

[illegible]

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Graziele Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Debates contemporâneos [livro eletrônico] : temas
interdisciplinares : volume 18 / Gabriella
Eldereti Machado, Ivanio Folmer, organização. --
18. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-387-2

1. Debates 2. Educação 3. Interdisciplinaridade
na educação I. Machado, Gabriella Eldereti.
II. Folmer, Ivanio.

24-239635

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-387-2

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o *Volume 18* da coleção **DEBATES CONTEMPORÂNEOS: TEMAS INTERDISCIPLINARES**, um compêndio que reflete as complexas e urgentes discussões do nosso tempo. Este volume é um convite à reflexão crítica sobre os desafios contemporâneos que atravessam diversas áreas do conhecimento, com uma abordagem interdisciplinar que conecta diferentes perspectivas para compreender melhor as questões atuais.

O livro reúne textos de especialistas e pesquisadores de diversas disciplinas, oferecendo um panorama abrangente e inovador de temas como mudanças climáticas, justiça social, tecnologia e ética, saúde pública, políticas educacionais, direitos humanos, entre outros. Cada capítulo busca, de maneira profunda e acessível, destacar a importância do diálogo entre as ciências sociais, naturais e humanas para a construção de soluções para os problemas que nos afetam enquanto sociedade global.

Neste volume, os leitores terão acesso a um debate rico e instigante, que não só informa, mas também desafia a pensar criticamente sobre o papel da pesquisa e do conhecimento interdisciplinar na busca por soluções para as crises do presente. As questões que emergem das páginas deste livro são, portanto, um convite à ação, à reflexão e, sobretudo, à colaboração entre áreas do saber.

Os organizadores e colaboradores deste projeto esperam que este livro seja uma fonte de inspiração para acadêmicos, profissionais, estudantes e todos aqueles que se empenham em entender as múltiplas dimensões da sociedade contemporânea e contribuir para um mundo mais justo e sustentável.

Boa leitura e boas reflexões!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Acordos bilaterais e multilaterais e a sua relação com a Base industrial de defesa brasileira: Estudos prospectivos.....8

Luiz Gonçalves Cavalcante Aguiar da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-387-0

CAPÍTULO 2

Gênero, Migrações Climáticas e a Urgência de um Reconhecimento Internacional: Uma Análise Comparada das Experiências do Brasil, Espanha e Portugal.....26

Luciano de Oliveira Souza Tourinho

Ana Paula da Silva Sotero

doi: 10.48209/978-65-5417-387-1

CAPÍTULO 3

Os Desafios da Identidade Digital.....45

Atila Barros

doi: 10.48209/978-65-5417-387-3

CAPÍTULO 4

Considerações Acerca do Financiamento da Educação no Brasil: das Origens à Situação Atual.....66

Elana dos Santos Almeida

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

doi: 10.48209/978-65-5417-387-4

CAPÍTULO 5

Desafios e Estratégias no Ensino de Ciências Naturais para a Aprendizagem de Alunos Autistas no Ensino Fundamental 86

Vanessa Maria de Aquino Lopes

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

doi: 10.48209/978-65-5417-387-5

CAPÍTULO 6

A Casa como Espaço de Cuidado: As Visitas Domiciliares das Agentes Comunitárias de Saúde.....107

Diego Miranda Nunes

doi: 10.48209/978-65-5417-387-6

Sobre os Organizadores.....123

Sobre as Autoras e os Autores.....125

CAPÍTULO 1

ACORDOS BILATERAIS E MULTILATERAIS E A SUA RELAÇÃO COM A BASE INDUSTRIAL DE DEFESA BRASILEIRA: ESTUDOS PROSPECTIVOS¹

Luiz Gonçalves Cavalcante Aguiar da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-387-0

Resumo: Nos últimos anos, vimos a falência de organismos multilaterais no que concerne ao âmbito da cooperação em matéria de defesa e segurança no continente sul-americano, tendo em vista a descontinuidade do Conselho de Defesa Sul-Americano (CDS), que foi constituído baseado na UNASUL (União das Nações Sul-Americanas). Por conta da influência de mudanças políticas ocorridas nestes países, notavelmente após eleições e transições de poder, o bloco acabou esvaziado e abandonado até o ano de 2022. O presente artigo trata das implicações de tal desmonte para a indústria de defesa brasileira, bem como para a projeção geopolítica do país em seu entorno estratégico.

Palavras-chave: Indústria de defesa; Soberania; Domínio tecnológico

Abstract: In the last years, we saw the bankruptcy of multilateral organizations in the matter of cooperation of defense and security in the south american continent, having in sight the decline of the Council of South American Defense, which was constituted and based in UNASUL (Union of South American Nations). Because of the influence of political changes that occurred in those countries, notably after

¹ Artigo produzido após realização de Cursos de Extensão em Defesa Nacional (Ministério da Defesa), Geopolítica (ECEME) e Indústria de Defesa (CNI).

elections and power transitions, the bloc ended empty and abandoned until the end of 2022. The current article talks about the implications of such decline to the Brazilian industry of defense, as well to the geopolitical projection of the country in its strategic surroundings.

Keywords: Defense Industry; Sovereignty; Technological domain

Introdução

O final da guerra fria fez com que alguns organismos internacionais chegassem ao fim. As mudanças políticas levaram os Estados Unidos ao status de única superpotência. No entanto, com o início da guerra ao terror, em 2001, a ordem mundial começou a se alterar. Surgiram organizações multilaterais regionais importantes neste período. Uma delas foi a UNASUL, que ajudou a constituir, no âmbito de seu tratado, o Conselho de Defesa Sul-Americano.

De acordo com Zague (2018)², a partir da criação do Conselho de Defesa, a região passou a contar com um organismo multilateral capaz de coordenar iniciativas conjuntas para a produção de armamentos. A liderança brasileira do processo sofreu resistências de outros atores da UNASUL, sobretudo da Colômbia, país que tem forte cooperação militar com os Estados Unidos. Um dos objetivos específicos da UNASUL, explícito no documento oficial do tratado, é o “intercâmbio da informação e de experiências em matéria de defesa”.³

2 ZAGUE, José Augusto. *O Conselho de Defesa Sul-Americano e a cooperação regional na indústria de defesa*. Tese (Doutorado em Relações Internacionais). Programa de Pós Graduação San Tiago Dantas (UNESP-UNICAMP-PUC-SP), 2018, p. 13-14

3 *TRATADO CONSTITUTIVO DE LA UNIÓN DE NACIONES SURAMERICANAS*, 2008. em <http://www.iirsa.org/admin_iirsa_web/Uploads/Documents/rp_brasilia08_cumbre_unasur_tratado_constitutivo.pdf>

Base industrial de defesa brasileira: Breve histórico e antecedentes

A primeira vez em que o Estado brasileiro sentiu efetivamente a necessidade de maior independência no âmbito da indústria de defesa foi durante a Guerra do Paraguai. Conforme Goldoni⁴, os primeiros surtos manufatureiros ocorreram ainda durante o Império, com a Guerra tendo um efeito impulsionador, tendo em vista a dependência dos europeus naquele momento.

Ainda de acordo com Goldoni (2011), durante a primeira metade do século XX, o país começava a se esforçar para reduzir a dependência externa em relação ao material bélico. Naquele momento, a produção de armas e equipamentos estava concentrada em poucas potências, tais como França, Estados Unidos, Alemanha e Reino Unido, todos capazes de tecnologias avançadas. Com a missão militar francesa, estabelecida a partir de 1919, o Brasil não apenas contou com a instrução por parte de militares daquele país, como também se comprometeu a comprar armamentos do mesmo. A missão, contratada por quatro anos, se estendeu por vinte anos, tendo seu contrato sido renovado seis vezes.

Antes da chegada da Missão Francesa, os oficiais brasileiros não sabiam como operar o Estado-Maior do Exército e não estavam habilitados para o planejamento sistemático da vida corporativa.⁵ Goldoni também afirma que o chefe do Estado Maior do Exército, o General Bento Ribeiro, além de defensor da contratação da missão militar estrangeira, se mostrou também um visionário, tendo em vista que em 1915, durante a Primeira Guerra Mundial, encomendou uma série de estudos acerca da aquisição de aviões e também organização do serviço aéreo dentro do Exército. Além disso, o general tam-

4 GOLDONI, Luiz Rogério Franco. *Indústria de Defesa no Brasil entre as duas Guerras Mundiais*. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2011, p. 31.

5 GOLDONI, Luiz Rogério Franco. *Indústria de Defesa no Brasil entre as duas Guerras Mundiais*. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2011, p. 62.

bém afirmava que pouco importava a nacionalidade da missão militar, desde que ela mantivesse os direitos e a autonomia do Exército brasileiro. Tal postura defensora da autonomia teve um contraste no general francês Maurice Gamelin, chefe da Missão Militar francesa, que defendia de forma agressiva os interesses de seu país, conforme Goldoni (2011) e Domingos Neto⁶ (2007), e diversas vezes agia como um agente comercial francês, com o interesse de vender e divulgar os avanços industriais da França, intercedendo diretamente na compra de aviões e peças de artilharia, bem como na de outros bens, tais como cozinhas de campanha, aparelhos telegráficos, viaturas e tecidos.⁷

Para Goldoni, o objetivo do General era tornar o Brasil dependente não apenas das instruções dos militares franceses, mas também das fábricas, não podendo admitir que o então Ministério da Guerra ou o Exército brasileiro comprassem equipamentos de outra potência militar ou contratassem profissionais de outro país para serviços técnicos como o da cartografia. Gamelin teria atacado de forma rude os oficiais brasileiros que defendiam uma maior autonomia para a compra e a contratação de instrutores e técnicos de outros países. Bento Ribeiro, por ter almejado preservar a independência brasileira em relação aos fabricantes franceses, foi tachado como “germanófilo” pelo General francês, o que acabou pressionando e efetivamente forçando a demissão do Chefe do Estado-Maior, que gerou insatisfações na guarnição do Rio de Janeiro.⁸

Entre os anos de 1919 e 1922, o Ministro da Guerra foi João Pandiá Calógeras, e ele daria continuidade ao processo modernizador por meio do apoio à Missão Francesa. No ano de 1920 seria inaugurada a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO), cujo objetivo era preparar capitães para comandar

6 DOMINGOS NETO, Manuel. *Gamelin, o modernizador do Exército*. Tensões Mundiais, Fortaleza: Observatório das Nacionalidades; São Paulo: Annablume, v.3, n.4. p. 241-244, jan./jun. 2007.

7 GOLDONI, Luiz Rogério Franco. *Indústria de Defesa no Brasil entre as duas Guerras Mundiais*. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2011, p. 62.

8 GOLDONI, Luiz Rogério Franco. *Indústria de Defesa no Brasil entre as duas Guerras Mundiais*. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2011, p. 63.

companhias, esquadrões e baterias. Outro curso oferecido foi o de Revisão de Estado-Maior, para os oficiais de geração intermediária. A tendência modernizadora continuaria durante o resto da década de 20. Entretanto, conforme Goldoni, cisões políticas internas das Forças Armadas, provocadas pelo próprio processo modernizador, acabariam freando o mesmo. Durante os anos 20, as rebeliões tenentistas e o debate político tomaram conta do corpo de oficiais.

Nos anos 30, muitos dos oficiais envolvidos no tenentismo estariam envolvidos na modernização política conduzida por Getúlio Vargas, durante a Revolução de 1930. A maior parte dos generais que instauraram o Estado Novo e que estiveram à frente do golpe de 1964 foram formados pela Missão Francesa.

De acordo com Goldoni, entre as fábricas militares anteriores à modernização do Exército, podemos citar a Fábrica de Pólvora da Lagoa Rodrigo de Freitas, que daria origem mais tarde ao Jardim Botânico. Foi transferida em 1827 para o Distrito de Estrela, que é localizado no atual Município de Magé, com o nome de Fábrica de Pólvora de Estrela. Como a produção era feita com baixa especialização, tal fato retratava a incapacidade de inovação da indústria nacional, tendo em vista que o país não contava com universidades ou centros de pesquisa especializados. O ensino técnico, inaugurado desde o Império, preparava apenas artesãos.⁹

Outra instalação importante foi a Fábrica de Piquete, inaugurada em 1909, com o objetivo de produzir pólvora sem fumaça e explosivos à base de nitrocelulose. Contrastando com a Fábrica de Estrela, a pesquisa era incentivada, reproduzindo o modelo da Europa e da América do Norte, contando com laboratório químico para experiências e estudos relativos à técnica e também à qualidade da produção.¹⁰

9 GOLDONI, Luiz Rogério Franco. *Indústria de Defesa no Brasil entre as duas Guerras Mundiais*. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2011, p.63-68.

10 GOLDONI, Luiz Rogério Franco. *Indústria de Defesa no Brasil entre as duas Guerras Mundiais*. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2011, p. 70.

Com a chegada da ameaça interna da Revolução Constitucionalista de 1932, a capacidade produtiva das fábricas seria colocada a prova, já que foi tomada pelos rebeldes, e forneceu munição, pólvora e armas para os rebeldes. A partir de 1935, a fábrica se tornou a única fabricante de pólvoras químicas do país.

Outra importante fábrica foi a de Realengo, a Fábrica de Cartuchos de Infantaria. Foi inaugurada após a Proclamação da República. Entre 1934 e 1944 a produtividade da fábrica foi alterada por conta de reformas e modernizações. Em 1944, foram produzidos mais de 35 milhões de tiros de guerra para armas automáticas, fuzis ou mosquetão, com carregadores.¹¹

A guerra incentivou o crescimento e o desenvolvimento de indústrias pesadas e básicas no Brasil, tendo em vista que às vésperas do conflito elas ainda não existiam. Conforme Goldoni, as relações entre defesa, indústria, ciência e tecnologia ficaram evidentes, assim como as preocupações com a defesa contribuíram para o desenvolvimento da produção econômica. Ainda segundo o autor, a necessidade e a vontade de modernizar o Exército encontraram barreiras nas condições socioeconômicas do Brasil, tendo em vista que a criação de novas indústrias seria limitada pela ausência de Centros de Pesquisa, Universidades e redes de infraestrutura.

A substituição de importações, embora diminuindo a dependência brasileira de produtos estrangeiros, acarretou, para Goldoni, na concentração das atividades industriais no Sudeste, marcadamente em São Paulo, em detrimento de outras regiões do país. Segundo Amorim Júnior (2001)¹², até meados da década de 60, basicamente todas as linhas de produção de armamentos estavam reunidas em três velhos arsenais e onze fábricas do Exército, no Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro e na Base do Galeão. A partir de 1964, os militares

11 GOLDONI, Luiz Rogério Franco. *Indústria de Defesa no Brasil entre as duas Guerras Mundiais*. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2011, p. 74-79

12 AMORIM JÚNIOR, W. F. . *Indústria Bélica Brasileira*: Subsídios para uma avaliação. Revista Militar de Ciência e Tecnologia , REVISTA, v. XVIII, 2001, p. 104.

passaram a promover o reequipamento das Forças Armadas, sendo estimulada a produção interna de armamentos, sendo criado o Grupo Permanente de Mobilização Industrial, com a função de incentivar empresários nacionais a entrar no ramo da produção armamentista.

Um fato importante e que tinha grande influência na falta de autonomia brasileira em armamentos era o acordo de cooperação militar com os Estados Unidos, que fora firmado em 1952, de natureza bilateral. Além de não contribuir para o desenvolvimento nativo de tecnologia, também era fornecido equipamento já obsoleto às Forças Armadas Brasileiras. O Acordo foi rompido em 1977. Já em meio a este processo, o governo brasileiro assinou contratos para adquirir tecnologia moderna de empresas de outros países ao mesmo tempo em que desenvolvia pesquisas próprias com um olhar para a possibilidade de exportação. Foi neste contexto que surgiram as três principais empresas do setor bélico nacional: Embraer, Engesa e Avibrás.¹³

A primeira se transformou na principal empresa nacional no setor aeroespacial. A segunda, apesar de ter produzido inúmeros blindados nacionais, como o Cascavel e o Urutu, e conquistado parte do mercado árabe, acabou indo à falência, após inúmeras crises inflacionárias que afetavam o país e o investimento que havia sido feito no blindado Osório, um MBT (*Main Battle Tank*). A terceira, tendo produzido e projetado importantes equipamentos ligados à artilharia como o ASTROS e ASTROS II encontra-se em situação bastante complicada no momento atual, indo mais uma vez para a recuperação judicial.

O dilema das armas: Importação x Fabricação Nacional

De acordo com Amorim, a importação de equipamentos militares representa um elevado ônus para o País por conta da sofisticação dos sistemas de armas, bem como pela rapidez com que estes sistemas se tornam obsoletos ou perdem parte de sua eficácia ao longo do tempo. Muitas vezes, até que um sis-

13 AMORIM JÚNIOR, W. F. . *Indústria Bélica Brasileira*: Subsídios para uma avaliação. Revista Militar de Ciência e Tecnologia , REVISTA, v. XVIII, 2001, p. 104.

tema de armas seja finalmente escolhido, nem sempre as condições iniciais de emprego serão as melhores, nem mesmo a versão oferecida inicialmente será adequada às realidades do país. Um exemplo de projeto que demorou a ganhar corpo é o FX, da Força Aérea Brasileira. Um projeto que no início tinha um orçamento de 700 milhões de dólares, foi remodelado no projeto FX-2, que diferentemente do anterior, exigia a transferência de tecnologia. De acordo com o Brigadeiro Baptista Júnior, um dos principais motivos para que o sueco Gripen fosse o avião escolhido foi a parte da transferência tecnológica.¹⁴

Amorim afirma que um dos maiores entraves para a criação de uma indústria bélica nacional bem sucedida é a rapidez do processo de avanço tecnológico no setor militar, assim como na profundidade das mudanças acarretadas por ele.¹⁵

A rapidez com que está evoluindo a tecnologia militar em nossos dias representa um formidável obstáculo a qualquer programa de nacionalização. Programas de nacionalização, quando se aproximam da fase de produção de determinado artefato, podem vir a ser tornados completamente obsoletos por um eventual avanço tecnológico após algum novo desenvolvimento feito por países que são centros de produção de armamentos.¹⁶

Para Amorim, será impossível criar um programa de nacionalização viável perseguindo, desde logo, a mais avançada tecnologia disponível. Os custos daí resultantes impediriam a continuidade do esforço. De acordo com o autor, é fundamental considerar que a posse de equipamento tecnologicamente mais avançado não implica, necessariamente, na obtenção de um sistema de maior eficácia.¹⁷

14 Ver <<https://www.aeroflap.com.br/gripen-comandante-da-fab-fala-sobre-transferencia-de-tecnologia-no-programa-f-39/>>

15 AMORIM JÚNIOR, W. F. . *Indústria Bélica Brasileira*: Subsídios para uma avaliação. Revista Militar de Ciência e Tecnologia , REVISTA, v. XVIII, 2001, p. 111-112.

16 AMORIM JÚNIOR, W. F. . *Indústria Bélica Brasileira*: Subsídios para uma avaliação. Revista Militar de Ciência e Tecnologia , REVISTA, v. XVIII, 2001, p. 111-112.

17 AMORIM JÚNIOR, W. F. . *Indústria Bélica Brasileira*: Subsídios para uma avaliação. Revista Militar de Ciência e Tecnologia , REVISTA, v. XVIII, 2001, p. 111-112.

Amorim explica o seu ponto dizendo que a eficácia de um dado sistema - por exemplo, um Sistema de Armas - depende de três aspectos. O primeiro deles é o desempenho. Ele está relacionado à performance do sistema de armas; o segundo é o emprego, que se traduz no componente humano e a sua contribuição para a eficácia do sistema; o terceiro aspecto é o aprestamento, isto é, que o sistema esteja pronto para o efetivo emprego quando for solicitado e que possa permanecer operando enquanto for necessário.¹⁸

Dessa maneira, conforme Amorim, podemos dizer que nem sempre aquele equipamento mais sofisticado, que possua o melhor desempenho, vai garantir com que um sistema de armas seja mais eficaz do que os outros. Os aspectos de complexidade e sofisticação estariam em oposição aos aspectos de emprego e de aprestamento, e dessa forma podem acarretar uma menor eficácia do sistema. De maneira oposta, equipamentos de menor complexidade, que sejam mais fáceis de operar e com maior aprestamento, podem resultar num sistema com maior eficácia.¹⁹

Ou seja, aceitando-se o emprego de equipamentos mais simples, Amorim afirma que é possível conciliar um projeto de nacionalização com a eficácia. Com a fabricação de equipamentos mais simples e no próprio país, melhorando as condições de emprego e do aprestamento, é possível melhorar o índice de eficácia. Entretanto, diz Amorim, existe uma tendência dos militares em valorizar, de maneira prioritária, o desempenho em contraposição às possibilidades de nacionalização, ainda que, mesmo com este aspecto, não seja garantida uma maior eficácia do sistema de armas.²⁰ Para o autor, um ideal de nacionalização implica necessariamente a aceitação de um desempenho inferior ao que existe de melhor no campo da tecnologia, sendo utilizada aquela que esteja compatível ao estágio de desenvolvimento industrial do país, mas ao mesmo tempo

18 AMORIM JÚNIOR, W. F. . *Indústria Bélica Brasileira*: Subsídios para uma avaliação. Revista Militar de Ciência e Tecnologia , REVISTA, v. XVIII, 2001, p. 111-112.

19 AMORIM JÚNIOR, W. F. . *Indústria Bélica Brasileira*: Subsídios para uma avaliação. Revista Militar de Ciência e Tecnologia , REVISTA, v. XVIII, 2001, p. 111-112.

20 AMORIM JÚNIOR, W. F. . *Indústria Bélica Brasileira*: Subsídios para uma avaliação. Revista Militar de Ciência e Tecnologia , REVISTA, v. XVIII, 2001, p. 112.

garantindo que o emprego e o aprestamento estejam em condições melhores, para que a eficácia seja mantida em valores que não comprometam o sucesso da missão. Entre os exemplos fornecidos por Amorim acerca de equipamentos modernos e de última geração, mas que tiveram um emprego e aprestamento deficiente, está a frota de F-14 Tomcat da Força Aérea Iraniana, que teve pouco a fazer durante a Guerra Irã-Iraque, exatamente por conta da falta de peças sobressalentes, bem como as baterias antiaéreas Sírias que foram abatidas pela Força Aérea Israelense em 1982.

Além do dilema existente entre a importação e a fabricação nacional, existe também outro, relacionado à questão da transferência de tecnologia x desenvolvimento tecnológico autônomo. Amorim deixa claro que não é pelo simples fato de adquirir o conhecimento para produzir determinado tipo de material bélico que implique necessariamente no domínio da tecnologia. Podemos observar tal diferença quando lembramos que praticamente todo equipamento bélico exportado possui diferenças entre o modelo do país de origem e o modelo de exportação. Além de tais diferenças, aspectos que garantem o emprego e o aprestamento, como a fabricação de peças de reposição, também devem ser levadas em consideração em qualquer acordo de aquisição de equipamentos bélicos. Existem ainda aqueles equipamentos que nem mesmo são exportados pelos países de origem, detentores da tecnologia mais avançada. Um exemplo claro é o caça F-22, cuja proibição da exportação e seu alto custo supostamente fez com que o seu programa fosse encerrado, dando lugar ao F-35, caça exportado para alguns países europeus e asiáticos.

Acordos bilaterais no âmbito da defesa, sobretudo feitos com nações mais poderosas e detentoras de tecnologia, frequentemente deixaram o Brasil, além de depender de tais nações, com equipamento já defasado em relação ao empregado por elas.

Caminhos possíveis

Para voltar a dinamizar a sua indústria de defesa, o Brasil necessita de um projeto de longo prazo, que envolva não apenas a participação dos militares de todas as forças armadas, mas também a participação civil, tanto por parte dos cidadãos, bem como por instituições como universidades e empresas ligadas ao setor da defesa.

