



Práticas socioculturais e desenvolvimento

reflexões acadêmicas e sociais

Sirlei de Lourdes Lauxen
Juliana Porto Machado
Solange Beatriz Billig Garcês
(Organizadoras)

SIRLEI DE LOURDES LAUXEN
JULIANA PORTO MACHADO
SOLANGE BEATRIZ BILLIG GARCÊS
(ORGANIZADORAS)

**PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO**
REFLEXÕES ACADÊMICAS E SOCIAIS

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P912 Práticas socioculturais e desenvolvimento [recurso eletrônico] : reflexões acadêmicas e sociais / organizadoras: Sirlei de Lourdes Lauxen, Juliana Porto Machado, Solange Beatriz Billig Garcês. - Santo Ângelo : Ilustração, 2025.
291 p.

ISBN 978-65-6135-091-4

DOI 10.46550/978-65-6135-091-4

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Desenvolvimento sustentável. 4. Práticas socioculturais. I. Lauxen, Sirlei de Lourdes (org.). II. Machado, Juliana Porto (org.). III. Garcês, Solange Beatriz Billig (org.).

CDU: 34

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial - Ilustração



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Esta obra foi avaliada e aprovada por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Sirlei de Lourdes Lauxen</i>	
<i>Juliana Porto Machado</i>	
<i>Solange Beatriz Billig Garces</i>	
A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE E A ECOLOGIA DOS SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
<i>Karine Weber</i>	
<i>Adriana Moreira da Rocha Veiga</i>	
A NARRATIVA COMO FONTE DE RESSIGNIFICAÇÃO DA “PERTENÇA BILAQUIANA”	27
<i>Adriana Cristina Gomes</i>	
AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS*	41
<i>Tamires Eidelwein</i>	
<i>Gisele Gonçalves Palha do Nascimento</i>	
<i>Gabriel Eidelwein Silveira</i>	
<i>Kaélío Francisco Luz</i>	
RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE AS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA: COM A VOZ OS PROFESSORES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU MÚLTIPLAS	61
<i>Fábio Júnior Dorneles dos Santos</i>	
<i>Ariéle Dornelles Wolff</i>	
O ACESSO À SAÚDE E A JUDICIALIZAÇÃO DE MEDICAMENTOS NÃO REGISTRADOS PELA ANVISA: UMA ANÁLISE SOBRE O ATUAL ENTENDIMENTO JURISPRUDENCIAL	73
<i>Bruna Almeida da Silva</i>	
<i>Lucimara Rocha de Souza</i>	
<i>Solange Beatriz Billig Garces</i>	
<i>Denise Tatiane Girardon dos Santos</i>	

A GESTÃO DA QUALIDADE NOS SERVIÇOS DE SAÚDE..... 91

Rodrigo Antonio Rodrigues Alves

Paolo Gomes Palmeiro

Claudia Maria Prudêncio de Mera

Rodrigo de Rosso Krug

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ABORDAGEM DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DIANTE DO PROJETO ENERGIA AMIGA..... 103

Marcia Ines Hartmann

Raquel Weyh Dattein

Eva Teresinha de Oliveira Boff

CIDADES EDUCADORAS: CONTRIBUIÇÕES DA ARQUITETURA
AO ESPAÇO PÚBLICO HABITÁVEL 117

Grace Kelly Vier Fenner

Giovana Smolski Driemeier

Sandra Vidal Nogueira

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES 129

Luiz Eduardo Rodrigues Prola

Rodrigo Vieira Ribeiro

Sirlei de Lourdes Lauxen

Solange Beatriz Billig Garces

O ENVELHECIMENTO COMO PROCESSO NEGATIVO:
REFLEXÕES SOBRE O PRECONCEITO COM PESSOAS IDOSAS NA
SOCIEDADE ATUAL 135

Bruna Laís da Veiga Kazmirczuk

Solange Beatriz Billig Garces

Rodrigo de Rosso Krug

A LAICIDADE COMO PRESSUPOSTO DE UMA EDUCAÇÃO
TOLERANTE, INCLUSIVA E CIDADÃ..... 149

Aline Mello da Costa

Laura Vogel Librelotto

Victória Rodrigues Villa Real

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS COMO UM PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO	161
---	-----

Magda Patricia Pereira Leal

MODERNIDADE LÍQUIDA E FILIAÇÃO SOCIOAFETIVA: A IMPORTÂNCIA DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO	175
---	-----

Ritielle de Souza Zanuso

Taciana Marconatto Damo Cervi

A COLONIALIDADE E A DESCOLONIALIDADE PRESENTES NA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE	191
---	-----

Camille Luzia Grizon Rampon

Simone Maria Spanhol

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E SUSTENTABILIDADE: PROMOVENDO A CONEXÃO ENTRE GERAÇÕES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS ALIMENTARES TRADICIONAIS	197
--	-----

Klaus Vargas Karnopp

Bruna Laís da Veiga Kazmirczuk

Adriana da Silva Silveira

Solange Beatriz Billig Garces

CENTENÁRIO DA MORTE DO POETA ALCEU WAMOSY E O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA	213
---	-----

Leandro Jacques Martins

Joanilto Villela

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A MODIFICAÇÃO NO SISTEMA DAS (IN) CAPACIDADES.....	221
---	-----

Rafaela Giesel Dörr

André Rambo Batistella

Denise Tatiane Girardon dos Santos

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TEORIA DO DISCURSO DE BAKHTIN.....	229
---	-----

Joice Nara Rosa Silva
Rogéria Fatima Madaloz
Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Sirlei de Lourdes Lauxen

ENVELHECIMENTO E O MUNDO DO TRABALHO EM UMA PERSPECTIVA DE AUMENTO DA POPULAÇÃO IDOSA	235
---	-----

Iara Sabina Zamin
Bruna Laís da Veiga Kazmirczuk
Rodrigo de Rosso Krug
Solange Beatriz Billig Garces

FELICIDADE EM NOSSO TEMPO: POSSIBILIDADE DE BEM-ESTAR.....	249
--	-----

Dulcilene Alves de Melo
Sirlei de Lourdes Lauxen

IGUALDADE DE GÊNERO: EMPODERAMENTO MULHERES E MENINAS	253
---	-----

Rogéria Fátima Madaloz
Joice Nara Rosa Silva
Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Sirlei de Lourdes Lauxen

O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL.....	267
--	-----

Mauro Eickhoff Beck
Domingos Benedetti Rodrigues

O TURISMO PEDAGÓGICO (TP) NA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE REDUÇÃO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA (TDN).....	273
--	-----

Gicele Santos da Silva

APRESENTAÇÃO

A presente publicação intitulada *Práticas Socioculturais e Desenvolvimento: Reflexões Acadêmicas e Sociais* reúne os trabalhos apresentados no X Simpósio de Práticas Socioculturais; VIII Encontro de Movimentos Sociais; VI Mostra de Trabalhos em Práticas Socioculturais; V Encontro de Egressos do PPG Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social; Consciência Negra; VIII Encontro Quilombolas, um evento interdisciplinar que se consolidou como um espaço de reflexão e troca de saberes sobre o desenvolvimento humano e social. Organizado pelo Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), o Simpósio em sua continuidade tem como objetivo promover o diálogo entre pesquisadores, docentes e discentes de diferentes instituições e áreas do conhecimento, fortalecendo o compromisso acadêmico com as questões socioculturais contemporâneas.

Este livro é o resultado das contribuições de participantes que submeteram seus trabalhos em cinco Grupos Temáticos, abordando temas fundamentais como linguagens e artes, saúde, educação, desenvolvimento sustentável e direitos humanos. Cada pesquisa aqui publicada demonstra o esforço e a dedicação dos pesquisadores em discutir problemáticas relevantes e propor novas abordagens dentro de suas áreas de atuação. A diversidade de perspectivas e metodologias empregadas demonstra o caráter interdisciplinar da publicação.

