dos moradores da ocupação Quilombo Coração Valente no Vale do Paraíba demonstra uma situação de extrema desumanização, pois a maioria está desempregada, submetida a situações de precariedade extrema em vários aspectos de sua vida, agravadas com a pandemia.

O primeiro entrevistado foi um pintor. Ele relata que teve emprego antes da pandemia do novo coronavírus, mas atualmente encontra-se desempregado:

Eu mesmo trabalho por conta, mas faz mais de três meses que eu não faço nada. Faz mais de três meses que eu não faço nada porque essa epidemia aí a turma até evita [contratar]. Porque eu trabalho assim, em residência e complica. Está devagar (H1).

A perda do emprego é um impacto das flutuações do mercado capitalista que se coloca como uma questão estrutural e se agrava em momentos de crise conjuntural, além de a demanda por serviços ter diminuído devido à pandemia. Isso ilustra como a classe trabalhadora está sujeita

às crises econômicas que afetam sua subsistência. O trabalhador precarizado nas relações de trabalho, apesar da suposta autonomia, é confrontado com a escassez de oportunidades e a instabilidade do mercado que o coloca em condições de miséria.

Em outra entrevista, além do agravamento da dificuldade de conseguir emprego por causa da pandemia, acrescenta-se o fator idade como obstáculo.

Então, não sei se é por causa da pandemia né ou se é escassez do serviço mesmo, do emprego mesmo. Cada vez fica mais difícil. Não sei se também é a idade. Que a gente vai ficando mais velho, o emprego vai ficando mais difícil de achar né, mas a gente vai em busca. Colocando um currículo aqui, um currículo ali. Quando não arruma a gente faz uns bicos né. Não rejeita nada o que vem de trabalho (M3).

O sujeito acima destaca o desafio adicional da idade na busca por emprego. Os mais velhos da classe trabalhadora frequentemente enfrentam discriminação e dificuldades para conseguir emprego, à medida em que o sistema capitalista prioriza a força de trabalho mais jovem e mais barata.

Observa-se que a maioria dos entrevistados vive da busca de material para reciclagem, ou seja, um trabalho informal e sem garantia nenhuma de direitos trabalhistas, conforme o depoimento do próximo entrevistado.

De trabalho é luta. Um dia a gente cata reciclagem, quando não tem outro jeito. Igual eu mesmo, fiquei um pouco doente, com comezinho de hepatite, mas já estou curado já. Fiz o tratamento certinho. Estou fazendo ainda. Ou seja, se tem algum problema de saúde, fica ainda pior a situação (H2)

A busca de reciclagem como trabalho informal destaca a falta de garantias e de direitos trabalhistas, pontuando a exploração da classe trabalhadora na busca por sobrevivência. A referência à saúde mostra como a precariedade do trabalho pode ser agravada pela falta de acesso a cuidados médicos adequados, ressaltando a negligência dos governos em relação à falta de política de saúde aos trabalhadores.

A falta de trabalho e complicações de saúde são elementos que dificultam a vida dos sujeitos, com as mais diversas violações de direitos. Para a sobrevivência, contam com a “sorte” e com a “crença em Deus”, além da solidariedade de outros membros da família.

Eu não trabalho, tenho problema, uma doença né, eu não posso trabalhar. Aí só quem trabalha é o marido. Quando ele tem serviço ele trabalha, quando não tem: é um bico hoje, dois, três dias arruma outro e, quando Deus abençoa, aí ele arruma a semana completa (M1).

A declaração sobre a impossibilidade de trabalhar devido a problemas de saúde destaca como a falta de cuidados médicos no sistema capitalista prejudica o acesso ao emprego, aprofundando a desigualdade. A dependência do marido como provedor ressalta a desigualdade de gênero enraizada no sistema, enfatizando a relação complexa entre saúde, gênero, trabalho e classe.

Na sequência, outra entrevistada reafirma essa situação:

Eu fiz cirurgia de câncer de mama, uma no peito e outra na axila. Aí o médico disse que eu não posso pegar peso. [Não posso fazer] força no braço. Hoje eu não trabalho (M2).

A narrativa apresentada ressalta a relação entre saúde e trabalho no interior da sociedade capitalista. A experiência compartilhada pela entrevistada ilustra como as condições de saúde podem se tornar determinantes cruciais no acesso ao emprego e na capacidade de trabalho. Seu histórico de cirurgias demonstra como as sequelas podem impactar diretamente na possibilidade de realizar determinadas atividades laborais. A restrição imposta pelo médico de não realizar esforço físico com o braço destaca como as condições de saúde podem limitar as oportunidades de trabalho e renda, reforçando a conexão intrínseca entre saúde e meios de subsistência.

Quando a família é composta apenas por um membro em condições para trabalhar, fica ainda mais difícil, conforme explicitam: “Emprego está difícil, padre. Eu estou procurando porque sou mãe solteira, sou pai e mãe” (M3). Com o agravamento da questão social no governo Bolsonaro e a dificuldade de acessar o auxílio emergencial, a entrevistada destaca: “Tem muitas pessoas que dependem disso, inclusive eu” (M3).

A utilização do termo “mãe solteira” carrega uma conotação conservadora que pode refletir a maneira como a sociedade, muitas vezes, estigmatiza as mulheres responsáveis por criar seus filhos sem a presença de um parceiro. No entanto, o movimento feminista adotou o termo “mãe solo” como uma forma de reconhecer a autonomia dessas mulheres em assumir o papel de prover e cuidar de suas famílias.

A referência à dificuldade para encontrar emprego como “mãe solteira” ou “pai e mãe” destaca a sobrecarga que recai sobre um único membro da família que sustenta o lar, o na maioria das vezes mulheres. Essa situação evidencia as desigualdades de gênero e as limitações enfrentadas pelas mulheres na busca por oportunidades de trabalho, especialmente quando são responsáveis pelo sustento da família.

Além disso, a menção ao agravamento das condições sociais sob o governo Bolsonaro e às dificuldades de acesso ao auxílio emergencial ressalta como as políticas governamentais podem afetar diretamente a vida das famílias em situação de vulnerabilidade econômica. Isso demonstra como as decisões políticas e econômicas podem ter um impacto significativo nas condições de vida dos sujeitos, especialmente daqueles que dependem de programas de assistência social para sobreviver.

Esse depoimento ressalta a importância de se analisar as políticas sociais e econômicas sob uma perspectiva crítica, considerando seu papel na perpetuação ou na mitigação das desigualdades sociais. Destaca também como as estruturas de poder e as relações de classe podem influenciar diretamente a vida e reforçar a exploração e a discriminação, especialmente em momentos de agravamento das crises sociais.

Os depoimentos retratam como a falta de condições para atender às demandas de saúde em tempos de pandemia piorou a vida no local:

Então assim, essa pandemia trouxe muita coisa ruim. Foi muitas pessoas conhecidas que a gente perdeu. [...] A vacina teve aquela dificuldade no começo. Agora já está sendo acessível. [...]. Mas tem a situação específica do município da ocupação: “Não é tão boa não viu. São José [dos Campos], acho que é bem melhor do que aqui. [...] Não sei se é a médica, não sei, mas em São José, acho que é bem melhor (M2).

Quanto à saúde, o postinho traz as guias às vezes. Está tendo dificuldade pra médico. Está demorando um, dois meses pra estar passando a gente que é adulto. Pediatra é mais rápido. Quando você tem alguma coisa grave, eles agendam, demora meses mesmo. Isso está – devido à pandemia – está dificultando (M3).

A análise das declarações revela as condições de saúde no território da ocupação, complementando as observações anteriores e comparando a condição entre municípios. Os depoimentos destacam a dificuldade de acesso aos serviços de saúde na ocupação. A menção ao "postinho" como um ponto de referência para atendimento médico ressalta a importância dos recursos locais, mas também indica limitações no acesso às guias e ao agendamento de consultas. A demora no agendamento para adultos e a relativa rapidez no caso de atendimento infantil apontam desafios quanto à oferta de serviços médicos, especialmente atenção médica especializada.

Assim, é possível aprofundar a compreensão das desigualdades na saúde sob uma perspectiva estrutural. A demora no agendamento de consultas, especialmente para casos graves, aponta para as limitações do sistema de saúde público, que muitas vezes resultam em barreiras no acesso à assistência médica. Isso pode ser visto como uma consequência do subfinanciamento crônico e da falta de investimento adequado em serviços de saúde, o que é uma característica dos governos no sistema capitalista, que prioriza o lucro em detrimento das necessidades humanas.

A referência à pandemia como um fator que dificulta ainda mais o acesso à saúde destaca como as crises, como a pandemia de COVID-19, podem exacerbar as desigualdades. As crises econômicas e sociais frequentemente afetam desproporcionalmente os mais empobrecidos, dificultando ainda mais o acesso a serviços essenciais, como a saúde.

Sobre educação, foram apresentadas várias dificuldades referentes ao período da pandemia. A primeira foi relacionada à questão da relação da escola com a alimentação infantil: *“As crianças que não tiveram aula, cortou auxílio merenda”* (M2). Esse trecho revela a interconexão entre a educação e a situação socioeconômica das famílias na ocupação, especialmente durante a pandemia, oferecendo uma visão mais ampla das dificuldades enfrentadas.

O comentário ressalta a importância da alimentação escolar para muitas crianças. A interrupção das aulas durante a pandemia não apenas impactou a educação formal, mas também afetou diretamente o acesso à alimentação. Isso evidencia como a educação e a nutrição estão profundamente entrelaçadas, e como a falta de acesso a serviços educacionais pode ter ramificações significativas para o bem-estar físico das crianças, visto que afeta o desenvolvimento infantil no seu aspecto mais básico, como a oferta de uma alimentação adequada.

Essas dificuldades encontram-se enraizadas nas estruturas socioeconômicas mais amplas. A interrupção da merenda é reflexo da precarização econômica em que vivem os moradores da ocupação e da necessidade de políticas sociais para melhorar suas condições atuais de subsistência. A exploração do trabalho e a desigualdade social entre as classes são fatores subjacentes que impactam a capacidade dos sujeitos de suprir suas necessidades básicas, incluindo a alimentação.

Além disso, a interrupção das aulas e o corte da merenda escolar ilustram como as políticas sociais podem ser desigualmente afetadas pela conjuntura política e econômica. A falta de acesso à educação e à nutrição adequada pode aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, reforçando a perpetuação das disparidades de classe no sistema capitalista.

A segunda dificuldade no campo da educação apresentada nas entrevistas foi a falta de Internet:

No começo foi ruim, porque a gente corria atrás de uma Internet né. Não tinha Internet boa. A gente se bateu bastante né. Até que veio um abençoado e trouxe uma Internet boa para cá, a gente conseguiu pagar, com muito esforço, a gente conseguiu colocar uma Internet aqui. [...] Por causa das crianças, porque eles precisavam de estudar on-line. Tinha que ter Internet. Aí a gente deixou um bocado de coisa para trás e teve que colocar Internet para eles. [...] A gente lutou pra caramba

aqui atrás de uma Internet. Até no celular, para colocar, mas foi quando veio esse rapaz aí e colocou em um bocado de casa (M3).

Esse depoimento revela a luta e os esforços empreendidos pela comunidade da ocupação para garantir o acesso à Internet, destacando como as desigualdades socioeconômicas afetaram a capacidade das famílias de proporcionar educação às crianças durante a pandemia.

A busca por uma conexão de Internet confiável inicialmente foi desafiadora, evidenciando como a tecnologia, que se tornou uma ferramenta essencial para a educação online durante a pandemia, muitas vezes não se encontra disponível para todos. O sujeito ressalta como a falta de acesso a recursos tecnológicos, como uma Internet de qualidade, pode criar barreiras para a participação igualitária na educação numa sociedade dividida em classes sociais.

O esforço coletivo da comunidade para trazer uma conexão de Internet demonstra a solidariedade e a colaboração em situações de adversidade. No entanto, a referência ao "muito esforço" e ao fato de terem "deixado um bocado de coisa para trás" destaca a dificuldade econômica que as famílias enfrentaram ao priorizar a educação das crianças, revelando as escolhas que as famílias são forçadas a fazer devido às limitações impostas pelo sistema econômico.

O foco na importância da educação online para as crianças ressalta como a pandemia aprofundou as desigualdades educacionais. A necessidade de garantir o acesso à Internet para que as crianças pudessem estudar aponta o papel crucial das condições materiais e da infraestrutura nas oportunidades educacionais. Enfatiza-se como a falta de acesso a recursos como a Internet está intrinsecamente ligada à distribuição desigual de recursos e poder no sistema capitalista.

Além disso, a concentração dos sujeitos em sua casa mudou as relações familiares. O retorno das aulas foi um alívio para alguns entrevistados.

E a escola. Escola é aquilo que eu falei para o senhor. Parou um pouco por causa da pandemia, começou a voltar. As minhas três crianças que está comigo é uma semana sim, uma semana não. Os meus dois bebês né. O de um ano e a de três é uma semana sim e uma não – intercalada - mas a minha menina de doze anos já está frequentando diariamente, todos os dias a escola. A Van pega aqui, no portão da comunidade. Ela passa período integral nessa escola aqui de baixo a... [nome da escola] e à tarde traz ela, quatro e meia da tarde. Então, assim, teve umas dificuldades, mas, fé em Deus, está se ajeitando (M3).

Todo mundo está na escola está estudando, as minhas crianças. Tem o menorzinho [...] que tem sete anos. Tem a mais velha que está na escola, entrou agora [depois do fechamento durante a pandemia]. Ela está estudando pela manhã e pela tarde. Ela fica até 4h30 da tarde. E, assim, a educação aqui é legal, o carro vem pegar na porta e, graças a Deus, é até bem melhor que meu interior lá [Região Nordeste do País] [...] Tanto a saúde quanto a educação, um pouco escassa né. [a situação de lá do Nordeste] Muita falta de professor, falta de médico, então aqui até, graças a Deus, é até melhor do que lá no interior. É um pouco escasso lá as coisas. Aqui é bem melhor. Aqui a educação parece particular [risos] (H3).

Essas narrativas destacam a complexidade das experiências educacionais durante a pandemia na ocupação, fornecendo informações sobre o acesso à educação, a adaptação às mudanças e comparações com outras regiões.

A referência à escola como algo que "parou um pouco por causa da pandemia" reflete os desafios generalizados que muitas comunidades enfrentaram devido ao fechamento das escolas durante

a crise sanitária. A retomada gradual das atividades escolares é observada, com diferentes arranjos para os diferentes membros da comunidade. O ensino híbrido para algumas crianças e a frequência diária para outras destacam as estratégias adotadas para equilibrar a educação em meio às circunstâncias.

A importância da educação é evidente nas narrativas, especialmente ao mencionar as crianças que frequentam a escola. A disponibilização de transporte escolar, com a van que recolhe as crianças no portão da comunidade, demonstra os esforços para garantir o acesso à educação e a preocupação com a formação educacional das crianças, mesmo em um contexto desafiador e precário.

As comparações entre a situação educacional na ocupação e em outras regiões, como o interior do Nordeste, ressaltam as desigualdades regionais na oferta de serviços públicos, incluindo educação. A narrativa sugere que, apesar das dificuldades enfrentadas na ocupação, a disponibilidade de recursos educacionais e de infraestrutura parece ser relativamente melhor em comparação com algumas áreas do interior. Essas observações destacam as desigualdades dentro de uma mesma nação.

A educação precisa estar a serviço da população e não ser usada como um meio de dominação da classe trabalhadora. Para isso, é necessário que se lute por ela. A história mostra que quando as economias dos países começaram a se tornar mais autônomas, houve um salto qualitativo na educação.

## OCUPAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO “QUILOMBO CORAÇÃO VALENTE”

A organização sociopolítica dos moradores de ocupações do movimento dos sem teto desempenha um papel crucial na defesa dos direitos sociais. Essa forma de organização tem se mostrado essencial para o enfrentamento de desafios por essas comunidades, bem como para promover mudanças significativas no contexto socioeconômico e político e nas relações estabelecidas pelo sistema capitalista de produção, além de essas ações coletivas representarem um esforço consciente dos trabalhadores para confrontar as estruturas de poder inerentes ao sistema capitalista.

A organização sociopolítica permite que os moradores das ocupações do movimento dos sem teto se unam para defender seus direitos. Isso inclui reivindicar o direito à moradia adequada, à infraestrutura básica, à educação, à saúde e a outros serviços essenciais. A união dos moradores em torno de objetivos comuns amplifica suas vozes e aumenta a influência junto às autoridades locais, regionais e nacionais, alterando a correlação de forças no tocante aos conflitos existentes na relação entre as classes sociais.

É nesse sentido que se buscou identificar os motivos que levaram os sujeitos a se organizarem na ocupação “Quilombo Coração Valente”, os quais demonstraram nas entrevistas motivos concretos para justificar sua ação, como a falta de dinheiro para o pagamento de aluguéis.

Porque eu me separei da mãe de meus filhos e, para viver na mesma casa não dava certo e o lugar que eu encontrei mais, que eu podia ficar é aqui. Aqui não pago aluguel né. Não posso pagar. Também não estou podendo pagar aluguel no momento. E gosto também do lugar né. Está entendendo? E a solução foi essa... (H1).

O depoimento destaca a complexidade das relações sociais que envolvem a motivação para viver numa ocupação. A separação da mãe dos filhos levou à necessidade de buscar a moradia possível. A dificuldade financeira evidencia as restrições enfrentadas por muitos trabalhadores, levando à participação em organizações sociais como ocupações para atender necessidades básicas.

A escolha de viver na ocupação expressa a busca por alternativas que ofereçam abrigo sem custos, revelando como as condições econômicas moldam decisões individuais e buscas por soluções.

Chegou até um ponto que eu não conseguia mais pagar o aluguel. Não consigo porque eu me aposentei faz pouco tempo. Só que é mil reais. Tenho dois filhos. De menor. Três, porque um não é meu, mas eu cuido. Então apertou muito. Eu tenho que ficar para cá (H2).

O sujeito relata a impossibilidade de arcar com o aluguel devido à sua aposentadoria recente, que lhe proporciona uma renda mensal limitada. A quantia recebida, sua única fonte de renda, se mostra insuficiente para sustentar a família. Essa situação exemplifica a contradição inerente à estrutura capitalista, na qual a busca incessante pelo lucro muitas vezes resulta em preços elevados de aluguel e de outras necessidades básicas, dificultando o acesso de indivíduos de renda limitada à moradia.

A dependência da aposentadoria como única fonte de subsistência reflete a exploração do trabalho ao longo da vida e a falta de garantias sociais mais abrangentes ao trabalhador. Assim, o trabalhador se vê diante da necessidade de encontrar alternativas viáveis, como a opção de morar em ocupações. Nesse contexto, a escolha de "ficar para cá" representa uma estratégia de resistência e busca por sobrevivência frente às limitações impostas pela estrutura capitalista e suas consequências socioeconômicas, além da falta de políticas sociais efetivas.

Eu não trabalho, tenho problema, uma doença né, eu não posso trabalhar. Aí só quem trabalha é o marido. Quando ele tem serviço ele trabalha, quando não tem: é um bico hoje, dois/três dias arruma outro e, quando Deus abençoa, aí ele arruma a semana completa (M1).

Além da questão de saúde e de gênero, esse depoimento faz menção à intervenção divina ("quando Deus abençoa") e aponta a necessidade da benção de Deus para superar a incerteza e a volatilidade inerentes ao mercado de trabalho da estrutura social.

[...] Eu morava numa casa né. Mas, também, os dois [esposo e ela] trabalhavam, pagavam aluguel certinho. Tinha também a minha filha, a mais velha que ajudava também né. No aluguel. Aí, depois, todo mundo foi ficando desempregado, o aluguel foi ficando mais caro, aí a gente resolveu vim para cá. Porque a gente tinha também as nossas dívidas para pagar. Então, para poder honrar as dívidas, a gente teve que sair do aluguel. Teve que dar prioridade para o que a gente estava devendo né, para não virar uma bola de neve. Aí a gente veio para cá (M3).

Antes de entrar aqui, eu morava numa casa invadida que o meu marido invadiu e a gente morou lá por dois anos. Por denúncia dos vizinhos, a Caixa chegou, deu um papel e deu cinco dias (M2).

No início, a família vivia em uma casa, trabalhava e pagava aluguel regularmente. Essa situação representava um período de maior estabilidade, no qual a capacidade de pagar pelo aluguel estava assegurada. No entanto, a mudança nas circunstâncias econômicas, incluindo o desemprego de membros da família e o aumento do aluguel, levou à necessidade de tomar decisões drásticas.

A transição para a ocupação, como uma resposta à deterioração das condições econômicas, destaca como a falta de segurança financeira sob o sistema capitalista e a falta de políticas sociais adequadas podem forçar as famílias a buscarem alternativas de moradia. A família enfrentou a difícil escolha entre continuar pagando o aluguel, apesar das dificuldades, ou direcionar seus recursos para

o pagamento de dívidas, evitando problemas financeiros maiores. Essa situação demonstra a priorização das necessidades imediatas em detrimento de outras considerações, um impacto da pressão econômica sobre as famílias trabalhadoras.

O depoimento que relata a experiência anterior em uma casa “invadida” adiciona outra camada de análise. A intervenção da Caixa Econômica Federal, agindo em nome dos interesses da propriedade privada e do sistema de propriedade, resultou na desocupação forçada da família. Esse episódio ressalta como as estruturas legais e institucionais muitas vezes protegem os interesses da classe dominante em detrimento das necessidades dos trabalhadores.

Algumas narrativas expressam a importância da luta coletiva e solidária na busca por melhores condições de vida e moradia sob uma perspectiva crítica. Por meio das palavras da entrevistada, podemos identificar elementos centrais da análise sobre a luta de classes e a necessidade de mudanças sociais.

A luta. Acho lindo. Muitas vezes eu escutei de pessoas até mesmo de dentro da minha família: “A porta da rua é serventia da casa!” Isso dói [lágrimas], dói. E hoje eu luto pelos meus filhos. Para ninguém fazer isso. Eu vejo a luta de algumas pessoas [...]. Eu não teria coração e nem peito para isso. Eu falo para o senhor e eu falo isso para estas pessoas: eu admiro. E, pela admiração que eu tenho por estas pessoas, o dia a dia que eu estou com eles: me fez segurar a mão deles e caminhar com eles. Sou falha. Nossa, eu estou falhando com eles direto. Peço perdão quando eu faço isso (M3).

A gente não quer nada em troca, padre. A gente só quer ver todo mundo feliz. Porque não é fácil. Não é fácil você olhar para o lado e não ter para onde ir. Até as pessoas da sua família que dizem ser amigo. Amigo da gente é Deus, padre. Mais ninguém. É Deus. E algumas pessoas que Deus põe no mundo para segurar nossas mãos nos momentos difíceis. Que são contados nos dedos padre. Entendeu? Então, assim. Eu estou aqui para poder; eu estou aqui “para o que der e vier”. E, se a gente ganhar aqui, padre; eu já falei [...]: Se hoje eu ganhar como eu preciso, amanhã eu vou ajudar a fazer outras pessoas ganhar. Porque, assim como eu preciso, tem muita, mas muita gente aí fora que também estão precisando. E as pessoas têm que ter consciência que é um direito de elas terem moradia, ter uma vida digna padre: saúde, educação, direitos iguais. Que ninguém é melhor do que ninguém. Todos somos iguais, padre. É por isso que eu estou aqui.

A entrevistada inicia enfatizando a força da luta como algo admirável e belo. Ela compartilha sua experiência de ter enfrentado o preconceito e a rejeição de sua própria família por viver em uma ocupação. Essa rejeição remete à noção de alienação e divisão na sociedade capitalista, onde a busca por melhores condições de vida muitas vezes é mal compreendida ou desencorajada.

A luta é apresentada como um ato de resistência e proteção dos filhos. A entrevistada expressa a determinação de evitar que seus filhos passem pela mesma dor que ela experimentou. Essa luta é também uma reação à negação de direitos e à falta de suporte por parte das instituições, até mesmo da família. Nesse contexto, a luta coletiva se destaca como um meio fortalecimento de classe.

A entrevistada expressa admiração por aqueles engajados na luta e destaca que está disposta a enfrentar os desafios diários ao lado delas. Ela reconhece sua própria imperfeição e, ao mesmo tempo, expressa um profundo compromisso em fazer a diferença na vida dos outros.

A noção de igualdade e solidariedade é enfatizada, ressaltando como todos têm direito ao acesso a condições dignas de vida, moradia, saúde e educação. A entrevistada se posiciona como uma defensora

da “justiça social”, em que cada indivíduo tem o direito de viver em condições adequadas, independentemente de sua origem ou circunstâncias. No geral, a narrativa demonstra a busca por equidade, dignidade e igualdade social. Demonstra a compreensão das complexidades das lutas enfrentadas pelos trabalhadores e a importância de se unir para promover mudanças sociais significativas.

## **PARTICIPAÇÃO RELIGIOSA E A INFLUÊNCIA DA RELIGIÃO NAS AÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS**

Logo de início percebeu-se a ausência da Igreja Católica neste movimento, devido à dificuldade em se conseguir entrevistados desta religião, tendo em vista que a maioria dos ocupantes é evangélica.

Embora a ocupação seja um movimento de sem-teto, eles se denominam “Quilombo Coração Valente”. Não se trata de um quilombo propriamente dito. A idealizadora e líder da ocupação vê a luta pela moradia como uma luta dos quilombolas, mas sabe que os ocupantes não se reconhecem como quilombolas. Também vivem ali adeptos ao candomblé (embora minoria, como os católicos), mas a pesquisa foi realizada sob o recorte religioso do catolicismo.

Apesar de se declararem católicos, os entrevistados não têm um vínculo institucional muito forte com a Igreja Católica. Mais que emitir juízos sobre as condutas, este trabalho apresenta em sua revisão bibliográfica uma ausência da igreja nas periferias. É essa a observação que se pretende demonstrar ao apresentar as respostas sobre o que é “ser católico”. Não houve crítica à instituição, talvez porque o pesquisador era reconhecidamente um representante da igreja, pois todos o conheciam por padre.

De modo geral, existe uma realização em se apresentar como católico: “Eu sei que eu sou e posso falar que bom, eu sou católico de nascença né. Eu nunca tive outra religião. E acho que está bom demais” (H1).

Na fala acima percebe-se ainda uma certa cultura católica, passada de pai para filho, de forma a naturalizar a religião como parte da vida, como se ela não fosse constituída culturalmente.

Foi identificado na fala de um entrevistado o que é considerado no catolicismo como a “espinha dorsal”, ou seja, o valor central da Doutrina Social da Igreja: o amor: “[...] do catolicismo você consegue viver o amor e saber de onde sai o amor. O amor ao próximo. E não amor assim né. Então, para mim é muita coisa” (H2).

Outro valor importante da doutrina social da Igreja é a liberdade:

Ser católico para mim, eu acho que é um pouco. Eu tenho um pouco mais de liberdade. Eu acho. Porque as outras né. É, as outras religiões, as outras igrejas, elas começam a comandar um pouco a vida. Aí eu não me apego muito. Eu sou um pouco solto. Então quando eu estou ali que começa a me arrodar [sic] muito [ficar em volta para cobrar alguma coisa] eu saio. Aí eu acho que o católico dá mais um pouco de liberdade para mim fazer as minhas escolhas, eu acho (H3).

O entrevistado encontrou na Igreja Católica mais liberdade que em outras igrejas. Embora a própria igreja apresente o termo liberdade de maneira mais ampla, conforme o Pontifício Conselho “Justiça e Paz” (2018, p. 288), a paz, o perdão mútuo, temas relacionados à liberdade, não podem “anular as exigências da justiça nem, tampouco, bloquear o caminho que leva à verdade”, ou seja, “não se deve restringir o significado da liberdade, considerando-a numa perspectiva puramente individualista e reduzindo-a ao exercício arbitrário e incontrolado da autonomia pessoal” (p. 121).

No mesmo compêndio da Doutrina Social da Igreja, promulgado em 2004 sob o pontificado de João Paulo II, dentro do primeiro capítulo que apresenta o amor como projeto de Deus para a humanidade, “Não é possível amar o próximo como a si mesmo e perseverar nesta atitude sem a firme e constante determinação de empenhar-se em prol do bem de todos e de cada um” (Pontifício Conselho “Justiça e Paz”, 2018, p. 37). É o que se encontra na fala de uma entrevistada:

Para mim é tudo na minha vida. Ser católico para mim é ser uma pessoa boa, coração bom, fazer caridade para quem precisa. [Se] ver um ser humano precisando, tenho que tirar do que eu tenho pra repartir. Eu acho que católico é respeitar Deus, conversar com Ele, amar Ele sobre todas as coisas. Eu acho assim né, no meu ponto [de vista] (M1).

Na primeira parte da fala da entrevistada (e nas falas anteriores) é apresentado o amor ao próximo como a parte prática da doutrina. Ao final, ela apresenta o amor a Deus, ou seja, algo mais interior à religiosidade.

Outra entrevistada apresenta apenas essa dimensão mais interior da religião:

Eu fui batizada na igreja católica. Ia na procissão de São Benedito todos os anos. A minha mãe, naquela data [na infância], ela levava a gente. A gente participava da igreja. Porém, a gente nunca fez cat... Começou a fazer catequese, mas daí a gente mudava muito. Nunca terminou. Então, assim, eu ia todos os Domingos na missa. Eu acho assim que a religião é um comprometimento com Deus né. Deus em primeiro lugar. Vou falar para o senhor que eu estou falha nisso (M2).

Por outro ângulo, o depoimento abaixo pode ser visto como um exemplo das complexas interações entre religião, classe social, solidariedade e potencial emancipatório. É fundamental considerar nesta narrativa o contexto social e as práticas religiosas em um espectro amplo, explorando como a religião pode ser tanto uma fonte de consolo quanto um meio de resistência em diferentes contextos.

[...] Eu tinha muitas pessoas próximas a mim que eram muito religiosas e, se comparando a essas pessoas eu acho que eu não chego aos pés delas sabe. [...] A bisá [bisavó] da minha filha, nossa, chegava na casa dela, estava lá com seus santinhos. Todo dia acendia aquelas velas, fazia aquela oração dela e estava ali sempre. Parecia que ela tinha uma conexão com Deus sabe. Conversava muito. Eu ia quase todos os dias lá. Que eu trabalhava no interior e passava na casa dela. E ela sempre estava lá. Tinha o horário dela certinho dela ir lá fazer a oração dela e. Eu não sou assim igual a ela (M3).

O depoimento acima aborda a relação entre a entrevistada e pessoas religiosas, enfatizando a devoção religiosa da bisavó e a sensação da entrevistada de que ele não chega "aos pés" dela em termos de religiosidade. Avalia-se a importância de valorizar a espiritualidade como uma forma de consciência crítica que pode transcender as limitações do materialismo e do consumismo predominantes na sociedade capitalista (Löwy, 1991). A descrição da bisavó da filha como alguém que tem uma conexão profunda com Deus pode ser vista como um exemplo dessa consciência espiritual que transcende as preocupações cotidianas e permite uma conexão com valores mais profundos e transcendentais. A falta de conexão espiritual da narradora em relação à bisavó pode ser considerada como uma manifestação da alienação capitalista, em que os indivíduos muitas vezes se sentem desconectadas de aspectos mais elevados da vida e concentradas apenas na busca do lucro

e do consumo. A devoção religiosa da bisavó pode ser vista como uma tentativa de superar essa alienação por meio de uma conexão espiritual mais profunda.