Para Julia Marisa Sekula²¹, o país precisa aproveitar o potencial da Amazônia explorando a interseção entre a tecnologia digital e a biologia. Citando a DARPA, projeto do governo norte-americano que foi lançado em 1958, quatro meses após os soviéticos terem colocado o satélite Sputnik no espaço. O projeto foi responsável não apenas por inovações no âmbito militar, mas também pela criação de tecnologias que também fazem parte da vida civil de grande parte da população mundial nos dias de hoje, como a internet. Acerca do complexo industrial-militar norte-americano, Wade (2014) afirma que ele poderia ser denominado de maneira mais precisa como “complexo governamental-industrial-militar”, tendo em vista que o governo lançou, sobretudo a partir da segunda guerra mundial, uma série de inovações fundamentais, entre elas a bomba atômica, a bomba de hidrogênio, a tecnologia dos mísseis, a energia nuclear para o domínio civil, computadores, o transistor, satélites, entre outras coisas.²²

Investimentos estatais na área de defesa, ao longo dos anos 70, por meio da DARPA (US Defense Department ‘s Defense Advanced Research Projects Agency), financiaram pesquisas para Universidades como Stanford e Califórnia. Nas décadas subsequentes, agências governamentais em nível nacional, estadual e mesmo em nível municipal, financiaram a pesquisa e o desenvolvimento de setores especificamente selecionados, fazendo uso do controle de fundos para construir e sustentar os elos entre empresas, cientistas, engendei-

21 Ver <<https://www.capitalreset.com/opinioao-decifrar-a-amazonia-e-chave-para-brasil-ser-potencia-verde/>>

22 WADE, Robert H. *The Paradox of US Industrial Policy : the Developmental State in Disguise*. Geneva: ILO, 388, 2014.

ros, investidores e universidades, segundo Wade, de uma maneira que escape da dicotomia simplista de “pick winners” ou “política industrial horizontal”. Julia enfatiza que o Brasil deveria ao menos criar uma “ARPA”, sem o âmbito da defesa na sigla, com ênfase na pesquisa e no desenvolvimento de inovações globais. Aqui, argumento que além de tal iniciativa, o Brasil deve também investir em inovações no âmbito da defesa. Para além de questões como a emergência climática, enfatizada por Sekula, o Brasil enfrenta problemas diversos no campo do desenvolvimento nativo de tecnologia em inúmeras áreas. Além disso, investimentos em defesa como os feitos pela agência DARPA lidam com tecnologias duais, isto é, que possuem aplicações possíveis tanto para uso militar quanto para o uso civil. Com foco na inovação, a iniciativa poderia impulsionar a indústria nacional novamente, setor que perdeu espaço na economia brasileira desde os anos 80, conforme a Figura 1²³ abaixo:

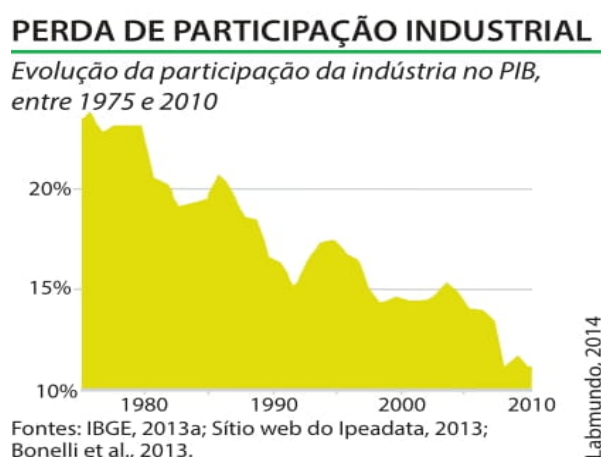


Figura 1

Conforme Almeida Júnior²⁴, existem seis características principais da agência DARPA. A primeira é que o corpo de pesquisadores não é permanente, sendo contratados por tempo determinado. Por vezes, podem ser re-contratados para atuar em outros projetos da agência. Em segundo lugar, a DARPA trabalha

23 Ver <https://www.labmundo.org/mapas/perda-de-participacao-industrial/> Acesso em: 18 de abril de 2023.

24 ALMEIDA JÚNIOR, M. *A política de inovação e a política de defesa: o caso da agência de inovação DARPA nos Estados Unidos*. Radar: tecnologia, produção e comércio exterior, Brasília, n. 24, p. 27-35, 2013.

em redes com universidades, empresas privadas e centros de pesquisa. O papel dos gerentes de pesquisa na agência é o de coordenação e identificação das pessoas, grupos de pesquisa e empresas privadas que possam contribuir para o desenvolvimento de novas tecnologias. Em terceiro lugar, os projetos são geralmente de curta duração, de três a quatro anos, e não possuem o objetivo do desenvolvimento completo de uma nova tecnologia, tendo em vista o curto espaço de tempo. Com o apoio inicial, de acordo com Almeida Júnior, a ideia é que empresas privadas, universidades e as Forças Armadas façam investimentos nestas novas tecnologias. Em quarto lugar, embora os desenvolvimentos sejam voltados para o uso militar, os esforços acabam se traduzindo também em produtos de uso comercial, sendo assim, tecnologias duais, conforme já mencionamos. Em quinto lugar, a agência leva em consideração os projetos que não deram certo, aprendendo com as pesquisas e incorporando o conhecimento em pesquisas posteriores. Por último, Almeida Júnior enfatiza a discricionariedade na escolha dos projetos que serão financiados pela agência. Em relação ao Brasil, o autor afirma que o país não possui paralelos com a forma de atuação da DARPA, seja em termos de gestão, *accountability* e cooperação entre os setores público e privado para o desenvolvimento de novas tecnologias de uso militar ou comercial. Finalizando o seu artigo com uma pergunta, o autor questiona se existe algum consenso no governo e na sociedade brasileira para a adoção de programas de fomento à inovação nos moldes que a agência DARPA faz nos Estados Unidos, com a política de defesa ligada também à política de inovação. A fuga de cérebros é também um outro problema enfrentado pelo país, que investe na formação de inúmeros pesquisadores e acaba perdendo eles para outros lugares do mundo. Torna-se necessário investir em políticas que possam, não apenas reter os pesquisadores que já temos, mas também atrair a vinda de pesquisadores de outros lugares para que possam trabalhar em conjunto com os que aqui estão.

Para Azevedo, Borba e Araújo (2021)²⁵, o modelo norte-americano da DARPA optou pela centralização do processo inovador, o que também foi feito de maneira semelhante na China, que usou inicialmente de maneira intensa a engenharia reversa, e atualmente possui um sistema integrado de tecnologia de Defesa, sistematizado pelo programa “Made in China 2025”. Os autores afirmam que, ainda que os modelos utilizados por estes países não sejam necessariamente a solução para o caso brasileiro, eles demonstraram a importância da centralização do processo da inovação nas mãos de um organismo central.

Consolidando consensos, políticas de Estado, dinamizando a sua indústria de defesa e desenvolvendo redes de interface entre empresas, academia, governo e forças armadas, o Brasil poderia conseguir aproveitar também as relações diplomáticas e de cooperação na área com os países vizinhos, por meio de mecanismos como a UNASUL e o próprio MERCOSUL. Além disso, poderia fortalecer parcerias com países do chamado Sul Geopolítico, como os países africanos, por exemplo.

Um exemplo de tecnologia que está sendo utilizada desde a última década com bastante disseminação em vários conflitos é o uso de ARPS (ou drones). Conforme Ferreira e Matos (2021)²⁶, sendo essa uma nova forma de empreender a guerra, com gastos menores e com equipamentos modernos, preservando a vida dos soldados e pilotos, o uso de ARPS (Aeronaves Remotamente Pilotadas) emerge como uma possibilidade de resposta às ameaças vindas de países oponentes. Os autores destacam também que a produção e utilização de tais meios é também dual, isto é, possuem atividade civil, para além das ações bélicas. Na pesquisa, os autores buscam avaliar, de forma qualitativa, a relação entre mudanças de doutrina, a proliferação desses meios aéreos e como essas

25 FRANCO AZEVEDO, Carlos Eduardo ; ALVES DE BORBA, Gabriela ; DE ARAÚJO, Laércio Eduardo. *Desafios para a política de inovação no setor de defesa brasileiro*: óbices e barreiras culturais e estruturais. REVISTA DA ESCOLA DE GUERRA NAVAL , v. 27, p. 146-147, 2021.

26 FERREIRA, E. A. S. ; MATOS, P.O. . *Operações aéreas com Aeronaves Remotamente Pilotadas (ARPs) e seus reflexos para a Base Industrial de Defesa*. In: XI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Defesa, 2021, João Pessoa. Anais do ENABED. Niterói: Associação Brasileira de Estudos de Defesa, 2021. v. 1

duas variáveis podem influenciar a indústria de defesa dos Estados. Ferreira e Matos afirmam que o mercado de ARPS no continente sul-americano é impulsionado também pelo uso comercial e recreativo de plataformas que não são restritas ao uso militar, tendo um uso em atividades técnicas como por exemplo aerolevantamento fotográfico, mapeamento, vigilância e reconhecimento de alvos de interesse, abarcando diferentes setores da economia brasileira, tais como a agricultura, a logística e a segurança.

Hoje, os países que detêm a tecnologia da produção de ARPS ainda são poucos. Ferreira e Matos afirmam que a tecnologia utilizada nesse tipo de produção é um diferencial que não é apenas mensurado pelo valor agregado à plataforma, mas também pela importância estratégica no domínio da produção e na soberania bélica.

Outro recente caso em que a vulnerabilidade brasileira no âmbito do domínio de tecnologia foi demonstrada, sobretudo a indústria de defesa, foi no caso do blindado Guarani. O governo brasileiro negociava com as Filipinas para o envio de 28 blindados Guarani. O blindado utiliza componentes fabricados pela Alemanha.

Em resposta à negativa do Brasil sobre o envio de tanques Leopard e munições à Ucrânia, o governo alemão impôs um embargo à venda dos blindados brasileiros. O embargo prejudica ao menos em 140 milhões, considerando o valor mínimo de 5 milhões por blindado, podendo chegar ao máximo de 12 milhões, somado aos equipamentos e armamentos.

Após o embargo, o governo brasileiro decidiu escolher uma empresa nacional para fabricar os componentes atualmente produzidos pela Alemanha, como forma de burlar o embargo imposto pelo país europeu. Além do impacto da venda para as Filipinas, o embargo pode também prejudicar as vendas feitas para Gana, cuja produção ainda está prevista para iniciar neste ano.

Ainda que seja uma boa notícia, sobretudo para que as exportações não sejam prejudicadas, mais do que substituir os componentes alemães presentes

no Guarani, torna-se necessário também o investimento e a capacitação em pesquisa e desenvolvimento efetuados de maneira nativa no Brasil, por empresas brasileiras. O próprio Guarani é produzido pela IVECO, uma empresa italiana.

Não foi a primeira vez que a indústria bélica brasileira sofreu pressões externas ou proibições de venda. Voltando a falar de aviões, o Brasil acabou não podendo vender os seus Super Tucanos para a Venezuela por conta de pressões norte-americanas. Nesse caso, a pressão ocorreu também por conta de peças produzidas pelos EUA, justamente o motor Pratt-Whitney, entre outros sistemas. No final, o Brasil saiu perdendo, pois não vendeu os aviões à Venezuela, que acabou comprando aviões russos mais avançados e teoricamente, muito superiores tecnologicamente. O problema é que, apesar do desempenho, os venezuelanos falharam nos dois outros quesitos referentes à eficácia dos sistemas de armas, emprego e aprestamento. Ficando demasiadamente dependentes dos russos em todo o tipo de manutenção e sem capacidade nacional de manter ou melhorar a tecnologia que estavam operando, os venezuelanos ficaram tão reféns quanto os brasileiros.

Voltando ao Guarani, ainda que os dispositivos, peças e sistemas alemães sejam contornados pela produção nacional nesse caso específico, nada impede que o governo italiano ou o governo de algum outro país que detenha tecnologias desse e de outros de nossos equipamentos atue de maneira similar ao governo alemão, o que diminui a capacidade da indústria brasileira de defesa de se posicionar em um patamar mais alto no cenário geopolítico internacional.²⁷

Conclusão

Capacitar, integrar e dinamizar a indústria de defesa na pesquisa, desenvolvimento e produção de sistemas, aparelhos e tecnologias duais, é uma das formas de tornar o Brasil um país verdadeiramente soberano, no sentido de autonomia frente às grandes potências mundiais, sejam elas aparentemente

²⁷ Ver <https://www.defesaaereanaval.com.br/defesa/guarani-brasil-produzira-pecas-para-garantir-exportacoes> Acesso em: 15 de abril de 2023

mais ligadas ao poder bélico, ao poder econômico ou ao poder sobre a opinião, conforme os tipos de poder na política internacional identificados por E. H. Carr em *Vinte Anos de Crise*, lembrando que, segundo o mesmo, embora sejam categorias separáveis em teoria, é difícil imaginar, na prática, um país que possua algum tipo específico de poder isolado dos outros.²⁸ O mesmo vale para os outros países da América do Sul, África e outros do Sul Geopolítico. Enquanto continuarem dependentes de tecnologia norte-americana, europeia, israelense, chinesa ou russa, continuarão reféns de sanções, embargos e com uma soberania apenas formal. Nesse sentido, acordos bilaterais e multilaterais de cooperação no âmbito da segurança e indústria de defesa podem ser benéficos aos países emergentes.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, M. *A política de inovação e a política de defesa: o caso da agência de inovação DARPA nos Estados Unidos*. Radar: tecnologia, produção e comércio exterior, Brasília, n. 24, p. 27-35, 2013.

AMORIM JÚNIOR, W. F. . *Indústria Bélica Brasileira*: Subsídios para uma avaliação. Revista Militar de Ciência e Tecnologia , REVISTA, v. XVIII, 2001.

CARR, E.H. *Vinte anos de crise: 1919-1939*. 2.ed. Brasília: UNB, 2001.

DOMINGOS NETO, Manuel. *Gamelin, o modernizador do Exército*. Tensões Mundiais, Fortaleza: Observatório das Nacionalidades; São Paulo: Annablume, v.3, n.4. p. 219-256, jan./jun. 2007.

FERREIRA, E. A. S. ; MATOS, P.O. . *Operações aéreas com Aeronaves Remotamente Pilotadas (ARPs) e seus reflexos para a Base Industrial de Defesa*. In: XI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Defesa, 2021, João Pessoa. Anais do ENABED. Niterói: Associação Brasileira de Estudos de Defesa, 2021. v. 1

FRANCO AZEVEDO, Carlos Eduardo; ALVES DE BORBA, Gabriela; DE ARAÚJO, Laércio Eduardo. *Desafios para a política de inovação no setor de defesa brasileiro: óbices e barreiras culturais e estruturais*. REVISTA DA ESCOLA DE GUERRA NAVAL , v. 27, p. 121-160, 2021.

28 CARR, E.H. *Vinte anos de crise: 1919-1939*. 2.ed. Brasília: UNB, p. 143, 2001.

GOLDONI, Luiz Rogério Franco. *Indústria de Defesa no Brasil entre as duas Guerras Mundiais*. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2011.

TRATADO CONSTITUTIVO DE LA UNIÓN DE NACIONES SURAMERICANAS, 2008. Disponível em <http://www.iirsa.org/admin_iirsa_web/Uploads/Documents/rp_brasilia08_cumbre_unasur_tratado_constitutivo.pdf> Acesso em: 10 de abril de 2023.

WADE, Robert H. *The Paradox of US Industrial Policy: the Developmental State in Disguise*. Geneva: ILO, 388, 2014.

ZAGUE, José Augusto. *O Conselho de Defesa Sul-Americano e a cooperação regional na indústria de defesa*. Tese (Doutorado em Relações Internacionais). Programa de Pós Graduação San Tiago Dantas (UNESP-UNICAMP-PUC-SP), 2018.

Links:

Disponíveis em:

<https://www.aeroflap.com.br/gripen-comandante-da-fab-fala-sobre-transferencia-de-tecnologia-no-programa-f-39> Acesso em: 14 de abril de 2023.

<https://www.capitalreset.com/opinioao-decifrar-a-amazonia-e-chave-para-brasil-ser-potencia-verde/> Acesso em: 15 de abril de 2023.

<https://www.defesaaereanaval.com.br/defesa/guarani-brasil-produzira-pecas-para-garantir-exportacoes> Acesso em: 15 de abril de 2023.

Figura 1: <https://www.labmundo.org/mapas/perda-de-participacao-industrial/> Acesso em: 18 de abril de 2023.

CAPÍTULO 2

GÊNERO, MIGRAÇÕES CLIMÁTICAS E A URGÊNCIA DE UM RECONHECIMENTO INTERNACIONAL: UMA ANÁLISE COMPARADA DAS EXPERIÊNCIAS DO BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL

Luciano de Oliveira Souza Tourinho

Ana Paula da Silva Sotero

Doi: 10.48209/978-65-5417-387-1

Resumo: O presente estudo tem por objetivo analisar a intersecção de gênero nas migrações forçadas provocadas pelas alterações climáticas à luz da urgência do reconhecimento internacional dos deslocamentos provocados pelos desastres ambientais. Nesse ensejo, verifica-se que há uma resistência normativa de consideração da figura do refugiado ambiental a partir da leitura da Convenção de 1951 de Genebra que define o refugiado. No entanto, a intensidade das mobilidades humanas, seja de forma interna ou externa, requer uma adaptação da normativa internacional para acolhida humanitária das vítimas dos desastres ambientais. No que se refere às meninas e mulheres, observa-se que estas se encontram como um dos principais grupos vulneráveis que integram as migrações climáticas, em razão da incidência da discriminação e da potencialização das desigualdades de gênero no contexto de desastres ambientais, que as expõe, de forma mais acentuada, à vulnerabilidade climática. Sob esse viés, o estudo se valeu de uma análise comparativa das experiências de mulheres e meninas refugiadas ambientais no Brasil, da Espanha e de Portugal, no intuito de desvelar os paradigmas da vulnerabilidade de gênero no contexto migratório climático. Para tanto, a pesquisa utilizou uma metodologia bibliográfica e documental, com uma abordagem histórico-dialética. Concluiu-se que

as vulnerabilidades de gênero se reforçam diante do impasse normativo do conceito dos refugiados ambientais.

Palavras-Chave: Gênero. Migrações Climáticas Forçadas. Refugiadas Ambientais. Vulnerabilidade de Gênero.

Introdução

Os deslocamentos forçados oriundos dos desastres ambientais e eventos climáticos têm se intensificado na realidade contemporânea. O crescente fluxo migratório provocado pelas catástrofes ambientais requer um estudo detalhado dos mecanismos de acolhida humanitária para salvaguardar os direitos humanos aos deslocados climáticos. Nesse viés, surge a necessidade de reconhecimento de uma nova configuração do Direito Internacional, qual seja, o Direito Internacional das Catástrofes, que requer uma adaptação normativa para essa modalidade contemporânea de refugiados.

Entre as discussões internacionais para reconhecimento do direito de refúgio aos deslocamentos forçados provocados pelos desastres ambientais, surge a necessidade de compreensão das vulnerabilidades de gênero das mulheres refugiadas climáticas e ambientais, que são expostas, de forma mais acentuada, à fragilidade social enquanto refugiado ambiental, em razão da incidência das discriminações e violências de gêneros nas travessias.

Nesse contexto, o presente estudo se concentrou na análise da intersecção de gênero nas migrações forçadas provocadas pelas alterações climáticas, à luz da urgência do reconhecimento internacional dos deslocamentos provocados pelos desastres ambientais, a partir das experiências do Brasil, Espanha e Portugal sobre a recepção das refugiadas ambientais.

Para tanto, a pesquisa se utilizou de uma metodologia com método comparativo. Nas lições de López Noguero (2009), o modelo comparativo permite

a compreensão histórico-dinâmica, com recorte de tempo e espaço, que dá ensejo **à uma construção teórica sólida das** ciências sociais.

A partir da metodologia comparativa e da pesquisa exploratória, foi analisado as categorias normativas e conceituais do refúgio ambiental na literatura do Direito Internacional, bem como das legislações do Brasil, da União Europeia, com enfoque nos países da Espanha e de Portugal. Destacou-se, também a análise documental dos fluxos migratórios dos refugiados ambientais e a intersecção de gênero, com vistas a desnudar as vulnerabilidades de gênero enfrentadas nos três países em análise.

Gênero, Migrações Climáticas e Ambientais: Uma Análise Normativa do Direito Internacional

Não é de hoje que as mudanças climáticas e os impactos ambientais vêm modificando as condições de sobrevivência das populações em seus territórios. Os eventos naturais ganharam contornos mais intensos com as ações humanas e vem se destacando no cenário internacional diante da promoção de deslocamentos humanos em razão dos desastres e catástrofes ambientais.

Segundo o Painel Intergovernamental sobre as Alterações Climáticas – IPCC (2022), desde 1990, as nações têm passado pelo aumento de fluxos migratórios forçados por desastres ambientais. Ainda segundo o referido relatório (2022), até 2050 haverá cerca de 200 milhões de migrantes climáticos no mundo. Nesse viés, há uma urgência internacional de reconhecimento normativo de categorização da figura do migrante forçado climático como refugiado para melhor proteção dos seus direitos humanos e a garantia de uma acolhida humanitária efetiva.

Na perspectiva dessa natureza, as alterações climáticas e os desastres ambientais fizeram surgir uma nova categoria migratória, qual seja a consideração dos refugiados ambientais e climáticos. Sob esse viés, Guerra (2021) reclama a necessidade de consideração de um novo ramo do Direito Interna-

cional, que ele denominou de Direito Internacional das Catástrofes. Vejamos:

O Direito Internacional das Catástrofes utiliza-se de um método de interconexão entre os diversos ramos do Direito Internacional para procurar por soluções para problemas gerados por fenômenos naturais e pelas ações humanas, bem como para a reparação dos danos e para o auxílio aos mais atingidos pelos seus impactos. O Direito Internacional das Catástrofes utiliza três princípios basilares para uma gestão estratégica dos riscos e de eventuais consequências de catástrofes ambientais, sendo eles o da solidariedade, cooperação e não indiferença (GUERRA, 2021, p. 13).

A partir dessa linha de inteligência, o reconhecimento do Direito Internacional das Catástrofes se subjaz como essencial para a mitigação dos efeitos deletérios dos desastres ambientais, bem como permite a objetivação da responsabilidade dos Estados que, de forma direta ou indireta, contribuíram para as catástrofes ambientais.

Conforme preleciona Cardy (1994), o termo refugiado ou migrante ambiental foi popularizado pelo autor egípcio El-Hinnawi, especialista do Programa Ambiental das Nações Unidas – PNUMA, em 1985, e passa a ser uma realidade internacional, que deve ser considerada no planejamento de ações para conter os impactos dos desastres ambientais, bem como criar mecanismos humanitários de acolhida das populações em deslocamento provocados pelas crises ambientais e climáticas.

No entanto, ao se fazer a leitura das normativas internacionais sobre a consideração da figura do refugiado, encontramos a ausência de dispositivos legais que reconheçam os deslocamentos ambientais como refugiados. Em cotejo dos documentos normativos da Organização das Nações Unidas – ONU (2009) temos que o migrante é “todo aquele que, ao ir para outro país, muda a sua residência habitual, com alguma duração, por implicar uma alteração de residência, e permitindo assim uma distinção entre migrações e outras formas de mobilidade”. Sendo assim, as migrações são mais amplas e podem ser classificadas conforme o contexto e as motivações que deram ensejo às mobilidades.

Segundo salienta Rodríguez (2014), as migrações podem ser divididas em migrações forçadas ou voluntárias. A diferença entre as duas espécies reside no critério subjetivo da liberdade de escolha de optar por um novo local para viver que está presente nas migrações voluntárias. Já as migrações forçadas são desprendidas da autonomia da escolha. Ao revés disso, os deslocamentos são provocados por contextos de graves violações de direitos humanos que tornam impossível a continuidade das populações em seus territórios de origem, sendo a travessia um instrumento de refúgio.

A partir dessa conjuntura, as migrações forçadas, que denotam a supressão de direitos humanos e o cenário de perseguição política, econômica e/ou de guerra são reconhecidos, pela sociedade internacional, como sujeitos refugiados, que devem ser acolhidos pelas nações, no compromisso global de cooperação entre os povos. Vejamos:

Os refugiados são aqueles que não podem contar com a proteção de seu Estado de origem e sofrem perseguições de raça, nacionalidade, religião, por suas opiniões políticas e ainda, são vítimas de grave violação de direitos humanos. São vítimas de crises territoriais, que fazem questionar até mesmo sua condição enquanto cidadão e ser dotado de dignidade humana. Quando a opressão do ser humano se sobressai aos direitos fundamentais, o refúgio acaba sendo a última esperança de uma vida melhor (PIOVESAN, 2016, p. 469).

Nesse prisma, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR (2024) atribui o termo refugiado a “pessoas que estão fora do seu país de origem por medo de perseguição, conflito armado, violência generalizada ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública nos seus países da origem”. Assim, com essa definição, o refúgio requer uma condição de perseguição, que se coloca como um entrave, para parte da doutrina, para adicionar a condição das migrações climáticas como refugiados.

Por essa perspectiva, nós temos a divisão de duas correntes acerca da consideração da figura do refugiado ambiental. Segundo Suhrke (1993), aque-

les que adotam a teoria minimalista da noção de refugiado apregoam que a classificação da figura do refugiado na Convenção de Genebra de 1951 e seu Protocolo Adicional de 1967 é núcleo imodificável. Por isso, não assinalam as condições climáticas como refugiados porque estes não se encontram no rol do instrumento normativo internacional.

Por outro lado, assevera Keane (2004) que a não interpretação extensiva do termo refugiado para as migrações climáticas forçadas se afigura como uma incoerência legislativa, tendo em vista que a própria ACNUR (2009) apontou a necessidade de consideração das nações para a ampliação da quantidade de pessoas em deslocamento em razão dos desastres ambientais. Sendo assim, a não atualização dos mecanismos internacionais representa uma verdadeira invisibilidade dos migrantes forçados pelos desastres ambientais e climáticos, em uma cegueira deliberada das nações e dos organismos internacionais.

À guisa desse entendimento, Claro (2015) afirma que a mera nomenclatura de migração ambiental ou climática e a não consideração do termo refugiado ambiental não permitiria a consideração das particularidades das vulnerabilidades das populações que sofrem com os desastres ambientais. Nesse viés, Guerra (2018) pondera que o termo migração ambiental dá a ideia de que a causa climática ou desastre ambiental não foi o elemento central dos deslocamentos, alocando em segundo plano as discussões acerca do desenvolvimento sustentável das nações e a necessidade de preocupação internacional de efetivar a economia verde para proteção do meio ambiente para as presentes e futuras gerações.