Esta obra integra os saberes e as reflexões provenientes de conferências, mesas-redondas e oficinas realizadas ao longo do evento, incluindo contribuições de especialistas reconhecidos nacional e internacionalmente. Como as palestras do professor Abílio Baeta Neves, que abordou a relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e o desenvolvimento humano e social, da professora Helena Maria Águeda Marujo, que discutiu a interseção entre desenvolvimento humano e felicidade. Assim, como a mesa de discussão dos professores Edilson Nabarro, André Balthazar e Marta Iris C. M da Silveira, sobre racismo estrutural, coletivos negros e movimentos sociais no espaço acadêmico.

Por fim, o principal escopo desta publicação centra-se em ampliar a circulação do conhecimento produzido no Simpósio de Práticas Socioculturais, tornando-o acessível com circulação de open access no formato digital. Com esta obra, esperamos contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico e para a disseminação do conhecimento entre pesquisadores, estudantes e a comunidade em geral. Portanto, expressamos nosso agradecimento a todos os autores que compartilharam seus trabalhos e experiências, contribuindo para a construção deste volume. E, que esta obra registre as reflexões promovidas no X Simpósio de Práticas Socioculturais, servindo como estímulo para novas pesquisas e colaborações acadêmicas, fortalecendo o avanço do conhecimento em suas múltiplas dimensões.

Sirlei de Lourdes Lauxen
Juliana Porto Machado
Solange Beatriz Billig Garces
(Organizadoras)

A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE E A ECOLOGIA DOS SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karine Weber¹

Adriana Moreira da Rocha Veiga²

Introdução

A educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo um dos primeiros locais onde ocorre a socialização da criança fora do ambiente familiar, contexto no qual frequenta durante quase toda a infância, apresentando nos seus espaços tempos as primeiras formas de um sujeito potente poder se reconhecer dentro de um grupo. Logo, a partir dos eixos norteadores das práticas da educação infantil, interações e brincadeiras – de acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIS(2009) e ratificado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), são organizadas nessa escola da infância, por intermédio de ambiências lúdicas como espaços-tempos a que potencializam a educação integral que, por sua vez, “está mais além do que a nossa própria vida, com um tempo que está mais além do que o nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além do que o nosso próprio mundo” (LAROSSA, 2016, p,36).

Considerando essa forma de compreender a Educação, organizamos ambiências a partir de espaços-tempos organizados, disponibilizando diversos materiais naturais para que as crianças produzam possibilidades autoconstrutivas nas quais a natureza faça parte, para que aprendam a vivenciar essa riqueza de saberes potencializadores do seu desenvolvimento. Desse modo, as interações e brincadeiras, em que bebês, crianças bem pequenas e pequenas começam a compreender a si e ao outro ocorrem em um contexto de coletividade - em que

1 Mestre em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: weberkarine22@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: adriana.veiga@ufsm.br.

tudo está disponibilizado para todos, em condições de igualdade e oportunidades.

Cabe salientar que por Coletividade compreendemos, “a relação sujeito/meio e percebe que tudo se configura em espaços de aprendizagem repletos de possibilidades para o desenvolvimento social do indivíduo, compreendendo a construção da autonomia” (Oliveira, 2014, p. 38). Complementando, corroboramos com Moss (2002, p. 242) citado por UFSM (2019, p. 43), ao compreender a criança como

[...] cidadã, agente, membro do grupo, advém uma outra série de imagens. A criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas - e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos. Uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas (conhecidamente expresso em *As cem linguagens da infância*, de Malaguzzi). Em resumo, essa construção da criança produz uma criança “rica”.

A partir dessa compreensão de criança protagonista e potente, capaz de se expressar de diversas formas em diferentes espaços, percebemos que desde bebês, quando inseridas em suas primeiras turmas vêm construindo suas individualidades dentro das coletividades, a partir de experiências vivenciadas com seus pares e com crianças pequenas e bem pequenas, dentro de contextos de referência planejados e organizados para a infância. Buscando potencializar que uma ambiência bioecológica seja construída corroborando para o protagonismo infantil. Ambiência essa que, segundo o conceito das pesquisadoras Avínio e Rocha-Veiga (2019) se constituem como

[...] espaços interativos, atividades significativas e vivências de papéis sociais, construídos a partir das descobertas das crianças propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo. Inscrita na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, a Educação Infantil conecta-se ao Holos, o Todo, do qual cada criança deve sentir-se pertencente, cultivando o amor e cuidado ao Planeta e à natureza da qual faz parte (p. 142).

Logo, repensando o que é considerado como aprendizagem significativa e saberes importantes para a Educação Infantil, a partir dessas práticas é possível percebermos que existe uma Ecologia dos Saberes interligada às coletividades e sentimento de pertencimento de grupo que habitam nesses contextos e que extrapolam para além

o que está determinado nas políticas públicas e legislações como conhecimentos a serem adquiridos a partir das interações e brincadeiras. Percebendo que esse conceito se coloca de forma a desarticular a seleção dos conhecimentos considerados científicos e válidos para religar os saberes em uma ecologia possível.

A Ecologia dos saberes propõe uma seleção que permite a coexistência e interações de fontes e produção de saberes a fim de complementar o que já está posto sem a necessidade de substituí-lo por meio da negação, colocando as diversas formas de conhecimento a fim de contribuir para transformar pela via da experiência. Também abre espaço para a produção de conhecimentos em sua pluralidade de significados e fontes. Possibilitando o saber embasado em proposições que visualizem à sustentabilidade sem beneficiar alguém ou um sistema, mas uma construção de um coletivo de pertencimento de grupo.

Considerando essa definição percebemos que as práticas pedagógicas organizadas pela proposição de espaços para interações e brincadeiras que respeita as faixas etárias e potencializa as diversidades que ali habitam construindo ambiências bioecológicas que “configuram um microsistema desenvolvnte, constituído de relações interpessoais sadias, de atividades prazerosas e marcantes e, ainda, possibilitam a vivência de papéis, em jogos protagonizados pelas crianças em seus ambientes favoritos” (AVÊNIO, 2019, p.127). Lembrando que o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural” (EDWARDS; GANDINI ; FORMAN, 2016, p. 141).

Na tentativa de potencializar a construção da coletividade e pertencimento de grupo pelas crianças buscou-se organizar espaços de interações e brincadeiras que potencializasse a ecologia dos saberes. Consideramos que as ambiências são percebidas como potências que serão (re) criadas pelas crianças e, portanto, são consideradas na organização, no planejamento e na seleção dos materiais que constituirão possibilidades interativas nos espaços a serem explorados pelas crianças, espaços esses que oferecem

a qualidade e cuidados e sobre as escolhas didáticas que formam a base do programa. Todos nós tendemos a perceber o ambiente e “ler” suas mensagens ou significados com base em nossas próprias ideias. [...] Então, podemos aprender mais sobre os relacionamentos entre as crianças e os adultos que passam o tempo ali (EDWARDS;

GANDINI; FORMAN, 2016, pp.137-138).

Sobre a necessidade de permanente escuta sensível, cabe salientá-la como

[...] metáfora para a abertura e à sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir (RINALDI, 2012, p. 124).

Tomando a escuta sensível na proposição dos espaços interativos para as crianças, o movimento de pertencimento representa de forma convidativa os interesses das crianças e potencializa as afinidades com/entre eles.

Desse modo, este artigo tem como objetivo dialogar sobre a importância da construção de pertença à coletividade na educação infantil ao potencializar os processos interativos nas vivências em grupo a partir da proposição de ambiências bioecológicas.