Assim, coloca-se como relevante o potencial transformador do pensamento marxista e de movimentos sociais que buscam a igualdade social e a emancipação. Nesse sentido, pode-se interpretar a narrativa como um convite a reconhecer a importância de valores espirituais e comunitários, que têm o potencial de inspirar mudanças sociais mais amplas. Reconhece-se a riqueza e complexidade da cultura popular e das expressões culturais com a valorização da devoção religiosa da bisavó como uma expressão autêntica de cultura e espiritualidade populares, contrastando-a com as estruturas de poder e opressão mais amplas presentes na sociedade.

Uma fala como a seguinte: *“Aí, eu vou sempre na igreja, quando eu vou, na igreja na cidade [centro]. Sempre eu vou lá, dar uma passadinha lá. Eu não vou direto. Eu não vou mentir. Eu não vou direto”* (H1) não pode ser considerada como falta de fé.

O mesmo pode ser dito sobre os demais entrevistados:

[...]Eu não frequento a igreja. Eu vou um domingo sim, um domingo não [na missa]. Mas, quando eu vou, [é] para ser atento ali com as palavras de Deus. Quando eu vou. Eu não vou todo Domingo. Tem Domingo que eu não vou. Mas eu gosto muito. Minha família inteira é católica. Só eu que [pausa] sou um católico [mas] não praticante, mas estou aí. Não vou nem para lá e nem para cá (H2).

Eu, a minha participação religiosa. Eu vou falar a verdade. Eu acho que tem até um tempo [já faz um tempo] até que eu não vou na igreja. Mas eu gosto de conversar com Deus. Eu rezo, ensino os meus filhos rezar e acho que na religião eu sou um pouco faltoso mesmo. Eu, só isso, eu não [pausa]. É [a oração do] “Pai nosso”, eu acho. Sempre eu estou falando com Deus sobre, sobre isso, sobre a minha faltosidade [sic] toda (H3).

A, eu, nada, fico em casa, vou para a igreja, assisto a missa, quando não vou: assisto em casa, na televisão. Só isso (M1).

Padre, eu vou falar para você. Eu fui batizada na igreja católica. Ia na procissão de São Benedito todos os anos. A minha mãe, naquela data, ela levava a gente. A gente participava da igreja (M2).

As declarações dos entrevistados refletem uma diversidade de práticas religiosas, que variam desde a participação regular na igreja até a escolha por assistir à missa em casa. Essas práticas sugerem que a religiosidade não é necessariamente caracterizada pela frequência regular à igreja, mas sim por uma busca interna de conexão espiritual, que pode ser interpretada como uma busca por elevação espiritual e por conexão com o sagrado, mesmo que não se encaixe nos moldes convencionais das regras construídas pela igreja.

A ênfase dos entrevistados na comunicação direta com Deus por meio da oração e da conversa é significativa e pode ser interpretada como a busca de uma relação pessoal com o divino, superando formalismos religiosos e rituais pré-estabelecidos. Essa busca por uma conexão direta pode ser vista como uma forma de emancipação espiritual, permitindo que os indivíduos estabeleçam uma relação mais autêntica com a divindade.

Algumas falas revelam contradições internas, como a descrição de um entrevistado que se identifica como "católico não praticante". Essa identidade ambígua pode ser interpretada como uma luta entre as normas sociais e as crenças pessoais, que gera uma tensão que manifesta a complexidade da identidade religiosa em um contexto cultural mais amplo.

As referências às tradições religiosas, como a procissão de São Benedito, mostram como as práticas religiosas estão enraizadas na cultura e na história das comunidades, ressaltando a interconexão entre religião e cultura, sendo que a prática religiosa é influenciada por contextos sociais, familiares e culturais.

A fala de um entrevistado que menciona ter deixado de frequentar a igreja mas ainda mantém a comunicação com Deus destaca a possibilidade de evolução e mudança na vivência religiosa, representando uma busca por emancipação espiritual, que permite que os indivíduos reavaliem e adaptem suas práticas religiosas de acordo com suas próprias necessidades e crenças.

Em geral, a análise da religiosidade sob a perspectiva da espiritualidade e da emancipação humana destaca a riqueza e a diversidade das experiências religiosas dos entrevistados, explorando como as práticas religiosas podem representar expressão de valores, identidade, busca por transcendência e uma maneira de se conectar com o sagrado em contextos pessoais e culturais variados.

Esta entrevistada foi a única a mencionar o batismo e, juntamente com a próxima, falou sobre a formação específica da igreja católica (catequese).

Porém, a gente nunca fez cat... Começou a fazer catequese, mas daí a gente mudava muito. Nunca terminou. Então, assim, eu ia todos os Domingos na missa. Eu acho assim que a religião é um comprometimento com Deus né. Deus em primeiro lugar. Vou falar para o senhor que eu estou falha nisso (M2).

Eu não sou assim igual a ela [bisavó da filha que era muito religiosa]. Eu já fui até ajudante no catecismo, essas coisas, quando era adolescente, mas hoje em dia eu sou, eu me sinto, eu sou afastada (M3).

Coincidência ou não, as duas últimas entrevistadas são aquelas que têm ensino superior completo. São as duas únicas que mencionaram o termo “catequese” (que na segunda fala é chamado de catecismo), que é a formação institucional religiosa católica. Mesmo não tendo concluído essa formação religiosa, elas tiveram contato com esse ensino doutrinal (concedido, geralmente, sem grande profundidade teológica por fiéis de boa vontade, mas próximos da coordenação dos padres, para recepção dos sacramentos da Eucaristia e Crisma).

No tocante à relação com os valores cristãos, avalia-se que atualmente a Igreja Católica está ausente dos movimentos sociais no Brasil. A mesma igreja que foi protagonista na sua criação por meio das comunidades eclesiais de base pelos anos 1970-80 os abandonou nos anos 1990, como afirma Gohn (2004). Segundo a autora, no Brasil, alguns movimentos surgiram de uma ação da igreja em tempos sombrios de ditadura militar, que são os movimentos ditos “populares”. Como mencionado na revisão de literatura, o Luta Popular surgiu do MTST, oriundo do MST, que teve sua origem na igreja.

Nas entrevistas, não se percebeu a ligação da igreja católica com o movimento por moradia, como se lê na história deste movimento. O distanciamento da igreja ficou evidenciada nas falas dos sujeitos entrevistados.

Diante do contexto apresentado, nos perguntamos: afinal, qual a relação da igreja com os movimentos sociais? Uma resposta resume as demais: “*Olha pastor<sup>5</sup>, digo, padre, eu não posso explicar, eu não consigo explicar isso porque eu, na verdade, eu não sei*” (H2). Os entrevistados reconhecem que não sabem, mas ainda parecem proteger a imagem da igreja:

---

<sup>5</sup> A confusão entre “padre” e “pastor” parece indicar maior presença de líderes evangélicos que católicos nas periferias.

Eu não conheço muito, mas, eu acredito que seja boa né. Acredito que sim, porque não tem por que atrapalhar. Eu penso. Pensando em mim também, porque eu sou daquele tipo que “[se] não ajudar, atrapalhar jamais” né. Então eu penso que a igreja não faz mal para ninguém. Se não ajudar né. Eu penso assim, padre (H1).

Com a análise dos depoimentos fica claro o distanciamento da igreja católica nas ações políticas da ocupação e destaca-se apenas alguns aspectos de assistencialismo na relação entre a igreja e o grupo. A perspectiva crítica ressalta a importância de ir além do assistencialismo e buscar ações políticas que visem à emancipação humana e à mudança estrutural da sociedade para atender às necessidades dos sujeitos.

[...] Eu lembro que logo que a gente chegou aqui [...] eles estavam vindo muito aqui, o pessoal da igreja ajudando, fazendo doações, caridade para gente, ajudavam muito o pessoal da igreja. Mas, agora com a pandemia foi quando se afastou né. Não está entrando aqui dentro. Não pode estar entrando e saindo gente. Mas a religião, a igreja. Eu não sei nem se é aquela ali de baixo. Não sei se é aquela assim. Só sei que o pessoal é [pausa] católico, religioso vinha sempre aqui, sempre tem uma pessoa [dizendo] “Ah, vem o pessoal da igreja trazer umas doações para gente”. Sempre o pessoal apareceu aqui. Fazia cultos também dia de domingo (H3).

Observa-se o distanciamento da igreja nas ações políticas do movimento dos sem-teto, bem como o assistencialismo na relação entre a igreja e o grupo. O trecho sugere que, inicialmente, a igreja desempenhou um papel de apoio e ajuda ao movimento aos ocupantes, oferecendo doações, caridade e assistência. No entanto, com o decorrer do tempo e especialmente durante a pandemia, houve um distanciamento da igreja em relação a questões políticas e sociais mais amplas que afetam o grupo de ocupantes. A ausência da igreja durante a pandemia pode indicar uma falta de envolvimento ativo em questões que vão além do assistencialismo imediato.

A presença da igreja na forma de assistencialismo, com doações e caridade, é mencionada no trecho, caracterizando um exemplo de como as instituições religiosas muitas vezes se envolvem em atividades de ajuda, mas podem não necessariamente abordar as causas subjacentes dos problemas enfrentados pelo movimento dos sem-teto. O foco nas doações e caridade demonstra uma abordagem limitada, que pode alcançar as questões estruturais que levam ao problema da falta de moradia.

Na perspectiva da emancipação humana, o distanciamento da igreja nas ações políticas pode ser visto como um desafio na busca por maior autonomia e poder por parte do movimento dos sem-teto. A busca por emancipação envolve não apenas assistência caritativa, mas também uma luta por mudanças estruturais que possibilitem uma vida digna para todos. O afastamento da igreja pode indicar uma falta de engajamento em causas mais amplas, como a luta pela igualdade social.

A menção aos cultos realizados pela igreja aos domingos pode indicar uma dimensão religiosa e espiritual no envolvimento da igreja com o grupo de ocupantes. No entanto, o afastamento da igreja das ações políticas pode levantar questões sobre a relação entre religião e política. Questiona-se se a religião está sendo utilizada principalmente como um meio de assistência ou se também está contribuindo para a conscientização e a mobilização política do grupo.

Ainda assim, a visão que se tem da igreja, mesmo que seja por meio de ação assistencialista, é sempre valorizada: “E eu vejo a paróquia que eu vou, a que eu gosto de ir, eu vejo um ajudando uns aos outros. A pessoa chega lá e ah, isso assim! Ai eles ajudam. Eu acho que está indo bem. É bem” (MI). A ajuda que a pessoa percebe que a igreja oferece pode ser um caminho para a solidariedade.

Um morador criticou demais para defender a igreja que frequenta.

Eu não sei. Aqui eu não senti nenhuma conexão [dos moradores da ocupação com religião]. Por que o senhor já veio aqui umas três vezes né? [...]Aí, assim, o povo aqui não tem aquele negócio de: “Ah, vou lá na igreja” ou então: “Vamos fazer uma oração aqui!” (M3).

O entrevistado percebe a ausência de conexão religiosa entre os moradores da ocupação, indicando que não demonstram um forte envolvimento religioso. A falta de conexão religiosa pode estar ligada às circunstâncias socioeconômicas dos moradores, com suas preocupações imediatas e lutas prioritárias. Cada indivíduo pode ter sua própria relação com a religião, independente das origens religiosas variadas na ocupação. A falta de ênfase religiosa pode ser interpretada como um foco em questões políticas e de igualdade social, com os moradores engajados em abordar problemas estruturais, como habitação e direitos humanos, por meio de movimentos sociais.

Padre, eu vou ser bem sincera. Como eu estou entrando na luta agora [pode ser que não tenha muito tempo para poder dar um parecer, mas]: Eu estou vendo o senhor! O seu envolvimento. E através disso, como eu estou estudando, entrando na luta agora, eu estou aprendendo. Então, assim, isso eu não sei dizer por que só vi o senhor mesmo. Mas estou vendo que vocês têm interesse comum. Sabe: igual ao nosso. Sabe: de ajudar, de trazer as pessoas tanto para perto de Deus, como mostrar a nossa igualdade, a nossa luta, os nossos direitos (M2).

A entrevistada toma o padre como um exemplo inspirador de envolvimento na luta social. Ela vê um interesse comum entre o clérigo e o movimento para ajudar o próximo, promover igualdade, justiça e direitos, ressaltando a intersecção entre as dimensões religiosas e políticas. A presença do padre contribuiu para seu aprendizado e consciência crítica, evidenciando o potencial de colaboração entre instituições religiosas e movimentos sociais para promover transformação.

Quanto aos valores cristãos, ou seja, sobre a relação da religiosidade com as ações sociais e políticas desses católicos, foi perguntado a eles sobre a influência dos valores cristãos na organização social e política do movimento. As respostas foram: “[...] eu não conheço. Eu não posso dizer que sim ou que não...” (H1). “Aí eu não sei responder” (M1). “Eu acho que não” (M3).

As respostas dos entrevistados revelam uma incerteza quanto à influência direta dos valores cristãos nas ações sociais e políticas do movimento dos sem teto. Isso sugere uma complexidade na relação entre religião e ativismo político, possivelmente influenciada por desconhecimento, reflexões limitadas e nuances individuais. As respostas variadas destacam a diversidade de motivações que podem moldar o envolvimento político, desafiando uma análise conclusiva sobre a conexão entre valores religiosos e ações políticas no contexto do movimento.

Outro entrevistado, como não conhecia a ligação entre fé e política, declarou:

Não. Eu acho que o que mais influencia o acampamento, eu acho que é, influência política, eu acho. Mais forte. Influência católica, religião em si eu acho que não influencia muito no acampamento em si, de ajuda. Entendeu? Acho que política é mais forte nesse caso. Influência católica, religiosa eu acho que diretamente não influencia no que a gente faz aqui dentro, entendeu? (H3).

O entrevistado sugere que a principal influência no acampamento é política, com uma ênfase maior nessa área. Ele acredita que a influência católica e religiosa não desempenha um papel

significativo nas ações de ajuda dentro do acampamento. Enfatiza que, direta e especificamente, a influência religiosa não afeta as atividades internas do acampamento.

Outro entrevistado, sem muita certeza, afirmou: *“Eu acredito que ajuda muito. Ajuda, porque, um empurrãozinho que dá a igreja católica - ou seja lá outra - mas, tem uma coisa de Deus. Eu penso assim”* (H2).

M2 respondeu:

Sim. Tudo é relacionamento. É um relacionamento né. Que nem o equilíbrio da terra entre o bem e o mal. Não estou dizendo que seja ruim, que é um lado mal [a política]. Mas é um equilíbrio: A política, que a gente vê muitas coisas ruins através da política. Porém, a religião que é uma coisa boa. Então é o equilíbrio. Tem que estar junto, tem que andar de mãos dadas.

Expressa-se a crença de que a influência da igreja católica (ou qualquer outra religião) é positiva e oferece um "empurrãozinho" que vem de Deus, sugerindo uma visão da religião como uma força benéfica que contribui para o movimento (H2).

Outro entrevistado destaca a importância do equilíbrio entre a política e a religião, referindo-se a ambos como relacionamentos. Embora enfatize o lado bom da religião, reconhece que a política também tem suas falhas, sugerindo a necessidade de equilíbrio e cooperação entre as duas esferas (M2).

Na segunda resposta, a visão sobre a religião pode ser interpretada como messiânica<sup>6</sup>, esperando que a religião seja intrinsecamente boa, enquanto outros aspectos podem ser percebidos como negativos. No entanto, a resposta também destaca a importância de uma coexistência equilibrada e colaborativa entre religião e política.