Feitas essas considerações acerca da necessidade internacional de adesão do termo refugiado ambiental para acolhida humanitária dos sujeitos que se deslocam em razão dos desastres ambientais como refugiados, insta salientar que, dentro do grupo de vulneráveis presentes nas travessias por desastres climáticos, há uma incidência massiva de mulheres e meninas, que não pode passar despercebido nos estudos dos refúgios ambientais.

Nesse ensejo, em um recorte de gênero sobre a situação dos refugiados ambientais verificamos que há a interseccionalidade das vulnerabilidades para mulheres e meninas, uma vez que estas são duplamente silenciadas nas sociedades contemporâneas. Verifica-se que a primeira vulnerabilidade advém da própria condição de ser mulher, em que esta enfrenta as discriminações de gênero que conduzem ao processo de marginalização das mulheres e meninas no cenário social. Já a segunda vulnerabilidade advém da condição de refugiada ambiental, em que, em um contexto de violação de direitos humanos, as mulheres e crianças são mais expostas à desigualdade e violência de gênero.

Por essa linha de intelecção, a Organização das Nações Unidas - ONU (2024), fez um levantamento do perfil dos deslocamentos forçados ambientais e relatou que cerca de 80% dos refugiados ambientais são mulheres, a nível global. Desta feita, o recorte de gênero no reconhecimento da condição do refugiado ambiental é medida que se impõe para proteção contra a discriminação e violência de gênero contra mulheres e meninas que enfrentam as travessias como última medida de sobrevivência.

Em cotejo da análise da incidência do gênero na condição de refugiados ambientais, verifica-se que a discriminação e vulnerabilidade contra a mulher é uma herança do patriarcalismo e do machismo que se aperfeiçoaram nas sociedades contemporâneas para a manutenção da subjugação feminina. Nesse sentido nos remetemos aos ensinamentos de Butler (2003), de que a identidade de gênero e a desigualdade e discriminação contra mulheres são reflexos das relações de poder que moldam as sociedades para o silenciamento dos direitos das mulheres, ainda que, formalmente, estejam amparadas pela democracia e pelo Estado de Direito.

A partir dessa conjuntura, Ballesteros (2017) afirma que a quebra do paradigma do poder do patriarcado se dá com a construção das sociedades modernas e contemporâneas, em que a igualdade foi o pilar para dar contornos jurídicos a reafirmação da igualdade entre homens e mulheres e oportunizar a concretização dos direitos requeridos nas lutas feministas para a erradicação da

subjugação da figura feminina nos espaços sociais. No entanto, como afirma a referida autora (2017), mesmo após a conquista dos direitos iguais entre homens e mulheres, estamos longe de alcançar a sua materialização na realidade prática.

Sob esse viés, Martínez Quinteiro (2011) afirma que o que justifica a manutenção da desigualdade de gênero em sociedades contemporâneas é o uso do poder para compensação da frustração do machismo e do patriarcado de dividir os espaços sociais com mulheres. Por esse prisma, a violência de gênero se especializa com mecanismos de silenciamentos sociais por meio da discriminação social.

Quando nos deparamos com a situação de condição de refugiado ambiental, decorrente de desastres ambientais, que acarretam a impossibilidade de sobrevivência humana nos países de origem, as vulnerabilidades se expandem. A causa inicial provocada pela catástrofe ambiental e/ou climática potencializa as crises econômicas, sociais e políticas nessas localidades. Nesse aspecto, em um contexto de hiper vulnerabilidades, as meninas e mulheres se tornam o principal alvo de discriminação e violência de gênero, com a exploração sexual e a desassistência dos seus direitos.

Nesse ínterim, as travessias advindas de desastres ambientais não são apenas a busca por um local seguro contra desastres ambientais, mas também se afigura como um mecanismo para a segurança das meninas e mulheres contra a discriminação e violência de gênero. Vejamos os ensinamentos de García Medina sobre as raízes das vulnerabilidades:

Las posibilidades de sufrir violencia se incrementan como consecuencia de estructuras de dominación tanto culturales, religiosas, políticas y también económicas. En este último caso hay que atender al Informe de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (Consejo Económico y Social de ONU)⁶ en el que se señala que la actual crisis financiera y económica mundial plantea dificultades para progresar en la igualdad entre los géneros en muchas esferas. Si bien hay más hombres que pierden su empleo como consecuencia de la crisis económica, el desempleo entre las mujeres es más persistente. Determinados grupos de mujeres, como las mujeres migrantes y las trabajadoras domésticas, son especialmente vulnerables en tiempos de

crisis económica. La disminución de las corrientes de remesas tiene efectos negativos en los hogares de los países de origen. Las dificultades económicas y la falta de empleos también pueden aumentar la vulnerabilidad de las mujeres para la trata de personas (MEDINA, 2017, p. 4).

Nesse contexto, em razão da ausência normativa internacional de reconhecimento dos refúgios ambientais, para proteção das mulheres e meninas em deslocamento forçado por causa dos desastres ambientais, cada nação passa a adotar, em sua legislação interna, a interpretação a que se filia sobre as migrações climáticas, bem como estabelece os mecanismos de políticas migratórias para essas situações ambientais. Sob essa ótica, passaremos a analisar as experiências do Brasil, da Espanha e de Portugal, por uma perspectiva comparada, com vistas a analisar a realidade normativa desses países sobre os refugiados ambientais, bem como desnudar as vulnerabilidades de gênero das refugiadas enfrentadas nas realidades sociais dessas nações.

Gênero e Refugiados Climáticos à Luz da Realidade Normativa do Brasil, Espanha e Portugal por uma Perspectiva Comparada

Em cotejo da experiência do Brasil, observamos que os desastres ambientais têm provocado a sua incidência na modalidade endógena, com o deslocamento interno de populações que residem no país para outras regiões que sejam mais seguras. Segundo os dados do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas – IPCC (2022), a América Latina é uma das principais área a sofrer os impactos climáticos, com a intensificação dos efeitos dos fenômenos do El Niño e da La Niña, provocados pela degradação ambiental.

Nessa linha de intelecção, conforme apontou a Organização Internacional para as Migrações (2023) que o Brasil é um dos cenários da América Latina que vão sofrer, cada vez mais, com o passar dos anos, os efeitos das degradações ambientais e climáticas, com a expansão dos efeitos naturais. Ao se observar os estudos apresentados pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de De-

sastres Naturais – CEMADEN (2024), o Brasil já bateu a marca de 1,9 milhões de pessoas impactadas pelas catástrofes no ano de 2024, com o grande impacto desses dados devido às chuvas que assolam o Rio Grande do Sul desde janeiro até junho desse ano.

Por essa perspectiva, os refugiados climáticos e ambientais internos já é uma realidade brasileira. No entanto, como assevera Guerra (2018), ainda não temos ocorrência de brasileiros que buscaram as travessias transnacionais em busca de um novo local seguro. As migrações acontecem internamente entre as regiões do país. Por outro lado, o Brasil tem sido escolhido como local de segurança para refugiados ambientais advindos de outras nações, em uma cristalização dos deslocamentos forçados por causas das catástrofes climáticas e ambientais, como a experiência dos refugiados advindos do Haiti.

Segundo Baeninger; et al (2016), o intenso fluxo de deslocamentos de haitianos para o Brasil se deu a partir de 2010, em razão de um terremoto que varreu as cidades e estados, afetando cerca de três milhões de pessoas. Tal intensidade de deslocamento de refugiados ambientais advindo do Haiti ganha uma nova onda de crescimento intenso, em 2016, quando, ainda tentando se recuperar dos efeitos da catástrofe do terremoto, o Haiti sofreu mais uma catástrofe com o furacão Mathew, que impulsionou a crise econômica e social no país.

Diante da intensidade dos fluxos migratórios e da ausência normativa acerca da consideração dos refugiados ambientais, o Brasil passou a oferecer a acolhida humanitária aos haitianos por meio das resoluções do CNIg 97/2012; 106 /13; 113 /14; 117/15; 123/16. Até que, em 2017, a nova Lei de Migração, a Lei nº 13.445 de 2017 corrigiu a ausência normativa para a acolhida humanitária dos deslocamentos forçados pelos desastres ambientais como refugiados, em uma interpretação extensiva do conceito de refugiado.

No entanto, apesar dos esforços legislativos para acolhida humanitária com a garantia integral dos direitos humanos a todos os povos, sem distinção,

as vulnerabilidades de gênero se evidenciam na realidade das refugiadas ambientais do Haiti. Não se trata, portanto, de uma ausência normativa de reconhecimento da igualdade dos seus direitos, mas sim de uma inefetividade da igualdade material para mulheres e meninas haitianas que enfrentam a discriminação de gênero e são excluídas das práticas inclusivas das políticas migratórias.

Segundo os dados da OIM (2018), a vulnerabilidade de gênero das refugiadas ambientais no Brasil se dava com a discriminação de gênero no acesso aos empregos e a diferença salarial. Em 2018, 45% das mulheres refugiadas tinham remuneração mais baixa do que o homem nas mesmas funções. Em 2023, o Relatório Anual do OBMigra de 2023 apontou que os homens ainda recebem 36% a mais do que as mulheres. Nesse ensejo, a precariedade de acesso à oportunidade de empregos, a discriminação de gênero salarial potencializa as vulnerabilidades de gênero e a marginalização social das mulheres refugiadas ambientais no Brasil.

Em uma análise do contexto da Espanha e de Portugal, percebemos os países adotam as diretrizes da União Europeia. Nesse viés, ao se observar as diretrizes da União Europeia e as legislações internas da Espanha e de Portugal, verificamos que há uma cegueira normativa acerca do reconhecimento dos refugiados ambientais. Apesar dos esforços da ACNUR para cooperação das nações para os deslocamentos climáticos e ambientais, ainda não temos uma iniciativa normativa que afigure o termo refugiado ambiental, em razão da adoção restritiva do conceito de refugiado previsto pela Convenção de Genebra de 1951.

Segundo os dados do Internal Displacement Monitoring Centre, Global Report on Internal Displacement, Europe and Asia (2020), na Europa, em 2019, já tivemos a intensidade migratória advindos dos desastres climáticos, como o caso da Albânia, devastada por sismos, registou 33 mil novos deslocamentos; a Rússia registou 12 mil deslocamentos, provocados por inundações; a Espanha que registou um número recorde de 23 mil, provocados pelos incêndios

assoladores de verão; e, em Itália, que registrou inundações e abalos dos sis-
mos, afetando 3.400 mil deslocamentos. Essas movimentações provocaram um
deslocamento externo entre os países europeus. Nesse viés, o reconhecimento
dos refugiados ambientais é medida que se impõe para atualização do direito
internacional acerca das motivações das situações de refúgio.

Os avanços normativos da União Europeia de destaque para a menção
dos refugiados ambientais é Resolução 2307 da Assembleia Parlamentar do
Conselho da Europa, que trouxe à baila a discussão climática e acolhimento das
populações em deslocamento ambiental, mas não previu nenhuma obrigação
legal para alteração das legislações internas das nações.

Em análise da legislação da Espanha, a Lei Orgânica 12/2009, que regula
a proteção e acolhida humanitária dos refugiados, não faz menção aos refugia-
dos ambientais. Assim como a recente alteração das Leis de Migração da Es-
panha, com o advento do Real Decreto 629/2022, de 26 de julho de 2022, que
representou um avanço, a partir da flexibilização das regras para o processo de
trabalho e regularização em solo espanhol, não incluiu o debate dos refugiados
ambientais de forma específica. Do mesmo modo, em Portugal, a Lei de Asi-
lo, Lei nº 27/2008 também não fez qualquer menção aos refugiados ambien-
tais. Nesse desiderato, as vulnerabilidades de gênero de mulheres refugiadas
ambientais são silenciadas diante do impasse normativo do reconhecimento
dos refugiados ambientais, o que impulsiona a manutenção das discriminações
diante da ausência de proteção humanitária.

Conclusão

Os desastres ambientais e climáticos têm colocado em relevância inter-
nacional a importância de um estudo detalhado dos deslocamentos forçados
contemporâneos e a identificação do perfil das populações vulneráveis nessas
travessias. Durante a investigação científica, evidenciou-se, com análise do-
cumental, de que as mulheres enfrentam uma dupla vulnerabilidade social, a

primeira por ser mulher e a segunda por ser refugiada ambiental, que requer a adoção de políticas migratórias inclusivas com vistas à equidade de gênero.

Ao se analisar, pela metodologia comparada, as experiências do Brasil, da Espanha e de Portugal, verificamos que as vulnerabilidades de gênero nas travessias das refugiadas ambientais são intensificadas e se potencializam com a discriminação social de gênero. No entanto, os países enfrentam realidades distintas, uma vez que não há, uma uniformização da doutrina de Direito Internacional da consideração do termo refugiado ambiental.

Por esse aspecto, este estudo fez uma revisão das categorias normativas e conceituais importantes acerca da urgência do reconhecimento do termo do refugiado ambiental e observou que, dentre os países analisados – Brasil, Espanha e Portugal -, o Brasil é o único país a adotar o termo para acolhimento humanitário dos haitianos no país. Nessa ótica, a vulnerabilidade de gênero se dá com a inefetividade normativa da equidade de gênero. Por outro lado, a Espanha e Portugal seguem as diretivas da União Europeia, que não reconhece o termo refugiado ambiental. Nesse viés, as vulnerabilidades de gênero das mulheres refugiadas ambientais são silenciadas diante do impasse normativo de consideração dos desastres ambientais como motivo para solicitação de refúgio.

Com o avanço dos debates e discussões internacionais, espera-se que as nações europeias e o Direito Internacional atualizem a consideração da acolhida humanitária para as causas contemporâneas dos deslocamentos, com novas respostas legais como sugerem a Resolução 1655/2009 e a Recomendação 1862/2009 da Comissão de Migrações, Refugiados e Deslocados Internos, da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa. Outra alternativa viável, inspirada na Convenção da Organização da Unidade Africana que rege os aspectos específicos dos problemas dos refugiados em África, seja formulada uma nova Convenção de Refugiados que esteja afeta às questões climáticas e ambientais, para poder, então, discutir as políticas migratórias com equidade de gênero.

Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. **Convenção de Genebra de 1951**. Disponível em: <https://www.acnur.org/convencion-de-1951>. Acesso em 27 de Abril de 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. **Com apoio do ACNUR, governo lança plano de ação para população haitiana no Brasil**. Publicado em 20 de Junho de 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/06/20/com-apoio-do-acnur-governo-lanca-plano-de-acao-para-populacao-haitiana-no-brasil/>. Acesso em 04 de Junho de 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. **Deslocamento forçado atinge novo recorde em 2022, e ACNUR pede ação conjunta**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/06/14/deslocamento-forcado-atinge-novo-recorde-em-2022-e-acnur-pede-acao-conjunta/>. Acesso em 28 de Abril de 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. **Deslocamentos relacionados ao clima são mais que o dobro dos provocados por conflitos**. Publicado em 23 de Abril de 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/125639-acnur-deslocamentos-relacionados-ao-clima-s%C3%A3o-mais-que-o-dobro-dos-provocados-por-conflitos#:~:text=Desde%202010%2C%20as%20emerg%C3%Aancias%20clim%C3%A1ticas%20obrigaram%20cerca%20de,para%20se%20adaptar%20aos%20impactos%20das%20mudan%C3%A7as%20clim%C3%A1ticas>. Acesso em 04 de Junho de 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Perfil Socioeconômico dos refugiados no Brasil**. Acesso em: <http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/>. Acesso em: 06 de Novembro de 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. **Protocolo Adicional ao Estatuto dos Refugiados de 1957**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em 27 de Abril de 2024.

BAENINGER, Rosana; et al. **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 28 de Abril de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em 29 de Abril de 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDY W, Franklin G. **Environment and Forced Migration.** 1994. Disponível em <http://repository.forcedmigration.org/show_metadata.jsp?pid=fmo:1158> Acesso em: Acesso em 04 de Junho de 2024.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; LEMOS SILVA, Sarah. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2023. **Série Migrações.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas.** Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf. Acesso em 04 de Junho de 2024.

CENTRO NACIONAL DE MONITORAMENTO E ALERTAS DE DESASTRES NATURAIS – CEMADEN - BRASIL. Em 2023, Cemaden registrou maior número de ocorrências de desastres no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2024/01/em-2023-cemaden-registrou-maior-numero-de-ocorrencias-de-desastres-no-brasil>. Acesso em 04 de Junho de 2024.

CLARO, Carolina de Abreu Batista. **A Proteção dos “Refugiados Ambientais” no Direito Internacional.** Tese (Direito Internacional) –Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2135/tde-08042016-155605/pt-br.php>> Acesso em: 25 de setembro de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO - BRASIL. **Resolução Recomendada nº 08, de 19 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre pedidos de refúgio apresentados ao Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE, que a critério deste, possam ser analisados pelo CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO – CNIG como situações especiais. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/component/k2/item/13496-resolucao-recomendada-08-2006>. Acesso em 04 de Junho de 2024.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO - BRASIL. **Resolução Normativa CNIG nº 97 de 12/01/2012.** Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-normativa-97-2012_115473.html. Acesso em 04 de Junho de 2024.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO - BRASIL. **Resolução Normativa CNIG nº 106 de 24/10/2013.** Prorroga a vigência da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-normativa-106-2013_261070.html. Acesso em 04 de Junho de 2024.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO - BRASIL. **Resolução Normativa CNIG nº 113 DE 09/12/2014.** Prorroga a vigência da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-normativa-113-2014_278602.html. Acesso em 04 de Junho de 2024.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO - BRASIL. **Resolução Normativa CNIG nº 117 DE 12/08/2015.** Prorroga a vigência da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=301701>. Acesso em 04 de Junho de 2024.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO - BRASIL. **Resolução Normativa CNIG nº 123 DE 13/09/2016.** Prorroga a vigência da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-normativa-123-2016_328777.html. Acesso em 04 de Junho de 2024.

ESPAÑA. **Ley 12/2009, de 30 de octubre,** reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. Disponível em: <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-17242#:~:text=La%20presente%20Ley%2C%20de%20acuerdo%20con%20lo%20previsto,as%C3%AD%20como%20el%20contenido%20de%20dicha%20protecci%C3%B3n%20internacional>. Acesso em 28 de Abril de 2024.

GUERRA, Sidney. **Cenários de Catástrofes na Sociedade Global e o Direito Internacional das Catástrofes**. Rio de Janeiro: Instituto Memória, 2021.

GUERRA, Sidney. Refugiados Ambientais no Brasil: Uma abordagem a partir do caso do Haiti. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC**. v. 38.2, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/nomos/article/view/31213/95970>. Acesso em 04 de Junho de 2024.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC) (2022). **Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability**. Disponível em <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>. Acesso em 04 de Junho de 2024.

INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE, **GLOBAL REPORT ON INTERNAL DISPLACEMENT, EUROPE, AND ASIA**, 2020. Disponível em: <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020/downloads/2020-IDMC-GRID-europe-central-asia.pdf?v=1.17>. Acesso em 16 de Junho de 2024.

LÓPEZ NOGUERO, Fernando. Fases y proceso de la investigación cualitativa. In: **Métodos de Investigación y planificación en intervención socioeducativa**. Edition: Sevilla Editors: Universidad Nacional de Nicaragua, 2009.

MARTÍNEZ QUINTEIRO, Maria Esther. Discursos y contradiscursos: Las relaciones de género en el cine. In: HIDALGO RODRÍGUEZ, David; CUBAS MARTÍN, Noemí; MARTÍNEZ QUINTEIRO, M^a Esther (Eds): **Mujeres en la historia, el arte y el cine. Discursos de género, variantes de contenidos y soportes: de la palabra al audiovisual**. Eds. Universidad, Salamanca, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **80% dos refugiados ambientais no mundo todo são mulheres**. Publicado em 06 de Janeiro de 2024. Disponível em: <https://umsoplaneta.globo.com/sociedade/noticia/2024/01/06/refugiadas-ambientais-como-a-migracao-forcada-pelo-clima-impacta-mulheres.ghml>. Acesso em 04 de Junho de 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre migração**. Direito Internacional sobre Migração, n. 22. Genebra: OIM, 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>>. Acesso em 06 de Novembro de 2022.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM), 2023. **Mecanismos y fuentes de datos sobre movilidad humana en contexto de cambio climático, desastres y degradación ambiental en América del Sur, 2023**. OIM, Buenos Aires. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/2024-04/mecanismos-e-fontes-de-dados-sobre-mobilidade-humana-no-contexto-da-mudanca-do-clima-desastres-e-degradacao-ambiental-na-america-do-sul.pdf>. Acesso em 04 de Junho de 2024.

PANDO BALLESTEROS, M. de la P. La ciudadanía femenina en el Siglo 21. **Revista Jurídica Portucalense**, [S. l.], n. 21, p. 80–102, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/juridica/article/view/9748>. Acesso em: 5 jun. 2024.

PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE. **Resolution 2307**, 2019. Disponível em: <https://pace.coe.int/en/files/28239/html>. Acesso em 16 de Junho de 2024.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

PORTUGAL. **Lei nº 27/2008, de 30 de Junho**. Estabelece as condições e procedimentos de concessão de asilo ou protecção subsidiária e os estatutos de requerente de asilo, de refugiado e de protecção subsidiária, transpondo para a ordem jurídica interna as Directivas n.os 2004/83/CE, do Conselho, de 29 de Abril, e 2005/85/CE, do Conselho, de 1 de Dezembro. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/27-2008-456263>. Acesso em 28 de Abril de 2024.

RODRÍGUEZ, Pedro Garrido. **Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2012.

RODRÍGUEZ, Pedro Garrido. **Inmigración y diversidad cultural en España. Su gestión desde la bonanza económica a la crisis**. Madrid: Editorial Fundamentos, 2014.

SILVA, José Antônio Tietzmann. Os refugiados ambientais à luz da proteção internacional dos direitos humanos. **Revista dos Tribunais**. Vol 86, 2017.

SILVA, Juliana; GIOVANETTI, Lais. Migrações Contemporâneas no Brasil: a Imigração Haitiana e as Ações Preventivas do Ministério Público Federal e Ministério Público do Trabalho. **Direito internacional dos direitos humanos**. Coordenadores: Cecilia Caballero Lois, Daniela da RochaBrandao, Samantha Ribeiro Meyer-pflug –Florianópolis: CONPEDI, 2015. Disponível em <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/278k6xco/x4p537j8L37ht76q.pdf>. Acesso em: 04 de Junho de 2024.

STOLZ, Sheila. A feminização das migrações e a internacionalização do trabalho reprodutivo e de cuidados: o revigoramento dos estereótipos de gênero e étnico-raciais, das desigualdades e da injustiça. In: IENSUE, Geziela; CARVALHO, Luciane Coimbra de. **A ordem internacional no século XXI: direitos humanos, migração e cooperação jurídica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

SUHRKE, Astri. **Pressure Points: Environmental Degradation, Migration and Conflict**. 1993. Disponível em: <<https://www.cmi.no/publications/file/1374%20pressure-points-environmental-degradation.pdf>> Acesso em: 04 de Junho de 2024.

CAPÍTULO 3

OS DESAFIOS DA IDENTIDADE DIGITAL

Atila Barros

Doi: 10.48209/978-65-5417-387-3

Introdução

A virtualização da experiência de identidade refere-se à maneira como os indivíduos percebem, constroem e expressam suas identidades em ambientes digitais e virtuais, transformando as interações e a percepção de si mesmos e dos outros. Com o avanço das tecnologias digitais, especialmente das redes sociais e outras plataformas online, tornou-se possível para as pessoas explorar e projetar suas identidades de maneiras que ultrapassam as limitações do mundo físico. Essa transformação envolve a criação de perfis digitais, avatares e outras representações que podem ou não corresponder à identidade real de uma pessoa, permitindo a exploração de diferentes aspectos identitários, como gênero, interesses, crenças, e até mesmo a construção de personagens fictícios.

Nos últimos anos, o número global de usuários em plataformas de redes sociais e aplicativos de relacionamento cresceu de maneira significativa. Em 2024, o Facebook lidera com 3,07 bilhões de usuários ativos mensais, seguido pelo YouTube com 2,5 bilhões, e WhatsApp com 2 bilhões de usuários. Outras plataformas como Instagram e TikTok têm aproximadamente 2 bilhões e 1,6 bilhões de usuários mensais, respectivamente (DataReportal, 2024).

Em termos de idade, a maioria dos usuários de redes sociais está entre 18 e 34 anos. Por exemplo, no caso do Facebook, a faixa etária predominante é de

25 a 34 anos, representando 18,3% dos usuários globais (SocialPilot, 2024). O Instagram e o TikTok, por sua vez, são populares entre usuários mais jovens, especialmente da geração Z (16 a 24 anos), com altos índices de uso entre essa faixa etária (DataReportal, 2024).

Projeções indicam que o número global de usuários de redes sociais deve continuar crescendo nos próximos anos, impulsionado pelo aumento no uso de smartphones e maior conectividade à internet. Estima-se que, em 2027, o número de usuários ativos em redes sociais possa ultrapassar os 5 bilhões, abrangendo uma parcela ainda maior da população mundial (DataReportal, 2024).