Metodologia

A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, pois devido a sua problemática não é possível quantificar os seus resultados, que visam à contribuição social e consideram as subjetividades. Segundo Triviños (1987), este enfoque tem relevância para a pesquisa em educação, por levar em consideração aspectos subjacentes ao comportamento humano e ao contexto social. Este estudo busca o conhecimento e a reflexão sobre um fenômeno social, ocorrendo neste primeiro momento como uma pesquisa bibliográfica que se

utiliza de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Cabe ressaltar que, de acordo com Mendeiros (2016, p. 53) citada por Feminella e colaboradores (2020, p. 22) “a formação não se constrói por acumulações de conteúdos, de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas, mas sim, por meio de um trabalho de reflexão crítica

sobre as próprias práticas”. Consequentemente, este artigo decorre das reflexões como professora de Educação Infantil de uma turma com crianças de três a seis anos de idade, na qual o interesse principal relacionava-se à construção da coletividade e pertencimento de grupo com a intencionalidade de oferecer ambientes favoráveis ao desenvolvimento infantil por intermédio das interações e brincadeiras com seus pares.

Resultado e discussões

Organização de espaços, coletividade e ecologia dos saberes

Os espaços, aqui compreendidos como proposições presentes nos planejamentos dos professores a partir da seleção, organização e disponibilização de diversos materiais que potencializam as interações e brincadeiras nas salas de educação infantil a partir de uma escuta sensível, buscando uma infância que seja “respeitada e valorizada com as suas cem linguagens, não só descobrindo um mundo que já existe mas inventando outros mundos possíveis e uma nova cultura da infância [...]” (FARIA; SALLES, 2012, p.110). E é nesse contexto que as crianças dentro dos agrupamentos passam a construir as coletividades, o sentimento de grupo a partir de ambiências, num primeiro momento planejada pelo professor, e ressignificadas a partir da exploração, experimentação e vivências das crianças.

Ressaltamos que, ao realizarmos o movimento de escuta, de planejamento e organização desses contextos de explorações, em que as crianças (re) constroem as suas hipóteses e ampliam as suas aprendizagens, passam a coexistir com as ambiências bioecológicas - que potencializam o conhecimento de si e do mundo, do individual e do coletivo.

Logo, retomamos o eixo norteador, de acordo com as DCNEIS(2009) e ratificado pela BNCC (2017), sobre as práticas da educação infantil, interações e brincadeiras que nesse nível da Educação Básica são organizados por intermédio de espaços potencializadores da educação integral - a partir das ambiências bioecológicas, resultantes da exploração dos diversos materiais naturais para a criação de

oportunidades lúdicas de aprendizagens nas quais a natureza faz parte possibilitando as vivências de novos significados.

Cabe salientar que contribuindo para uma reflexão acerca da temática e observando a potencialidade das coletividades construídas a partir das ambiências bioecológicas que reconfiguram os contextos escolares e das possíveis mediações pedagógicas realizadas pelos professores sejam significativas, alcançamos o significado atribuído por Brito e Kishimoto (2019, p.14) “quando se organizam as experiências, para que a criança possa estar em contato com as diversas linguagens, no auxílio de sua aprendizagem” e, ainda, consideramos as possíveis artesanias produzidas nesses contextos.

As crianças ao vivenciarem esses contextos passam a contribuir para a identidade de grupo. Logo, nesse espaço-tempo, coexistem culturas, afinidades e interrelações com seus pares e com os demais sujeitos que compõem o grupo, assim surgindo a coletividade, o sentimento de pertencimento de grupo. Compreendendo com Prado (2005, p. 101) que a

Cultura de pares é

[...] aquela expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades.

Nessa dinâmica social, Prado (2005) menciona que pode se identificar as construções como individuais e coletivas, de forma única para cada criança e para cada turma. Nesses processos de planejamento, organização de materiais e principalmente da escuta sensível, percebemos que as ambiências,

envolvem pedagogias que se inter-relacionam entre si e se comunicam através de elo motivacionais estabelecendo um processo de mediação entre pares ou estimulado pelo facilitador (mediador oficial) das atividades propostas; Organizam-se como cenários de mediação em que vão se articulando, permitindo na complexidade do biosistema e sua evolução, uma construção transdisciplinar colaborativa, e nessa conexão manifestam-se um novo conhecimento para além, do “compartilhado”, construído na interconexão (MACIEL, 2006, p. 367).

A complexidade que envolve a construção de uma coletividade, a partir das interações e brincadeiras, considera as ambiências produzidas nos espaços planejados pelos professores e explorados e vivenciados pelas crianças, para encontrar estratégias que proporcionam uma nova construção de vínculos, de formas de brincar que se configuram como

[...] uma atividade que culturalmente pertence ao ser humano. Nesse sentido a brincadeira torna-se um momento de socialização, de construção de diversos conceitos e valores, em que se desenvolvem todos os sentidos. A brincadeira proporciona muito mais do que um simples ato de brincar, pois através dessa atividade a criança está se comunicando com o mundo que a cerca e, também, está se expressando. Além do prazer obtido nas brincadeiras, as crianças podem expressar a agressividade, dominar a angústia, ampliar as experiências e estabelecer contatos sociais com seus colegas e demais pessoas que se fazem presentes em seu meio.(UFSM, 2019, p. 46-47).

Assim, no encontro dos diversos mundos e contextos individuais que habitam uma “sala de aula” (em suas ricas variações, no pátio, no bosque, na praça,...) percebemos que ao proporcionar estratégias para que ocorram essas conexões e as crianças passem a compartilhar materiais, deve-se manter a escuta sensível minuciosa que, segundo, Rinaldi (2012), é algo que

[...] nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir (RINALDI, 2012, p. 124).

Ouvir as crianças, para então pensar e organizar espaços que produzam contextos de interações e brincadeiras e posteriormente possa se construir ambiências em que a coletividade possa se materializar nas interações constitui um processo complexo. Então a criança passa a se (re) conhecer partícipe dos contextos, protagonista da exploração e aprendizagem, bem como se identificar com as demais crianças que coexistem nesse espaço-tempo. Estas são, efetivamente, as características de uma escola de Educação Infantil que promove o acolhimento.

O conceito de acolhimento está ancorado na perspectiva de se propor um

atendimento direcionado de forma singular para cada criança, onde estas possam: ter espaço para manifestar seus sentimentos, pensamentos e pontos de vistas; receber apoio e suporte necessário para que seja possível desenvolver-se integralmente; e participar ativamente dos momentos que englobam o cotidiano escolar, com alegria e satisfação. (AGUIAR; AGLIARDI, 2021, p. 2).

Para Dal Ongaro et all (2019, p.119), “o reconhecimento desse protagonismo envolve disponibilidade docente, para observar, escutar e propor possibilidades de construção individual e coletiva”, assim passando a se reconhecer no outro, buscando acolher a si e ao outro em suas especificidades potencializando as suas interações e conseguindo se reconhecer dentro do grupo - construindo uma coletividade de forma única e característica de cada agrupamento de educação infantil.

Conclusão

Para tanto, essa observação e escuta atenta às crianças imprescindíveis na docência da Educação Infantil, nos faz repensar “várias situações que não temos respostas, mas muitas questões que nos levam a acolher as crianças e a orientar as demais pessoas adultas que compõem o grupo com o qual estamos envolvidas. Para que possamos construir esse contexto de escuta” (LOFLER; FLEIG, 2019, p.74). Este movimento docente proporciona que, ao se planejar os espaços de interações e brincadeiras, sempre potencializando o imaginário infantil, seja possível despertar o encantamento ao adentrar na sala de referência. Surgindo assim um movimento de enredos mais duradouros que inicialmente contou com a presença de um adulto dentro do contexto e sempre com a observação atenta do mesmo começou a se estabelecer.