Atualmente o que se avalia é que, mesmo sem a presença da Igreja Católica, existem lutas e caminhos para o acesso aos direitos sociais. O Papa demonstra essa possibilidade de resistência, o que não é hegemônico no pensamento católico, conclui-se que ainda há muito o que se fazer a esse respeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo da presente pesquisa, de analisar a influência da religiosidade nas ações sociais e políticas de católicos que atuam em um movimento social por moradia na região do Vale do Paraíba paulista, avalia-se que a igreja católica apresentou pouco ou nenhum envolvimento até o momento da pesquisa e reafirma-se a hipótese de que somente com a organização política e social é possível buscar uma alternativa de moradia para os ocupantes.

A realidade contemporânea é caracterizada por um acirramento dos conflitos resultantes da desigualdade social e da disputa pelo poder político. Enquanto os movimentos sociais de trabalhadores lutam pela defesa dos direitos sociais, há um fortalecimento preocupante do neoconservadorismo, representando um retrocesso nos avanços históricos dos direitos dos trabalhadores.

A influência da religião, especialmente do catolicismo, nas ações sociais e políticas dos movimentos sociais por moradia também se mostra relevante. A conexão entre a religiosidade e a conjuntura política à direita é um ponto de reflexão importante para compreender a ascensão do governo de extrema direita baseado no liberalismo e no conservadorismo.

---

<sup>6</sup> Sobre messianismo cf. Queiroz (1965).

O caso específico da ocupação Quilombo Coração Valente expõe a dura realidade dos moradores, que enfrentam desemprego, precariedade extrema, dificuldades no acesso à educação e impactos diretos da pandemia. A ausência de apoio efetivo da igreja católica a esses movimento destaca a necessidade de se revisitar as ações religiosas e sua influência na luta por direitos sociais.

A pesquisa revelou um retrato complexo e desafiador das condições sociais dos trabalhadores da ocupação Quilombo Coração Valente. A realidade desses moradores é marcada por graves dificuldades em áreas fundamentais como saúde, educação, renda e trabalho, refletindo a persistente desigualdade social que assola a sociedade contemporânea.

No aspecto da saúde, os moradores enfrentam vulnerabilidade especialmente agravada pela pandemia de COVID-19. A falta de acesso adequado aos serviços de saúde, somada à falta de recursos, torna a situação ainda mais crítica para essa comunidade. A falta de Internet durante o período de pandemia que afetou o ensino das crianças evidencia a precariedade da educação na ocupação.

Quanto à renda e trabalho, a principal fonte de sustento dos moradores é a reciclagem, atividade que enfrenta instabilidade e redução de preços, agravando a situação de desemprego e a precarização das relações de trabalho. As condições de vida extremamente precárias são exacerbadas pelo fato de muitos não terem condições de pagar um aluguel, o que os levou a ocupar o local.

Nesse contexto, as demandas sociais e de organização política dos moradores ganham destaque. A luta pela moradia digna e o direito fundamental à habitação se sobressaem como objetivos centrais dessa comunidade. A organização e a mobilização por meio do Movimento Luta Popular mostram a importância de se unirem em busca de seus direitos, visando melhores condições de vida para si e para suas famílias.

Torna-se evidente a necessidade de políticas sociais efetivas que abordem as questões de saúde, educação, renda e trabalho dos moradores da ocupação. Investimentos em infraestrutura, acesso a serviços básicos, programas de capacitação profissional e geração de empregos são medidas urgentes para melhorar suas condições de vida.

A pesquisa também destaca a importância de se entender os motivos que levaram os moradores a se estabelecerem na ocupação, apontando para o agravamento da desigualdade social e a escassez de oportunidades que os impulsionou a buscar essa alternativa para moradia. Aprofundar esse entendimento é fundamental para a formulação de políticas sociais mais eficazes.

A pesquisa evidencia a importância de compreender a conjuntura política marcada pelo fortalecimento da extrema direita e o recrudescimento do conservadorismo na sociedade contemporânea. Esses fenômenos políticos podem ser interpretados como impacto da própria estrutura da sociedade capitalista de produção.

A concentração de poder e riqueza nas mãos de uma minoria privilegiada cria condições favoráveis para o surgimento e o crescimento de ideologias de extrema direita, que muitas vezes buscam manter ou aprofundar as desigualdades em benefício da elite dominante. O conservadorismo, por sua vez, pode ser entendido como uma tentativa de preservar as estruturas sociais e econômicas vigentes, protegendo os interesses dos setores dominantes e resistindo às mudanças que poderiam ameaçar seus privilégios.

Nesse contexto, os trabalhadores da ocupação Quilombo Coração Valente se encontram em uma posição de vulnerabilidade, resultado direto da lógica capitalista que valoriza o lucro em detrimento do bem-estar social. O enfraquecimento dos programas sociais no governo Bolsonaro (2018-2022), como o Minha Casa Minha Vida, em prol de uma política que não prioriza o direito

à moradia, exemplifica como as políticas governamentais podem ser influenciadas por interesses neoconservadores alinhados com a lógica capitalista.

Aponta-se para a necessidade de uma análise mais profunda das estruturas econômicas e políticas que perpetuam a desigualdade social e a precarização das condições de vida dos trabalhadores. A compreensão desses mecanismos é essencial para identificar os fatores subjacentes que levaram os moradores à ocupação e para encontrar soluções que transcendam meramente aspectos pontuais, buscando uma transformação estrutural da sociedade.

Diante desse contexto, o movimento social de luta por moradia assume uma importância crucial na defesa dos direitos sociais e na resistência ao recrudescimento do conservadorismo. A mobilização e a organização política desses grupos demonstram uma busca por alternativas e um questionamento da ordem estabelecida, ao mesmo tempo em que enfrentam a criminalização e a marginalização promovidas por forças políticas e ideológicas de extrema direita.

Em última análise, a pesquisa sobre a ocupação Quilombo Coração Valente nos convida a refletir sobre a relação intrínseca entre a conjuntura política, o fortalecimento da extrema direita e do conservadorismo e as estruturas da sociedade capitalista de produção e sua relação com a religiosidade. Somente uma análise abrangente e a busca por uma sociedade sem desigualdades sociais poderão trazer uma verdadeira transformação nas condições sociais dos trabalhadores e na construção de uma nova sociedade.

## REFERÊNCIAS

BOFF, L. Igreja - Carisma e Poder. Lisboa: Inquérito, 1991.

BRAGA, R. A tempestade perfeita: Autoritarismo, trabalho e pandemia.

ENGELS, F. Para a Questão da Habitação [N254]. Apud: MARXISTS.ORG, MIA-Arquivo marxista na internet: Seção em Português. Transcrição autorizada: Edições “Avante!” – Edições Progresso Lisboa – Moscovo, 1982. Trad. do alemão por João Pedro Gomes. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/habita/index.htm> Acesso em: 11 jun. 2021.

FRANCISCO. Carta do Papa Francisco aos movimentos populares. Vaticano, 12 de abril de 2020. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/francescomobile/pt/letters/2020/documents/papa-francesco\\_20200412\\_lettera-movimentipopulari.html](http://www.vatican.va/content/francescomobile/pt/letters/2020/documents/papa-francesco_20200412_lettera-movimentipopulari.html) Acesso em: 22 maio 2020.

FRANCISCO. Carta encíclica: ‘Laudato Si’ do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus, Loyola, 2015. 142p.

FRANCISCO. Discurso do Papa Francisco aos participantes no Encontro mundial dos movimentos populares. Vaticano, 28 de outubro de 2014. Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/october/documents/papa-francesco\\_20141028\\_incontro-mondiale-movimenti-populari.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/october/documents/papa-francesco_20141028_incontro-mondiale-movimenti-populari.html) Acesso em: 05 set. 2020.

FRANCISCO. Discurso do Papa Francisco aos participantes no III Encontro mundial dos movimentos populares. Vaticano, 5 de novembro de 2016. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2016/november/documents/papa-francesco\\_20161105\\_movimenti-populari.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2016/november/documents/papa-francesco_20161105_movimenti-populari.html). Acesso em: 05 set. 2020.

FRANCISCO. Discurso do Santo Padre aos participantes no II Encontro mundial dos movimentos populares. Santa Cruz de La Sierra (Bolívia), 9 de julho de 2015. Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/july/documents/papa-francesco\\_20150709\\_bolivia-movimenti-popolari.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/july/documents/papa-francesco_20150709_bolivia-movimenti-popolari.html) Acesso em: 05 set. 2020.

FRANCISCO. Exortação Apostólica Pós-Sinodal do Sumo Pontífice Francisco: *Amoris Laetitia* (A alegria do amor) – Sobre o amor na família. São Paulo: Loyola, 2016. 187p.

FRANCISCO. Exortação Apostólica: “*Evangelii Gaudium*” do Sumo Pontífice ao episcopado, ao clero, às pessoas consagradas e aos fiéis leigos sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulus, Loyola, 2013. 163p.

FRANCISCO. Videomensaje del Santo Padre Francisco para los Movimientos Populares. Vaticano, [multimídia] 16/10/2021. 10 p. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2021/documents/20211016-videomessaggio-movimentipopolari.html> Acesso em: 19 out. 2021.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-32.

GUERREIRO, I.; ROLNIK, R. Regularização fundiária Verde e Amarela: endividamento e precariedade. FAU-USP. Labcidade. 2020. Disponível em: <http://www.labcidade.fau.usp.br/regularizacao-fundiaria-verde-e-amarela-endividamento-e-precariedade/> Acesso em: 06 ago. 2021.

LÖWY, M. *Marxismo e Teologia da Libertação*. Trad. de Myrian Veras Baptista. Vol. 39. São Paulo: Cortez, 1991. 120p.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). João Pedro Stédile comenta encontro dos movimentos populares com o Papa Francisco. 4 de novembro de 2016. Disponível em: <https://mst.org.br/2016/11/04/joao-pedro-stedile-comenta-encontro-dos-movimentos-populares-com-papa-francisco/> Acesso em: 26 mar. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Movimentos debatem Encíclica do Papa Francisco em Santa Catarina. 3 de novembro de 2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/11/03/movimentos-debtem-enciclica-do-papa-francisco-em-santa-catarina/> Acesso em: 27 mar. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Papa Francisco parabeniza ações de solidariedade do MST – Carta enviada por cardeal em nome do Papa afirma que “a partilha produz vida, cria laços fraternos, transforma a sociedade”. 25 de julho de 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/07/25/papa-francisco-parabeniza-acoes-de-solidariedade-do-mst/> Acesso em: 05 set. 2020.

PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ. *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. 7. ed. São Paulo: Paulinas, 2018. SORGE, B. *Breve curso de doutrina social*. São Paulo: Paulinas, 2018.

PRANDI, R.; SANTOS, R. W.; BONATO, M. Igrejas evangélicas como máquinas eleitorais no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 120, p. 43-60, jan.-mar. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/155530>. Acesso em: 08 mar. 2022.

QUEIROZ, M. I. P. O messianismo no Brasil e no mundo. São Paulo: Dominus; Universidade de São Paulo, 1965.

ROLNIK, R. Emergência habitacional. In: PONTE JORNALISMO. Raquel Rolnik, em entrevista à Ponte Jornalismo. Outras mídias – Cidades em transe, 01/04/2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/emergencia-habitacional-propoe-raquel-ronlik/>. Acesso em 29 out. 2020.

ROLNIK, R. Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SUAVE, A. M.; FAERMANN, L. A. Reflexões sobre a política habitacional: Estado e conflitos de classes. *Katálysis*, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 266-275, maio/agosto 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592020v23n2p266>. Acesso em: 25 out. 2020.

SUAVE, A. M.; SANTOS, K. H.; FAERMANN, L. A. Conflitos urbanos: a financeirização da moradia e a violência do Estado em desocupações dos movimentos dos sem-teto. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 6, n. 17, p. 127-140, Dez. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1775>. Acesso em: 23 out. 2020.

# A trajetória e o legado de Anísio Teixeira na educação brasileira

Luiz Marcio dos Santos  
Rachel Duarte Abdala  
André Luiz da Silva

## INTRODUÇÃO

Anísio Teixeira foi um dos principais idealizadores das grandes transformações ocorridas no campo da educação brasileira no início do século XX. Seu pioneirismo é reconhecido nas suas atuações em prol da educação, destacando-se: sua participação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; sua defesa pela educação gratuita, pública, geral e laica; sua participação na vida pública, buscando a garantia não só de uma educação ampla, mas defendendo a democracia como grande valor social.

Seguindo as ideias de John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista, o educador desenvolveu iniciativas no campo educacional que se alinharam ao movimento da Escola Nova. Anísio Teixeira teve acesso às ideias de Dewey ao viajar para os Estados Unidos da América no final da década de 1920, com o intuito de se aprofundar nos estudos sobre sistemas educacionais e filosofia da educação. Propôs, ao longo de sua vida, uma verdadeira revolução nos padrões até então praticados no Brasil no que se refere à educação.

A proposta deste capítulo, que se constitui em um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A participação de Anísio Teixeira na criação da Unesco na década de 1940: interfaces e conexões” (Santos, 2022), é apresentar aspectos sobre a vida deste personagem real, pouco conhecido do grande público, mas de suma importância para a educação e para a cultura nacional.

Na área de História da Educação, o educador é conhecido e estudado devido às suas iniciativas e contribuições para a educação brasileira. O que se propõe aqui é ampliar a análise a partir da perspectiva interdisciplinar. Teixeira, um intelectual de vanguarda, autor de ideias progressistas e pertinentes merece uma atenção mais profunda, especialmente nesse momento de desafios sem precedentes para a educação, quando a ciência e a educação têm sido submetidas a ataques sistemáticos e sua importância tem sido minimizada. Sua obra e pensamento deveriam ser amplamente estudados e implementados nesse período crítico, oferecendo insights valiosos para enfrentar os desafios contemporâneos e promover o progresso social e científico.

## O INÍCIO DO PERCURSO

Nascido na Bahia, no município de Caetité, (distante 645 quilômetros da capital do Estado, Salvador), no dia 12 de julho de 1900, Anísio Espíndola Teixeira iniciou sua alfabetização na fazenda de seu pai, posteriormente cursando o ginásio no Instituto São Luiz Gonzaga, localizado na mesma cidade onde nasceu e que era administrado pela Companhia de Jesus. Em seguida, ingressa no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, de formação jesuítica também, onde adquiriu forte formação humanística e religiosa que o levou a considerar a possibilidade de seguir uma vida eclesiástica e ingressar na mesma companhia, sofrendo grande pressão de sua família para abandonar a ideia de vida sacerdotal. Seguindo as orientações familiares, Anísio desiste da ideia do sacerdócio e ingressa no curso de Ciências Jurídicas na cidade do Rio de Janeiro (Pagni, 2011).

Nesse período, o Brasil experienciava a soberania dos proprietários rurais que, dentro do modelo político liberal, se colocavam como representantes do povo, no sentido de falar em seu nome e de representar a vontade coletiva. A ideia de ser culto ou moderno, para o brasileiro do final do século XIX e início do século XX, era seguir as referências vindas da Inglaterra, França e Estados Unidos, que versavam sobre a liberdade que o liberalismo oferecia, sempre em contraponto às intervenções estatais nas atividades particulares (Faoro, 2001; Holanda, 1995).

Nesse ambiente, Anísio Teixeira obtém o título de Bacharel em Ciências Jurídicas na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro (atual Faculdade de Direito da UFRJ). Em 1922, retorna para a cidade onde nasceu para concorrer a uma vaga no Ministério Público para promotor de justiça e realizar o sonho de seu pai, Deocleciano Pires Teixeira, de ver o filho ingressar na vida pública. Nesse momento inicia-se o percurso de reformador da educação brasileira no âmbito dos ideais da Escola Nova, pois recebe um convite que não esperava para assumir a direção da Instrução Pública do Estado da Bahia, feito pelo governador Góes Calmon no ano de 1924, interrompendo assim os planos de ingresso na carreira jurídica (Pagni, 2011).