Com base nos números da expansão das redes sociais, a virtualização da identidade é profundamente influenciada pelas novas formas de mediação das interações sociais proporcionadas pelas tecnologias digitais. Nesses espaços virtuais, os indivíduos encontram oportunidades inéditas para explorar diferentes formas de conexão, pertencimento e expressão pessoal, desafiando normas tradicionais associadas à identidade e ao relacionamento. Neste contexto, a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, oferece um quadro teórico valioso para a análise dessas dinâmicas. Essa teoria investiga como as representações sociais—imagens e conceitos compartilhados por um grupo sobre determinado fenômeno—moldam a forma como as pessoas percebem e interpretam a realidade (Moscovici, 2012).

Aplicar a Teoria das Representações Sociais a este estudo possibilita uma análise aprofundada de como as representações coletivas moldam a construção e expressão da identidade nos ambientes digitais. As plataformas digitais abrem novos caminhos para a exploração e experimentação identitária, permitindo aos indivíduos moldar sua autoimagem e suas interações sociais de acordo com as representações coletivas predominantes. Esse processo afeta não apenas a forma como as pessoas se apresentam externamente, mas também como elas veem a si mesmas e suas relações com os outros, destacando a natureza dinâmica e mutável da identidade na era digital.

Além disso, a virtualização da identidade fomenta o surgimento de novas formas de subjetividade e pertencimento na sociedade contemporânea. Uma análise crítica dos impactos culturais e sociais da digitalização da identidade, mediada pela Teoria das Representações Sociais, proporciona uma reflexão sobre como essas transformações estão redefinindo os limites entre o “eu” real e o “eu” virtual. Essas mudanças têm implicações profundas na experiência individual e coletiva de identidade, influenciando a maneira como os indivíduos compreendem a si mesmos e se relacionam com o mundo ao seu redor.

Interação Social e no Consumo de Mídia

O uso de redes sociais tem experimentado um crescimento exponencial tanto no Brasil quanto globalmente, refletindo a crescente interconexão digital e a integração dessas plataformas na vida cotidiana. Em 2024, estima-se que existam cerca de 4,89 bilhões de usuários de redes sociais em todo o mundo, o que representa aproximadamente 60,6% da população global. No Brasil, o número de usuários é igualmente significativo, alcançando cerca de 173 milhões, correspondendo a aproximadamente 80% da população nacional. As plataformas mais populares podem variar de acordo com a região, mas globalmente, Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram e TikTok estão entre as mais utilizadas. Este panorama não apenas ilustra o impacto das redes sociais na interação social e no consumo de mídia, mas também destaca a crescente influência dessas plataformas em várias esferas da sociedade contemporânea.

Segundo o relatório Digital 2024 da We Are Social e Hootsuite, aproximadamente 4,89 bilhões de pessoas são usuárias de redes sociais globalmente, representando cerca de 60,6% da população mundial. No Brasil, o número é de cerca de 173 milhões, o que corresponde a aproximadamente 80% da população total do país (We Are Social e Hootsuite, 2024).

Em 2024, as plataformas de mídia social mais proeminentes são o Facebook, com 2,96 bilhões de usuários ativos mensais, seguido pelo YouTube,

com aproximadamente 2,7 bilhões de usuários ativos mensais. O WhatsApp, um dos aplicativos de mensagens mais populares globalmente, conta com mais de 2 bilhões de usuários. O Instagram, amplamente utilizado para compartilhar fotos e vídeos curtos, possui cerca de 2 bilhões de usuários ativos mensais. O TikTok, que tem mostrado um crescimento notável, conta com 1,1 bilhão de usuários ativos mensais e é especialmente popular entre os jovens. O WeChat, particularmente popular na China, tem mais de 1,3 bilhão de usuários ativos. O Snapchat, com aproximadamente 750 milhões de usuários ativos mensais, é amplamente utilizado para mensagens efêmeras e filtros de realidade aumentada. O Twitter, agora conhecido como X, possui cerca de 450 milhões de usuários ativos mensais e é popular para atualizações rápidas e discussões públicas.

Embora essas plataformas dominem o mercado de redes sociais, seu uso pode variar conforme o grupo demográfico e a localização geográfica. No Brasil, as plataformas mais populares são WhatsApp, Instagram, Facebook e YouTube.

A relação entre a virtualização da experiência de identidade e o crescente número de usuários de redes sociais reflete o papel dinâmico dessas plataformas na construção e expressão da identidade na era digital. Com bilhões de pessoas conectadas globalmente, as redes sociais oferecem ambientes onde indivíduos podem explorar, construir e exibir diferentes facetas de suas identidades, seja por meio de perfis pessoais, interações, compartilhamento de conteúdo ou participação em comunidades virtuais.

A virtualização da identidade é intensificada à medida que essas plataformas permitem a criação de representações digitais que podem ou não corresponder à identidade “real” dos usuários. Isso envolve desde a escolha de fotos de perfil e curadoria de postagens até a adoção de estilos de comunicação influenciados pelas normas e expectativas de cada rede social. A popularidade de plataformas como Instagram, TikTok e Facebook, nas quais a imagem e a narrativa pessoal são centrais, evidencia como a identidade digital é moldada por fatores estéticos e performativos.

Os dados que mostram um crescimento significativo no uso de redes sociais indicam que a identidade digital está se tornando cada vez mais uma extensão da identidade pessoal, sendo moldada e redefinida pelas interações e visibilidade online. As plataformas não apenas proporcionam o espaço para essa virtualização, mas também influenciam como as pessoas escolhem apresentar suas identidades ao mundo, criando uma dinâmica contínua de construção, reconstrução e negociação de quem são — ou quem desejam ser — no ambiente digital.

A Virtualização da Identidade no Contexto Digital

A virtualização da identidade refere-se ao processo de construção e apresentação do “self” em ambientes digitais, onde as identidades podem ser continuamente moldadas e remodeladas. De acordo com Turkle (1995), os espaços virtuais proporcionam um ambiente de experimentação no qual os indivíduos têm a oportunidade de explorar aspectos de suas identidades que talvez não fossem expressos ou aceitos no mundo físico. Nesse contexto, a construção da identidade online pode envolver a adoção de avatares ou perfis que representam facetas idealizadas, alternativas ou experimentais do “self”. A flexibilidade inerente aos ambientes digitais possibilita uma dissociação parcial do “self” físico, permitindo que os usuários criem e interajam por meio de múltiplas identidades, cada uma refletindo diferentes aspectos de sua persona (Turkle, 1995).

Essas práticas de construção de identidade virtual não se limitam a atos de fantasia ou a uma simples fuga da realidade. Conforme argumenta Boyd (2014), a apresentação do “self” nas mídias sociais representa uma extensão das dinâmicas de construção de identidade que ocorrem em contextos offline. Todavia, os ambientes digitais oferecem novos parâmetros e oportunidades para a expressão identitária, permitindo aos indivíduos um controle mais consciente e deliberado sobre como desejam ser percebidos pelos outros. Dessa forma, a

identidade virtual emerge como um espaço tanto de experimentação e criatividade quanto de conflito e negociação, onde normas sociais e expectativas são constantemente desafiadas e redefinidas (Boyd, 2014).

Ao considerar a virtualização da identidade sob essa perspectiva, é possível perceber como os ambientes digitais se tornam arenas complexas de expressão pessoal e social, onde o “self” pode ser reinventado e as fronteiras entre o real e o virtual são constantemente negociadas. A análise das práticas identitárias nesses espaços destaca a importância das interações sociais mediadas digitalmente, revelando um processo contínuo de construção e reconstrução da identidade que reflete tanto os desejos pessoais quanto as pressões sociais.

Estas pressões sociais são evidenciadas pelo elevado tempo que a população brasileira se dedica às redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas. Segundo dados recentes, o brasileiro passa em média 3 horas e 37 minutos por dia conectado às redes sociais, o que posiciona o país entre os líderes globais no consumo dessas plataformas (Nerdweb, 2024; Portal Insights, 2024). Este comportamento intensivo e disperso de uso das plataformas digitais não apenas reflete o acesso massivo à internet, mas também revela dificuldades no gerenciamento da identidade digital, especialmente no que tange à privacidade e à autenticidade das interações online.

O conceito de identidade digital é formado pela soma de informações que o indivíduo compartilha em ambientes digitais, como fotos, textos e atividades, e pela maneira como ele interage com outros usuários. No entanto, a sobreposição de múltiplas identidades em diferentes redes sociais e aplicativos, como WhatsApp, Instagram e Facebook, pode levar a problemas como a dificuldade de estabelecer uma representação coerente e autêntica de si mesmo, influenciando diretamente a saúde mental e o bem-estar dos usuários (Portal Insights, 2024).

Além disso, o uso médio de 15 horas e 54 minutos por mês no Instagram evidencia o desafio de manter uma identidade digital autêntica em plataformas

focadas na exposição visual e na construção de narrativas pessoais (Portal Insights, 2024). Esse comportamento frequentemente gera tensões entre a identidade pública, compartilhada online, e a identidade privada, criando um espaço propício para a construção de personas artificiais, voltadas para a validação social e o engajamento de seguidores.

Outro aspecto crítico do uso intensivo de redes sociais no Brasil é a questão da privacidade digital. A ausência de uma legislação robusta e o baixo nível de conscientização sobre segurança digital dificultam a proteção das informações pessoais. Como resultado, os brasileiros se tornam vulneráveis a problemas como roubo de identidade e uso indevido de dados, que podem impactar negativamente sua reputação e identidade digital (Nerdweb, 2024).

Assim, o desafio de manter uma identidade digital autêntica e segura envolve a conscientização sobre as implicações do uso excessivo de redes sociais e a adoção de práticas que protejam as informações pessoais e promovam interações mais saudáveis e genuínas. A desconexão parcial e a reflexão sobre o tempo dedicado a cada plataforma são passos imprescindíveis para resgatar o equilíbrio entre o real e o virtual (Portal Insights, 2024).

A Virtualização da Identidade sob a Ótica da Teoria das Representações Sociais

A virtualização da experiência da identidade, quando analisada sob a ótica da Teoria das Representações Sociais, oferece uma perspectiva rica sobre como indivíduos e grupos constroem e percebem suas identidades no contexto digital. Desenvolvida por Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais explora como os grupos compartilham e interpretam imagens e conceitos sobre fenômenos, moldando a forma como entendem e interagem com o mundo.

Segundo Moscovici (2012), as representações sociais são sistemas de valores, crenças e práticas que emergem da interação social e que ajudam os indivíduos a fazer sentido de sua realidade. Essas representações são fluidas

e adaptáveis, refletindo as mudanças culturais e sociais. No ambiente digital, a virtualização da identidade é o processo pelo qual indivíduos constroem e projetam suas identidades através de plataformas como redes sociais, fóruns e mundos virtuais.

De acordo com a Teoria das Representações Sociais, todo conhecimento é validado na experiência social, e as representações coletivas são coleções de saberes e crenças cuja principal função é transmitir saberes ancestrais, incorporando herança social e cultural, além da experiência pessoal. Nessa perspectiva, a individualidade é determinada socialmente, os indivíduos não têm ação direta e as representações coletivas são impostas, estáticas e homogêneas (Chamon, 2014).

A identidade virtual torna-se um campo complexo quando observada pela Teoria das Representações Sociais. A construção de identidades em plataformas digitais frequentemente envolve a criação de representações que podem não corresponder à identidade real dos indivíduos. Os perfis digitais são moldados por normas e expectativas sociais amplamente compartilhadas e reforçadas nesses ambientes. Assim, projetar uma identidade online não é apenas uma questão de representação pessoal, mas também de negociação com as imagens e normas coletivas predominantes na esfera digital.

No contexto das representações sociais, elas podem ser entendidas como saberes socialmente construídos que não apenas orientam a cognição e a comunicação individual e grupal, mas também justificam condutas e escolhas. A linguagem e a comunicação desempenham um papel fundamental na produção e circulação das representações sociais, nos níveis interindividual, institucional e midiático, constituindo as possibilidades e determinantes da representação (Moscovici, 2012).

Para Jovchelovitch (2017), a representação social refere-se tanto a um fenômeno quanto a uma teoria. Esse fenômeno é moldado pelas práticas de determinados grupos em relação aos objetos sociais, enquanto a teoria busca

explicar como o conhecimento social é articulado e transformado por meio de processos de comunicação e interação social.

Moscovici (1978) ressalta que as representações sociais desempenham um papel crucial na formação e experiência da identidade online. A forma como os indivíduos são percebidos pelos outros e como se veem a si mesmos é moldada por representações coletivas que prevalecem nas mídias sociais. A aceitação e a popularidade em plataformas digitais muitas vezes dependem da aderência a representações ideais ou aspiracionais, o que pode impactar significativamente a autoestima e o sentimento de pertencimento dos usuários. Portanto, a identidade online frequentemente se ajusta para alinhar-se com padrões e expectativas compartilhadas, criando uma interdependência entre a autoimagem e a imagem projetada.

Logo, as comunidades virtuais desenvolvem suas próprias normas e representações sobre o que significa pertencer a um grupo específico. A identidade coletiva dentro dessas comunidades é formada por representações sociais que são compartilhadas entre os membros e contribuem para a coesão grupal. Essas representações influenciam como os indivíduos se percebem e são percebidos pelos outros dentro do grupo, gerando uma identidade grupal que pode diferir da identidade manifestada fora das plataformas digitais.

A virtualização da identidade também apresenta desafios significativos, especialmente no que se refere à congruência entre a identidade real e a projetada. A Teoria das Representações Sociais oferece uma lente analítica para explorar como as representações coletivas moldam a experiência individual da identidade e como as normas predominantes nas plataformas digitais afetam sua expressão e percepção. A tensão entre autenticidade e idealização, bem como a pressão para conformar-se a padrões de representação, são aspectos críticos dessa análise (Moscovici, 2003).

Em breve síntese, ao examinar a virtualização da identidade através da Teoria das Representações Sociais, percebemos como as representações cole-

tivas e normas sociais influenciam a construção e a experiência da identidade no ambiente digital. As plataformas virtuais proporcionam novas formas de expressão e negociação da identidade, enquanto apresentam desafios relacionados à autenticidade e à coesão entre a identidade virtual e a real. A Teoria das Representações Sociais oferece uma estrutura robusta para entender essas complexas interações e seus impactos na experiência individual e coletiva da identidade.

A Performatividade da Identidade Virtual

O conceito de performatividade da identidade, conforme proposto por Butler (1990), pode ser aplicado à virtualização da experiência de si para compreender como as identidades digitais são continuamente construídas através de atos performativos. No espaço virtual, a identidade é performada por meio de escolhas estéticas, linguísticas e de comportamento, que se manifestam em textos, imagens, vídeos e interações com outros usuários. Essas performances são frequentemente moldadas por algoritmos e regras implícitas de plataformas, que influenciam o que é visto e valorizado, criando uma espécie de “política de visibilidade” (Butler, 1990).

A performatividade no ambiente virtual, portanto, não é um ato isolado, mas uma série de práticas reiterativas que, através de sua repetição, constroem e reafirmam a identidade do indivíduo. O ato de postar uma foto, atualizar um status ou curtir um conteúdo alheio são gestos que contribuem para a construção da identidade digital, sendo que cada um desses gestos é, simultaneamente, um ato de autodefinição e uma resposta às normas sociais e expectativas do meio digital (Butler, 1990).

A virtualização da experiência de si traz à tona diversos desafios e implicações éticas e psicológicas. Um dos principais desafios é o gerenciamento da autenticidade. De acordo com Goffman (1959), a apresentação do self é sempre uma questão de gerenciamento de impressões, mas no ambiente virtual, a

linha entre o real e o idealizado pode se tornar ainda mais borrada. A constante necessidade de se curar uma imagem digital que atenda às expectativas sociais pode levar a sentimentos de ansiedade e inadequação, exacerbando problemas de saúde mental, como a depressão e a ansiedade (Goffman, 1959).

Além disso, a virtualização da identidade levanta questões sobre privacidade e controle. Foucault (1977) já discutia a ideia de vigilância e controle social, e no contexto digital, essas ideias se intensificam. As plataformas digitais não apenas permitem que os indivíduos compartilhem suas experiências, mas também coletam dados que podem ser utilizados para fins comerciais ou mesmo de manipulação política. A vigilância digital torna-se, assim, um componente central da experiência virtualizada de si, onde cada interação pode ser monitorada e analisada (Foucault, 1977).

Performatividade Observada pela Teoria das Representações Sociais

A performatividade, quando analisada sob a ótica da Teoria das Representações Sociais, oferece uma perspectiva rica sobre como as identidades são construídas e expressas em contextos sociais diversos. Serge Moscovici, ao desenvolver a Teoria das Representações Sociais, destaca que as representações sociais são construídas através das interações sociais e moldam a maneira como compreendemos e interpretamos o mundo. Nesse sentido, a performatividade, entendida como o processo de criar e manifestar identidades através de comportamentos e ações, está intrinsecamente ligada às representações sociais.

A performatividade, conforme abordada por Judith Butler, sugere que a identidade não é um atributo fixo, mas algo que é continuamente produzido e reproduzido através de práticas sociais e discursivas. Essa concepção se alinha com a visão de Moscovici, que vê as representações sociais como imagens e conceitos compartilhados, influenciados e ajustados pelas normas e valores

predominantes em um grupo social. Ambas as abordagens ressaltam a fluidez e a construção social da identidade (Butler, 1990).

Aplicando a Teoria das Representações Sociais à performatividade, observamos que as representações sociais desempenham um papel fundamental na maneira como as identidades são performadas. As representações sociais, que refletem os valores e normas dominantes, orientam e moldam o comportamento dos indivíduos, afetando como eles se apresentam e interagem em diferentes contextos sociais. Em ambientes profissionais, por exemplo, as expectativas e normas associadas a papéis específicos, como o de gerente ou especialista, influenciam como os indivíduos se comportam e se projetam. Essa influência é visível em diversos contextos, como nas redes sociais, grupos culturais ou ambientes acadêmicos, onde as pessoas ajustam suas identidades de acordo com as representações sociais que prevalecem nesses ambientes.

A relação entre performatividade e representações sociais é complexa e dinâmica, já que a performatividade é uma prática através da qual os indivíduos encenam e reiteram suas identidades com base nas representações sociais vigentes. Em ambientes digitais, por exemplo, os indivíduos criam e ajustam suas identidades virtuais com base nas normas e expectativas prevalentes nas plataformas sociais. Eles adotam comportamentos e estilos de comunicação que são esperados e valorizados nesses contextos, ajustando suas identidades virtuais para alinhar-se com as representações sociais coletivas.

A interação entre performatividade e representações sociais evidencia a natureza adaptativa e negociada da identidade. As identidades não são apenas construídas internamente, mas também são moldadas pelas representações sociais predominantes, que oferecem um repertório de normas e imagens. A performatividade é o meio pelo qual essas identidades são expressas e ajustadas, refletindo as normas e expectativas sociais que influenciam tanto a percepção interna quanto a externa da identidade. Deste modo, a análise da performatividade à luz da Teoria das Representações Sociais proporciona uma compreensão aprofundada de como identidades são continuamente moldadas e ajustadas

através de práticas sociais e normas coletivas. A teoria oferece uma estrutura valiosa para compreender como as representações sociais afetam a maneira como os indivíduos performam e experimentam suas identidades, seja no mundo físico ou no ambiente digital.

Desafios e Implicações da Redefinição dos Limites entre o “Eu” real e o “Eu” Virtual

A virtualização das interações sociais, mediada por tecnologias digitais e plataformas online, abriu novas possibilidades para a experimentação de identidades variadas. O ambiente digital permite que os indivíduos explorem, expressem e até reinventem suas identidades de maneiras que eram anteriormente impossíveis ou socialmente restritas no mundo físico. Esta experimentação de identidades no espaço virtual, no entanto, traz consigo uma série de desafios e implicações, especialmente no que diz respeito à redefinição dos limites entre o “eu” real e o “eu” virtual.

A experimentação de identidades no ambiente virtual é facilitada pela flexibilidade e anonimato que as plataformas digitais proporcionam. Segundo Turkle (1995), as plataformas digitais permitem que os indivíduos criem e experimentem múltiplas identidades em espaços virtuais, adotando personas que podem diferir significativamente de sua identidade no mundo real. Essa flexibilidade pode ser empoderadora, permitindo a exploração de aspectos de si mesmos que podem ser reprimidos ou não reconhecidos em contextos offline.

Por exemplo, nas redes sociais e em plataformas de jogos online, os usuários podem escolher avatares e nomes de usuário que refletem aspectos aspiracionais ou alternativos de sua identidade. Esses espaços digitais oferecem um ambiente relativamente seguro para a auto-expressão e para a exploração de identidades que podem ser marginalizadas ou estigmatizadas no mundo offline.

Embora a experimentação de identidades no espaço virtual possa ser libertadora, ela também apresenta uma série de desafios. Um dos principais desa-

fios é a potencial dissonância entre o “eu” real e o “eu” virtual. Esta dissonância pode surgir quando a identidade virtual diverge significativamente da identidade real de uma pessoa, criando uma tensão psicológica e emocional. Goffman (1959) sugere que essa divergência pode levar a uma “fratura do eu”, onde o indivíduo sente uma desconexão entre suas diversas personas. Essa desconexão pode resultar em confusão de identidade e dificuldades em manter uma coerência interna. A pressão para manter múltiplas identidades coerentes, especialmente quando há expectativas conflitantes entre o mundo real e o virtual, pode gerar ansiedade e estresse.

Outro desafio é a questão da autenticidade. Em um ambiente onde a identidade pode ser facilmente fabricada ou manipulada, a linha entre o real e o artificial se torna nebulosa. A autenticidade, que é frequentemente valorizada nas interações sociais, pode ser comprometida pela capacidade de se reinventar continuamente online. Esse fenômeno é particularmente relevante nas redes sociais, onde a apresentação de uma identidade “curada” ou idealizada pode ser percebida como inautêntica ou enganosa.

A capacidade de experimentar diferentes identidades online tem implicações profundas para a compreensão de si mesmo e para as relações sociais. Uma dessas implicações é a fragmentação da identidade. Com a facilidade de adotar múltiplas identidades virtuais, o conceito de um “eu” unificado e consistente é desafiado. Em vez disso, os indivíduos podem começar a se ver como compostos de múltiplos “eus”, cada um adequado para diferentes contextos digitais.

Essa fragmentação pode ter impactos tanto positivos quanto negativos. Positivamente, pode permitir uma maior flexibilidade e adaptação a diferentes contextos sociais e culturais. Negativamente, pode resultar em uma sensação de falta de coesão ou de um núcleo identitário central, levando a uma crise de identidade ou a sentimentos de alienação. Ainda, a experimentação de identidades virtuais pode ter implicações para a construção de relacionamentos. A

natureza muitas vezes anônima e desinibida das interações online pode levar a conexões mais rápidas e profundas, mas também pode facilitar comportamentos tóxicos ou prejudiciais, como o cyberbullying, o assédio e a manipulação emocional. A falta de responsabilidade percebida no ambiente virtual pode encorajar comportamentos que os indivíduos não adotariam no mundo físico, complicando ainda mais as dinâmicas de identidade e relação.

As plataformas digitais desempenham um papel categórico na mediação da experimentação de identidades. Elas não apenas fornecem o espaço para a experimentação, mas também moldam as possibilidades de como essa experimentação pode ocorrer. Os algoritmos de recomendação, por exemplo, influenciam quais identidades e comportamentos são visíveis e valorizados, enquanto as políticas de moderação determinam quais formas de auto-expressão são permitidas ou proibidas.

Baym (2010) discute como as plataformas digitais, ao criar “arquiteturas de participação”, influenciam as formas como as pessoas se apresentam e interagem umas com as outras. Assim, a experimentação de identidade não ocorre em um vácuo, mas é moldada por forças econômicas, tecnológicas e culturais que influenciam como a identidade é construída e performada online.

Considerações Finais

A virtualização da experiência identitária constitui um fenômeno complexo e diversificado, que altera de maneira intensa a forma como os indivíduos percebem, constroem e expressam suas identidades nos ambientes digitais. Através da criação de perfis, avatares e outras representações virtuais, as pessoas têm a possibilidade de explorar novas formas de apresentação e interação, questionando normas tradicionais e ampliando os limites da autoexpressão. No entanto, essa transformação identitária digital não ocorre sem apresentar desafios expressivos.

Uma análise sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais permite compreender como as normas e representações coletivas influenciam a experiência individual da identidade, moldando tanto a autopercepção quanto a forma como os indivíduos são percebidos pelos outros. A tensão entre a busca por autenticidade e a tendência à idealização, bem como a pressão para se conformar a padrões específicos de representação, evidencia a complexidade das interações sociais mediadas pelas tecnologias digitais. Além disso, a mercadorização da identidade e as dinâmicas de exclusão social emergem como questões críticas que exigem uma reflexão profunda sobre suas implicações éticas e sociais.

No avanço da era digital, torna-se indispensável considerar como essas novas formas de expressão afetam não apenas a identidade individual, mas também a coesão social e a equidade. Embora a virtualização da identidade crie oportunidades para conexões e um sentimento de pertencimento, ela também pode intensificar desigualdades existentes e promover divisões sociais. Por isso, é imprescindível fomentar um diálogo crítico sobre as implicações culturais e sociais desse fenômeno, buscando um equilíbrio que permita tanto a expressão autêntica quanto a inclusão de todas as vozes na esfera digital.