Essa previsibilidade que é recomendada como estratégia, na maioria das vezes, para explicar e voltar à calma para as crianças com algumas especificidades especiais, de certa forma proporcionou segurança e confiança, passaram a buscar conviver, compartilhar e se reconhecer no outro, tornando o contexto da turma mais agradável e único. Observando e ouvindo as crianças percebemos também a necessidade de desenvolver condições favoráveis às ambiências nas quais sejam recriadas e criadas por elas de forma significativa.

Considerando tais estratégias que atualmente ainda vem sendo potencializadas e repensadas, podemos dizer que hoje conseguimos construir uma coletividade. Sentimento de pertencimento a um grupo, que acolhe quando alguém chora, que utiliza palavras mágicas dos seus vocabulários infantis, que festeja quando o colega consegue realizar um desafio.

Referências

AGLIARDI, Delcio Antônio. AGUIAR, Geórgia Caroline Lazari. **O acolhimento de crianças no cotidiano da escola de educação infantil**. Universidade de Caxias do Sul. 2021. 17p. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/9969>>. Acesso em 31 de out. de 2023.

AVINIO, Carina de Souza. **Ecologia do Desenvolvimento Humano: Movimentos e Construção da Ambiência Bioecológica na Educação Infantil do Campo**. 2019. 162p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19519/TES_PPGEDUCACAO_2019_AVINIO_CARINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 04 de dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em 09 de jul de 2020.

BRITO, Angela do Céu Ubaíara. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A mediação na Educação Infantil: possibilidade de Aprendizagem**. Educação | Santa Maria | v. 44 | 2019. Acesso em 19 de jun. de 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>.

CARREIRO, L. R. R.; HADDAD JR., H.; BALDO, M. V. C. The modulation of simple

reaction time by the spatial probability of a visual stimulus. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, Ribeirão Preto, v. 36, n. 7, p. 907-911, July 2003. apud SILVA, Flávia Cristina da et al. Efeitos do controle de previsibilidade e da utilização de pistas simbólicas centrais na orientação temporal da atenção. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 26-40, dez. 2011.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872011000300003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 31 out. 2023.

DAL ONGARO, Daniela. RODRIGUEZ, Thais Leites. FLEIG, Maria Talita. SILVA, Ana Carla Bayer. **Lugar Onde os Tempos e os Espaços são Orientados pela Escuta Sensível das Professoras: A UEIIA como cenário desse Pensar. Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo–UFSM: narrativas docentes / organizadoras Viviane Ache Cancian, Juliana Goelzer, Vivian Jamile Beling.** – 1. edição reimpr. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo–UFSM, 2019. 224 p. Disponível em : <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1935>>. Acesso em 31 de out. de 2023.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na primeira infância.** Tradução: Dayse Batista; Revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016. 295p.v.1.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.** - 2Ed. 248 p. [Rev. e Ampl.] –São Paulo: Ática, 2012.

LAROSSA, Jorge, **Tremores: Escritos Sobre Experiência.** Autentica. Belo Horizonte-MG. 2016.

LOFFLER, Daliana. FLEIG, Maria Talita. **Entre Adultos e Crianças: O(s) Processo(s) de Escuta na UEIIA.** Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo–UFSM: narrativas docentes / organizadoras Viviane Ache Cancian, Juliana Goelzer, Vivian Jamile Beling. – 1. edição reimpr. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo–UFSM, 2019. 224 p. : il. ; 21 cm ISBN:978-85-9450-051-9 Disponível em : <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19354>>. Acesso em 31 de out. de 2023.

MACIEL, A. M. da R. (2006). Verbetes. MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário.** Vol. 2. Brasília: INEP. MENDEIROS, Cláudia Cristina Silva. **Educação Estética do Afeto nos Memoriais no Projeto Irecê.** Maceió: Cescmac, 2016 apud FEMINELLA, M. F., & PAIVA, Élica L. (2020). Professor e estudante e os encontros formativos:: como a formação do estudante é afetada

a partir da formação biográfica do professor?. *Revista Brasileira De Ensino De Jornalismo*, 10(26), 16-27. Disponível em: <<https://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/377>>. Acesso em 28 de out. de 2023.

MOSS, Peter. Reconceitualização a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA- UFSM. Ministério da educação. Coordenadoria de Educação Básica Técnica e Tecnológica. Unidade de educação Infantil Ipê Amarelo. **Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/359/2022/07/PPP-.pdf> . Acesso em: 31 out. 2023.

OLIVEIRA, Larissa Marques. **A coletividade no processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down: um estudo de caso**. Monografia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/11038/1/2014_LarissaMarquesdeOliveira.pdf>. Acesso em 25 de set. de 2023.

PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paze Terra, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** . --São Paulo : Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA- UFSM. Ministério da educação. Coordenadoria de Educação Básica Técnica e Tecnológica. Unidade de educação Infantil Ipê Amarelo. **Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/359/2022/07/PPP-.pdf> . Acesso em: 31 out. 2023.

A NARRATIVA COMO FONTE DE RESSIGNIFICAÇÃO DA “PERTENÇA BILAQUIANA”

Adriana Cristina Gomes¹

Introdução

Esta narrativa aborda a “*pertença bilaquiana*”. Tal pertença foi constituída ao longo das narrativas e compreendida com o auxílio da análise narrativa² que permeou o processo de compreensão da docência. Uma docência bilaquiana³ que ao narrar saberes, os professores se descobriram conhecedores e constituidores de sua identidade e, desta maneira, alicerçaram sua profissão.

Falar da própria história foi situar os conhecimentos produzidos por si e pelo grupo a que pertence, além de ter dado sentido às suas falas, compartilhar momentos vivenciados ao longo de sua formação docente que foram aspectos indispensáveis na pesquisa com histórias de vida, (auto) biografias e narrativas.

Metodologia

A metodologia desenvolvida neste trabalho traz as narrativas (auto) biográficas como fonte de pesquisa, desta forma a “categoria biográfica realmente dá acesso ao trabalho da gênese sócio-individual pela qual os indivíduos elaboram o mundo social e histórico e não cessam de produzi-lo ao produzirem-se a si mesmos” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137). É segundo a autora uma “categoria da experiência” que faz a integração e permite interpretar de “situações e

1 Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional – UFSM. Email: driccagomes@yahoo.com.br

2 Análise narrativa a partir de Bolívar (2002, 2010) e de suas explicações para o processo de analisar a narrativa e através disso produzir conhecimento de si e do outro.

3 Referência a escola centenária denominada Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, localizada no município de Santa Maria/RS

os acontecimentos da sua vivência” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138).

A busca por momentos memoriais durante os percursos formativos de narrativas (auto) biográficas foram caminhos percorridos nos processos formativos docentes. Ao mesmo tempo singulares, as narrativas afloraram a necessidade de olhares minuciosos e sensíveis para a história narrada de cada professora que fez parte dessa pesquisa.

A pesquisa biográfica sobre as narrativas de vida evidenciou a “procura de um saber-viver” que se aperfeiçoou no decurso de toda uma existência. A formação percorrida nas trajetórias de vida esclareceu de certa forma o que tornou a professora possuidora de experiências vivenciadas e formativas.

Nesta busca por narrativas de vida e de docência foram protagonistas da pesquisa quatro professoras que iniciaram sua trajetória docente no Bilac e portanto, constituíram sua “pertença bilaquiana” ao longo de sua formação.

O campo de conhecimento da pesquisa biográfica, segundo Delory-Momberger (2016) constitui o percurso “de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações [...] com o outro e com o mundo social”. O ato fundante do fazer e do saber individual está intimamente conectado com o coletivo, a interação com os grupos e como o outro forma o ser docente contextualizado.