A ideia básica de uma educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde o início do caminhar de Anísio Teixeira como pensador e político. Quando ainda iniciante no campo da educação, ocupando o cargo de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira realizou, no ano de 1927, sua primeira viagem aos Estados Unidos. Nessa viagem, participou de diversos cursos na Universidade de Columbia e visitou outras instituições de ensino, ali permanecendo por sete meses. Já no ano de 1928, voltou para aprofundar seus estudos, almejando o diploma de Master of Arts da Universidade de Columbia. Durante essa viagem, nos cursos, conheceu de perto as obras de John Dewey e William Heard Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação servindo de bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para a educação no Brasil (Cavaliere, 2010).

No retorno ao Brasil, demitiu-se do cargo, por incompatibilizar-se com as propostas de governo do sucessor de Calmon, Vital Henrique Batista Soares, que tomou posse em 1928. Na sequência, foi nomeado docente da Escola Normal de Salvador para lecionar as disciplinas de Filosofia e História da Educação. Nesse período, publica a obra *Aspectos Americanos da Educação*, que além das observações feitas durante as viagens aos Estados Unidos, traz o primeiro estudo sistematizado sobre as ideias de John Dewey (Nunes, 2000)

## A FILOSOFIA DE JOHN DEWEY

As ideias pedagógicas do filósofo John Dewey se configuraram como e ainda exercem importante referência sobre a educação brasileira. Em primeiro plano, é significativo mencionar o aspecto político das ideias deweyanas no Brasil, conhecidas por meio da atuação de Anísio Teixeira. Coube ao educador brasileiro a tradução das principais obras de Dewey para a língua portuguesa, bem como a difusão das ideias deweyanas na educação no âmbito nacional. Anísio Teixeira foi aluno de Dewey na Universidade de Columbia (Souza; Martineli, 2009).

Filósofo e pedagogo, John Dewey nasceu em 1859 em Burlington, uma pequena cidade agrícola dos Estados Unidos. Além da teorização em educação, ele também se identificou e contribuiu com causas sociais, como a luta pelo voto feminino e pela criação de sindicatos de professores, entre outras causas. Dewey ganhou espaço no campo da educação por meio de movimentos como a Escola Nova e o Movimento Ativista. Inseriu uma nova tendência pedagógica

liberal progressista que surgiu como resposta ao ensino tradicional, que valorizava o ensino humanista, no qual a interação professor e aluno não visava qualquer relação com o cotidiano do estudante ou com a realidade social.

Para Dewey, no processo de ensino e aprendizagem o conhecimento se torna significativo quando é adquirido por meio de vivência. Tanto professores como alunos trazem experiências próprias que devem ser aproveitadas no cotidiano escolar. Dessa maneira, além dos conteúdos formais, o aluno teria a sua disposição algo concreto para apreender, para somar ao seu conhecimento. Por meio das experiências compartilhadas no ambiente escolar, a aprendizagem e a produção do conhecimento seriam coletivas e mais fortes (Pereira; Martins; Alves; Delgado, 2009).

Ao conhecer a obra de Dewey, Teixeira passa a se aproximar de uma concepção mais democrática sobre educação, praticando a filosofia deweyana e procurando contrariar o pensamento vigente, caracterizado pela desigualdade de oportunidades entre os indivíduos, pela divisão de interesses e pelo isolamento. Assim como outros intelectuais, manifesta descontentamento com a organização social e política do Brasil, criticando o sistema “tradicional” de educação vigente no período (Pagni, 2011).

A necessidade de novos conceitos de aprendizagem no cotidiano do ambiente escolar no início do século XX fez surgir propostas para uma nova concepção educacional. Nesse sentido, além de John Dewey, Teixeira também se inspirou em William Heard Kilpatrick (Matos, 2009).

Kilpatrick visualizava novas demandas, novas exigências para a educação, que resultavam de um fator que, segundo ele, era essencial à época: assistia-se a uma mudança civilizatória, questionando-se sobre o que a mudança social reclamava à educação. Como resposta a esse questionamento, o autor considerava a existência de duas tendências como exigências, que seriam o declínio do autoritarismo e o início do movimento que propiciaria mudanças independentemente de nossa vontade, como no campo da ciência e das transformações sociais (Ribeiro; Felizardo, 2017).

Anísio Teixeira encontrou algumas dificuldades ao tentar aplicar as ideias de Dewey e Kilpatrick em nossa realidade educacional. Quanto à possibilidade de aplicar em nossa estrutura cultural, sobretudo na realidade do Nordeste, reformas educacionais profundas, inspiradas nos ideais democráticos de Dewey, Teixeira se mostrou cético em certa medida (Pagni, 2011), manifestando esse ceticismo por meio das obras dos filósofos a que teve acesso em uma carta (de 8 de junho de 1929) para Fernando Azevedo (1894 – 1974), na qual relata a situação com que havia se defrontado na Bahia (Pagni, 2011).

## LAÇOS COM FERNANDO AZEVEDO

Fernando Azevedo foi educador, sociólogo, administrador, escritor e jornalista, formado em Direito pela faculdade do Largo de São Francisco. Nascido no dia 02 de abril de 1894, é considerado um dos maiores nomes da educação brasileira. Participou de movimentos no âmbito educacional, como da criação do Ministério da Educação, que na época chamava-se Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1930. Também participou da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, e da promoção da Reforma Universitária, no ano de 1968. Também trabalhou na elaboração do anteprojeto e do projeto que deram origem à Universidade de São Paulo, em 1934. Nascido em São Gonçalo do Sapucaí, município do Estado de Minas Gerais, aos 22 anos de idade torna-se professor substituto de língua latina e de Psicologia em Belo Horizonte. Foi também professor de latim e de literatura na Escola Normal de São Paulo e lecionou Sociologia Educacional no Instituto

de Educação da Universidade de São Paulo, sendo ainda catedrático do Departamento de Sociologia e Antropologia da USP (Costa, 2019).

A partir da segunda metade dos anos 1920, mais especificamente entre 1926 e 1930, Fernando Azevedo foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Em 1933, assumiu a Instrução Pública de São Paulo, participando em 1934 como membro da comissão que organizou a elaboração do decreto que criou a Universidade de São Paulo, sendo membro do conselho universitário por 12 anos. Além disso, foi Secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo no ano de 1947 e Secretário da Educação e Cultura durante o governo de Prestes Maia (1961). Foi redator e crítico literário do jornal O Estado de São Paulo entre os anos de 1923 e 1926. Entre os anos de 1927 e 1930, promoveu uma ampla reforma no Rio de Janeiro, na época capital federal, propondo que o ensino fosse estendido a todas as crianças que estivessem em idade escolar, além da articulação de todos os níveis de ensino, englobando os níveis primário, técnico-profissional e o Normal, propondo ainda a adaptação da escola ao meio urbano, rural e marítimo. No ano de 1931, fundou e dirigiu a Companhia Editora Nacional, permanecendo na direção por mais de 15 anos. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação e vice-presidente da International Sociological Association entre 1950 e 1953 e um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Sociologia, chegando a presidir a instituição entre os anos de 1935 e 1960. Na seção de São Paulo, foi presidente da Associação Brasileira de Escritores (Costa, 2019).

Anísio Teixeira tinha o costume de se corresponder por cartas. Entre os diversos destinatários, que foram muitos, um dos principais foi Fernando de Azevedo. Durante 42 anos, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo trocaram correspondências numa interlocução que envolvia tanto temas de foro pessoal quanto assuntos da vida pública (Azevedo, 1932).

Outro personagem bastante significativo com o qual Anísio Teixeira trocou cartas foi Monteiro Lobato. A correspondência entre os dois foi duradoura, perfazendo o período de 1928 até o ano anterior da morte de Lobato, em 1947. Monteiro Lobato teve grande projeção nacional devido a suas obras e iniciativas empresariais em diversas áreas, entre elas a imprensa, que contribuiu para ampliar sua visibilidade. Além disso, o escritor teve também embates políticos, principalmente com o presidente Getúlio Vargas. Pode-se ainda, supor que Anísio Teixeira e Monteiro Lobato se aproximaram a partir do contato e do interesse de ambos em relação aos Estados Unidos, país no qual os dois estiveram e do qual trouxeram experiências e perspectivas que ecoaram em suas produções e em seus interesses (Fonseca, 2005).

Ao refletir sobre as impressões compartilhadas por intelectuais em cartas, Malatian (2012, p. 197) afirma que “Nelas, um jogo sutil se estabelece entre o público e o privado, o íntimo e o ostensivo. Longe de serem espontâneas, as cartas ocultam e revelam seus autores conforme regras de boas maneiras e de apresentação de si, numa imagem pessoal codificada”.

Nesse sentido, esses dois nomes são muito importantes e significativos entre aqueles com os quais Teixeira se correspondeu, pelo fato do longo período em que a correspondência ocorreu, pela vinculação dos temas das cartas aos acontecimentos da vida pública e pelo tratamento de questões intelectuais, dividindo espaço com outros temas como questões pessoais e afetivas. Logicamente há outros nomes não menos significativos entre as correspondências trocadas com Anísio Teixeira, englobando parentes, como seus irmãos Jaime e Nelson. No entanto, a correspondência com Azevedo e Lobato comprova ciclos importantes de sua trajetória, tendo início com o primeiro encantamento com as ideias de Dewey (Fonseca, 2005).

De acordo com Pagni (2011), Anísio Teixeira tomou conhecimento da reforma educacional que Fernando Azevedo havia empreendido em São Paulo, confirmando o pensamento extraído dos estudos de Dewey de que as novas nações teriam mais chances de implementar mudanças mais profundas no ensino e nas estruturas das escolas do que as nações mais antigas. Porém, o que Teixeira não vislumbrou no diagnóstico realizado nesse momento foi que, mesmo nas regiões consideradas mais desenvolvidas do Brasil, a resistência às mudanças, a uma nova forma de se pensar a escola, vinham de setores católicos que, à época, tinham hegemonia sobre o ensino, além de um Estado que se mantinha, de forma muito significativa, ligado aos interesses de oligarquias regionais.

No início da década de 1930, Anísio Teixeira começa a se destacar como um dos principais divulgadores da chamada Escola Nova e passa a ser reconhecido junto aos educadores profissionais como um filósofo da educação, algo que seria confirmado no ano de 1934 com a publicação de sua obra “Educação Progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação”. A publicação desse livro ocorreu durante a gestão da diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, cargo que ocupou por indicação para suceder a Fernando Azevedo no ano de 1931, procurando dar continuidade à reforma da educação que Azevedo havia iniciado, pensando as questões e os problemas educacionais e políticos e elaborando propostas a fim de solucionar essas questões, tendo como base teórica a filosofia democrática de Dewey.

Suas ideias e propostas políticas e filosóficas sofrem críticas, uma vez que advogava por uma educação laica, pública e gratuita como ferramenta para a promoção da democracia, sendo alvo de ataques por partes da intelectualidade católica que o acusava de ser ateu, comunista e divulgador de filosofia estrangeira (Pagni, 2011).

No início da década de 1930, a produção teórica de Teixeira destinou-se ao público específico de futuros educadores que seriam formados nas Escolas Normais e aos professores que já estavam atuando nas escolas brasileiras. Isto porque Teixeira entendia que era necessário a formação de um corpo docente técnico especializado em educação. Antes mesmo de publicar a obra “Educação Progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação”, ele já havia realizado outros trabalhos, como a tradução de artigos de John Dewey, além de publicar um trabalho intitulado “A Pedagogia de Dewey”, em que discorre sobre os conceitos deweyanos sobre a existência humana. No ano de 1930, começa a emergir o conceito de Escola Nova e Teixeira publica seu artigo “Por que Escola Nova?”, procurando esclarecer os princípios pedagógicos e didáticos de uma de suas várias teorias, a chamada educação progressiva, que tinha como pilares a filosofia da educação de Dewey e a teoria pedagógica de Kilpatrick (Pagni, 2011).

A perspectiva da educação progressiva, segundo o pensamento de Anísio Teixeira, considera tanto as demandas subjetivas do indivíduo quanto as condições objetivas necessárias para a aprendizagem. Essas condições incluem elementos como professores, livros, brinquedos e outros materiais educativos e a aplicação do princípio do continuum experiencial. Esse novo método é baseado na ação reflexiva do indivíduo e em sua liberdade de agir. Segundo Dewey, o conceito de liberdade é entendido como um poder de ação e execução, livre de tutela externa. Essa liberdade implica autonomia e capacidade de agir de forma independente, emancipada de influências externas (Valgas, 2015).

## MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E OUTRAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Dessa forma, compartilhando dos mesmos ideais, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (considerados os mais importantes entre os reformadores da educação nas décadas de 1920 e 1930) lideraram um movimento intelectual em torno desses pensamentos durante a década de 1930, com o objetivo de formar uma opinião pública favorável às propostas e reformas educacionais pensadas por eles.

Publicado no ano de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova abordava as aspirações desse movimento intelectual encabeçado por reformadores da educação. Eles aproveitaram o manifesto para rebater as críticas recebidas de outros intelectuais contrários ao pensamento reformista. Fernando Azevedo foi o redator do manifesto público que procurou a conciliação das posições teóricas e políticas divergentes, escrevendo um texto assinado por vinte e seis intelectuais brasileiros, tendo Anísio Teixeira um papel importante na elaboração desse documento, sendo possivelmente o signatário que mais influência teve sobre Azevedo (Pagni, 2011).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha uma articulação entre o sistema europeu mais rígido e o pragmatismo estadunidense e pretendia alcançar o povo e o governo. Tratava-se da luta de um grupo de intelectuais em prol da escola pública, com o objetivo de revalorização da educação, buscando a reforma social por meio da reforma educacional (Darius; Darius, 2018).

Outro intelectual reformista que se destaca na interlocução com Teixeira é Lourenço Filho. Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em 10 de março de 1897 em Porto Ferreira, no Estado de São Paulo, filho de Manoel Lourenço Júnior, português e Ida Cristina Bergström, sueca. Foi o primeiro de oito filhos, iniciando sua carreira como professor em 1915. Teve formação em Direito, além de obter o diploma de normalista. Em 1921 assumiu a cadeira de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Além disso, fundou a Revista de Educação, na qual publicou seu primeiro trabalho voltado para a Pedagogia Experimental com o título “Estudo da atenção escolar”. Nos anos de 1922 e 1923 foi diretor geral da Instrução Pública do Ceará, alcançando notoriedade e destaque ao propor e realizar a reforma da educação naquele Estado. Entre as suas produções está a Cartilha do Povo, publicada em 1928 (Barboza, 2017).

A relação pessoal entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho iniciou-se a partir da III Conferência Nacional da ABE (Associação Brasileira de Educação), realizada em São Paulo no ano de 1929. Corresponderam-se por mais de um ano, antes de ocorrer um encontro que marcaria a parceria dos dois no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O teor das correspondências trocadas entre eles revela a preocupação com a sintonia que procuravam manter para a realização da reforma educacional. Teixeira havia deixado a Instrução Pública da Bahia em novembro de 1929, devido à impossibilidade de ver seu plano de reformas aprovado e colocado em prática. É muito provável que a rede de relações que cercavam o jovem educador baiano tenha sido decisiva para sua ascensão (Lopes, 2007).

Lourenço Filho direcionou suas pesquisas para as áreas da Didática e da Psicologia da Educação, enquanto Fernando Azevedo publicou seus primeiros livros sobre Sociologia da Educação, além de análises sobre política educacional. Já Anísio Teixeira concentrou-se na Filosofia da Educação (Pagni, 2011).

Em 1930, Teixeira publica a primeira tradução de dois ensaios de John Dewey que, reunidos, receberam o nome de “Vida e Educação”. Após a morte de seu pai e de uma tentativa sem êxito de se eleger deputado federal pela Bahia, segue para o Rio de Janeiro onde, no ano de

1931, assume, a convite do então prefeito Pedro Ernesto Batista, a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Ocupando esse cargo, teve a oportunidade de conduzir importante reforma da instrução pública que abrangeu a escola primária, a escola secundária e o ensino de adultos, resultando na criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal e projetando-o no cenário nacional. Demitiu-se no ano de 1935, devido às grandes pressões políticas que inviabilizaram sua permanência no cargo, em uma conjuntura em que o pensamento autoritário ganhava força no Estado e em toda sociedade (Nunes, 2000).