Em conclusão, a virtualização da identidade configura-se como um campo de estudo que demanda atenção contínua, pois suas repercussões transcendem o âmbito digital, impactando de maneira substancial as interações sociais, a cultura e a sociedade como um todo. Compreender essas dinâmicas faz-se imprescindível para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que a cenário tecnológico em constante mudança oferece, garantindo que a identidade, em suas diversas formas, continue a ser uma manifestação rica e significativa da experiência humana.

Referências

ABIDIN, Crystal. Trabalho de visibilidade: Engajando-se com marcas de moda de influenciadores e campanhas de publieditorial# OOTD no Instagram. *Media International Australia*, v. 161, n. 1, p. 86-100, 2016. Disponível em:<<https://wishcrys.com/wp-content/uploads/2019/03/abidin-2016-visibility-labour-engaging-with-influencers-fashion-brands-and-ootd-advertorial-campaigns-on-instagram.pdf>>. Acesso 27/08/2024

BAUMAN, Z. *Liquid Modernity*. Polity. Press. 2000.

BAYM, N. K. (2015). **Personal Connections in the Digital Age**. Polity Press.

BERRÍO-ZAPATA, Cristian; SANT'ANA, Ricardo Cesar Gonçalves. *Exclusão digital: discurso e poder sobre a tecnologia da informação*. SciELO-Editora UNESP, 2018.

BOYD, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.

BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade *GT. Political Theory* , v. 4, n. 4, p. 4-24, 2005.

CAZELOTO, Edilson. A virtualização das comunidades: Apontamentos para uma crítica dos vínculos sociais no capitalismo contemporâneo. III Simpósio Nacional ABCiber, 2009. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/114329/mod_resource/content/1/A%20virtualiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20comunidades_Edilson%20Cazeloto.pdf>. Acesso 27/08/2024

CHAMON, E. M. Q. O. A educação do campo: contribuições da Teoria das Representações Sociais. Chamon EMQO, Guareschi PA, Campos PHF. *Textos e debates em representação social*. Porto Alegre: ABRAPSO, p. 107-33, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18QayzzOQLDH23R1VmO-QDAf-qpKVsqnMV/view?usp=drive_link>. Acesso 04/08/2024

CHAMON, E. M. Q. O., CHAMON, M.A (Orgs). *Gestão de Organizações Públicas e Privadas*. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação do Campo. *Educação UFSM*, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v41n1/1984-6444-edufsm-41-1-00183.pdf>>. Acesso 04/08/2024

DA COSTA, Douglas Pereira. Escritas de si juvenis em Stories do Instagram: espaço virtual, virtualização do corpo e cultura digital. *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, v. 2, n. 25, p. 332-354, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8703618.pdf>>. Acesso 27/08/2024

DAVENPORT, T. H.; BECK, J. C. *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business* (Harvard Business School Press, Boston). 2001.

DATAREPORTAL. Global Social Media Statistics — DataReportal – Global Digital Insights. 2024. Disponível em: <<https://www.datareportal.com>>. Acesso 01/10/2024.

DE CASTRO, Fabio Caprio Leite; PRIMO, Guilherme. A cultura do narcisismo, a virtualização da experiência de si e o crescente mal-estar na sociedade hiperconectada. *Digitalização da Vida*, p. 54. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Camilo-Darsie/publication/375120919_Educacao_Saude_e_Tecnologias_reflexoes_sobre_aplicativos_digitaes_e_controle_de_riscos/links/654214840426ef6369f3f195/Educacao-Saude-e-Tecnologias-reflexoes-sobre-aplicativos-digitaes-e-controle-de-riscos.pdf#page=55>. Acesso 27/08/2024

DUMAS, T. M., Maxwell-Smith, M. A., Davis, J. P., & Giulietti, P. A. (2017). Lying or Longing for Likes? Narcissism, Peer Belonging, Loneliness, and Normative versus Deceptive Like-Seeking on Instagram in Emerging Adulthood. *Computers in Human Behavior*, 71, 1-10.

FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor Books.

GOMES, Elisabeth; DA ANATEL, Assessora da Presidência. Exclusão digital: um problema tecnológico ou social. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro: Trabalho e Sociedade, ano, v. 2, 2002. Disponível em: <http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/RefID/Elisabeth_Gomes_ED.pdf>. Acesso 27/08/2024

HJARVARD, Stig. *Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural*. Matrizes, v. 5, n. 2, p. 53-91, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1430/143023787004.pdf>>. Acesso 27/08/2024

JOVCHELOVITCH, S. (2017). Ação comunicativa e a imaginação dialógica. In D. Hook, B. Franks & M. W. Bauer (Orgs.), *A psicologia social da comunicação* (pp. 180-210). Petrópolis: Vozes.

JUNIOR, Oscar Cunha. Exclusão digital: um problema social, tecnológico ou econômico?. *Pensamento & Realidade*, v. 18, 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/download/8368/6212>>. Acesso 27/08/2024

KLEIN, Naomi. *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. Macmillan, 2007.

LUCAS, Clarinda Rodrigues. As tecnologias da informação e a exclusão digital. *Transinformação*, v. 14, p. 159-165, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tinf/a/XB4k6P9WSNTtcKcbZFSr48j/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 27/08/2024

MARKET PULSE. *Analytical META Stock Predictions for 2024, 2025-2030, and Beyond*. FXOpen, 2024. Disponível em: <<https://www.fxopen.com>>. Acesso 01/10/2024.

MARWICK, A. E., & boyd, d. (2011). I Tweet Honestly, I Tweet Passionately: Twitter Users, Context Collapse, and the Imagined Audience. *New Media & Society*, 13(1), 114-133.

MARWICK, Alice E. *Status update: Celebrity, publicity, and branding in the social media age*. yale university press, 2013.

MOSCOVICI, S. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad. de Álvaro Cabral. Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social* (PA Guareschi, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NERDWEB. *As principais estatísticas do mercado digital do Brasil em 2024*. 2024. Disponível em: <<https://nerdweb.com.br/artigos/estatisticas-mercado-redes-sociais-brasil-2024.html>>. Acesso 01/10/2024

NAKAMURA, L. (2008). *Digitizing Race: Visual Cultures of the Internet*. University of Minnesota Press.

OTERO, Christianne; FUKS, Betty Bernardo. A internet e a reinvenção de si. *Polêm! Ca*, v. 11, n. 2, p. 193 a 211-193 a 211, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/download/3092/2226>>. Acesso 27/08/2024

PANTALEÃO, Maria Izabel Campos; KASTRUP, Virgínia. Literatura, escrita-inventiva e virtualização do eu. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, n. 1, p. 29-48, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/download/11686/11830>>. Acesso 27/08/2024

PARISER, Eli. *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. penguin UK, 2011.

PORTO, Ana Paula Teixeira et al. Cibercultura, tecnologias e exclusão digital. *Literatura em Debate*, v. 14, n. 26, p. 33-44, 2020. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/download/2407/2914>>. Acesso 27/08/2024

PORTAL INSIGHTS. Qual o tempo médio do brasileiro nas redes sociais?. 2024. Disponível em: <<https://www.portalinsights.com.br/perguntas-frequentes/qual-o-tempo-medio-do-brasileiro-nas-redes-sociais>>. Acesso 01/10/2024.

PRIMO, Guilherme de Brito et al. A virtualização da experiência de si: um estudo sobre os novos modos de subjetivação na era dos algoritmos. 2024. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10712>>. Acesso 27/08/2024
RHINGOLD, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. MIT Press.

RODRIGUES LUCAS, Clarinda. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E A EXCLUSÃO DIGITAL. 2022. Disponível em: <https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_6f66601e3468775402ede69b3a4fc402>. Acesso 27/08/2024

ROXO, Lucas Costa. A virtualização da memória: linguagem, memória e imaginação. *Mouseion*, n. 9, 2011. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/download/26/42>>. Acesso 27/08/2024

SOCIALPILOT. 200+ Social Media Statistics And Facts for 2024. 2024. Disponível em: <<https://www.socialpilot.co>>. Acesso 01/10/2024.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro; CARVALHO, Marie Jane Soares; GRASEL, Patrícia. A virtualização da aprendizagem: novas perspectivas na cibercultura. *Revista Brasileira de Computação Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 42-52, 2009. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rbca/article/download/572/374>>. Acesso 27/08/2024

TECHNAVIO. Global Social Networking Growth Analysis - Size and Forecast 2024 - 2028. Technavio, 2024. Disponível em: <<https://www.technavio.com>>. Acesso 01/10/2024.

TURKLE, S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. Simon & Schuster.

TURKLE, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books. Disponível em: <<https://www.academia.edu/download/80975180/alone-together-why-we-expect-more-from-technology-and-less-from-each-other.pdf>>. Acesso 27/08/2024

TURKLE, Sherry. *Life on the screen: Identity in the age of the internet*. *Literature and history*, v. 6, p. 117-118, 1997.

VAIDHYANATHAN, Siva. *The Googlization of everything:(and why we should worry)*. Univ of California Press, 2011.

VILHENA, Junia de; NOVAES, Joana de Vilhena. Lugar e não-lugar no mundo virtual: Notas sobre criatividade e territórios de existência na rede. *Tempo psicanalítico*, v. 50, n. 2, p. 143-161, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0101-48382018000200008&script=sci_arttext>. Acesso 27/08/2024

WE ARE SOCIAL E HOOTSUITE. 2024 Global Threat Report. Disponível em: <<https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>>. Acesso 28/08/2024

ZUBOFF, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*, edn. PublicAffairs, New York, 2019. Disponível em: <<https://www.academia.edu/download/61529191/GoodReads-The-Age-Of-Surveillance-Capitalism-The-Fight-For-A-Human-Future-At-The-New-Frontier-Of-Po20191216-80044-105m52n.pdf>>. Acesso 27/08/2024

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DAS ORIGENS À SITUAÇÃO ATUAL

Elana dos Santos Almeida

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Doi: 10.48209/978-65-5417-387-4

Introdução

O campo do financiamento da educação brasileira ocupa lugar de destaque nas discussões sobre educação no Brasil ao longo do tempo, seja por sua importância para a compreensão do funcionamento de todo o sistema, seja pelas inúmeras mudanças políticas ocorridas na história da educação. Desde o subsídio literário até as políticas de financiamento da educação da atualidade, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Brasil passou por mudanças na forma de compreender a importância de um sistema de qualidade, financiado pelo Estado, para todos os brasileiros (Cury, 2018).

É sobre essa área de conhecimento que nos dedicamos nessa pesquisa, visando a uma compreensão do tema, apresentando os desafios para a construção da educação pública de qualidade, uma vez que, sem a compreensão do financiamento da educação, nosso papel enquanto educadores e educadoras fica, de certa forma, incompleto. Se partirmos do pressuposto de que só é possível uma educação pública, laica e de qualidade com uma política efetiva de finan-

ciamento, entendemos que essa área deve ser compreendida com mais detalhes por nós, que fazemos parte da sociedade e em específico do sistema educacional. Como itinerário metodológico para a nossa investigação, optamos pela pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, por considerarmos que ela é adequada para atender às nossas necessidades. A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2011, p. 44).

O Financiamento da Educação no Brasil: Perspectiva Histórica

Nos últimos dois séculos, a humanidade tem vivido intensas transformações, entre as quais as necessidades relativas à educação, considerada como uma das mais importantes e fundamentais ao ser humano, para a convivência e desenvolvimento do indivíduo em meio à sociedade. A educação se desenvolve nos mais diversos ambientes da sociedade e não se desenvolve de forma única (Brasil, 1996). Para atender tal necessidade foram criadas as instituições encarregadas de promover a educação formal, que varia de escola para escola.

A educação escolar constitui-se um direito social de todos, e a escola é a instituição social responsável por formar cidadãos críticos, em vista do desenvolvimento do país. Para a comprovação desse direito, temos o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988):

A educação é direito de todos e dever do estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Está explícito, portanto, que não é exclusividade do Estado a concretização da garantia desse direito, cuja responsabilidade é também da família. Diante do exposto, é evidente que, segundo o artigo 205 da Constituição Federal, há uma dupla obrigatoriedade: o Estado se torna responsável pela oferta da vaga

e a família consciente de realizar a matrícula e garantir que a criança frequente o ambiente escolar.

No entanto, para que isso aconteça de forma satisfatória é necessário garantir a qualidade do ensino. Para essa garantia, ao longo dos anos, foram criadas formas de financiamento de educação para possibilitar a estrutura e o ensino de qualidade para, assim, atender as demandas do povo brasileiro, garantindo a educação a todos/as como um direito humano.

O financiamento da Educação Básica, ao longo da história, passou por diferentes alterações e tipos de administração, até chegar ao modelo de financiamento de educação dos dias atuais. Este financiamento é parte responsável pela garantia, estruturação e organização das políticas públicas, como explicita a Constituição Federal, no artigo 206, inciso VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Brasil, 1988). A partir disso, podemos citar outra parte fundamental, que é uma gestão de qualidade referente à administração dos recursos destinados à educação numa perspectiva democrática, ou seja, os agentes que pensam, administram e constroem a educação escolar no país devem participar das discussões em torno do financiamento da educação.

Apesar de todos os custos que a educação demanda, atualmente devemos lembrar que o primeiro modelo de educação existente em nosso país não exigia custos financeiros. Referimo-nos ao modelo educacional dos indígenas, que ensinavam sua cultura de forma verbal, de geração em geração, já que não tinham domínio da leitura e da escrita (Saviani, 2013).

O financiamento da educação escolar, desde seu surgimento e expansão, necessitou de fundos para que pudesse manter-se de pé e garantir acessibilidade e qualidade, mesmo que fossem ganhos informais, que inicialmente eram originários de doações. E mesmo depois que se tornaram provenientes de impostos, nem sempre foram suficientes. Nos primórdios da colonização portuguesa, mais precisamente nos primeiros cinquenta anos de colonização, no Brasil não existia a educação escolar efetivamente (Saviani, 2013). As primeiras escolas

e seminários foram instalados com a chegada dos jesuítas, cuja ocupação se deu nas principais cidades do litoral brasileiro. Inicialmente, o financiamento da rede educacional jesuítica no Brasil era feito informalmente, por meio de doações.

Os jesuítas ficaram responsáveis pela educação formal pública no período colonial. Diante disso, as escolas eram mantidas sob o poder dos jesuítas, que vieram a perder todo esse controle para o governo português após sua expulsão em 1760 (Saviani, 2013). Os recursos vinham do autofinanciamento gerado por meio da administração das terras e rebanhos. A primeira queda do financiamento se deu quando os jesuítas tiveram seus bens tomados pela coroa portuguesa.

Depois deste acontecimento, o Estado português assumiu a responsabilidade pelo ensino no Brasil (Callegary, 2010). O ensino, porém, seria custeado pelos próprios brasileiros, não com os tributos já existentes, mas, sim, por meio de uma nova organização tributária, que seria criada para esse fim. Após a expulsão dos jesuítas, o modelo de financiamento adotado para custear os gastos com a educação se daria com os impostos cobrados da população brasileira, que foi denominado como subsídio literário. Callegary (2010, p. 38) elucida sobre o subsídio literário:

[...] foi um imposto criado para custear o ensino público (sustentação dos mestres régios), em 1773, e cobrado em Minas Gerais a partir de 1774. Rendeu, segundo a “Memória Histórica”, de 1774 a 1779 e 1787, 34 contos e 40.689 réis. Era cobrado sobre cada barril de aguardente de cana, nos engenhos: 80 réis; por cabeça de gado que cortasse nos açougues: 225 réis. Ao que parece, não houve arrematação de contrato para arrecadação desse imposto, que era cobrado pelas Câmaras Municipais e pela Junta da Real Fazenda. Provavelmente o seu baixo valor não apeteceu o instinto de lucro dos rendeiros.

O subsídio literário era utilizado para custear os gastos com a educação e para gerar fundos para o pagamento dos salários dos professores. E ainda assim se mostrou insuficiente para atender as demandas daquele sistema de educação, que era totalmente precário e tinha professores mal remunerados. O subsídio

teve seu fim por volta de 1816, devido às grandes sonegações de impostos (Cury, 2018).

As desigualdades no sistema escolar brasileiro não são características apenas dos dias atuais, mas têm sua origem nos primeiros séculos de sua história. Podemos citar, por exemplo, as reformas educacionais, que só foram feitas com a chegada da Família Real no Brasil, em 1808. Para que fossem atendidas as necessidades da Coroa, a educação tinha que ser pensada e funcionar a favor das classes dominantes. Não podemos negar que a vinda da Família Real proporcionou a implantação de padrões mais exigentes de cultura referentes à educação, mas também não podemos negar que a educação de nível primário seguiu mais uma vez sendo deixada de lado pela sociedade.

As questões relacionadas ao acesso à educação seguem sendo citadas nos anos seguintes, quando se mencionam o acesso e a gratuidade, mas sem discutir o financiamento educacional. Podemos citar a Constituição de 1824, que tratava da gratuidade, mas não discutiu sobre o financiamento. Segundo Couto, Tavares e Costa (2021, p. 175):

Em 1827 a demanda por escolas primárias havia crescido bastante e a corte alegando não dispor de recursos financeiros para bancar este primeiro esforço de universalização do ensino primário encontrou uma saída na responsabilização das províncias em relação ao financiamento das escolas públicas primárias. Assim, em 1834 aprovou-se o Ato Adicional, a Constituição do Império, no qual se dava, ao mesmo tempo, autonomia para as províncias para cobrar imposto sobre o consumo.

Observa-se que nem mesmo o aumento da procura pela escolarização naquela época foi capaz de despertar um olhar voltado para a temática de oferta de uma educação de qualidade e de recursos para garantir a permanência dos/as estudantes. E mesmo após 1891, com a aprovação da nova Constituição, a responsabilidade pelo financiamento da educação segue sem ser discutida. Podemos dizer, então, que a educação não era tida como prioridade, pois a Constituição de 1891 ainda seguia o Ato Adicional, que foi responsável por comprometer ainda mais a educação, visto que afastava a responsabilidade do

governo para com o financiamento, uma vez que seguia ainda sendo responsabilidade apenas dos Municípios e Estados.

Percebe-se que, ao longo do percurso histórico visto até aqui, as questões sobre a educação, seu acesso, qualidade e financiamento nunca ocuparam, de fato, um lugar de prioridade e destaque nas discussões, sempre cercadas de retrocessos que se escondiam atrás de falsos avanços (Cury, 2018). Nas poucas vezes em que se ouvia falar do crescimento educacional, este sempre vinha para beneficiar apenas a elite. Se não era dada a merecida importância para a educação, menos ainda era o espaço para se criar meios para que ela se desenvolvesse de forma a ser um direito para todos, com a garantia de qualidade e possibilidades de acesso e permanência de forma igualitária.

Somente a partir de 1930, mais precisamente com a Constituição de 1934, é que passa a ter lugar de discussão o financiamento da educação, entrando na pauta das políticas públicas de educação. Como consequência, deu-se a criação do plano nacional de educação, que priorizou as discussões sobre a vinculação dos recursos públicos para a educação, uma pauta influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Cury, 2018).

Esse espaço foi dado devido à influência do Manifesto e sua grande repercussão. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi o documento que tinha como proposta um sistema educacional público, gratuito e laico para todos (Saviani, 2013). Os Pioneiros lutavam para que a educação e o exercício do magistério deixassem de ser vistos com desdém. Isso provocou a inclusão de dois artigos na Constituição Brasileira de 1934:

Art. 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país;

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. (Brasil, 1934).

O artigo 150 também define que seja dado o reconhecimento a instituições de ensino particulares somente quando estas garantirem aos professores a estabilidade e a remuneração digna. O artigo 152, por sua vez, ressalta o impedimento de que ocorra diferença na distribuição tributária entre bens e serviços. Somente com Constituição de 1934, portanto, é que se passa a ter a vinculação dos recursos de forma institucional para a manutenção da educação. Conforme a constituição Federal de 16 de julho de 1934, Art 156, “a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (Brasil, 1934). E ainda nesse artigo estabelece-se que será reservado no mínimo vinte por cento das cotas destinadas à educação para a realização do ensino em zonas rurais.

Apesar da vinculação dos impostos para a manutenção da educação terem sido instituídos em lei, ainda houve empecilho para tal conclusão, uma vez que foi menosprezada pela Constituição de 1937. Em 1946, a vinculação dos impostos para a manutenção da educação ressurge novamente se colocando no campo das reivindicações da época para intensas discussões. Então, no Art. 169 da Constituição de 1945 volta a ser instituída a vinculação dos impostos para a educação conforme era no art. 156 da Constituição de 1934. A Constituição de 1967 foi marcada pelo descaso com os recursos para com a educação, ao tornar obrigatória a aplicação dos recursos somente pelos municípios. A lei 5.692/71, outrossim, contribuiu para a omissão dos percentuais a serem empregados pela União e pelo Estado.

Por volta da década de 1970, ressurge novamente o debate voltado para a vinculação dos repasses, mas é com a criação da Emenda Constitucional 24/83 que se estabeleceram novos valores, tendo sido aprovada em 1983 e obtida a sua efetivação somente em 1986. A Emenda Constitucional 24/83, que ficou conhecida como emenda Calmon, estabelecia treze por cento da União, vinte e cinco por cento dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Esses valores sofreram alterações após a Constituição de 1988, no Art. 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

A vinculação das receitas na história do financiamento da educação exerceu um papel muito importante na educação pública de qualidade. Vale lembrar que isso constitui a garantia do valor dos recursos a serem destinados, mas não garante que estejam sendo de fato repassados e aplicados de forma adequada. É necessário que haja fiscalizações, por exemplo, por meio da gestão democrática e popular nas escolas para garantir que os recursos sejam aplicados na manutenção do ensino de qualidade.

O surgimento de fundos de financiamento e manutenção da educação no Brasil

A vinculação dos impostos para a aplicação na educação teve sua consolidação com a CF de 1988, com a necessidade de fiscalizar e melhor administrar os repasses e gastos e, para que não houvesse desvios desses recursos, foi necessário criar meios para tal. Em 1998 criou-se o Fundef - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Este era um fundo contábil que também buscava estabelecer regras de distribuição e redistribuição, bem como resolver problemas como a universalidade e a qualidade da educação (Cury, 2018).

O Fundef, no entanto, não foi o suficiente, uma vez que não abrangia todas as etapas da educação. Diante desta situação, criou-se outro fundo, também de natureza contábil, para substituir o Fundef: o Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, este aumentava a participação do governo e passou a beneficiar todas as etapas de ensino.

Pinto (2018), em sua análise voltada para o financiamento da educação, destaca que a primeira alteração corresponde à política de subvinculação pelo mecanismo de fundos constitucionais, e teve início em 1997, com a Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundef, depois substituído pelo Fundeb por meio da EC nº 53/2006, cujo fim estava previsto para 2020, uma vez que se ancorava em disposições transitórias da Constituição Federal. O Fundeb foi encerrado em 2020, abrindo espaço para o novo Fundeb, dando início a um novo capítulo do financiamento da educação pública brasileira. Instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, com a regulamentação através da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Analizando o percurso histórico mencionado até aqui sobre a desenvolvimento do financiamento da educação brasileira, observou-se que ele passou a experimentar, de fato, uma expansão, a partir de Constituição Federal de 1988, que se mantém até os dias de hoje, mesmo diante de tantos desafios. Podemos citar como um dos marcos da atualidade para o crescimento da educação o novo Fundeb, que, diante da mobilização dos movimentos sociais, passou a vigorar com prazo indeterminado.

Os fundos foram criados com o objetivo de solucionar problemas que ainda hoje perduram no campo da educação, como desigualdades na educação, valorização de profissionais, garantia de distribuição de recursos e efetivação da qualidade educacional e universalização do ensino. O Fundef foi o primeiro fundo voltado para a manutenção do ensino que priorizava apenas o Ensino Fundamental e que devido a isto, não atendendo às novas demandas da educação, foi necessário pensar em sua reformulação.

Devies (2012) vê o Fundef como a principal medida de política de educação, visto que se tornou um importante passo que colaborou para que houvesse a redução nas diferenças de recursos, mas também destaca que, apesar de ter como objetivo a redução das disparidades dos recursos, eram avaliados como

insuficientes. Diante disto, futuramente seria necessário repensar ou construir outros meios para atender as demandas que não foram atendidas pelo Fundef. Vidal e Vieira (2015) fundamentam a criação do novo Fundeb na teoria de que a criação deste fundo traria consigo as correções não alcançadas pelo Fundef, visto que esse projeto seria o mais adequado para atender às novas demandas. Não podemos olhar para o novo Fundeb apenas com a visão de um fundo que substitui o anterior, uma vez que ele foi elaborado com o intuito de solucionar os problemas que já existiam e atender às novas e futuras demandas do ensino.

Do ponto de vista histórico e também político, é notório que houve a expansão das políticas de educação no Brasil. Ainda assim, há desigualdades nas ofertas educacionais, considerando que persistem demandas que se arrastam pela história da educação brasileira como não solucionados. Conforme Algembaile (2013), tratam-se de demandas que, apesar de originadas em momentos históricos distintos, mantêm-se como formas ativas do tempo presente.

O percurso histórico dos fundos e do financiamento da educação, segundo Vidal e Vieira (2015) pode ser entendido em três etapas: a indefinição de recursos, que compreende desde a chegada dos Jesuítas até 1930; a vinculação de recursos, a partir de 1934; e a política de criação dos fundos, a partir da década de 90, passando por adequações ao longo dos anos seguintes. Devemos enxergar toda essa evolução como uma transição de aperfeiçoamento constante que gera contribuição e avanço no acesso e na qualidade da educação, bem como na gestão e no financiamento da educação brasileira.

O Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério

Os fundos foram criados com o objetivo de solucionar problemas que não foram reparados em administrações passadas e que ainda hoje estão presentes nos problemas relacionados à educação, bem como acesso, ensino, destinação de recursos entre outros.

O Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto 2.264/97, passando a funcionar no ano seguinte, sendo extinto no ano de 2006. A criação deste fundo se deu em 1996, mas teve sua implementação em 1998. Segundo Callegary (2010, p.42):

O Fundef concentrou mais atenção e mais recursos, em termos relativos, no ensino fundamental obrigatório (prioritário e de responsabilidade compartilhada entre Estados e Municípios), acentuando a defasagem de atenção e recursos existentes em relação ao atendimento da educação infantil (responsabilidade dos Municípios) e do ensino médio (responsabilidade dos Estados).

Embora o Fundef tenha sido criado para garantir a distribuição e aplicação dos recursos, este fundo beneficia unicamente o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). No primeiro momento, apenas o ensino fundamental adquiriu espaço de discussão nos debates do governo brasileiro em relação às políticas de fundos voltadas para o investimento na educação. Visando garantir a fiscalização dos recursos e a fim de identificar as irregularidades que surgissem estimulou-se a participação da sociedade criando Conselhos de Acompanhamento e Controle Social que também contribuíram para uma gestão democrática das políticas públicas (Vazquez, 2005).

No Fundef, o repasse do Estado, Distrito Federal e município vinham dos impostos como Fundo de Participação dos Estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Desoneração de exportações e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp, com valor de 15% da receita. Vale ressaltar que a distribuição dos recursos se baseava no número de alunos matriculados anualmente no Ensino Fundamental.

Dos recursos do Fundef, no mínimo 60% deveriam ser aplicados na remuneração do magistério e somente de professores do ensino fundamental. A outra parte desse repasse seria aplicada em outras diferentes despesas para garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino e somente do ensino fun-

damental. Os art. 70 e 71 da Lei nº 9394/1996 (LDB) definem em seus incisos quais outras despesas são essas.

Visto que a LDB exige formação mínima para exercer o magistério nos anos iniciais, o fundo estabeleceu também prazo para que fossem extintos os chamados professores leigos. Esse prazo seria o mesmo da duração do Fundef, já que ele disponibilizava recursos para a capacitação desses professores e dava orientações sobre a implementação de planos de carreira, embora sem determinar a questão de piso salarial.

O Fundef foi um grande salto para a organização, distribuição e aplicação dos recursos para garantir a qualidade do ensino. Apesar de trazer avanços que contribuíram com o crescimento do ensino fundamental e valorização profissional, surgiu como um projeto que, ao longo da sua implementação e evolução, foi ganhando novas formas, novos traços a cada passo da história do financiamento da educação.

Se antes tínhamos – ou melhor, não tínhamos – um sistema financeiro voltado para garantir meios de qualidade na educação, o Fundef virou essa página. Antes não tínhamos nem ao menos fontes seguras de onde sairiam esses recursos. Não havia, tampouco, valores estabelecidos e nem a garantia de fiscalização da aplicação dos recursos financeiros repassados. Esse fundo estipulou ainda os critérios para o recebimento dos recursos, fazendo com que as desigualdades fossem reduzidas, embora financiasse apenas o Ensino Fundamental.

O fundo constituiu um avanço muito importante, pois, ao analisar o financiamento da educação desde uma perspectiva histórica, veremos que saímos de um período em que os recursos e seus meios não tinham de fato espaço efetivo nas discussões políticas para o estabelecimento de uma política de educação consistente. Passamos a contar com uma maior organização financeira para o crescimento da educação brasileira, diminuindo os altos índices de analfabetismo – visto que priorizava o ensino fundamental – e reduzindo as altas

diferenças de recursos. Posteriormente, diante da necessidade de expandir o financiamento para o resto do ensino básico, foi necessário realizar sua substituição por um fundo contábil que abrangesse todas as novas demandas, sendo substituído pelo Fundeb.

O Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

O Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – é de âmbito Estadual, abrangendo também o Distrito Federal. Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53 de dezembro do ano de 2006 sendo regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Sua efetivação se deu em torno de três anos e atingiu a total implementação no ano de 2010.

Em relação aos impostos que compõem o Fundeb, permaneceram os que já faziam parte do Fundef, e passou a incluir outros, como: o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); o Imposto Territorial Rural-ITR; o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); e o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), visto que a contribuição era um percentual um pouco maior em torno de 20%. Esse fundo possibilita maiores recursos financeiros para todas as etapas da educação. É composto por impostos Estaduais, Municipais e Federais. Conforme Callegary (2010, p. 65),

com o aumento da conscientização da necessidade de se cuidar da educação básica como um todo, aumentaram as pressões para a criação, em substituição ao Fundef (restrito ao ensino fundamental), de um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica, compreendendo todas as etapas, níveis e modalidades de ensino que a integram. E de valorização dos profissionais do magistério, não só do ensino fundamental como ocorria com o Fundef, mas, sim, dos profissionais do magistério de toda a educação básica.

O Fundeb era visto como possível solução para sanar as necessidades, disponibilizando maiores recursos para todas as etapas da educação, ampliando o atendimento e diminuindo as desigualdades educacionais, favorecendo, também, a valorização dos docentes em todas as etapas do ensino. Os recursos eram repassados de acordo com a modalidade e instituição de ensino calculado com base no valor aluno/ano. Conforme Callegari (2010):

Fundef e Fundeb condicionam semelhanças quanto a organização e funcionamento, citando como uma das grandes diferenças entre eles é o maior número de recursos e maior abrangência das etapas e de modalidades de ensino que passaram a ser contemplados.

No Fundeb, a valorização do magistério passou a ser ampliada para os professores de toda educação básica, onde sessenta por cento dos recursos eram destinados à categoria, restando os quarenta por cento para as despesas da manutenção do ensino, de acordo com os critérios da LDB. Diante da mobilização dos professores, que reivindicavam a superação das diferenças salariais, o poder público garantiu melhores condições de remuneração com a criação da Lei 11.738/08, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), sancionada em 16 de julho de 2008 passando a vigorar somente no ano de 2011. A Lei do Piso é uma das políticas de financiamento da valorização profissional.

O novo Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Tanto o Fundef como o antigo Fundeb ambos tiveram grande importância na educação, além de abrirem espaço para a questão da valorização profissional, sanaram desigualdades existentes no que diz respeito à destinação dos recursos. A mudança do Fundef/antigo Fundeb para o novo fundo contábil foi mais um ponto de partida para melhorar a qualidade de toda a educação.

Antes de atingir a término da vigência do Fundeb em 2020, muito já se discutiam sobre qual o destino desse fundo contábil, muitos eram os questio-

namentos a respeito de como ficaria agora em diante o financiamento da educação se caso fosse extinto ou como seria se adquirisse caráter permanente visto que se no caso de permanência o modelo do fundo recém chegado ao fim da vigência para se tornar novo e permanente seria necessário passar por reformulações levando em conta que hoje o cenário atual é bem diferente do cenário de quando foi criado.

Diferente do Fundef (1996-2006) e do antigo Fundeb (2007-2020), o novo Fundeb não possui mais prazo de término, decisão tomada após diversas discussões que se firmou como permanência de financiamento, com o encerramento do último prazo de vigência passa agora a vigorar em caráter permanente após a promulgação da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020 seguida da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 regulamenta o Fundeb, onde antes tinha caráter transitório. Diante disso passa a ter seu início em 01 de janeiro de 2021. Após tornar-se sem prazo de validade definido, o fundo pode sofrer alterações visto que ainda está previsto a primeira revisão para o ano de 2026 e conforme a Emenda Constitucional n. 108, de 27 de agosto de 2020 a cada dez anos haverá revisões.

Art.60-A. Os critérios de distribuição da complementação da União e dos fundos a que se refere o inciso I do caput do art. 212-A da Constituição Federal serão revistos em seu sexto ano de vigência e, a partir dessa primeira revisão, periodicamente, a cada 10 (dez) anos.

A revisão proposta objetiva fazer uma maior avaliação da forma de como está sendo feito a distribuição dos repasses bem como para atender e entender as necessidades reais da educação e para avaliar se o fundo está cumprindo com objetivo de melhorar a qualidade da educação, levando em conta também a distribuição de forma igualitária e eficaz.

No novo Fundeb, foram mantidos os 27 fundos estaduais de natureza contábil, com a mesma cesta de recursos e redistribuição de acordo com a matrícula presencial na educação básica pública, respeitadas as áreas de atuação prioritária dos entes federados. Os municípios ficaram com a educação infantil

e ensino fundamental; e os estados, o ensino médio (Castione et al, 2021). É notório que se manteve as bases do antigo fundo, mas que também o fundo sofreu diversas alterações.

O novo fundo conta algumas outras mudanças como a maior participação do governo federal incluindo novos critérios para essa maior participação, altera o modelo de forma do repasse que será feito de forma automática, indicadores de melhoria, maiores investimentos com salários de todos os profissionais envolvidos na educação, entre outras mudanças.

Considerações Finais

A partir das análises, verifica-se que o financiamento da educação pública brasileira é o principal desafio para atingir o nível de qualidade que se busca. Porém, ao mesmo tempo em que aparece como desafio, este segue sendo a alternativa para a solução de diversos desafios encontrados na produção científica sobre a temática. Apesar da importância dada ao financiamento da educação e da qualidade, destacam-se outros desafios ao longo das análises, como a valorização docente, investimentos, custo aluno e fiscalização da distribuição dos recursos do Fundeb.

Embora sejam muitos os desafios para o financiamento da educação pública e de qualidade, estes não podem ser vistos de forma separada, pois um desafio, cumprido ou não, resulta na realização ou na falha de diversos outros pontos. Alguns destes problemas surgiram bem antes da formalização do financiamento da educação e perduram até hoje. Entre tantos obstáculos, conforme nossa percepção, podemos citar como exemplos relevantes os desvios de recursos, a deficiência na fiscalização e a corrupção generalizada. Esses desafios não são somente do financiamento nem apenas da educação. São, também, desafios de toda a sociedade.

Para entender o financiamento público da educação brasileira e discutir qualidade da educação – e para debater onde e como investir – faz-se neces-

sário conhecer as origens e a importância desta temática, bem como todo o caminho percorrido para chegar ao modelo de financiamento da educação nos dias atuais. É necessário e urgente discutir qualidade do ensino e os meios que são usados para atingir o objetivo que se almeja em qualidade de educação e de escola. É necessário, também, que essas discussões sejam problematizadas entre alunos, professores e, principalmente, pela sociedade.

Enquanto profissional da educação, ao tratar do financiamento da educação pública brasileira, obtive uma visão ampla do quão complexa é esta questão, mas também como é possível e imprescindível lutar pelo ensino de qualidade. O trabalho docente é parte inserida nesse contexto de investimento em educação, pois somos fundamentais na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, visando à construção de um projeto societário alicerçado na justiça social.

Refletindo sobre o financiamento da educação pública brasileira e os desafios aqui abordados para atingir a necessária educação como direito e com qualidade, visando atender às demandas da nossa sociedade para sanar todas as dificuldades, problematizamos: Investir mais? Ou investir melhor? Estas inquietações não foram desenvolvidas no decorrer deste estudo, mas podem ser vir como inspirações para pesquisas futuras. Essas questões revelam-se necessárias para encontrar melhores caminhos em vista de alcançar ou entender a qualidade da educação que temos e em que aspectos podemos melhorar. Em relação aos gastos com a educação, a sociedade se torna dividida entre quem defende que precisar aumentar os gastos com a educação e quem defende que é necessário apenas que sejam melhor empregados os investimentos já existentes.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Resoluções CP 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Brasília, DF: Casa Civil, 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 20 jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020,** regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, 25 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição (1934) Constituição** da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Constituição (1946) Constituição** da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946.

CALLEGARY, César. **O Fundeb e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo.** 5. ed. São Paulo: Editora Aquariana, 2010.

COUTO, Maria Emília; TAVARES, Elisabeth dos Santos, COSTA, Michel da. Financiamento da Educação Básica no Brasil – desconstrução e reconstrução político-histórica. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 1, p. 172-187, jan./abr. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: Do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 4, 2018.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006.

DAVIES, Nicholas. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re) construção histórica. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, n.10, p. 31-63, 2012.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame nacional de desempenho dos estudantes: uma análise dos usos dos resultados do Curso de Pedagogia da UEMA**. Brasília: [s.n.], 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líder Livro, 2008.

GAMBOA, Silvio Ancísar Sánchez. **Pesquisa em educação**. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: Edições UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, v. 2, 2013.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

VAZQUEZ, Daniel Arias. Desequilíbrios Regionais no Financiamento da Educação: a política nacional de equidade do FUNDEF. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 24, p. 149-164, jun. 2005.

VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-42, jan./jun. 2015.

CAPÍTULO 5

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Maria de Aquino Lopes

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Doi: 10.48209/978-65-5417-387-5

Introdução

A presente pesquisa é elaborada no contexto de inquietações epistêmicas em torno do ensino de Ciências e a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado, principalmente, por um desvio no desenvolvimento das relações sociais. O autismo é uma síndrome que ainda apresenta alguns mistérios na sua compreensão, pois as pessoas com autismo têm em comum basicamente três características: dificuldade de comunicação; deficiência nas interações sociais; e estereotipias – que são os comportamentos inadequados. Mesmo tendo estas três características, as pessoas autistas são diferentes entre si, pois há uma variedade de graus que determinam a posição do espectro dentro das características (Conchon et al., 2018).

Nesta perspectiva, a inclusão de alunos autistas no ensino regular ainda é, de fato, desafiadora. As políticas públicas vigentes não contemplam o quadro

geral para o ensino de aluno autista (Teodoro et al., 2016). Desse modo, é essencial que os professores busquem práticas inovadoras, estimulem sua criatividade e busquem métodos que facilitem a transmissão/reflexão dos conteúdos, seja por meio de materiais didáticos com foco no dinamismo e assimilação de conteúdo, que têm sido uma ferramenta comumente utilizada, seja por meio de materiais e ferramentas digitais, que têm a capacidade de alterar a forma com que os conteúdos são tratados, ou seja, uma vertente que apresenta um caminho promissor a ser explorado para que os alunos e os professores sejam beneficiados no processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletir sobre o contexto escolar, sobretudo considerando o ensino de Ciências Naturais, a inclusão dos alunos autistas e a busca por refletir práticas inclusivas, este artigo tem como problemática: quais os desafios e estratégias no ensino de Ciências Naturais para a aprendizagem de alunos autistas no Ensino Fundamental? Com isso, tomou-se como objetivo analisar os desafios e estratégias no ensino de Ciências Naturais para a aprendizagem de alunos autistas no Ensino Fundamental. A partir disso, articulou-se o percurso teórico-metodológico por meio da pesquisa bibliográfica, tendo como materiais de leitura e análise os anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC).

O estudo tem relevância, pois visa auxiliar professores em formação e pesquisadores da área da Educação especial, possibilitando uma reflexão crítica sobre o tema, principalmente, ponderando que a questão investigada ainda precisa ser mais discutida e democratizada nos âmbitos acadêmico e social. Dessa forma, a pesquisa acenou para a urgência e importância da Educação inclusiva, pois possibilita aos professores e alunos autistas buscarem seu lugar humanizado e digno no mundo, propiciando espaços e tempos escolares a partir da equidade, e conseqüentemente, refletir e agir de maneira sensível e efetiva, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos autistas, ao identificar dificuldades e traçar estratégias para superá-las. O artigo está dispo-

to em cinco momentos: - metodologia; - o ensino de Ciências e os alunos autistas: um percurso crítico-reflexivo a partir do ENPEC; - o ensino de Ciências para alunos autistas: o que seria incluir?; - desafios e estratégias no ensino de Ciências para a inclusão de alunos autistas; e, por fim, as considerações finais.

Metodologia

A investigação consiste em um estudo bibliográfico de natureza qualitativa. A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Para a obtenção do material a ser analisado, foi realizada busca nos anais do ENPEC, sendo feita a identificação dos trabalhos que abordavam o tema por meio dos descritores “Educação inclusiva”, “Alunos autistas”, “Ensino de ciências” e “Professores de ciências”. Optou-se pela pesquisa bibliográfica, tendo em vista que as pesquisas deste tipo acerca do tema em estudo ainda são poucas e, mesmo apresentando lacunas, auxiliam na compreensão sobre o autismo, possibilitando identificar as dificuldades no ensino de Ciências que o professor e aluno autista encontram, bem como pensar sobre os obstáculos que a própria escola encontra com relação às práticas inclusivas.

A escolha deste evento deu-se por ser considerado um dos maiores na área de Educação em Ciências, em nível nacional. Assim, o Encontro conta com a participação de diversos/as pesquisadores e pesquisadoras de todo o país. Foram analisados artigos publicados no recorte temporal de dez anos (2013 a 2023). Contudo, ressalta-se que o evento ocorre bienalmente. Por isso, foram objetos deste estudo os artigos científicos apresentados nos Anais do ENPEC nos anos 2013, 2015, 2017, 2018 e 2021.

Os trabalhos acadêmicos foram selecionados a partir das linhas temáticas que compõem o evento, tendo como foco apenas três linhas: “diferença, multiculturalismo e interculturalidade”, “questões teóricas e metodológicas da pes-

quisa” e “formação de professores”. O critério de escolha dessas linhas deu-se pelo fato de apresentarem aproximações da temática do ensino de Ciências com a inclusão. A leitura e a seleção dos artigos consideraram: título, resumo, palavras-chave e introdução dos trabalhos acadêmicos. Os artigos que tratavam dos descritores supracitados foram selecionados diretamente nas linhas e por meio da ferramenta de palavra-chave. Dentre os 72 artigos localizados nos encontros do ENPEC no recorte temporal de 10 anos, foram escolhidos quatorze, os quais priorizam e dialogam com as categorias abordadas no presente estudo.

Para elaborar o percurso de escolha, leitura crítico-reflexiva, análise temática e compreensão dos artigos, utilizou-se a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2009), seguindo as etapas: 1) a pré-análise dos artigos; 2) a exploração dos textos; e, conseqüentemente, 3) o tratamento dos dados e as inferências, considerando os descritores usados para as buscas dos artigos científicos.

O Ensino de Ciências e os Alunos Autistas: Um Percurso Crítico-Reflexivo a partir do ENPEC

A aprendizagem do aluno autista é cercada por muitos desafios, tanto para as crianças e pais, quanto para os professores, pois para que o aluno possa atingir o seu potencial e desenvolver-se em sua maneira mais plena possível, a escola precisa reformular sua estrutura e planejar novas formas de ensinar, a fim de que haja de fato a inclusão da criança autista. (Gonçalves, 2020).

Acerca destes desafios encontrados na inclusão de crianças autistas, a escola tem um papel de grande importância: traçar estratégias pedagógicas que visem auxiliar a inclusão e aprendizagem com a finalidade de trabalhar a mudança em sala de aula e, desta forma, valorizar os avanços de cada criança, aumentando, assim, a autoestima, além de favorecer o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

A escola deve planejar estratégias que promovam a inclusão desses alunos, por meio de um currículo aberto e flexível, que considere como causa e efeito a inclusão de todos, levando em conta as suas diferenças, suas singularidades e, ainda, suas necessidades na busca de superar as dificuldades dos alunos e realçar as capacidades, habilidades e potencialidades dos educandos, como explicita Aranha (2000, p. 94):

“[...] a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade, significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”.

Considerando as especificidades do aluno autista, a introdução do ensino de Ciências em sua formação tende a oferecer importantes contribuições para o seu desenvolvimento, uma vez que a educação científica tem grande potencial para a promoção das habilidades de uma criança, tais como o desenvolvimento do pensamento abstrato, da linguagem e da comunicação (Carvalho, 2010).

A introdução do ensino de Ciências revela-se, atualmente, uma contribuição expressiva para o ensino inclusivo, por meio de experiências e adaptações necessárias, desenvolvidas a partir da capacidade e das dificuldades de cada aluno. Os professores de Ciências precisam, de certo modo, assumir os desafios da educação inclusiva, com a visão de concepções e recursos de ensino que sejam capazes de favorecer a aprendizagem para todos os alunos, tornando necessária a ampliação das práticas e das reflexões acerca da inclusão.

Com relação ao aprendizado do aluno autista, é necessário que o professor conheça as características típicas dos diferentes sujeitos. A partir desta percepção é possível adequar as metodologias empregadas em sala de aula, favorecendo o sucesso destes alunos (Cunha, 2017). Dessa forma, a disposição do professor em aprofundar seus conhecimentos com relação a esses aspectos é muito importante, como afirma Minetto (2008, p. 17):

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo re-

organização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência.

O professor precisa avaliar constantemente os alunos, ter um conhecimento acerca das características e desenvolvimento de cada um. Assim, o professor, ao avaliar seu aluno, realiza um acompanhamento de todo o processo de aprendizagem, desde a verificação de seus conhecimentos prévios, até as dificuldades e maneiras para melhorar e adaptar as metodologias e estratégias em sala de aula.

Considerando o escopo do estudo, foram analisados os 14 artigos dos ENPECs que se encaixam no tema da pesquisa, referentes à formação de professores, ao ensino não formal no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência, e ao ensino de ciências no contexto da educação inclusiva. Os títulos dos trabalhos, autores e ano de publicação podem ser observados na imagem da tabela abaixo (figura 1).

Tabela 1 - Trabalhos dos anais dos ENPECs (2013-2021) analisados

TÍTULO	AUTOR	ANO
A formação de professores e educadores do ensino não formal para inclusão de pessoas com deficiência nos anais dos ENPECs (2015 – 2019)	COELHO, B.B; GONZÁLEZ, T.S; LIMA, M.C.A.B.	2021
As estratégias e ferramentas em Educação Inclusiva do transtorno do espectro do autismo (TEA) no ensino de Ciências: Um olhar nos ENPECs da última década	MEDEIROS, T.A; FERNANDES, C.P; SILVA, N.S.M; FERREIRA, C.F; SANTOS, L.M; MELO, T.M.	2021
Escola e diversidade: Importância da pluralidade de ideias.	SANTOS, A.R; QUEIROZ, G.R.P.C.	2021
A educação inclusiva nas atas do ENPEC: pesquisa sobre as produções científicas para deficientes visuais	CORRÊA, A.L; SOUSA, J.S.P.	2021

A biodiversidade no ensino de ciências: uma análise de trabalhos apresentados nos ENPECs	BAPTISTA, T.C; REGO, S.C.R.	2021
Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso no contexto do ensino de Ciências	SILVA, K.C.D; MÓL, G.S; CAIXETA, J.E.	2019
A avaliação processual na perspectiva inclusiva: uma intervenção individual	MENEGATTI, R.R; ARAÚJO, B.S; STANO, R.C.M.T.	2019
Estudos sobre a Inclusão e o ensino de Ciências: O que vem sendo publicado nos Periódicos Qualis A1 e A2 da Área de Ensino	SANTANA, R.O; MÓL, G.S; SILVA, W.P; PENA, A.L.	2019
Avaliação, formação e função da pesquisa em educação em ciências	PEREIRA, M.V; MOREIRA, M.C.A; RÔÇAS, G.	2019
Gamificação: uma estratégia para socializar o aluno autista de grau leve nas aulas de ciências	COSTA, W.S; VIANA, B; GOMES, L.S;	2019
Ensino de Ciências Inclusivo para alunos com transtorno do Espectro Autista e o uso de sequências didáticas	XAVIER, M.F; SILVA, B.Y.D; RODRIGUES, P.A.A.	2017
A identidade profissional do professor de ciências em tempo de Educação inclusiva: o desafio de ensinar alunos cegos	ALMEIDA, M.S.L; LIMA, R.C.P.	2015
Formação de professores de Ciências e Educação Inclusiva, um recorte temporal de 2004 – 2014: Tendências de teses e dissertações	MACHADO, M.S; SIQUEIRA, M; OLIVEIRA, R.R.	2015
A Educação inclusiva nos anais do ENPEC: 1997-2011	BASSO, S.P.S; CAMPOS, L.M.L.	2013

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Entre os artigos selecionados, apresentamos algumas temáticas que são recorrentes nas reflexões dos diversos autores e que podem auxiliar na busca de identificar os desafios e estratégias no ensino de Ciências Naturais para a aprendizagem de alunos autistas no Ensino Fundamental, que constitui o objetivo de nossa pesquisa.

O artigo de Basso e Campos (2013) apresenta um panorama da Educação inclusiva a partir do interesse dos pesquisadores em estudos sobre esta temática nos encontros do ENPEC no período de 1997 a 2011. Observando que havia pouca reflexão acadêmica nesta área e percebendo o crescimento do número de alunos “de inclusão”, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, os autores constatarem que “a produção de conhecimento nas áreas do ensino de Ciências se torna fundamental, para que cada vez mais a Educação inclusiva encontre seu espaço nas escolas do país” (Basso; Campos, 2013, p. 6). Em vista disso, sugerem que os pesquisadores do ENPEC se debrucem sobre o tema, reforçando que cada linha temática dos encontros possa contribuir com pesquisas em que a Educação inclusiva faça parte.