O tempo⁴ tem importância essencial nas pesquisas de cunho biográfico, pois o mesmo identifica as características individuais daqueles que fazem parte da pesquisa. Aprofundando “a temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana”, dessa forma os recortes temporais são de suma importância para esta pesquisa. Esses recortes tratam daquilo que foi significativo para a identificação docente e dos saberes que foram apreendidos ao longo da vida (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

(Re) vivenciar as questões ocorridas durante a formação docente e os saberes constituídos a partir da experiência também foram importantes fenômenos observados e analisados para que pudessem servir de parâmetros para outras constituições de saberes pois, constituir

⁴ O tempo, para Ricoeur (1994), “torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo: em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça traços da experiência temporal” (p. 15).

saberes e compreender a partir das histórias de vida esses processos de autorreflexão e de autoformação são essenciais para a formação de uma identidade profissional.

Resultados e discussões

Durante a constituição da pesquisa cada professora escolheu um pseudônimo, nomes de flores, para se auto identificarem e desta forma, narrarem-se ao longo do processo (auto) biográfico.

Uma destas protagonistas é Protea que revive este processo de “pertença bilaquiana” ao retornar para o Bilac, escola onde estudou e se formou professora. Esta formação inicial foi a desencadeadora de uma longa jornada formativa. Jornada esta que se ressignificou quando do retorno ao seu lugar de vivência e de encontro com a profissão docente. Ela então recorda emocionada que estava se aposentando e faltava um pouco, e tinha uma vaga ali no Bilac, aí ela se emocionou muito e foi trabalhar no Bilac. Foi pra escola onde tinha estudado, foi bom, foi uma boa experiência também (PROTEA, entrevista em 23 de abril de 2018).

Para a constituição das identidades profissionais na docência, de acordo com a pesquisa narrativa, seria preciso dar destaque para os conhecimentos refletidos durante o trajeto da pesquisa e para tanto a de se deter nos questionamentos, indagações permanentes e necessárias para a elaboração de análises minuciosamente estabelecidas.

Dessa forma, as narrativas docentes podem auxiliar nos processos formativos da profissão docente, mesmo que a realidade fosse complexa, investir na compreensão das “subjetividades”, para que isto auxiliasse na formação coletiva e individual dos docentes, pode ser fundamental para a compreensão das vivências professorais.

A valorização da profissão docente percorreu itinerários que trataram de “pensar [...] o carácter pessoal do ato de ensinar” sendo assim, o pessoal e o profissional se confundem e se fundamentam em um mesmo processo de se fazer “docente”. As questões humanas da profissão são tão fortemente envoltas de ideias e ideais que tendem a ter muito da identidade de cada professor e para tanto se faz necessário desenvolver uma formação que se adapte conscientemente ao “profissionalismo” docente (MATOS, 2016).

Nóvoa (1992) faz uma retomada a consolidação da imagem do professor que foi se fixando no século XIX, um professor possuidor de “apostolado” ou “sacerdócio” aquele ser humano que se faz respeitar e valorizar a partir das suas qualidades. Ao longo do tempo, as mudanças de compreensão deste “ser professor” foram se deslocando para um lugar que julga o docente como aquele que está perdendo suas características por conta de sua formação e da desvalorização perante a sociedade.

Segundo Nóvoa (1992, p. 25) “o processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela Pedagogia”. Ele ocorre ao longo da vida do professor, ele tem seus avanços e recuos, faz com isto a relação reflexiva da constituição da “identidade pessoal” e também profissional docente.

Destacamos que para o desenvolvimento profissional se efetivar é preciso proporcionar uma formação que tenha como base a reflexão para que o professor exerça um protagonismo em sua prática docente além de ser o alicerce para a efetivação das políticas educativas. A profissão docente exige um comprometimento tanto com a valorização externa quanto com a interna, os grupos que se identificam como tal através de suas trajetórias narradas ao longo de todo o processo formativo.

De fato, Matos (2016, p. 71) discorre sobre a profissão docente e afirma que na “polifonia das vozes dos professores ouvidos, reconhece-se a complexidade da profissão docente, que convoca diferentes dimensões dos sujeitos professores: os seus saberes e afetos, as suas experiências e convicções, o seu sentido ético e de compromisso social”. Ela afirma que “no exercício da profissão docente, a vida afeta a prática”. Esse afetar envolve todos os inseridos no processo formativo e a vida pessoal adentra pela profissão.

A autora supracitada afirma ainda que: “as investigações dão conta, [...] da emergência de novas retóricas sociais e de políticas educativas que desafiam o sentido de identidade profissional dos professores”. Os professores que atuam estão impregnados da “burocratização do trabalho docente” e da “degradação da condição docente e da imagem social dos professores” o que nos deu margem para questionar o quanto este trabalho provoca especulações em relação a sua identidade e da importância social que a formação docente tem para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A qualificação de professores passa por diferentes situações que convergem na ação das políticas públicas voltadas para a valorização do professor. A educação com qualidade percorre diferentes caminhos e estes trazem obstáculos que podem ou não ser superados. Oportunizar a qualificação docente e dar ênfase a sua estruturação tendo em vista a melhoria da educação básica é um desafio a ser superado tanto pelos governantes quanto pelos próprios professores para que a profissão docente seja respeitada pela sociedade.

A construção de si através das “narrativas formativas” pode ser usada para a constituição da identidade professoral através das histórias de vida narradas. Falar de si, (re) acordar histórias de vida, experiências que auxiliaram na constituição da identidade docente são aspectos fundamentais no processo de reelaboração das imagens que proporcionam o simbolismo das representações pertencentes a formação docente.

Naturalmente, somos o que reinventamos ao longo da nossa vivência. Os itinerários que percorremos, mostram aquilo que nos constitui ao longo da nossa história de vida. A formação que nos permeia, faz com que a docência se crie e recrie durante nossas experiências de vida.

Todos nós professores vamos nos constituindo ao longo de nossa trajetória e necessitamos respaldo legal para que nossa profissionalização seja valorizada respeitando nosso processo formativo. A legislação para a valorização docente traz em si a possibilidade de resgatar minimamente a questão de remuneração, mas nos últimos anos isto ocorre através de muita luta que em algumas vezes foram traduzidas em forma de greves.

As “identidades biográficas” compostas por relatos de vida escritos nas quais as experiências formativas dão o embasamento para que “territórios” sejam revelados ou invisibilizados podendo ser considerados simbólicos no decorrer dos relatos, pois os mesmos são pertencentes a uma pluralidade de conceitos e experiências que concebem identidades criadas ou reinventadas a partir de memórias que podem ser eletivas ou seletivas.

No decorrer desta pesquisa abordamos a constituição formativa e a formação docente, partimos dos processos formativos mediados pelas narrativas de vida considerando as histórias de vida e como elas se relacionaram entre si para constituírem a docência de professores

que ao se “formarem” transformam seus saberes ao longo dos processos simbólicos também fazem das imagens representações de si.

Sendo assim, Protea faz um encontro com sua professora formadora e revela aquilo que lhe fez se aposentar e ao mesmo tempo o que lhe deu mais tarde uma memória nostálgica e intensamente portadora de um arrependimento por não ter persistido na função formativa, pois poderia ter contribuído efetivamente com a formação de outros tantos professores.

Cada percurso formativo é único, singular, eles são revelados através de questionamentos e o reconhecimento de si e daquilo que tem “valor” na formação tanto para o compartilhamento das histórias de vida narradas quanto para aqueles silenciamentos necessários para que ocorra uma “evolução” formativa e constituição da identidade do docente.

Para contar um pouco de si e de sua formação, Camélia faz uma busca em seu passado, revira as memórias e lembra que na escola que atua tem um Acervo Histórico, um museu que conta a história da educação do município e da região.

A necessidade de mudanças, transformação, interferem no nosso ser/estar no mundo e influem na perspectiva de aprendizagem e na busca de saberes para suprir aquilo que faltou ou se modificou no decorrer do percurso narrado. O sentimento de pertença a algo ou algum lugar faz com que a “busca de nós” percorra a afetividade e dê lugar a uma “manipulação social” que pode influenciar tanto na evolução quanto no desenvolvimento das questões formativas.