A partir do momento em que o Manifesto é publicado, aumenta a articulação entre Fernando Azevedo e Anísio Teixeira e outros “educadores profissionais” e intelectuais, no intuito de combater no campo político, na opinião pública e no mercado editorial o ideário católico que imperava na área da educação e difundir de forma mais forte o ideário escolanovista (Pagni, 2011).

De acordo com Cardoso (2011) e outros estudiosos da área, Anísio Teixeira demonstrava um forte fascínio pela educação dos Estados Unidos e considerava os sistemas educacionais da Europa e do Brasil atrasados e arcaicos, em contraste com o moderno sistema norte-americano, considerado por ele como um modelo de referência.

No ano de 1958, num documento distribuído à imprensa, Teixeira afirmou ser a favor de uma educação voltada para o desenvolvimento, que realmente habilitasse a juventude brasileira à tomada de consciência do processo de autonomia nacional e que a aparelhasse para as tarefas materiais e morais de fortalecimento e construção da civilização brasileira.

Em sua trajetória, o educador baiano criou a Universidade do Distrito Federal no ano de 1935. Em Salvador, na segunda metade da década de 1940, quando era Secretário de Educação e Saúde no Governo de Octávio Mangabeira, construiu uma escola de tempo integral (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), conhecida por Escola Parque, que fornecia às crianças uma educação em dois turnos, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania. Essa escola tinha como modelo de ensino a educação profissionalizante em período integral, destinada à população mais pobre. Esse modelo implementado no final da década de 1940 foi pioneiro no país (Wender, 2021; Medeiros, 2022).

Anísio Teixeira deixou grandes contribuições na área da educação, como a reforma do sistema educacional dos Estados da Bahia e do Rio de Janeiro. Sua reforma do ensino no município do Rio de Janeiro na década de 1930 o projetou nacionalmente. Além disso, foi o primeiro dirigente da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), sendo um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (Medeiros, 2022).

## ENTRADA NA VIDA POLÍTICA

Na década de 1930, Anísio Teixeira envolveu-se com a Aliança Nacional Libertadora, um movimento de esquerda que se colocou como referência nacional na luta contra o fascismo. Por suas publicações no jornal da ANL (Aliança Nacional Libertadora) passa a sofrer perseguições políticas. Em 1935, demitido de seu cargo público no Rio de Janeiro sob acusação de participar da Intentona Comunista e com o início do Estado Novo, a ditadura de Getúlio Vargas, Anísio Teixeira afasta-se da gestão pública e da educação. Nesse intervalo, dedicou-se a trabalhos privados (Silva, s/d).

Anísio Teixeira demonstrou um firme compromisso com os princípios democráticos, evidenciado por sua renúncia à direção da Instrução Pública em face das tendências autoritárias adotadas pelo governo do Distrito Federal. Suas ideias e propostas destacaram-se em meio ao

contexto político tumultuado da época, marcado por uma agitação intensa entre movimentos de direita e esquerda. Esse período, caracterizado por conflitos ideológicos entre adeptos do comunismo e do integralismo, culminou na instauração do Estado Novo, em 1937 (Pagni, 2011).

A participação de Anísio Teixeira em um ambiente político agitado resultou em mudanças significativas em sua vida, conforme evidenciado no verbete de sua biografia disponível no CPDOC/FGV:

Nesse ano [1935], o prefeito Pedro Ernesto aproximou-se da Aliança Nacional Libertadora (ANL), organização política autodefinida como “uma frente popular contra o imperialismo, o latifúndio e o fascismo”, apoiada por diversas correntes de pensamento, em particular o Partido Comunista Brasileiro, então Partido Comunista do Brasil (PCB), e formada em uma conjuntura marcada pela crescente radicalização da luta política. O fechamento da ANL, decretado pelo governo em 11 de julho de 1935, levou à preparação de um levante, deflagrado em Natal, Recife e Rio de Janeiro em fins de novembro desse ano e rapidamente sufocado. O presidente Getúlio Vargas mobilizou então todo o seu aparato de propaganda para denunciá-lo como uma ação exclusivamente comunista e desencadeou violenta repressão sobre diversas correntes políticas de oposição, efetuando grande número de prisões, entre as quais a de Pedro Ernesto, que não teve participação no levante. Anísio Teixeira, contrário por princípio à utilização da violência na luta política, também foi atingido pelas medidas repressivas que dominaram nos meses seguintes a conjuntura nacional, pouco propícia às suas atividades modernizadoras no campo da educação. Junto com todos os seus auxiliares, o reitor e inúmeros professores da Universidade do Distrito Federal, perdeu seu cargo em 1º de dezembro de 1935, sendo substituído por Francisco Campos, defensor de ideias contrárias às suas no terreno da pedagogia (Coutinho, c2009, online).

Entre os anos de 1937 e 1945, afastado da vida pública, Anísio Teixeira permaneceu na Bahia e se dedicou à exploração e à exportação de minérios como manganês, calcário e cimento, e também ao comércio de automóveis e à tradução de livros para a Companhia Editora Nacional. No ano de 1946, recebeu o convite de Julien Sorell Huxley, primeiro-secretário executivo da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) para assumir o cargo de Conselheiro de Ensino Superior, aceitando apenas por um período de experiência, tendo recusado sua inserção definitiva nesse órgão por vários motivos, entre eles o convite que recebeu de Otávio Mangabeira, governador da Bahia, para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde desse Estado, posto no qual permaneceu até o início da década de 1950 (Nunes, 2000).

No ano seguinte, em 1951, Anísio Teixeira assumiu no Rio de Janeiro, a convite do ministro da Educação Ernesto Simões Filho, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que seria por ele mesmo transformada em órgão. Em 1952, substituindo Murilo Braga, assume também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964. Como Diretor do INEP, Anísio Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o escopo de coordenar estudos nas áreas de Sociologia, Antropologia, Estatística e História sobre a realidade do Brasil. Além disso, foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Belo Horizonte, Recife, Salvador, São Paulo e Porto Alegre, que realizavam trabalhos articulados com as universidades locais e com a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, no caso de Salvador. Durante esse período, Anísio Teixeira proferiu diversos seminários e conferências em todo o país, tendo participação ativa

na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1961. Nessa época, publicou dois livros: “Educação e a Crise Brasileira” (1956) e “Educação não é Privilégio” (1957).

Seu posicionamento político lhe valeu a perseguição dos bispos brasileiros que, no ano de 1958, lançam um documento acusando-o de extremista e solicitando junto ao governo federal sua demissão. Este fato gerou o protesto de 529 educadores, cientistas e professores de todo o país que, em um abaixo-assinado, se solidarizaram com Teixeira, que foi mantido no cargo pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek (Nunes, 2000).

No contexto das disputas que ocorreram em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os conflitos entre os intelectuais católicos e os reformadores da educação ganharam espaço. Anísio Teixeira estava no grupo dos reformistas que consideravam o ensino laico, juntamente com a ampliação da escola para toda a população, um dever do Estado Democrático de Direito. Essa atmosfera fez com que os “educadores profissionais”, juntamente com outros intelectuais de diversas matizes políticas e filosóficas, publicassem outro manifesto, denominado “Mais uma vez Convocados”, no ano de 1959, seguindo os mesmos parâmetros do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (Pagni, 2011).

O manifesto dos educadores de junho de 1959 foi a maior resposta da intelectualidade liberal-democrática ao movimento da Igreja Católica, e dos proprietários de escolas particulares, pela revisão do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que culminou na apresentação dos substitutivos do deputado Carlos Lacerda ao projeto nº. 2.222/57, até então, a síntese das proposições sobre o tema. Depois de quase uma década de paralisia congressual, a lei complementar da Constituição de 1946 começava a avançar, em parte devido ao encaminhamento dado pelo ministro Clóvis Salgado. A iniciativa do Poder Executivo buscava uma fórmula conciliadora que levasse a LDB à votação em plenário, sem desfigurar a estrutura original proposta pela Comissão Mariani em 1948 (Montalvão, 2015, p.190).

Anísio Teixeira foi um dos signatários desse novo manifesto, que teve como principal condutor Fernando de Azevedo, somado a intelectuais de uma nova geração, entre eles Florestan Fernandes e Antônio Cândido. Desde que retornou à vida pública, Teixeira chamava a atenção para o fato de que era necessário rever o caráter doutrinário do movimento de renovação educacional do qual havia participado na década de 1930.

Com a tarefa de fazer um levantamento da situação em que se encontrava para elaborar um plano educacional, Teixeira se dedicou a esse propósito desde a criação da CAPES e em sua passagem pelo INEP (Pagni, 2011).

Conforme registros do Acervo Arquivístico do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento do país, além de oferecer aos indivíduos mais capazes – e sem recursos próprios – acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos.

O professor Anísio Teixeira foi designado secretário-geral da Comissão. Em 1953, é implantado o Programa Universitário, principal linha da Capes

junto às universidades e institutos de ensino superior. Anísio Teixeira contratou professores visitantes estrangeiros, estimulou atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, concedeu bolsas de estudos e apoiou eventos de natureza científica (Instituto Nacional, s/d, online).

Quanto ao INEP, foi originalmente concebido como órgão de pesquisa para assessorar o Ministério da Educação e Saúde. Na prática, logo se tornou um órgão executor da política educacional, perfil que alcançaria maior expressão durante o período em que foi presidido por Anísio Teixeira, de 1952 a 1964. No final dos anos 1960 e sobretudo nas décadas de 70 e 80 do século XX, o INEP ganhou nova configuração, passando a atuar mais como uma agência de fomento à pesquisa especializada na área educacional. Depois de permanecer em situação de quase inatividade no final da década de 1980 e início da década de 1990, tendo sido seriamente ameaçado de extinção no governo Collor (1990-1992), o INEP foi refundado em 1997, quando assumiu como missão a produção e disseminação de informações para subsidiar as políticas educacionais dos diferentes níveis de governo.

Em 2001 o Instituto recebeu o nome que homenageia seu ex-diretor: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Esse novo perfil institucional responde às necessidades mais recentes da educação brasileira, dando suporte aos esforços para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.

No ano de fundação do INEP (1937), o Estado Novo abafou as lutas ideológicas em torno da educação, inclusive calando a voz de Anísio Teixeira e interrompendo a sua obra. Numa posição desfavorável à escola pública, a Constituição daquele ano, ao contrário da de 1934, atribuiu ao Estado uma função simplesmente supletiva, em vez de afirmar as suas responsabilidades. Nada mais lamentável para os Pioneiros e para Anísio Teixeira. Em 1964, como se sabe, Anísio Teixeira foi afastado da direção do INEP pelo regime militar. Com sua ênfase na escola pública e na democratização educacional, ele se situava muito à esquerda para quem se encontrava na esfera direita conservadora. Ao mesmo tempo, pelas suas posições liberais, apesar de sua profunda dedicação à educação do povo, chegou a ser criticado também pela esquerda (Castro, 1999).

Dois anos antes, em 1962, Anísio Teixeira havia assumido a reitoria da Universidade de Brasília (UnB) – da qual foi um dos principais idealizadores –, quando o reitor Darcy Ribeiro se afastou para assumir o cargo de chefia do Gabinete Civil da Presidência da República. Com a instauração do golpe militar, em 1964, Teixeira é afastado do seu posto e aposentado compulsoriamente. Embarca para os Estados Unidos, onde lecionou como visiting scholar na Columbia University (1964), na New York University (1965) e na University of California (1966). Ao retornar ao Brasil, continuou dedicando-se à educação, integrando o Conselho Federal de Educação até o final do seu mandato. Além disso, organizou e reeditou antigos trabalhos, como “Pequena Introdução à Filosofia da Educação” (1967); “Educação é um direito” (1967); “Educação no Brasil” (1969) e “Educação e o mundo moderno” (1969). Tornou-se também consultor da Fundação Getúlio Vargas e voltou a trabalhar na Companhia Editora Nacional (Nunes, 2000).

Em quarenta anos de vida pública, produziu inúmeros artigos, relatórios e estudos, além de realizar conferências. Escreveu nove livros, quase sempre nos intervalos de exercício de cargos públicos. Anísio Teixeira defendeu a escola como um instrumento, um espaço real no qual a criança pudesse ter uma vida melhor: saúde, educação, ciência, arte, recreação, professores bem preparados, qualificados, livros, revistas, clareza de percepção e senso crítico, propósitos de vida, etc. Para ele, a reconstrução das condições sociais e escolares permitiria alargar as oportunidades educativas das

classes populares mais baixas e dotar a escola pública de um ensino de qualidade (Ávila, 2007). No início de 1971, aceitou candidatar-se à Academia Brasileira de Letras, mas a morte trágica interrompeu a sua trajetória (Nunes, 2000).

Pode-se dizer que ainda não foi totalmente esclarecida a forma como ele faleceu. Há pesquisas controversas a esse respeito e não se chegou a um consenso, nem há evidências contundentes que corroborem as hipóteses levantadas. Assim, ainda não houve o esclarecimento definitivo da morte de um dos homens públicos que mais lutou para a renovação da educação pública brasileira.

Sua contribuição chegou ao auge exatamente no momento do golpe militar. Anísio Teixeira sofreu perseguição de todos os regimes autoritários que vigoraram no tempo de sua vida de educador e intelectual. Com a vitória do golpe militar, em abril de 1964, ele foi retirado da cadeira de reitor que ocupava na Universidade de Brasília (UnB), após invasão violenta de tropas federais no dia 9 de abril de 1964. Na ocasião, entraram no campus da UnB tanques de guerra, acompanhados de ambulâncias, como se as forças da ditadura estivessem em um campo de guerra, numa batalha armada (Rocha, 2018).

## MORTE CONSIDERADA SUSPEITA

Casado com Emília Telles Ferreira desde 1932, com quem teve quatro filhos, Anísio Teixeira faleceu na cidade do Rio de Janeiro, no dia 11 de março do ano de 1971, aos 70 anos de idade (Nunes, 2000). Essa foi a data oferecida pelas autoridades policiais. Segundo a versão oficial, Anísio Teixeira faleceu após um incidente no elevador do prédio onde vivia o professor e crítico Aurélio Buarque de Holanda, localizado no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro. Na época, Teixeira estava em campanha para ocupar uma vaga na Academia Brasileira de Letras.

No dia 11 de março, estava a caminho de um almoço na residência de Aurélio, localizada também em Botafogo, a apenas 600 metros de distância da Fundação Getúlio Vargas (FGV), de onde partira às 11 horas, após ter proferido uma conferência. No entanto, Teixeira desapareceu por dois dias antes de seu corpo ser encontrado no fosso do elevador do prédio onde residia Aurélio Buarque de Holanda. Sua família, preocupada com seu paradeiro, procurou-o com apreensão, sendo informada pelas autoridades militares de que ele estava detido para averiguações. Entretanto, a versão oficial divulgada pela imprensa alegava que Teixeira sofrera um acidente ao utilizar o elevador para se dirigir ao apartamento de Aurélio. Apesar disso, investigações posteriores verificaram que a autópsia não identificou sinais de queda em seu corpo (Rocha, 2019).

Em março de 1971, Anísio desapareceu, provocando uma longa procura por informações teve início, repetindo o drama que diversas famílias viviam naquele momento, da ditadura militar. Finalmente encontrado no fosso do elevador do prédio do amigo e imortal Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, na Praia de Botafogo, no Rio de Janeiro. Seu corpo não tinha sinais de queda, nem hematomas que a comprovassem. A versão oficial foi de “acidente”, como a de muitas mortes ocorridas neste período. Sua morte trágica foi noticiada e debatida em vários jornais (Corsetti; Ecoten, 2012, p.670).