O artigo de Pereira, Moreira e Rôças (2019) reforça esta perspectiva, ao considerar que a pesquisa acerca da formação para o ensino de Ciências deve “buscar maior aproximação entre a academia e o ‘chão’ da escola, sobretudo por meio da formação dos professores que cursam pós-graduação [...], a partir da compreensão do processo como mais importante que o produto” (Pereira; Moreira; Rôças, 2019, p. 1).

Coelho, González e Lima (2021) e Corrêa e Sousa (2021) refletem sobre a Formação de Professores de Ciências, destacando que a formação de professores deve ser estabelecida como um processo contínuo e diverso, o qual perpassa a formação institucional, a teoria e a prática, e enfatizando, também, que a formação continuada do professor pode ser um componente fundamental neste processo de construção do conhecimento adequado às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Elucidando questões relacionadas ao tema, algumas das pesquisas, no entanto, mesmo que apresentando no título ou nas palavras-chave algumas das palavras de busca, apresentavam uma maior relação com outra temática ou assunto. Percebemos que abordam sobre as temáticas entre si, mas, na maioria, relacionando com outra deficiência, como por exemplo a visual e síndrome de down.

Sobre as Metodologias utilizadas em sala de aula para alunos com TEA, os artigos de Machado, Siqueira e Oliveira (2015) e Corrêa e Sousa (2021) apresentam algumas experiências, especificamente no ensino de Ciências, as quais têm demonstrado que as adaptações necessárias para um ensino inclusivo devem ser feitas a partir do conhecimento das potencialidades e das dificuldades de cada educando, e que algumas estratégias pedagógicas já são utilizadas, como o uso de aplicativos e computadores, que podem ser utilizados pelos docentes ao receberem um aluno com autismo.

Com relação a práticas de ensino, Medeiros et al. (2021) e Machado, Siqueira e Oliveira (2015) enfatizam que a importância de preparação envolve não apenas a capacidade de atendimento das necessidades dos estudantes, como também a capacidade de atender de forma eficiente as diferentes competências e habilidades já exigidas nos currículos escolares. E que, portanto, os professores de Ciências precisam de fato, assumir os desafios da educação inclusiva, com a revisão de concepções, relações interpessoais, técnicas e recursos de ensino, sendo capazes de favorecer a aprendizagem para todos os alunos, tornando-se necessária, assim, a ampliação das práticas e das reflexões de inclusão.

No contexto da Educação inclusiva, há artigos que discutem sobre a inclusão de pessoas com deficiência, abordando o tema em pesquisas nos eixos temáticos de formação de professores, educação em espaços não formais e divulgação científica, comentando desafios e possibilidades, com enfoque na capacitação, como, por exemplo, nas oficinas pedagógicas, no contexto do Ensino

de Ciências, planejadas e executadas por professora especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), juntamente com professores de Ciências do ensino regular inclusivo de uma escola pública.

Sobre a questão da adaptação dos materiais didáticos como auxílio para os alunos, os autores Menegatti, Araújo e Stano (2019) propõem que o professor estruture suas atividades em sequências didáticas como um caminho para realizar a adaptação curricular. As didáticas são um conjunto de atividades organizadas, sistematicamente, que visam o processo de ensino e aprendizagem de um conteúdo, e assim, quando se fala de alunos com deficiência, esse formato de avaliação torna-se muito valioso, pois permite ao professor compreender durante todo o processo de aprendizagem, quais são as dificuldades e quais são as potencialidades desse aluno. Dessa maneira, o professor consegue corresponder às necessidades do aluno, trabalhando pontos em que mostram algum bloqueio e reforçando onde esses alunos demonstram ter mais capacidade de compreensão.

No campo da temática sobre Educação inclusiva há um número considerável de trabalhos acadêmicos, visto que é um tema que vem sendo muito debatido. Mas quando se relaciona o ensino de Ciências com a Educação inclusiva de alunos autistas, verifica-se uma escassez de trabalhos, o que revela a emergente necessidade de uma formação consolidada de professores para uma efetiva educação inclusiva. Desta forma, Machado, Siqueira e Oliveira (2015) comentam que, mesmo havendo um grande número de pesquisas na área da Educação inclusiva e pesquisas sobre a formação de professores em ensino de Ciências, essas duas grandes áreas estão pouco interligadas.

Ensino de Ciências para Alunos Autistas: O Que Seria Incluir?

Ao tratar da Educação inclusiva, Xavier, Silva e Rodrigues (2017) refletem que é fundamental a relevância do investimento em estratégias pedagógicas diferenciadas, que atuem como objeto de auxílio no processo de aprendizagem

dos alunos com TEA. Neste sentido, o professor precisa observar atentamente o estudante, independente de laudo, para que possa conhecê-lo e organizar sua prática de forma que alcance a todos, pois cada um tem suas características socioculturais, psicológicas e cognitivas, as quais devem ser levadas em consideração para que haja de fato inclusão. Faz-se, ainda, necessário conhecer as habilidades que os estudantes possuem e quais precisarão alcançar, motivando-os, através de atividades que despertem seu interesse e desenvolvam sua aprendizagem.

Há, portanto, documentos oficiais da legislação brasileira que apresentam leis e diretrizes para fundamentar a inclusão educacional, como, por exemplo, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, no art. 59, cap. V. Percebemos, nesse sentido, que as leis aos poucos foram assumindo uma preocupação também com a educação das pessoas autistas, assegurando, desta forma, o direito da pessoa com deficiência à Educação Básica e ao aprendizado ao longo de toda a vida, de forma que alcance o seu máximo desenvolvimento.

Mesmo havendo um expressivo número de pesquisas na área da Educação inclusiva e pesquisas sobre a formação de professores em ensino de Ciências, essas duas grandes áreas estão pouco interligadas. Tendências da produção acadêmica em Educação Especial podem ser encontradas nos estudos de Bueno (2014), que traçam um panorama histórico da produção acadêmica na área, identificando perspectivas e lacunas no conhecimento produzido, no sentido de contribuir para o aprimoramento desse campo de investigação.

A pesquisa em Educação Especial, sendo uma prática relativamente nova no Brasil (Bueno, 2014), consonante com o ensino de Ciências e a formação de professores, enfatizam a necessidade de formação de docentes especializados que atuariam junto aos alunos autistas, que, neste momento, em sua maioria, são alunos da rede básica de ensino.

A produção acadêmica na área da Educação especial tem oferecido uma contribuição expressiva para o conhecimento dos rumos que a área vem toman-

do, bem como, para uma reflexão crítica de sua própria pesquisa. Bueno (2014) ressalta que:

[...] a produção oriunda de mestrados e doutorandos dos programas de pós-graduação pode ser considerada como expressão qualificada dos caminhos que a pesquisa em educação especial tem percorrido, se não nos ativermos a elas como expressões individuais, mas como resultado do trabalho coletivo desenvolvido nos mais diferentes programas, envolvendo suas linhas, grupos e projetos de pesquisa (Bueno, 2014, p. 214).

A inclusão de pessoas com deficiência na rede básica de ensino vem experimentando um crescimento com o passar dos anos. O Censo Escolar de 2014 aponta que das quase 900 mil matrículas de alunos com deficiência, 79% delas são em turmas comuns (BRASIL, 2014).

O processo de inclusão deve atingir sua totalidade, para que ninguém fique de fora de sua prática, pois, quando falamos em inclusão, não devemos pensar somente no aluno com deficiência, mas trabalhar onde todos sejam incluídos no processo, ou seja, que a inclusão pense no todo. Entendemos que o educador precisa ter o conhecimento acerca do seu aluno e de como ensiná-lo em sala de aula, avaliando também a maneira como este aluno aprende, sendo necessário observar o desenvolvimento e conhecimento constata da criança, em virtude das práticas adotadas pelo professor no ensino de Ciências, que visam estimular a compreensão e a aprendizagem.

Necessita-se, por essa razão, de formação continuada e capacitação acerca de metodologias e estratégias que possam contribuir para que os professores melhorem o desenvolvimento de sua prática docente para com os alunos autistas, seja por meio de novas tecnologias educacionais, seja por estratégias que visem conhecer melhor os alunos, para desenvolver metodologias e atividades mais adequadas a eles. É de suma importância que o professor conheça as necessidades da criança para, assim, poder trabalhar as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento.

A função do professor da sala de aula de Ciências, na escola inclusiva, é prover estratégias de ensino que viabilizem o acesso de todos aos conceitos científicos (Silva; Mól; Caixeta, 2019). Portanto, a atuação docente se relaciona ao compromisso de prover diferentes contextos pedagógicos interativos, de maneira intencional e planejada, que contribuam para a acessibilidade e aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com alguma deficiência, transtorno e/ou altas habilidades.

Desafios e Estratégias no Ensino de Ciências para a Inclusão de Alunos Autistas

Após apresentar as temáticas refletidas nos artigos do ENPEC e proceder a uma discussão acerca do ensino de Ciências na perspectiva de uma Educação inclusiva, passamos a discutir as questões que os textos analisados apresentam como desafios e estratégias em relação ao ensino de Ciências para alunos autistas, buscando, desse modo, responder à problemática que orientou este estudo.

Desafios para o ensino de Ciências para alunos autistas

A inclusão de crianças autistas coloca novos desafios ao professor, que deve desenvolver práticas que respondam às necessidades específicas de aprendizagem do aluno, no quadro de um currículo e de uma organização que nem sempre tem uma estrutura e conteúdo flexíveis. Desta forma, sobre estas dificuldades, Machado, Siqueira e Oliveira (2015) observam que, apesar de haver alunos autistas matriculados nas turmas regulares, de um modo geral, os professores não tiveram acesso, em sua formação inicial, a um embasamento teórico e prático para trabalhar de forma diversificada com os alunos com limitações na fala, intelectual, sensorial, social, econômica ou cultural. A falta de formação docente apresenta-se, assim, como o maior desafio para a efetivação

do processo de inclusão de alunos autistas na rede regular de ensino (Almeida; Lima, 2015).

Pessoas com autismo enfrentam dificuldades de socialização que precisam ser superadas para garantir o exercício de sua cidadania (Costa; Viana; Gomes, 2019). No âmbito educacional, por exemplo, é comum ver o aluno autista isolado da turma, condição esta que inviabiliza o interesse pelo ensino e a interação com os colegas, prejudicando, consequentemente, o desenvolvimento total de suas potencialidades.

Com o aparato legal e com as inúmeras discussões sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola comum, os pais e a sociedade como um todo fazem cobranças para que o professor cumpra seu papel de educador, pois ele está inserido nessa realidade do cotidiano escolar e gera uma expectativa a seu respeito. “[...] São eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula” (Baptista, 2006, p. 97).

Nos últimos 20 anos, as pesquisas no ensino de Ciências vêm relatando que a sala de aula apresenta uma diversidade de realidades, as quais envolvem situações que fogem do padrão de ensino e aprendizagem estabelecido (Santana; Silva; Mól, 2019). Uma realidade praticamente inexistente no início do campo era a inclusão de pessoas com necessidades específicas (PNE), entendendo como PNE um grupo mais amplo do que aquele atendido pela educação especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Estratégias para o ensino de Ciências para alunos autistas

As estratégias no ensino de Ciências visando à socialização do aluno autista podem ser promovidas como práticas pedagógicas que melhor auxiliem na relação ensino aprendizagem de estudantes autistas (Coelho; González; Lima,

2021; Medeiros et al., 2021), considerando que algumas dessas estratégias pedagógicas já são utilizadas, como o uso de aplicativos e computadores, que podem ser utilizados pelos docentes ao receberem um aluno com autismo.

Apesar do potencial pedagógico das sequências didáticas, Xavier, Silva e Rodrigues (2017) relatam que é possível observar que não são todos os professores dos cursos de licenciatura que abordam essa estratégia, assim como não propiciam ao licenciando a construção de saberes relacionados à Educação inclusiva, de modo que seria de grande relevância o investimento em disciplinas de caráter prático relacionadas ao tema.

Tanto a escola como o professor têm que se adequar e estar preparados para receber e oferecer todo o suporte para o atendimento necessário ao aluno, incluindo e desenvolvendo o conteúdo curricular estabelecido. As adaptações do currículo não se resumem apenas à forma de ensinar, mas se ampliam quando mais elementos são inseridos na prática, na educação inclusiva. Podemos afirmar que adaptação curricular é um termo que está em processo de construção e apropriação, pois vem sofrendo modificações tanto na nomenclatura quanto no conceito. A inclusão se concretiza em sala de aula, e a visão do professor e suas ações respaldam a perspectiva inclusiva, dando sentido ao trabalho realizado em sala para o desenvolvimento e socialização do aluno autista.

Santos (2009), em seus estudos, afirma que a Educação inclusiva requer dos professores mudanças sociais e individuais, e que a utilização de recursos didáticos diferenciados, recursos estes que já são muito utilizados no ensino de Ciências em geral, ajudam na busca da identidade pessoal e interpessoal de ambas as categorias, alunos e professores. Desse modo, fazer uso de recursos didáticos diferenciados revela-se como estratégias efetivas para o ensino de Ciências aos alunos autistas. Segundo Santana, Silva e Mól (2019, p. 6), as propostas alternativas de processos educativos devem focar “nos interesses e nas especificidades apresentadas pelo estudante, acadêmico ou professor de qualquer nível de ensino”.

Para Yogi (2003, p. 5), “as atividades didáticas que fazem uso do lúdico ajudam a criança a organizar-se de forma prazerosa, proporcionando-lhe momentos de análise, de lógica, de percepção sensorial, dentre vários outros aspectos”. O processo de aprender o mundo se dá pela curiosidade que impulsiona a pessoa para a descoberta e repetidas explorações da realidade. A educação pelo lúdico leva à aprendizagem espontânea, a um maior interesse e aumento de autoconfiança. Os professores e pesquisadores do ENPEC mostraram, em seus artigos, a utilização de atividades lúdicas como estratégia eficaz para a aprendizagem dos alunos autistas.

As estratégias educativas adaptadas direcionadas para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA requerem uma transformação que proporcione o avanço das inúmeras habilidades dos alunos autistas. Segundo Melo (*apud* Rodrigues; Cruz, 2019, p. 415), “o docente deverá pesquisar métodos e estar sempre se atualizando com o intuito de obter o êxito de seus alunos nas etapas da aprendizagem”. A busca por estratégias educativas com alunos autistas depende muito do empenho, compreensão e disponibilidade do professor em manter-se informado. O professor deve planejar, buscar maneiras e estratégias de ensino que poderá, assim, adotar visando a adaptação do conteúdo para todos os alunos.

Considerações Finais

Ao longo do artigo, buscamos responder à problemática: quais os desafios e estratégias no ensino de Ciências Naturais para a aprendizagem de alunos autistas no Ensino Fundamental? O estudo dos artigos do ENPEC que tratavam da temática do ensino inclusivo auxiliou a desenvolver uma análise acerca dos desafios e estratégias que docentes e estudantes enfrentam no processo de ensino de Ciências Naturais para a aprendizagem na busca de uma educação inclusiva.

A partir da análise dos artigos, constatou-se que a temática da relação entre o ensino de Ciências, educação inclusiva para os alunos autistas e a formação de professores não está entre as mais debatidas por pesquisadores das áreas de Educação e Ciências que tiveram seus trabalhos aceitos nos ENPECs. No entanto, nos artigos analisados, dois desafios apresentam-se como mais preocupantes: a falta de programas de formação permanente de professores específica para alunos autistas e a falta de estrutura e recursos didáticos adequados a este público-alvo.

No tocante à formação de professores, os artigos analisados revelam a ausência de programas de formação permanente como parte das políticas públicas de educação, principalmente no que se refere à educação inclusiva e, no caso em análise, a educação de alunos com TEA. Os princípios básicos a respeito da educação inclusiva que são oferecidos aos professores na graduação revelam-se insuficientes para o exercício docente cotidiano, de modo particular quando se apresentam alunos autistas na sala de aula, o que exige dos municípios e das autoridades educacionais responsáveis a formulação de programas de formação permanente para os educadores, entendida como uma necessidade contínua. Ressaltamos a importância do fomento das discussões e pesquisas sobre o assunto, destacando a produção de revisões bibliográficas, tendo em vista a grande importância do assunto e pelo fato de que estes estudos podem auxiliar em futuras pesquisas.

Outro desafio presente na reflexão dos professores e pesquisadores do EPEN é a falta de estruturas nas escolas que favoreçam à educação de crianças e jovens autistas. A ausência de salas multifuncionais, de recursos audiovisuais e de materiais didáticos adequados às circunstâncias peculiares de ensino e aprendizagem, acarreta sérios prejuízos para a aprendizagem dos alunos em geral, e dos alunos autistas, em particular.

Estes desafios, contudo, têm sido enfrentados pelos professores com estratégias que expressam ousadia epistêmica, considerando que, diante das di-

ficuldades estruturais e circunstanciais que se apresentam, têm se dedicado a buscar alternativas que estão ao seu alcance, usando sua criatividade e capacidade inventiva na adaptação ou criação de materiais didáticos e estratégias diversificadas, conseguindo bons resultados na aprendizagem significativa de seus alunos. Revelam, desse modo, um comprometimento com a situação dos alunos autistas, procurando observar com sensibilidade a situação de cada um deles e buscando desenvolver atividades adequadas para o seu crescimento intelectual e humano.

Referências

ALMEIDA, Maria Solange de Lima; LIMA, Régia Chacon Pessoa de. A identidade profissional do professor de ciências em tempo de educação inclusiva: o desafio de ensinar alunos cegos. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2015.** Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1711-1.PDF>. Acesso em 30 mai. 2023.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. In: Manzini Eduardo José (org.). **Educação Especial: Temas Atuais.** Marília: Unesp, 2000.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 93).

BAPTISTA, Thayane Da Cruz et al. A biodiversidade no ensino de ciências: uma análise de trabalhos apresentados nos ENPECS. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75965>>. Acesso em 02 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004-2009.

BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. A Educação Inclusiva nos anais do ENPEC: 1997 – 2011. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo Escolar 2019**. Brasília, DF: MEC/INEP.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Ministério da Educação – MEC. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf Acesso em 28 mai. 2023.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

COELHO, Beatriz Barreto et al. A formação de professores e educadores do ensino não formal para inclusão de pessoas com deficiência nos anais dos ENPECS (2015 - 2019). **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76343>>. Acesso em 01 jun. 2023.

COSTA, William da Silva; VIANA, Betânia; GOMES, Luan Sidônio. Gamificação: uma estratégia para socializar o aluno autista de grau leve nas aulas de ciências. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, Natal, Rio Grande do Norte. 25-28 de junho, 2019. <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1920-1.pdf> Acesso em 21 mai. 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

CONCHON, Dulcinéia Andujar et al. Autismo: desafios no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **IX Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica e II Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação 2018**, Maringá – Paraná, p. 1-5, 23 out. 2018. Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/2286>. Acesso em 23 nov. 2021.

CORRÊA, André Luis et al.. A educação inclusiva nas atas do enpec: pesquisa sobre as produções científicas para deficientes visuais. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campina Grande: Realize Editora, 2021.** Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76268>>. Acesso em 01 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Alzira de Sousa Paiva. A aprendizagem do autista (TEA) e a intervenção neuropsicopedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 06, Vol. 06, pp. 32-40. junho de 2020.

MACHADO, Maíra Souza; SIQUEIRA, Maxwell; OLIVEIRA, Rafaela Rocha. Formação de professores de Ciências e Educação Inclusiva, um recorte temporal de 2004 –2014: Tendências de teses e dissertações. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 10, 2015, Águas de Lindóia, SP. **Anais do X ENPEC.** Águas de Lindóia, SP: ENPEC, 2015. 1-8. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista-resumos.htm>>. Acesso em 30 mai. 2018.

MEDEIROS, Thiago De Ávila et al. As estratégias e ferramentas em educação inclusiva do transtorno do espectro do autismo (tea) no ensino de ciências: um olhar nos ENPECS da última década. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75910>>. Acesso em 01 jun. 2023.

MENEGATTI, Raíssa Rodrigues; ARAÚJO, Beatriz dos Santos; STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade. Avaliação processual na perspectiva inclusiva: uma intervenção individual. **Atas do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Natal, RN, 2019.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo o desafio.** 2ª ed., rev., atual. ampl. Curitiba: IBPEX, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinicius; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; RÔÇAS, Giselle. Avaliação, formação e função da pesquisa em educação em ciências. **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC,** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em <https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/busca> Acesso em 28 mai. 2023.

RODRIGUES, Amanda Séllos; CRUZ, Luciana Hoffert Castro. Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 413-425, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/922> . Acesso em 22 set 2023.

SANTOS, Amanda Ribeiro Dos et al. A escola e a diversidade cultural: a importância de uma educação intercultural na pluralidade de ideias. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76523>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SANTOS, Jácia Maria Soares dos. (2009). **A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTANA, Ramón de Oliveira; SILVA, Wesley Pereira da; MOL, Gerson de Souza. Estudo sobre inclusão e o ensino de ciências: o que vem sendo investigado e produzidos nos periódicos Qualis A1 e A2. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2019, Natal. **Anais XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, 2019.

SILVA, Keila Cristina Desidério da; MÓL, Gerson de Souza; CAIXETA, Juliana Eugênia Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso no contexto do Ensino de Ciências. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XII, Anais, 2019**. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1269-1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental**. *Society and Development*, 1(2), 127-143. 2016.

XAVIER, Marcella Fernandes; SILVA, Bruno Yuri Diogo; RODRIGUES, Paloma Aaline. Ensino de Ciências inclusivo para alunos com Transtorno do Espectro Autista e o uso de sequências didáticas [Apresentação de Trabalho]. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, Florianópolis, Santa Catarina. 3–6 de julho 2017.

YOGI, Chizuko. **Aprendendo e brincando com música e com jogos**. V. 2. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

CAPÍTULO 6

A CASA COMO ESPAÇO DE CUIDADO: AS VISITAS DOMICILIARES DAS AGENTES COMUNITÁRIAS DE SAÚDE

Diego Miranda Nunes

Doi: 10.48209/978-65-5417-387-6

Introdução

A nossa casa sempre foi um lugar de afetividade e cuidado. É nela que habitamos boa parte da vida; é por meio dela que experienciamos o cotidiano, a correria do dia a dia, o presente. Pensar a casa como um espaço de cuidado é também reconhecer que ela pode ser múltipla. Sendo diversa, ela exerce sobre nossos corpos uma proteção singular. Seja em condomínios fechados, apartamentos ou casas com janelas gradeadas, a casa sempre será um lugar de afeto.

As memórias que carregamos na vida adulta frequentemente remetem à nossa casa, que talvez seja o primeiro espaço com o qual temos contato ao nascer e crescer. Não por acaso, o direito à moradia é um direito social básico, assegurado pela Constituição de 1988. Assim, a casa se configura como um espaço que conecta memórias do passado às vivências do presente, entrelaçando tempos e experiências.

Enquanto espaço de habitação, a casa vai além de sua função prática de abrigo e conforto, constituindo-se como um território de cuidado. Esse cuidado se manifesta de várias formas: no acolhimento físico, emocional e simbólico

que ela oferece aos seus habitantes, nos gestos cotidianos de manutenção, nas práticas que promovem o bem-estar e na construção de laços que a transformam em um lugar de pertencimento.

O cuidado na casa abrange tanto dimensões tangíveis quanto intangíveis. Tangivelmente, ele está na organização dos espaços, na preparação de alimentos, na limpeza e no zelo pelos objetos que compõem a vida doméstica. Intangivelmente, revela-se nas relações de afeto, na escuta, no compartilhamento de histórias e na construção de uma memória coletiva que transforma as paredes em símbolos de proteção e identidade. A casa torna-se, assim, um reflexo de quem somos, de nossas vulnerabilidades e potencialidades.

Além disso, o conceito de cuidado na casa implica reciprocidade: ela cuida de nós ao mesmo tempo que requer cuidado para permanecer funcional e acolhedora. Essa reciprocidade torna-se ainda mais evidente em situações de vulnerabilidade, como no cuidado com idosos, crianças ou pessoas adoecidas. A casa, nesse sentido, transcende sua materialidade e se afirma como um espaço ético, onde as relações de interdependência se evidenciam.

Contudo, a casa como espaço de cuidado também é moldada por dinâmicas de exclusão e privilégio. Nem todos os lares são igualmente seguros ou confortáveis. Condições socioeconômicas, desigualdades de gênero e violências estruturais podem transformar o lar em um espaço de opressão, em vez de cuidado. Por isso, refletir sobre a casa enquanto espaço de cuidado exige um olhar crítico, que reconheça as desigualdades e promova formas mais inclusivas e justas de habitar.

Pensando na casa como um espaço íntimo, cabe a cada um de nós decidir quem entra e quem não entra. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo relatar o trabalho das Agentes Comunitárias de Saúde (ACS) na prática do cuidado em saúde nas casas dos/as usuários/as do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio das visitas domiciliares. Esse é apenas um entre os diversos papéis desempenhados pelos/a Agentes, mas representa uma dimensão essencial de

sua atuação. Assim, o texto está estruturado em três momentos: Agentes Comunitárias de Saúde: da legislação ao cotidiano; As visitas domiciliares como instrumentos de cuidado; O caminhar: algumas conclusões.