O recordar as histórias de sua formação trouxe para Lírío um lugar que tem a importância do Curso Normal na vida profissional dela e em suas palavras ela reafirma sua vontade de fazer a formação dos grupos de professores com quem ela trabalha, pois está envolvida na formação de muitas pessoas e estas se diferem de outras formações, o magistério traz outra visão formativa.

Para investigar a si foram necessárias identificações que auxiliaram no desenvolvimento das questões que percorreram os processos formativos. Evoluir a partir de saberes necessários para que tal processo se efetive e seja reconhecido foi fundamental, pois deram significados às opiniões ou pensamentos que nos transformaram e nos revelaram um compartilhar de si.

Esse compartilhamento de histórias foi fonte de processos comparativos que serviram para uma identificação por aproximação ou distanciamento de fatos ou momentos historizados que proporcionaram o reconhecimento da singularidade.

Essa escrita interligada da nossa narrativa e a dos participantes nos proporcionou um olhar reflexivo tanto em relação a nossa história quanto a história de outros docentes. As referências usadas para nos interpretarmos ou interpretarmos o outro foram significadas a partir do processo de percepção do nosso eu e do outro.

Ao fazermos a reflexão mediatizada pelas narrativas de vida e orientadas para pensar o “itinerário existencial e experiencial” do eu com a possibilidade de se fazer docente constituindo sua formação e os processos que dela fazem parte e reconhecendo assim, a sua identidade docente.

A definição de tempo de vida para Abrahão (2004, p. 17) é a que “o tempo de nossas vidas está constituído por passar o que se passa, pela nossa experiência”, isto proporciona uma visão de como o tempo pode ser percebido para o uso de histórias experienciais.

Dessa forma, o processo formativo possui especificidades que fazem com que singularidade da narrativa de si auxilie na compreensão dando corpo para a proposta de identidade profissional. A simbolização de significações das “ações cotidianas” e memoriais de nossas vidas podem ser consideradas uma busca da identidade do ser docente.

As narrativas baseadas nas aprendizagens e no processo formativo durante a vida docente possam significar uma narração do caminho profissional que proporcionou a constituição do “ofício de ensinar”, a organização, as competências e as opções conceituais e instrumentais profissionais do professor formador.

As aprendizagens narradas pelas pesquisadas refletem a importância que as mesmas deram para seus processos formativos, mas também auxiliaram no desenvolvimento profissional de cada uma. Isto se comprova na fala de Lírio quando a mesma afirma que *no magistério tu aprende. Eu aprendi. Não sei como que tá hoje, mas quando eu fiz eu aprendi muito e o tempo que tu ficava frente ao estudante, a diferença* (Entrevista em 30 de maio de 2018). Aquilo que faz a diferença transborda e fica fixado na memória.

A metodologia de investigação (ABRAHÃO, 2004, p. 9) ainda como processo formativo de ressignificação do vivido faz parte de uma trajetória percorrida pelas pesquisadas dessa proposta de estudo. A elaboração de um estudo alicerçado na história de vida propicia, a “formação [...] nas parcerias que firmamos para o trabalho sobre si, suas histórias, memórias, lembranças e aprendizagens da docência” (SOUZA, 2004, p. 390).

Essa formação enfatiza as possibilidades que se constituem na partilha com o outro. Uma partilha entrecruzada de histórias e de memórias que são tecidas ao longo das trocas de lembranças e esquecimentos que constituem as aprendizagens.

A importância da aprendizagem intelectual nos processos formativos profissionais do educador/professor e a importância do outro na elaboração de si e dos processos constitutivos e são fios condutores que compõem a espinha dorsal da narrativa, recortando a história de vida.

O pessoal e o profissional se interligam e se expressam de um modo complexo e integrado, pois narrar episódios com significado, fazer a análise contextualizada, empreendendo a relação com as emoções e as experiências, destacando os fatos marcantes, revelando realidades profissionais para (re) visitar o passado através das histórias presentes e vislumbrando a narrativa.

Ao tratar das narrativas Mosquera e Stobáus (ABRAHÃO, 2004) afirmam que elas são uma forma de representação do mundo subjetivo. Um mundo permeado por diferentes linguagens que se interligam e configuram o processo de pertencimento. Esses autores destacam que a narrativa de vida representa uma possibilidade epistemológica e metodológica, que deverá ser reconhecida com princípios sérios, refletidos e idôneos da sua cientificidade, através do engenho da razão e do sentimento humanos (ABRAHÃO, 2004, p. 83).

Essa é uma maneira de pesquisar a partir de histórias narradas e reflexivamente reelaboradas a fim de constituir a identidade docente. Falam que “para escrever uma autobiografia, a vivência é a unidade de descrição do autor, porque a vida pode considerar-se uma série de vidas” (ABRAHÃO, 2004, p. 88).

A memória é o elemento chave do trabalho com pesquisa (auto) biográfica ela aprofunda seu pensamento sobre as narrativas falando que

as (auto) biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida possibilitando a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra a sua trajetória (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

A memória e seu uso nas narrativas podem ser consideradas como “seletivas”, pois ao recordar, consciente ou inconscientemente, pode-se destacar recordações que são adequadas a constituição da identidade docente naquele momento e que em outro tempo poderia ter sido esquecida ou omitida de acordo com a situação. Sendo assim, a memória enquanto processo formativo, também pode ser usada como (auto) formação oriunda de uma autorreflexão embasada nas histórias de vida.

Fazer pesquisa embasada em narrativas revela a complexa maneira de desvendar o outro, vivenciá-lo, descobri-lo durante o processo de escuta e de leituras das histórias formativas narradas.

O pesquisador pretende “compreender os fenômenos em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica” [...] “pela leitura transversal das trajetórias de vida pessoal e profissional [...] pudemos apreender teorias e práticas de formação, de ensino, de relações interpessoais e institucionais de construção identitária” [...] (ABRAHÃO, 2004, p. 204) São aspectos esses, fundamentais para a constituição de uma pesquisa com base na (auto) biografia, portanto, o cuidado minucioso com a “palavra” de cada um que se dispôr a realizar esse estudo é necessário, ao mesmo tempo dar atenção sensível ao fazer a análise narrativa.

Bolívar (2002) faz a associação entre “o desenvolvimento profissional” e a “perspectiva biográfica profissional” fazendo a relação de ambas com o lugar e o contexto existente para tal percurso docente. O autor considera que: “A reflexão e estudo dos contextos de trabalho, carreira e de desenvolvimento profissional constituem um primeiro passo para se recriar a profissão nas próximas décadas”. Esta recriação da profissão percorre tanto os espaços formativos quanto os locais nos quais os profissionais docentes estão inseridos (BOLIVAR, 2002b, p. 66).

Cada lugar, cada contexto educativo que se revela com uma pesquisa e que ao ser narrado por protagonistas daquele local, pode revelar a cada história rememorada lembranças de fatos que definem

tanto a infraestrutura dali como o percurso formativo que atravessa os diferentes tempos/espços.

Por conseguinte, tanto os fatos históricos quanto os sociais interferem no desenvolvimento profissional docente. As escolhas de cada docente estão intimamente interligadas com os ciclos de vida que são influenciados pelas vivências de professores (BOLIVAR, 2002b, p. 16).

Há um quê de encantador na elucidação da docência. Ela ao ser considerada como uma arte aflora o seu lado poético, aquele que tece e na tessitura de sua constituição revela suas limitações e possibilidades.

A análise narrativa requereu um preparo do pesquisador e um cuidado atento para que as escutas no processo de coleta de dados fossem tratadas com a particularidade indispensável para um trabalho que visa a cientificidade ao abordar a memória da “*pertença bilaquiana*” daqueles que buscaram no Instituto sua formação inicial docente.