Existem indicações que sugerem a possibilidade de que o governo militar, ou um grupo vinculado a ele, possa ter detido Anísio Teixeira para interrogatório em uma instalação da Aeronáutica no Rio de Janeiro, em 11 de março de 1971, o dia de seu desaparecimento. A hipótese da detenção entre os dias 11 e 12 é reforçada pelas declarações do escritor e ex-governador baiano Luiz Viana Filho,

e do educador e poeta mineiro Abgar Renault, ambos membros da Academia Brasileira de Letras e amigos próximos de Anísio, que possuíam boas relações com as autoridades do regime militar. Eles confirmaram que uma autoridade militar (que teria sido o Chefe do I Exército, General Syzeno Sarmiento, segundo Abgar Renault) afirmou que Anísio Teixeira esteve em poder dos militares para interrogatório na Aeronáutica – informação que foi transmitida à família. Isso reforça a possibilidade de ter sido sequestrado no percurso entre a Fundação Getúlio Vargas e o edifício residencial onde iria se encontrar com Aurélio Buarque de Holanda (Rocha, 2019).

A possibilidade de Anísio Teixeira ter sido vítima do regime militar parte do pressuposto de que havia flagrante incompatibilidade entre ele e os mentores do golpe de 1964, uma vez que as concepções de educação que ele introduziu no Brasil sustentavam-se na conexão entre educação pública e democracia, na contramão do que pensavam os militares detentores do poder na época. O fato de ter aceitado concorrer à Academia Brasileira de Letras, no início do ano de 1971, com a eleição praticamente garantida, poderia colocá-lo em condição inatacável, se resolvesse confrontar o regime instalado. Todos que o conheciam sabiam da grande probabilidade de que colocasse sua corajosa independência intelectual a serviço da luta pelo fim do regime ditatorial e a favor da redemocratização do país, e isso poderia transformá-lo em adversário perigoso para o regime (Rocha, 2016). As perseguições dos regimes autoritários fizeram parte da vida pública de Anísio Teixeira até culminar com sua morte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anísio Teixeira deixou como legado suas ações em prol da educação e uma vasta produção voltada para essa área. Escreveu diversos livros, além de mais de 60 artigos publicados em periódicos. Fez diversas traduções, publicações em folhetos, prefácios e posfácios e capítulos publicados em livros de outros organizadores. Entre seus livros publicados destacam-se “Aspectos americanos de educação”, em que o autor traz um relatório de estudos sobre estabelecimentos de ensino nos Estados Unidos. Na obra “A educação e a crise brasileira”, aborda a crise educacional brasileira, analisando os modelos históricos e os vigentes. “Educação e o mundo moderno” configura-se como uma coletânea de textos do autor nos quais discute as ideias do filósofo Dewey. Na obra “Educação é um direito” apresenta uma proposta de estruturação dos sistemas estaduais de ensino. Em “Educação no Brasil”, trata do debate sobre promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação no ano de 1961. Na obra “Educação não é privilégio”, ao fazer a análise sobre a situação educacional brasileira, o autor identifica dois modelos de ensino distintos entre classes sociais diferentes.

Em uma análise ampla e geral, pode-se dizer que os títulos enfáticos de suas obras refletem sua ânsia de mudança e o empenho com o qual se lançou às causas educacionais. Esse afã, embora o caracterize, não é exclusivo de Anísio Teixeira e aparece em títulos de obras de outros educadores com os quais compartilhou os anseios de mudanças na área da educação, entre eles, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, principais parceiros nessa jornada. Anísio Teixeira é indiscutivelmente um dos principais pensadores sobre educação e filosofia da educação na história do Brasil. No entanto, é lamentável constatar que sua obra e contribuições são frequentemente negligenciadas e pouco exploradas atualmente.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA, V. P. S. Democracia e justiça social: a defesa de Anísio Teixeira registrada no livro “Educação no Brasil”. Roteiro, v. 32, n. 1, p. 61-74, 2007. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/338>. Acesso em: 15 jul. 2022.

AZEVEDO, F. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 14/03/1932. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira - ATc 31.12.27. São Paulo, 14 de março de 1932. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/cartas/fernando2.html>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BARBOZA, J. L. Teoria da administração escolar no Brasil: contribuições de Lourenço Filho. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3353>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CARDOSO, S. F. Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17052011-163245/en.php>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CASTRO, M. H. G. O INEP ontem e hoje. In: Um Olhar para o Mundo: Contemporaneidade de Anísio Teixeira, Rio de Janeiro: UFRJ-CFCH-PACC/Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/helena.html>. Acesso em: 29 jul. 2022.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CORSETTI, B.; ECOTEN, M. C. F. Educação e autoritarismo: ações e consequências na trajetória de Anísio Teixeira. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: história, memória, patrimônio, 11. 23 a 27 de julho de 2012. Anais eletrônicos [...]. Rio Grande-RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG)/ANPUHRS, 2012. p. 664-672. Disponível em: [http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346341863\\_ARQUIVO\\_EDUCACAOEAEUTORITARISMO-ACOESECONSEQUENCIASNATRAJETORIADEANISIO TEIXEIRA.pdf](http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346341863_ARQUIVO_EDUCACAOEAEUTORITARISMO-ACOESECONSEQUENCIASNATRAJETORIADEANISIO TEIXEIRA.pdf). Acesso em: 05 ago. 2022.

COSTA, C. Fernando de Azevedo e a defesa da educação para todos. Jornal da USP, 10/06/2019, atualizado em 12/06/2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/fernando-de-azevedo-e-a-defesa-da-educacao-para-todos/>. Acesso em: 09 jul. 2022.

COUTINHO, A. Anísio Espínola Teixeira. Verbete Biográfico. CPDOC/FGV. Rio de Janeiro: FGV, c2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/anisio-espino-la-teixeira>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DARIUS, R. P. P.; DARIUS, F. A. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. Doxa: Revista

Brasileira de Psicologia e Educação, v. 20, n. 1, p. 32-41, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11248/7385>. Acesso em: 04 ago. 2022.

FAORO, R. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2001.

FONSECA, S. C. A trajetória de Anísio Teixeira entre os anos de 1935 e 1946: uma história contada pela sua correspondência com Monteiro Lobato e Fernando Azevedo. Patrimônio e memória, v. 1, n. 2, p. 52-73, 2005. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/48/421>. Acesso em: 18 jan. 2021.

HOLANDA, S. B. Raízes do Brasil. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Arquivo Histórico do INEP. Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES: histórico. Brasília: INEP, s/d. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/capes>. Acesso em: 09 jul. 2022.

LOPES, S. C. Memórias em disputa. Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935). Revista Brasileira de História de Educação, v. 7, n. 2, p. 177-201, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161075009.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MALATIAN, T. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla B. e LUCA, Tânia Regina de (org.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2012. p. 195-221.

MATOS, M. A. Errobidarte de. A metodologia de projetos, a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola. Ensino, saúde e ambiente, v. 2, n. 1, p. 22-29, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21036/12511>. Acesso em: 08 jul. 2022.

MONTALVÃO, S. S. As representações do intelectual no manifesto “Mais uma vez convocados” (1959). Intellèctus, ano XIV, n. 2, p. 189-206, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/21017/15160>. Acesso em: 05 ago. 2022.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. Revista Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 9-40, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PAGNI, P. A. Anísio Teixeira: Experiência Reflexiva e Projeto Democrático: a Atualidade de uma Filosofia da Educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PEREIRA, E. A.; MARTINS, J. R.; ALVES, V. S.; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37>. Acesso em: 08 jul. 2022.

RIBEIRO, E. J.; FELIZARDO, S. A. Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, v. extr., n. 6, p. A6-070 - A6-075, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/I0400.19/5595>. Acesso em: 08 jul. 2022.

ROCHA, J. A. L. As mais recentes informações sobre a morte de Anísio Teixeira. UnB notícias, Opinião. Brasília, 03/03/2016. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/452-as-mais-recentes-informacoes-sobre-a-morte-de-anisio-teixeira>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ROCHA, J. A. L. Breve História da Vida e Morte de Anísio Teixeira: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador, BA: EDUFBA, 2019.

ROCHA, J. A. L. Morte de Anísio Teixeira a caminho de ser esclarecida. Estudos IAT, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2018. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/73>. Acesso em 15 jul. 2022.

SANTOS, L. M. A participação de Anísio Teixeira na criação da Unesco na década de 1940: interfaces e conexões. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022. Disponível em: <https://mestradohdh.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2022/Luiz-Marcio-dos-Santos.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SILVA, D. N. Anísio Teixeira. Mundo Educação, UOL, s/d. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/anisio-teixeira.htm>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, R. A.; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. Revista HISTEDBR On-line, n.35, p. 160-172, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639620/7188>. Acesso: em 08 jul. 2022.

VALGAS, A. F. Perspectiva Educacional de Anísio Teixeira: escola progressiva como base para a efetivação da sociedade Democrática. In: GT – Intelectuais e pensamentos educacionais. Encontro de História da Educação da região centro-oeste - EHECO, 3. 19 a 21 de agosto de 2015. Anais [...], Catalão-GO: Universidade Federal de Goiás, 2015. p. 1-19. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/perspectiva-educacional-de-anc3adsio-teixeira.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

WENDER, S. Anísio Teixeira: conheça a história do criador da escola pública no Brasil. O educador baiano defendia que todos deveriam ter acesso a um sistema de educação gratuito de qualidade, 2021. Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/anisio-teixeira-conheca-a-historia-do-criador-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em: 12 abr. 2022.

## Sobre os autores

### Ana Paula Nogueira de Barros Martins

Graduada em Serviço Social pela Universidade de Taubaté (2008); Mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (2022). Sócia administradora e diretora executiva da Clínica Ser Potencial Reabilitação e Desenvolvimento Humano. Atua principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento humano, transtorno do espectro do autismo, interdisciplinaridade, autismo e inclusão.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0168609895966533>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7648-6209>

### André Luiz da Silva

Doutor em Ciências Sociais (2011); Mestre em Ciências da Religião (2003) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) (1996). Professor de Sociologia e Antropologia do Instituto Básico de Humanidades da Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas de Práxis Contemporâneas. Coordenador adjunto e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Coordenador de subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) e do Projeto de Extensão Universitária Educação Patrimonial: conhecendo Taubaté da Universidade de Taubaté. Pesquisador colaborador do Grupo de Estudos de Práticas Culturais Contemporâneas da PUC-SP e do Laboratório de Políticas Culturais e Ambientais do Brasil, LAPCAB da UFTO. Tem experiência na área de Antropologia Urbana e Sociologia da Cultura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1130631872986412>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6974-0723>

### Angela Michele Suave

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba (2002), mestrado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social PUC/SP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009) e doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social PUC/SP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Atualmente é professor assistente da Universidade de Taubaté no curso de Serviço Social e no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e assistente social judiciária - Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: serviço social, movimentos sociais, direitos sociais, família, violência contra mulher, infância e juventude, educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3812389033592927>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2927-3438>

### Auro Fábio Bornia Ortega

Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (2022). Médico do Trabalho com título de Especialista pela Associação Nacional de Medicina do Trabalho - ANAMT (2005). Pós-graduado em Medicina do Trabalho pela Universidade de Taubaté (1995). Médico pela Universidade de Taubaté (1987).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4126585231668717>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-93921831>

### **Daniel Righi Campos**

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2022). Especialista em Ecoturismo: Interpretação e Planejamento de Atividades Naturais pela Universidade Federal de Lavras (2006). Tem Formação Pedagógica de Docentes para Disciplinas do Ensino Profissional - Licenciatura em Turismo pelo FAT - Centro Paula Souza (2008). Bacharel em Turismo pela Universidade São Judas Tadeu (2000). Tem Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Turismo Guia de Turismo Excursão Nacional e América do Sul pela ABL e Associados (2010). Docente na área de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), atuando no curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo e nos cursos técnicos de Eventos e Hospedagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0662008630321919>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8179-0782>

### **Elisa Maria Andrade Brisola**

Mestre e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996/2003). Graduada em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba (1984). Docente do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Docente do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Unis-MG. Pesquisadora de políticas públicas. Consultora em política de Assistência Social.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1419236134315852>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9571-0923>

### **José Wellington de Souza**

Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Juiz de Fora (2017), trabalhando com sociologia da cultura, pensamento social brasileiro e sociologia dos intelectuais, com tese sobre "raça" e "eugenia" na obra de Monteiro Lobato (2017). Mestre em Ciência da Religião pelo PPCIR da Universidade Federal de Juiz de Fora (2010), com desenvolvimento de trabalho etnográfico sobre catolicismo rural e desagregação social. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2006). Atua como professor convidado no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento da Universidade de Taubaté.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3497657397208057>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5755-3472>

### **Larissa Soares Franco Miranda**

Mestranda em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. Pós-Graduada em Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Gerontologia pela Universidade do Vale do Paraíba. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Aluna do Núcleo de Estudos do Envelhecimento da UNIVAP. Assistente Social da Força Aérea Brasileira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2870534691219953>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8947-8714>

### **Lilian Rosa Daher Macri**

Mestre em Desenvolvimento pela Universidade de Taubaté (2022). Especialista em Ginecologia Oncológica pelo Instituto Brasileiro de Controle do Câncer (IBCC). Pós-graduada em Sexualidade Humana pela Universidade de São Paulo. Graduada em Medicina pela Universidade de Taubaté (1999). Foi médica colaboradora voluntária da Universidade Federal de São Paulo no projeto Afrodite. Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em sexualidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/773020294493373>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6544-6789>

### **Lindamar Alves Faermann**

Assistente Social, mestre e doutora em Serviço Social pela PUC-SP. Atuou como professora concursada na graduação e na pós-graduação da Universidade de Taubaté de 2000 a 2024. Foi coordenadora do curso de Serviço Social da UNITAU de 2009 a 2023, além de coordenar o curso de pós-graduação Lato Sensu em Instrumentalidade Profissional da(o) assistente social na mesma Instituição (2020-2021) e três Projetos de Extensão. É membro do corpo editorial da Revista Emancipação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem produções na área do Serviço Social, Políticas Sociais e campo Sociojurídico. Trabalhou na política de saúde, educação e assistência social. Atualmente trabalha como assistente social do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Presta consultoria/assessoria e ministra palestras, cursos, seminários, entre outras atividades na área.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6740730945148033>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1622-6202>

### **Luciana Esther da Silva Felix**

Mestranda em Desenvolvimento Humano. Especialista em Psicologia. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Pedagogia Empresarial. Licenciada em Pedagogia. Bacharel em Administração de Empresas. Formada em Yoga Educativa. Capacitada em Yoga pelo Instituto de Estudos e Pesquisas em Yoga (Escola de Kaivalyadhama - Índia). Professora de Hatha Yoga. Auxiliar em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Campos do Jordão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0330433608418379>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5896-3585>

### **Luiz Marcio dos Santos**

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais (UNITAU). Especialista em história e cultura afro-brasileira e indígena (UNINTER). Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (UNITAU). Professor da Faculdade Santo Antônio, nos cursos de Direito, Administração e Ciências Contábeis, lecionando as disciplinas de Direito Constitucional, Direito civil, Direito empresarial, Ciências Políticas, entre outras. Membro do Centro de Defesa dos Direitos Humanos Pedro Lobo (CDDH-PL). Atua nas áreas de diversidade cultural, direitos humanos e história da educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4204719219170627>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3004-7083>

### **Marcos Crescêncio Sobrinho**

Mestre em Desenvolvimento Humano (2022) pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Bacharel em Serviço Social (2014) pela UNITAU. Bacharel em Teologia (2009) pela Faculdade Dehoniana. Bacharel em Filosofia (2005) pela UNITAU. Tem experiência na área de Teologia, com ênfase em Teologia, atuando principalmente nos seguintes temas: luta social, oprimido e fundamentalismo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1576775150157120>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6258-9485>