Agentes Comunitárias de Saúde: da Legislação ao Cotidiano

A atuação dos/as Agentes Comunitários/as de Saúde é marcada por uma caminhada longa e exaustiva, realizada “faça sol ou faça chuva”. De “porta em porta”, esses/as profissionais levam conhecimentos e práticas de saúde diretamente às comunidades. O/a ACS é, muitas vezes um/a vizinho, conhecido/a ou amigo/a, é parte integrante da comunidade em que atua. Ele/a vivencia os mesmos desafios enfrentados pela população local, desde problemas relacionados ao saneamento básico até os impactos de desastres naturais. Na linha de frente da Atenção Básica, os/as ACS estão disponíveis para escutar e acolher as demandas dos/as moradores/as, desempenhando um papel essencial na articulação entre as necessidades da população e o sistema de saúde.

O Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) foi instituído pelo Ministério da Saúde em 1991, inicialmente implantado em áreas da região Nordeste como uma estratégia para melhorar os indicadores de saúde dessas comunidades. A proposta era formar uma nova categoria de trabalhadores/as oriundos/as da própria população, com base em conhecimentos empíricos sobre saúde e um entendimento profundo do contexto social local.

O PACS foi concebido como uma estratégia transitória para a consolidação do modelo de Saúde da Família. À medida que os municípios implantaram Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSF), os/as ACS foram integrados/as a essas estruturas, compondo equipes multidisciplinares ao lado de outros/as profissionais de saúde.

Um dos aspectos mais marcantes do trabalho dos/as ACS é a integração entre saber popular e linguagem coloquial, que facilita o diálogo com diferen-

tes populações. Essa abordagem promove um campo produtivo para a educação em saúde, tanto no nível individual quanto no coletivo. Os/as ACS estão habilitados para realizar ações diretas, como visitas domiciliares, e ações indiretas, como atividades em grupos coletivos de saúde, sempre com base em um conhecimento territorializado e contextualizado.

O/a ACS atua como um elo fundamental entre as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e a população, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade de vida. Para isso, é essencial que ele/a adote um olhar ampliado sobre o cuidado, valorizando a vigilância em saúde e reconhecendo as particularidades culturais da comunidade onde atua. Ao integrar saberes populares e técnicos, sua prática é, ao mesmo tempo, híbrida e dicotômica, o que potencializa sua capacidade de intervenção.

A regulamentação da profissão de Agente Comunitário de Saúde ocorreu em 2006, por meio da Lei nº 11.350, de 5 de outubro, que também abrangeu os/as Agentes de Combate a Endemias. A legislação estabeleceu o regime jurídico vinculado à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com exceções para municípios que dispuserem de legislações próprias. Além disso, a lei definiu requisitos básicos para o exercício da profissão, conforme o Artigo 6º, como residir na área de atuação, possuir ensino fundamental completo e ter concluído o curso introdutório de formação inicial e continuada.

Dessa forma, os/as Agentes Comunitários de Saúde se consolidaram como peças-chave na Atenção Básica, desempenhando um papel estratégico na promoção da saúde, na prevenção de doenças e na redução das desigualdades em saúde. Sua atuação é reflexo de um modelo de cuidado que valoriza a proximidade com as comunidades e a integralidade das práticas de saúde. Um dos primeiros fazeres dos/as Agentes de Saúde é mapear a área, denominada de micro área, onde irá atuar, é mediante este instrumento que o/a ACS conhece ainda mais as famílias que atende. No manual do/a Agente Comunitário/a (2009), mapear é,

[...] uma forma de retratar e aumentar conhecimentos sobre a sua comunidade. O mapa é um desenho que representa no papel o que existe naquela localidade: ruas, casas, escolas, serviços de saúde, pontes, córregos e outras coisas importantes. O mapa deve ser uma ferramenta indispensável para seu trabalho. É o desenho de toda sua área/território de atuação (BRASIL, 2009, p. 43).

A atuação dos/as Agentes Comunitários/as de Saúde (ACS) apresenta uma dimensão intrinsecamente geográfica, contribuindo significativamente para o campo da Geografia. O mapeamento e a delimitação das áreas de atuação desses profissionais levam em consideração uma análise detalhada de diversos fatores, como as condições sociais e os indicadores de saúde das famílias atendidas. A própria entrada no espaço doméstico, enquanto parte do trabalho do/a ACS, configura-se como um ato de cuidado, exigindo um olhar atento e sensível às particularidades das famílias assistidas.

Guizardi e Pinheiro (2005) destacam que os/as ACS possuem um potencial distinto em relação ao modelo hegemônico de assistência em saúde, especialmente devido à proximidade com os/as usuários/as, à escuta ativa e às vivências compartilhadas. Essa proximidade possibilita uma compreensão mais profunda do cotidiano das famílias e fortalece o vínculo entre o profissional e a comunidade. De acordo com os autores, o/a ACS pode atuar como uma voz que traduz as experiências e os saberes dos/as usuários/as. Assim, os/as Agentes de Saúde conseguem traduzir o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível aos/as usuários/as de determinada comunidade.

Com isso, os/as Agentes Comunitários/as de Saúde se consolidam como profissionais de grande importância para o acesso da comunidade à Atenção Básica, considerada a principal porta de entrada dos/as usuários/as aos serviços de saúde. É por meio dessa atenção que o indivíduo é compreendido em sua integralidade, levando-se em conta sua cultura, seus costumes e suas particularidades, com o objetivo de oferecer um cuidado abrangente e humanizado. O Ministério da Saúde (2011) define a Atenção Básica ações individuais e coleti-

vas voltadas à promoção, proteção, prevenção, diagnóstico, tratamento, reabilitação e manutenção da saúde.

A Atenção Básica em Saúde caracteriza-se como uma modalidade que abrange desde as visitas domiciliares realizadas pelos/as Agentes de Saúde até o atendimento nas Unidades Básicas de Saúde (UBS). A Atenção Básica constitui o elo mais próximo, territorializado e mapeado, com indicadores constantemente monitorados. É a partir desse acompanhamento que os/as Agentes de Saúde identificam, por exemplo, o número de pessoas com hipertensão, diabetes, fumantes, gestantes, crianças e idosos em determinado núcleo familiar. Com esses dados em mãos, as equipes de saúde planejam e implementam ações específicas no território para enfrentar as demandas identificadas.

Apesar da sobrecarga de trabalho enfrentada pelos/as Agentes de Saúde, esses/as profissionais conseguem realizar levantamentos detalhados e propor intervenções individuais e coletivas para as comunidades atendidas. Conforme preconiza o Ministério da Saúde, cada território possui particularidades singulares. Assim, as ações em saúde também são únicas, considerando as especificidades dos indicadores de cada localidade. Nesse contexto, destaca-se a **Geografia da Saúde**, que contribui para o desenvolvimento de ferramentas e estratégias voltadas ao aprimoramento das práticas em saúde.

O estudo da Geografia Médica nasce na Antiguidade, com a Ciência Grega Hipócrates, na sua obra “Dos ares, das águas, e lugares” em 480 antes de Cristo. Este estudo foi determinante para a iniciação da Geografia Médica, ressaltando a espacialização como meio importante para a saúde das pessoas. Segundo Lacaz, Baruzzi e Siqueira Junior (1972),

[...] a Geografia médica é a disciplina que estuda a geografia das doenças, isto é, a patologia à luz dos conhecimentos geográficos. Conhecida também como Patologia geográfica. Geopatologia ou Medicina geográfica, ela se constitui um ramo da geografia humana (Antropogeografia) ou, então, da Biogeografia (LACAZ; BARUZZI; SIQUEIRA JUNIOR, 1972, p. 1).

A Geografia Médica estabelece uma conexão entre os estudos geográficos e a medicina, considerando fatores como condições socioeconômicas, higiene sanitária, distribuição populacional, entre outros elementos que contribuem para analisar as dinâmicas das epidemiologias. Um exemplo recente é o combate à epidemia de dengue, no qual os órgãos de saúde utilizaram ferramentas geográficas para mapear as áreas com maior concentração de casos.

Nesse contexto, destacamos o trabalho de Samuel Pessoa (1960), em sua obra *Ensaio Médico-Sociais*. O autor define a Geografia Médica como o “estudo da distribuição e da prevalência das doenças na superfície da Terra, bem como de todas as modificações que nelas possam advir por influência dos mais variados fatores geográficos e humanos” (p. 1).

Dialogamos também com Max Sorre (1978) ao descrever que,

[...] a Geografia Médica, ramo da Geografia, comporta, como está, um duplo ponto de vista: geral e regional. No ponto de vista geral o geógrafo procura determinar a extensão de um fenômeno na superfície do globo. A geografia das doenças seria o equivalente da climatologia geral ou da morfologia. O ponto de vista regional baseia-se no fato de que, cada região se assinala por uma associação de endemias ou epidemias relacionadas com os restantes característicos geográficos, físicos, biológicos e humanos (SORRE apud PESSOA, 1978, p. 87).

Dessa forma, destacamos a importância da Geografia como ferramenta fundamental para as ciências da saúde, oferecendo uma abordagem *in loco* das doenças. Mais do que um auxílio, a ciência geográfica contribui ativamente para a promoção da saúde e a prevenção de agravos. A abordagem territorial, realizada por agentes específicos em campo que dominam os saberes dessa disciplina, permite que as situações de uma determinada localidade sejam analisadas e interpeladas à luz dos conhecimentos populares, favorecendo a construção de um estado de bem-estar coletivo.

A definição de Geografia da Saúde não é fixa nem imutável. Ela abrange aspectos como o diagnóstico comunitário, a relação do indivíduo com o ambiente em que vive e o cuidado com a saúde, sempre considerando as especificidades de cada contexto territorial.

Para Simões (1989) citado por Remoaldo e Nogueira (2010),

[...] a Geografia da Saúde constituía uma subdisciplina da Nova Geografia, preocupada com as desigualdades espaciais e sociais da saúde ou da doença e procurando contribuir para a sua correção e para o bem-estar da população. Para este autor, as desigualdades não deviam ser atribuídas apenas às variações ou às irregularidades espaciais de características individuais, genéticas ou comportamentais, mas também, e fundamentalmente, à organização da sociedade (SIMÕES, 1989, apud REMOALDO; NOGUEIRA, 2010, p. 34).

A partir da década de 1980, os estudos na área da Geografia da Saúde tornaram-se mais evidentes, conquistando visibilidade internacional ao direcionarem suas abordagens para questões de saúde coletiva de interesse comunitário. Além disso, é no século XX que emerge uma nova Geografia da Saúde, de caráter interdisciplinar, consolidando-se como uma ciência capaz de dialogar e articular-se com diversos campos do saber.

Interpelada por múltiplos saberes, a Geografia da Saúde estabelece conexões com o campo da educação, uma vez que estudos históricos indicam que essa ciência é produzida com foco no meio em que as pessoas vivem, no território em que estão inseridas e na sua cultura e educação. Dada sua natureza interdisciplinar, a Geografia da Saúde também se relaciona com a Geografia da População, analisando indicadores como mortalidade, natalidade e fecundidade. Esses dados permitem mapear e contribuir para o diagnóstico de comunidades. Essa abordagem complementa as pesquisas ao associar-se a práticas como as visitas domiciliares, realizadas com diferentes usuários que utilizam os serviços de saúde. Assim, os instrumentos da Geografia da Saúde são apropriados para compreender o dinamismo socioambiental e espacial das populações atendidas.

As Visitas Domiciliares como Instrumentos de Cuidado

A Visita Domiciliar (VD) não é uma atividade exclusiva do/a Agente Comunitário/a de Saúde. Outros/as profissionais também utilizam esse dispositi-

vo, como médicos/as, enfermeiros/as, auxiliares e técnicos/as de enfermagem, odontólogos/as e auxiliares e técnicos/as em saúde bucal. Contudo, abordaremos apenas a visita realizada pelos/as Agentes de Saúde, considerando-a uma ferramenta essencial de cuidado, controle e vigilância.

Para o/a Agente Comunitário/a de Saúde, a Visita Domiciliar é uma estratégia fundamental na construção de saberes sobre a comunidade em que atua. Ela é particularmente importante para compreender as dinâmicas e condutas de cada família. Por meio dessa prática, o/a ACS identifica crenças, códigos de sobrevivência e aspectos culturais dos núcleos familiares, elementos indispensáveis para a promoção de um cuidado integral e humanizado.

Figura 1 – A caminho da visita domiciliar com a técnica de enfermagem



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O momento adequado para a realização da Visita Domiciliar deve ser identificado pela sensibilidade dos/as profissionais responsáveis. É fundamental considerar que não é em qualquer horário que se consegue acessar as residências, pois cada família possui suas singularidades, e dentro delas há diferentes particularidades e costumes. Assim, a VD deve ser planejada de forma

sistemática, alinhada ao planejamento das ações de saúde, para que os sujeitos, em determinado momento, sejam contemplados com orientações voltadas à promoção da saúde e à redução de agravos.

Esse mecanismo de operacionalização ganhou destaque no Brasil a partir do século XX, “[...] por meio de práticas sanitárias trazidas da Europa, em especial por Oswaldo Cruz, Emílio Ribas e Carlos Chagas” (CUNHA; GAMA, 2012). Nesse período, a Visita Domiciliar passou a ser compreendida como uma estratégia, especialmente “no combate às doenças transmissíveis daquela época” (p. 38). A partir da década de 1990, a VD ganhou ainda mais visibilidade, inicialmente com o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (1991) e, posteriormente, com a implantação do Programa Saúde da Família (1994).

Entendemos a visita *in loco* como um modelo de assistência domiciliar, que visa o cuidado dos sujeitos, estabelecido entre eles com a UBSF. Segundo Abrahão e Lagrance (2007):

A visita domiciliar pode ser considerada como conjunto de ações com aspectos educativos, que traz no seu bojo atuações que priorizam orientações para o autocuidado, manutenção e promoção da saúde, monitoramento dos agravos, situações específicas, temporárias ou não, bem como acompanhamento das demais situações presentes no contexto familiar (ABRAHÃO e LAGRANCE, apud MAZZA, et. al.,2009, p. 670).

De acordo com os autores, considerar as residências como espaços educativos implica reconhecer que a visita *in loco* proporciona um cuidado diferenciado. Por meio dela, a interlocução entre a unidade de saúde e os usuários tende a ser mais eficaz. Nesse contexto, o/a Agente Comunitário/a de Saúde estabelece um mínimo de intimidade com a família, o que possibilita a transmissão de conhecimentos sobre educação em saúde e o início da construção de um vínculo com os sujeitos.

A primeira Visita Domiciliar realizada pelos/as Agentes em seu território tem como um dos objetivos primários o cadastramento do conjunto familiar. É essencial que, nesse momento, o/a profissional se apresente e explique a im-

portância e os objetivos da VD. Esse cadastramento é a base para que o/a ACS identifique a situação de saúde individual e coletiva de cada núcleo familiar.

Com essas informações, o/a profissional pode informar a equipe de saúde ou a coordenação municipal, para que, em conjunto, planejem ações alinhadas às diretrizes propostas pelo SUS. A VD, nesse sentido, é um espaço único e particularizado, marcado pelo contato direto entre o profissional e a privacidade do sujeito. Como destaca Mazza et al. (2009),

[...] ao mesmo tempo, é um cenário que permite tornar evidente às relações sociais que podem fortalecer o potencial de saúde ou mesmo contribuir no processo de adoecimento dos indivíduos. Nos discursos a seguir, evidencia-se a visita domiciliar com um potencial para captar as necessidades de saúde dos indivíduos (MAZZA, et. al., 2009, p. 671).

A Visita Domiciliar é uma ferramenta de grande importância para a equipe de saúde, pois é por meio dela que as Unidades Básicas de Saúde da Família podem planejar seus grupos de atenção à saúde. Essa prática permite uma visão abrangente da área de cobertura da Unidade de Saúde, possibilitando a elaboração de ações específicas voltadas a públicos vulneráveis. Por exemplo, se em determinada localidade há um grupo significativo de pessoas acometidas por hipertensão arterial sistêmica, a equipe de saúde poderá direcionar atenção especial a esses/as usuários/as, sem, contudo, excluir os demais do planejamento geral. Esse enfoque diferenciado garante que as necessidades específicas de certos grupos sejam atendidas, enquanto se mantém o compromisso com o cuidado integral da comunidade.

Figura 2 – Agente de Saúde em Visita Domiciliar



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A equipe de saúde utiliza a Visita Domiciliar como ferramenta essencial para proporcionar cuidado, controle e vigilância em saúde aos indivíduos. Um exemplo disso é a busca ativa realizada pelo/a Agente de Saúde quando uma gestante deixa de comparecer ao pré-natal ou uma criança falta à puericultura. Essa ação visa evitar que o/a usuário/a perca o vínculo com a unidade de saúde.

Compreender os limites e as particularidades de cada família é fundamental para que o/a ACS saiba até onde pode exercer seu cuidado. O direito do/a usuário/a de recusar a visita deve ser respeitado, pois isso faz parte de sua autonomia. Nesse sentido, o/a Agente de Saúde, enquanto integrante da comunidade, deve reconhecer que essa decisão é um exercício da liberdade do/a indivíduo. Ademais, existem situações em que barreiras simbólicas ou culturais dificultam, em um primeiro momento, o acesso do/a ACS ao espaço doméstico, inviabilizando intervenções, mesmo que sutis.

Como destacado ao longo deste texto, o/a Agente Comunitário/a de Saúde é o elo entre a unidade de saúde e a comunidade. Por meio das Visitas Domiciliares, ele/a tem a oportunidade de compreender o contexto familiar, construir laços de confiança e estabelecer vínculos. Muitas vezes, o/a ACS é o/a profissional em quem o/a usuário/a confia para compartilhar questões pessoais e confidências, seja pela proximidade linguística com a realidade do sujeito, seja pelos laços fortalecidos ao longo das visitas.

O vínculo não depende apenas do tempo, mas principalmente da maneira como o/a ACS interage com a família, demonstrando sensibilidade e respeito. É a partir dessa conexão que as ações de saúde se tornam mais eficazes, pois a família começa a confiar nas orientações promovidas pelo/a Agente Comunitário/a. Segundo Campos (1994, p. 29), “não há construção de vínculo sem que o usuário seja reconhecido na condição de sujeito, que fala, julga e deseja”.

Assim, cabe ao/a ACS a missão de estimular a participação ativa dos/as usuários/as do SUS nas atividades desenvolvidas pela Unidade Básica de Saúde, fortalecendo, cada vez mais, a participação popular e o compromisso com a saúde coletiva. O cuidado individual realizado pelos/as Agentes de Saúde exerce um impacto significativo na coletividade. O simples ato de conquistar a confiança ao adentrar a residência do/a usuário/a, dialogar e permitir que ele/a compartilhe suas angústias, dores e alegrias representa um passo importante na construção da confiança com o núcleo familiar. Embora existam famílias mais introspectivas, que possam evitar falar abertamente sobre problemas de saúde, é fundamental que reconheçam o/a profissional como um agente de transformação social. Esse/a agente carrega consigo um repertório que integra tanto os saberes populares quanto os conhecimentos técnicos, promovendo cuidado e fortalecimento das relações entre a comunidade e o sistema de saúde.

O Caminhar: Algumas Conclusões

É no caminhar que esses/as profissionais transformam a vida de diferentes comunidades. São os/as Agentes Comunitários/as de Saúde que, ao se deslocarem até a residência dos/as usuários/as, levam informações em saúde, uma escuta atenta e um olhar cuidadoso para o ambiente familiar. Ao longo do texto, observamos que a construção da confiança pode seguir etapas, mas nem sempre ocorre de maneira linear, variando conforme as dinâmicas de cada família atendida. A sensibilidade do/a Agente de Saúde é essencial no processo de cuidado, considerando que nem sempre as famílias estão dispostas a receber visitas ou a dialogar naquele momento específico. São os pequenos passos desses/as profissionais que, gradualmente, transformam as comunidades que atendem.

O cuidado em saúde, no contexto das práticas dos/as ACS, é profundamente influenciado pelas dinâmicas territoriais. O território não é apenas um espaço físico, mas também um espaço simbólico e relacional, onde as práticas de saúde e as relações de poder se manifestam. Assim, ao adentrarem os lares, os ACS não apenas acessam o espaço físico, mas também interagem com as dinâmicas familiares e comunitárias que influenciam a saúde das pessoas.

Apesar de sua importância, o trabalho dos/as ACS enfrenta uma série de desafios que limitam seu potencial transformador. Um dos principais problemas é a precarização do trabalho, com baixos salários, falta de infraestrutura adequada e sobrecarga de demandas. Essas condições afetam diretamente a capacidade dos/as ACS de oferecer um cuidado de qualidade. Além disso, a articulação com outros níveis de atenção à saúde muitas vezes é deficiente, dificultando a resolutividade das demandas identificadas pelos ACS. Essa fragmentação compromete a integralidade do cuidado e reforça as desigualdades no acesso à saúde.

Apesar dos desafios, o trabalho dos ACS apresenta um enorme potencial para a promoção da saúde e o fortalecimento do SUS. Ao promoverem um cuidado centrado nas pessoas e territorializado, esses profissionais contribuem para a construção de um sistema de saúde mais inclusivo e equitativo. Para maximizar esse potencial, é necessário investir em formação continuada, com foco em temas como direitos humanos, interseccionalidade e saúde mental. Além disso, é imprescindível melhorar as condições de trabalho dos ACS, garantindo remuneração adequada e infraestrutura de apoio.

Referências

BRASIL. **Lei 11.350 de 5 de outubro 2006**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111350.htm > Acesso em 20/11/2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei da Política Nacional de Atenção Básica**, 2011.

CAMPOS, G. W. de S. **A saúde pública e a defesa da vida**. 2 ed. São Paulo: Editora Hucitec; 1994

CUNHA, C. L. F.; GAMA, M. E. A. A visita domiciliar no Âmbito da Atenção Primária em Saúde. In: MALAGUTTI, Willian. **Assistência Domiciliar – Atualidades da Assistência em Enfermagem**. Rio de Janeiro. Rubio, 2012. pp. 37 – 48.

GUIZARDI, F. L; PINHEIRO, R. Quando dádiva se transforma em saúde: Algumas questões sobre a integralidade e o cuidado nas relações entre sociedade e estado. Em R. Pinheiro, & R. A. de Mattos (Eds.), **Cuidado: as fronteiras da integralidade** (pp.37- 56). Rio de Janeiro: ABRASCO, 2005.

LACAZ, C. S. da; BARUZZI, R. G.; SIQUEIRA JÚNIOR W. **Introdução à Geografia Médica do Brasil**. São Paulo: Edgar Blucher Ltda. Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

MAZZA, V. de A.; DRULLA, A. da G.; ALEXANDRE, A. M. C.; RUBEL, F. I. A visita domiciliar como ferramenta ao cuidado familiar. **Cogitare Enfermagem**, 2009. Out/Dez. pp. 667 – 674.

PESSOA, S. B. **Ensaio Médico-Sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Editora Guanabara, 1960.

PESSOA, S. B. Ensaio Médico-Sociais. In: **Coleção Saúde em Debate**. [Org.] BONFIM, J. R. F. A; FILHO, D. C. C. 2. ed. CEBES/São Paulo - HUCITEC, 1978.

REMOALDO, P. C. A.; NOGUEIRA, H. **Olhares geográficos sobre a saúde**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso--Brasileira 140 de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Paula da Silva Sotero

Doutoranda e Mestra em Direito pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: anapaula_sotero@hotmail.com

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor efetivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Dra. Josefina Demes, Floriano-PI.

Atila Barros

Docente dos Cursos de Pedagogia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Ciências da Computação (UNESA-RJ). Doutorando em Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR-ARG). Mestrado em Educação (UNESA-RJ). MBA em Data Warehouse e Business Intelligence (FI - PR). Pós-Graduado em Engenharia de Software, Antropologia, Filosofia e Educação no Campo (FAVENI-MG). Historiador pela Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP).

E-mail:: atilafmusp@gmail.com

Diego Miranda Nunes

Doutor em Geografia e pesquisador no Laboratório de Espacialidades Urbanas (LabEU) da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: dnunesgeo@gmail.com

Elana dos Santos Almeida

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, Campus Dra. Josefina Demes, Floriano-PI.

Luciano de Oliveira Souza Tourinho

Pós-doutor em Direitos Humanos (Direitos Sociais) pela Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha. Doutor e Mestre em Direito Público - Direito Penal pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. Doutorando em História Contemporânea pela Universidad de Salamanca -Espanha. Doutorando em Estado de Direito e Governança Global pela Universidad de Salamanca - Espanha. Professor Adjunto de Direito Penal e Direito Processual Penal na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, Brasil. E-mail: luciano.tourinho.jus@gmail.com.

Luiz Gonçalves Cavalcante Aguiar da Silva

Doutorando do PPGHC/UFRJ. Mestre em História pela UNIRIO, Graduado em Ciências Sociais pela UFRJ e em Psicologia pela Universidade Veiga de Almeida/RJ.

Vanessa Maria de Aquino Lopes

Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Valença do Piauí.

[illegible]

DEBATES CONTEMPORÂNEOS:

TEMAS INTERDISCIPLINARES -
VOLUME 18

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

A R C O
EDITORES ● ● ●

DEBATES CONTEMPORÂNEOS:

TEMAS INTERDISCIPLINARES -
VOLUME 18

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

A R C O
EDITORES ● ● ●