Para que o processo formativo fosse compreendido foi importante que o docente constituísse o entendimento e apropriando-se de sua própria formação a (re)significasse e revelasse sua trajetória de vida pessoal e profissional. Desta forma sua docência se revelou ao longo de suas histórias de uma vida entrelaçadas e entrecruzadas com a sua profissão.

Revelar uma metodologia (auto) biográfica com professores atores de sua reformulação e protagonistas permite a constituição da docência. Esta como parte integrante da profissionalização dos que fazem parte desse itinerário percorrido no contexto de uma escola de formação de professores destaca-se nas narrativas de vida docente.

A reflexão no que tange a formação com base nas narrativas e na (auto) biografia se torna constituidora de saberes e reflete o desenvolvimento dos conhecimentos produzidos por docentes. Destaca o autor: “a inscrição biográfica da formação oferece, por isso, um quadro conceitual que permite analisar aspectos essenciais do desenvolvimento profissional” (BOLIVAR, 2002b, p. 107). Essa delimitação de um quadro conceitual fez com que o pesquisador, interlocutor das narrativas de vida formativa, atravessasse histórias que constituíam o desenvolvimento profissional.

O diálogo como ponto centralizado do processo de coleta de dados além de promover uma investigação analítica das narrativas e dos

relatos (auto) biográficos fazendo as relações necessárias para revelar as trajetórias de vida profissional e pessoal entrelaçadas para a constituição do “ser docente” a partir do Curso Normal do Instituto.

Conclusão

Tais entrevistas auxiliaram no desenvolvimento narrativo da pesquisa e trouxeram o fio condutor da narrativa que nos auxiliou no processo de compreensão da trajetória profissional e pessoal das pesquisadas/entrevistadas/autoras.

As histórias são como as partes de um “quebra cabeça” que quando contadas vão se encaixando e se (re) constituindo com intuito de produzir uma imagem portadora da trajetória que lhes fez os docentes que se tornaram.

Todos os materiais escritos do pesquisador são como matrizes que proporcionam um lembrar e uma memória afetivo/formativa correlacionada com as das pesquisadas/entrevistadas/autoras que nos constituem.

Ao fazer a análise narrativa tentamos dar sentido ao narrado, ou seja, fazer as relações necessárias para que se compreendesse aquilo que foi coletado e as formas de coleta foram diversas, desde os relatos orais, que foram gravados com equipamentos adequados, até os documentos e imagens (fotografias, painéis, memórias, materiais pessoais, etc) que auxiliaram na composição das memórias e da “*pertença bilaquiana*”.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. da C. **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: tomo 1. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOLÍVAR, A.; PORTA, L. “La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar”. **Revista de Educación** [en línea], 1. Disponível em: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. Acesso em: ISSN 1853–1326, 2010.

BOLIVAR, B. A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación REDIE. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. v. 4, n. 1, mayo, 2002a.

BOLIVAR, B. A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002b.

CUNHA, L. de A.; MENDES, B. M. M. **A pesquisa narrativa no contexto da formação docente**. 2016. Disponível em: < http://leg.ufpi.br/subsitefiles/ppged/arquivos/files/vi.encontro.2010/gt.1/gt_01_08.pdf> Acesso em: 28 ago. 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FREITAS, D. de; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Revista Ciências & Cognição**. v. 12, p. 219-233, 2007.

IPHAÉ. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado**. 2018. Disponível em: <http://www.infopatrimonio.org/?p=47587#!/map=38329&loc=-29.689278000000005,-53.814597,17>. Acesso em: 31 mai. 2018.

MATOS, R. S. dos S. M. Identidade e profissionalismo docente: uma revisão da abordagem narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 61-74, jan./abr. 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Professores. Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, V. F. Histórias de professores e processos de formação/ subjetivação. **Educação em Debate**. FORTALEZA, ANO 20, NQ 36 p. 7-13, 1998.

OLIVEIRA, V. F. de. Glossário. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/viewFile/359/217>. Acesso

em: 20 out. 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. **Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac** – IEEOB, 2015.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa I**: A intriga e a narrativa histórica. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RICOEUR, P. A Memória, a história e o esquecimento. **Palestra**. Budapeste, Tradução em português. Arquivo. mar. 2003.

SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, PR: CRV, 2013.

ACÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS*

Tamires Eidelwein¹

Gisele Gonçalves Palha do Nascimento²

Gabriel Eidelwein Silveira³

Kaélío Francisco Luz⁴

Introdução

O presente trabalho consiste em uma abordagem discursiva acerca do surgimento e implantação das ações afirmativas no Brasil, bem como a apresentação dos caminhos percorridos que levaram à judicialização desta questão política, social e moral. Inerente a esse processo, tem-se uma breve síntese da trajetória do sistema escravocrata e suas consequências na formação da sociedade brasileira. Procurou-se também evidenciar o sistema de cotas a partir da análise do julgado do Supremo Tribunal Federal, Arguição de Descumprimento de Preceito

-
- 1 Doutoranda em Direito - área de concentração em Direitos Especiais -, com bolsa integral PROSUC/CAPES, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/SA). Mestra em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí/PPGAnt-UFPI, com bolsa da CAPES. Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Uninovafapi. Especialista em Direito Constitucional e Administrativo pela ESA/PI/Uninovafapi. Bacharela em Direito pela Universidade do Vale do Taquari/RS (UNIVATES). Advogada OAB/PI 17.335. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa: Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. E-mail: tamidarosa@gmail.com
 - 2 Bacharela em Administração pela Universidade Federal do Piauí, Picos, Piauí, Brasil. Especialista em Administração Pública e Gestão de Pessoas. E-mail: giselegpn@hotmail.com
 - 3 Doutor em Sociologia. Professor da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Campus São Borja-RS. São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Feder do Piauí - PPGS, UFPI. E-mail: gabrielsilveira@unipampa.edu.br
 - 4 Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí, especialista em Língua Portuguesa pela UESPI, graduado em licenciatura plena em Letras/Português pela UESPI, graduado em Licenciatura plena em pedagogia pela UESPI. E-mail: kaelioluz@hotmail.com

Fundamental 186/DF (ADPF/186), na pretensão de reparar o histórico de exclusão dos negros no meio universitário. Deve-se destacar que se faz necessário a discussão acerca da pauta dos novos direitos que cursam os cenários políticos atuais, e, nesse sentido, refletir sobre a promoção dos direitos humanos de pessoas negras, pretas e pardas.

O processo escravocrata, apesar de findado há muitos anos, deixou marcas que repercutem em diversos campos da vida humana, sobretudo o da educação, o qual este trabalho propõe-se a discutir. Apesar desse histórico excludente, a adesão de ações afirmativas de cotas raciais para o acesso à educação brasileira é um caminho válido, tendo sua constitucionalidade confirmada pela improcedência da ADPF/186, julgada no ano de 2012. A oportunidade do acesso educacional é um direito social assegurado pela Constituição Federal que visa a transformação do *status quo*, por isso, refletir sobre as concepções meritocráticas que permitem uma perpetuação das desigualdades, também faz parte dos objetivos dessa pesquisa.

A partir dessa pesquisa, pretendemos contribuir, para ampliação da discussão na sociedade da necessidade de formulação e execução de ações afirmativas, fundada na perspectiva de igualdade material, investigando através da decisão do STF brasileiro, a importância da erradicação do desequilíbrio de oportunidades de acesso à educação superior da população negra, por medidas que garantam os direitos fundamentais a todos os brasileiros sem distinção de qualquer natureza, mesmo conflitando com a concepção majoritária da sociedade acerca de questões políticas e culturais.