### **Mírian Cristina de Moura Garrido**

Pós-doutora em História pela Universidade Federal de São Paulo, desenvolvendo pesquisa sobre as memórias da independência moçambicana. Mestre e Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Licenciada em História pela Universidade de Taubaté. Realizou Estágio de Pesquisa na Universidade de Pittsburgh (Estados Unidos), cujo projeto está relacionado às trajetórias de afrodescendentes no Brasil e nos Estados Unidos. Efetuou Pesquisa de Campo em Maputo (Moçambique). Tese, Estágio no Exterior, Trabalho de Campo e Dissertação desenvolvidos com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Professora efetiva do Centro Paula Souza e Professora Assistente do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Membro do Grupo de Estudos da Unifesp “Religiões e trajetórias das experiências missionárias em África: arquivos, acervos e pesquisas”. Foi vice-coordenadora do Grupo de Trabalho de História da África (ANPUH-SP), biênio 2018-2020. Atua principalmente nos seguintes temas: afrodescendentes, identidade, movimento negro, políticas públicas, escritas de si, livro didático, pós-abolição, história e cultura afro-brasileira, e Moçambique.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9958895252410582>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0995-0489>

### **Patricia Ortiz Monteiro**

Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Especialista em Gestão Ambiental (USP). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL). Especialista em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Engenheira Agrônoma. Professora Doutora vinculada ao Departamento de Comunicação e Negócios (CEN) e Docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-graduação profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Foi Coordenadora Geral do Programa de Educação a Distância da UNITAU. Foi Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços da UNITAU (EPTS). Apresenta experiência em implementação e gestão de programas, projetos, cursos e materiais didáticos. Participa de organizações não governamentais sócio ambientalistas desde 1987. Participa de grupos de pesquisa, entre eles, o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância e o GT de Representações Sociais da ANPEPP. Atua nos temas: Empreendedorismo e Inovação, Educação, Educação a Distância, Educação Ambiental, Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação, Representações Sociais, Unidades de Conservação, Turismo Sustentável, Ecoturismo, e Comunidades Tradicionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8048616778601408>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050>

### **Rachel Duarte Abdala**

Mestre (2003) e Doutora (2013) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente e Coordenadora Pedagógica do Curso de História da Universidade de Taubaté. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da Universidade de São Paulo. Coordenadora do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) na Universidade de Taubaté. Coordenadora geral e docente permanente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU. Coordena os Projetos de Extensão Universitária: Educação Patrimonial e A cultura que vale: conhecendo e preservando a história, a memória e o patrimônio do vale do Paraíba. Presidente do Conselho Municipal de Patrimônio de Taubaté. Desenvolve projetos em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Pesquisadora Assistente no Projeto Temático FAPESP: “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”. O Projeto envolve pesquisadores de diversas instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e pesquisadores de outros países.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7509632267221512>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6936-5329>

### **Renato de Sousa Almeida**

Mestre e Doutor em Neurociência e Comportamento pela Universidade de São Paulo. Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente, Professor Titular do Instituto de Biociências da Universidade de Taubaté e envolvido com as seguintes atribuições: Diretor do Departamento de Educação Física, Docente permanente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Membro da Comissão de bolsas de estudo do Programa de mestrado em Desenvolvimento Humano, Membro do Conselho de Ensino e Pesquisa, Membro do Centro Unitau Sustentável, Membro do Comitê de ética em pesquisa animal, Presidente do Conselho Departamental do Curso de Educação Física e do Núcleo Docente Estruturante do mesmo curso.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6264844507254263>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4992-2714>

# Caderno de resumos

## Transtornos mentais e comportamentais em docentes readaptados

*Auro Fábio Bornia Ortega e Renato de Sousa Almeida*

Este artigo trata dos Transtornos Mentais e Comportamentais Relacionados ao Trabalho, no que se refere ao absentismo e à readaptação ao trabalho de professores da rede Municipal de Ensino de uma cidade do Vale do Paraíba. O objetivo geral é compreender o absentismo-doença em docentes, decorrente do afastamento (tratamento/ acompanhamento psiquiátrico) e as razões pelas quais os docentes da rede municipal de ensino retornam ao trabalho como readaptados. Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória qualitativa. A pesquisa se delimitou ao universo dos professores readaptados, no recorte temporal de agosto/2019 a agosto/2020 (24 participantes), com histórico de afastamento / licença médica do trabalho no ano anterior. No momento da coleta de dados estavam ativos readaptados, ou seja, desenvolviam seu trabalho fora da sala de aula. Quanto aos instrumentos de pesquisa, a análise documental foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação e à Divisão de Perícias Médicas; roteiro para entrevista individual realizada com 6 professores readaptados; roteiro para grupo focal com 6 professores readaptados. O questionário, enviado para 28 professores, foi delineado com cinco blocos de questões. Bloco I apresentou informações sobre as características sociodemográficas, comportamento relacionado à saúde e relato de morbidade crônica. Bloco II abordou a inserção no trabalho e carga horária. Bloco III tratou de experiências com a violência na escola. Bloco IV investigou a percepção dos professores quanto ao material pedagógico disponível e às condições das salas de aula (iluminação, ventilação e o nível de ruído). Bloco V General Health Questionnaire-I2 (GHQ-I2 – Questionário de Saúde Geral-I2 (QSG-I2), teve como objetivo identificar a existência de transtornos mentais entre professores. Os dados qualitativos das entrevistas e dos grupos focais foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados demonstram que o ambiente físico e a gestão escolar devem estar em sintonia para acolher os professores municipais afastados (absentismo) por Transtornos Mentais e Comportamentais (TMC) – (CID-10-F), assim como o retorno (readaptação) ao trabalho. O processo, que se inicia com um mal-estar, passa pelo adoecimento e termina com a readaptação do docente, impacta diretamente na sua identidade profissional, levando-os ao desejo de abandono da profissão. São estigmatizados, discriminados e desvalorizados no grupo social, o que deteriora sua qualidade de vida e as relações interpessoais na nova função de trabalho em que são colocados. Conclui-se que o adoecer dos docentes pode ser uma resposta à impotência e à frustração profissional para, assim, externar o sofrimento experimentado, no qual não são apontadas as condições de trabalho e as limitações a que são expostos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Humano; Transtornos Mentais e Comportamentais; Absenteísmo-doença; Readaptação Profissional.

## A família de pacientes com transtorno do espectro autista (TEA): dilemas e desafios

*Ana Paula Nogueira de Barros Martins e Elisa Maria Andrade Brisola*

A expressiva demanda de famílias que recorrem aos serviços de saúde em busca de tratamento para seus filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) motivou a compreensão das suas expressões. O TEA é caracterizado por um transtorno do neurodesenvolvimento, pautado por alterações no desenvolvimento fisiológico que tem início especificamente na infância. Abrange alterações e déficits que comprometem a aprendizagem formal, o comportamento e as habilidades sociais demandando, do sistema de saúde e das famílias, muito empenho. Considerando que cada família deve ser compreendida além das relações de cuidado, neste artigo buscou-se compreender a

visão da família em relação ao diagnóstico de TEA. A abordagem da pesquisa foi qualitativa com uso da metodologia da história oral. O instrumento de coleta foi a entrevista guiada por um roteiro. Participaram das entrevistas três famílias de pacientes diagnosticados com TEA e três profissionais que compõem a equipe interdisciplinar; porém, neste artigo, abordam-se apenas as percepções das famílias. Quanto aos resultados, identificamos que as narrativas, além de serem repletas de significados, apontam para diferentes percepções de famílias e para os impactos sociais que incidem sobre elas. As narrativas apresentam similaridades e divergências e, nesse sentido, consideramos que esses relatos expressam subjetividades, uma vez que as famílias são construções históricas e sociais e que, portanto, sofrem mudanças. Discutimos também sobre o mito da família ideal, construído por um contrato social associado ao patriarcado e às relações de gênero, assim como a construção da família perfeita e a discussão da família desestruturada, baseada em compreensões do senso comum fundamentadas no modelo nuclear burguês, desconsiderando as diferentes configurações familiares e gerando significativa sobrecarga materna. Por fim, mediante a complexidade do tema família, recorreremos à premissa dos direitos, considerando as políticas públicas brasileiras que colocam a família em discussão no campo da proteção social. Concluímos que são enormes os desafios enfrentados pelas famílias no tratamento de seus filhos com TEA em decorrência das dificuldades próprias do transtorno, além das questões subjetivas e objetivas atinentes à família. Intervenções eficazes incluem a urgência de ampliar o conhecimento e a acessibilidade das políticas públicas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Humano; Família; Desafios socioeconômicos; Desigualdades de gênero; Políticas públicas.

## **Violência simbólica na escola: reprodução, identidade de gênero e patriarcado**

*Lilian Rosa Daher Macri, Elisa Maria Andrade Brisola e André Luiz da Silva*

O capítulo investiga a violência simbólica no contexto escolar, abordando como as questões de gênero e o patriarcado moldam relações de poder e perpetuam desigualdades. O problema central é a manutenção de padrões discriminatórios e excludentes por meio de práticas escolares que reforçam normas patriarcais e a heteronormatividade. O objetivo é analisar as interseções entre violência simbólica, identidade de gênero e estrutura patriarcal na educação brasileira. A metodologia adota uma revisão narrativa de literatura, fundamentada em estudos interdisciplinares sobre violência, gênero e educação. Os resultados apontam que a violência simbólica é naturalizada no ambiente escolar, reproduzindo desigualdades estruturais e contribuindo para a exclusão de grupos minoritários, como mulheres e pessoas LGBTQIA+. O sistema escolar frequentemente reforça normas de poder dominantes, ao invés de atuar como espaço democrático de inclusão e promoção da igualdade. O estudo destaca a necessidade de repensar práticas pedagógicas, currículos e a formação de professores, com ênfase em perspectivas críticas e transversais que considerem as dinâmicas de gênero e diversidade. Conclui-se que a escola, enquanto agente transformador, precisa superar a reprodução de violências simbólicas e promover mudanças estruturais que valorizem as diferenças e fortaleçam os direitos humanos. Isso exige articulação entre políticas públicas, formação docente e ações comunitárias para combater discriminações e construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e democrático.

**Palavras-chave:** Violência simbólica; Gênero; Patriarcado; Inclusão escolar; Diversidade

## **Construindo comunidades inclusivas: o papel do lazer na interação social das pessoas idosas**

*Daniel Righi Campos, Larissa S. Franco Miranda, Luciana Esther da Silva Felix, Patricia Ortiz Monteiro e Mirian Cristina de Moura Garrido*

O capítulo analisa a relevância do lazer como ferramenta de inclusão social para a população idosa em um cenário de acelerado envelhecimento demográfico no Brasil. O problema abordado é o desafio de promover a interação social e a qualidade de vida dessa parcela crescente da população. O objetivo é discutir, a partir de uma revisão bibliográfica, como as políticas públicas e iniciativas culturais podem transformar o lazer em um mecanismo de combate ao isolamento social e de fortalecimento do bem-estar dos idosos. A metodologia baseia-se em uma abordagem interdisciplinar, combinando dados estatísticos, referenciais teóricos e estudos de caso. O texto destaca a necessidade de políticas públicas voltadas à adaptação de espaços físicos e digitais às demandas específicas da terceira idade, promovendo acessibilidade, participação ativa e integração social. O lazer é identificado como um elemento central para a saúde mental, a autoestima e a autonomia dos idosos, além de um estímulo ao engajamento comunitário e à aprendizagem contínua, particularmente em contextos mediados por tecnologias digitais. A pesquisa ressalta a urgência de medidas que considerem as especificidades da velhice e de estratégias que combinem esforços governamentais, acadêmicos e da sociedade civil para garantir que as pessoas idosas tenham oportunidades iguais de participação social.

**Palavras-chave:** Lazer; Inclusão social; População idosa; Políticas públicas; Tecnologias digitais

## **A luta por moradia e as relações com a religiosidade: ações sociais e políticas de católicos em um movimento por moradia na região do Vale do Paraíba**

*Marcos Crescêncio Sobrinho, Angela Michele Suave, José Wellington de Souza e Lindamar Alves Faermann*

Esta pesquisa analisa a influência da religiosidade nas ações sociais e políticas de católicos que atuam em um movimento social por moradia, no Vale do Paraíba, São Paulo. O problema abordado é a relação entre a organização política desses movimentos e a atuação limitada da Igreja Católica em contextos de luta por direitos sociais. O objetivo é compreender como as práticas religiosas dialogam com a busca por moradia digna e com a resistência ao conservadorismo político. Do ponto de vista metodológico, o estudo utiliza a observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental para explorar a vivência dos ocupantes, sua organização e a presença (ou ausência) de apoio religioso. Os resultados evidenciam que, embora a maioria dos ocupantes se identifique como católica, a influência institucional da Igreja é reduzida, predominando ações assistencialistas, como doações. Observou-se a importância do Movimento Luta Popular na mobilização dos moradores, que enfrentam precariedade extrema, desemprego e insegurança alimentar, agravados pela pandemia de COVID-19. Conclui-se que a Igreja Católica apresentou pouco ou nenhum envolvimento em relação à organização política atual dos movimentos por moradia. O caso revela a urgência de políticas públicas efetivas que assegurem direitos básicos e fomentem a inclusão social. Somente com a organização política e social é possível buscar uma alternativa de moradia para os participantes do movimento.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Humano; Movimentos sociais; Direito à moradia; Religião; Conservadorismo.

## A trajetória e o legado de Anísio Teixeira na educação brasileira

*Luiz Marcio dos Santos, Rachel Duarte Abdala e André Luiz da Silva*

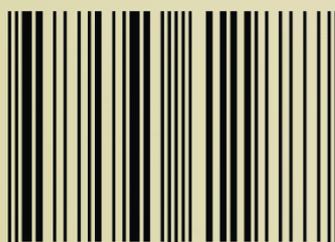
Este capítulo tem como objetivo examinar a vida e as contribuições de Anísio Teixeira, um dos maiores intelectuais brasileiros, que dedicou sua vida à melhoria do sistema educacional no Brasil. Anísio Teixeira liderou diversos movimentos e reformas educacionais ao longo de sua trajetória, deixando um legado duradouro que ainda reverbera nos dias de hoje. Anísio Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900 em Caetité, Bahia. Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro (atual Faculdade de Direito da UFRJ), demonstrando desde cedo interesse pela educação. Por meio de uma análise bibliográfica, pesquisa em trabalhos acadêmicos e publicações sobre a vida e a obra de Anísio Teixeira, trazemos um levantamento sobre seus principais feitos, os caminhos percorridos e as relações construídas com outros intelectuais. Teixeira foi uma figura central na busca por uma educação ampla, gratuita e de qualidade no Brasil. Inspirado pela filosofia educacional de John Dewey, construiu relações significativas com diversos intelectuais, incluindo Fernando de Azevedo. Sua participação na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi fundamental para propor reformas educacionais inovadoras. Além de Dewey e Azevedo, Anísio Teixeira estabeleceu conexões profundas com outros pensadores, enriquecendo seu próprio entendimento da educação e sua capacidade de implementar mudanças significativas no sistema educacional brasileiro. Teixeira também se envolveu em movimentos políticos, como a Aliança Nacional Libertadora, lutando contra o fascismo e defendendo ideais democráticos. Ele buscou ativamente cargos políticos, refletindo seu compromisso com a transformação social por meio da educação e da política. A vida de Anísio Teixeira foi tragicamente interrompida aos 70 anos, quando foi encontrado morto no poço do elevador do prédio onde morava Aurélio Buarque de Holanda. Sua morte, ocorrida em 1971, continua sendo objeto de debate e suspeita, alimentada pela perseguição política que enfrentou durante o regime militar. No entanto, seu legado perdura, inspirando gerações de educadores e defensores da educação pública no Brasil.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento humano; Educação; Reforma educacional; Escola nova.



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-85-9561-188-7



9 788595 611887