Metodologia

No tocante a natureza a pesquisa se classifica como exploratória, qualitativa e delineada como uma pesquisa documental, que segundo Lakatos e Marconi (2003) é construída através de fontes primárias, caracterizadas pelos dados históricos, bibliográficos, estatísticos, documentos privados ou de domínio público, que são reunidas pelos autores a partir de documentos que podem ser atuais ou não.

A classificação desse tipo de pesquisa de uma pesquisa bibliográfica está nas fontes de obtenção de dados, enquanto na pesquisa bibliográfica o pesquisador se debruça sobre textos já publicados, na

documental alimenta-se a partir de documentos institucionais, além de artigos e livros pesquisados em bases de dados (GIL, 2021). Optou-se por esse tipo de pesquisa por atender ao objeto de estudo da pesquisa e pela necessidade de análise histórica do tema.

De acordo com Gil (2021) a pesquisa documental é muitas vezes confundida com pesquisa bibliográfica e suas etapas se assemelham em alguns pontos, sendo elas: a) formulação do problema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) análise e interpretação dos dados e f) redação do relatório. Ainda segundo o autor, como uma pesquisa exploratória, não pretende-se chegar a uma resolução e sim propor um debate de aperfeiçoamento, pois o problema em questão e o próprio desenvolvimento da pesquisa pode tomar novos rumos após a etapa de análise e interpretação dos dados.

Os documentos foram selecionados utilizando como critério de exclusão o tema norteador do estudo e aqueles que não respondiam ao objetivo foram excluídos. Entre os percalços encontrados durante a realização da pesquisa, encontram-se a restrição de acesso a informações do período colonial brasileiro.

O acesso educacional na época escravocrata

Em uma análise do sistema escravocrata instaurado em terras brasileiras, é possível de imediato perceber o valor econômico que o trabalho do negro possuía. Na lavoura, por exemplo, era largamente utilizado pelos latifundiários nacionais. A mão de obra indígena precedeu à utilização africana, porém os nativos não tiveram uma adaptação significativa às condições de trabalho exigidas. Os europeus diziam que os índios se ocupavam muito em atividades improdutivas e “pouco se preocupavam com o lucro, no sentido europeu da palavra” (SCHWARTZ, 1988, p.42). Com o decorrer dos anos, as atividades da lavoura passaram a integrar a figura do escravo africano. Schwartz (1988) acrescenta que o negro foi tido como elemento crucial na manufatura do açúcar, aumentando os lucros e resultados, por meio da utilização do trabalho braçal dos escravos.

Desse modo, todas e quaisquer qualidades e vontades desse povo aprisionado eram simplesmente ignoradas e irrelevantes aos senhores

de engenho, os quais importavam-se apenas em exaurir o seu máximo desempenho na plantação de cana-de-açúcar, café e outras atividades da casa-grande. A sociedade colonial branca, então, de acordo com Darcy Ribeiro (1995, p. 222) equiparava o negro escravo a uma mera força energética, equivalente a um saco de carvão.

O pouco e desigual acesso à educação no período colonial deixou um legado de exclusão da população negra. Na obra *Casa-Grande e Senzala*, Gilberto Freyre (2003) traz importantes cenários do período colonial a serem observados e destaca que os negros e moleques retintos foram excluídos da educação brasileira, todavia a condição de pardos era favorável a entrada em escolas públicas a fim de serem catequizados. Em 1878 foi estabelecida a criação de escolas noturnas para livres e libertos, porém os escravos eram proibidos de participar. Posteriormente, em 1879, tal proibição foi revogada, permitindo a participação dos escravos. Contudo, muitas províncias ainda eram excludentes quanto a entrada de crianças negras, marcando negativamente a experiência dos negros no acesso à educação.

A falsa ideia da “democracia racial brasileira” ascendeu na década de 1930, com grande influência da obra de Freyre, que transmitia a ideia de suavidade do processo colonial, eclodindo a ideia errada de que no Brasil era inexistente o preconceito racial. Apesar da alusão a uma sociedade escravocrata um pouco harmônica e suave, é sabido que essa não foi a realidade daquela época e as consequências são perpetuadas através do racismo estrutural.

A consequência dessa conjuntura histórica com o passar dos anos, foi de uma enorme marginalização dos negros, os quais eram destinados aos trabalhos de baixa reputação e sem desafio intelectual afirmou Indira Ernesto Silva Quaresma, Procuradora Federal, durante audiência pública da ADPF 186. A aversão à raça negra culminou em um retrocesso degradante aos seus descendentes e as oportunidades de ascensão social foram limitadas, já que “a abolição da escravidão não significou a inserção do negro na sociedade brasileira” (CAVALCANTE, 2013, p. 44). Florestan Fernandes (2008, p. 165), em sua obra *A integração do negro na sociedade de classes*, afirma que o negro ficou excluído durante o processo da eclosão da ordem social competitiva, reverberando a situação em seus desdobramentos históricos seguintes.

O estabelecimento da ADPF 186/DF

O Partido Democratas (DEM) ingressou, em julho de 2009, com uma Arguição de Descumprimento de preceito Fundamental (ADPF) 186, no Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da procuradora Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, contra os atos administrativos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (Cepe/UnB), que instituíram o sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (20% de cotas étnico-raciais) no processo de seleção para ingresso de estudantes.

Nesse esteio, o Supremo Tribunal Federal foi demandado a se manifestar sobre a política de cotas utilizada pela UnB, que mirava a redução do racismo e das distorções socioeconômicas ao possibilitar a garantia do acesso ao ensino superior pela população negra em uma seleção diferenciada. A decisão proferida pelo STF se tornou importante por fomentar o sentido dos argumentos constitucionais e jurídicos na concretização de uma sociedade mais justa e igualitária, embasada na garantia de critérios diferenciados para garantir o direito à educação aos negros. Tal decisão proferida se tornou um marco decisório para elaboração da Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012.

Os postulados orais feitos pelo arguente, DEM, afirmavam que o sistema diferenciado no processo de seleção de estudantes realizado pela UnB baseado em critérios étnico-raciais infringia preceitos jurídicos fundamentais. Discute-se na ADPF 186:

A implementação de um ‘Estado racializado’ ou do ‘racismo institucionalizado’, nos moldes praticados nos Estados Unidos, África do Sul ou Ruanda, seria adequada para o Brasil (...); pretende demonstrar que a adoção de políticas afirmativas racialistas não é necessária no país (...); discute tão somente a constitucionalidade da implementação, no Brasil, de ações afirmativas baseadas na raça (...); ninguém é excluído, no Brasil, pelo simples fato de ser negro (...); cotas para negros nas universidades geram a consciência estatal de raça, promovem a ofensa arbitrária ao princípio da igualdade, gerando discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecerem a classe média negra. (fls. 26-29).

A arguição oral sustentada pelo DEM, surge em posição contrária às políticas de ações afirmativas que almejam frear as evoluções das disparidades sociais no acesso à educação superior por grupos étnico-raciais minoritários, em um debate que extrai dos discursos majoritários acerca de questões políticas e culturais, a manutenção de privilégios raciais que pessoas brancas sempre gozaram (DOMINGUES, 2004; HASENBALG, 2005). Isso sinaliza a pouca percepção dos modos como o racismo se estruturou e se institucionalizou na sociedade brasileira de tal modo que impossibilitou a estes grupos o acesso ao sistema educacional e às oportunidades de escolarização (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p.93).

De tal forma, deixou de se considerar os processos históricos, econômicos e sociais destes grupos que foram subalternizados e escravizados. Esse fenômeno, segundo a arguente ficou distanciado do presente e, conseqüentemente, superado, pois, tece a ideia que o país nunca adotou leis discriminatórias no estilo “Jim Crow” como nos Estados Unidos ou ao regime de segregação explícita da África do Sul. Isso, durante muito tempo, sustentou-se a tese de que a escravidão brasileira teria sido mais branda, patriarcal e benévola (GOMES, 2019, p. 26-27), diante disso, não haveria qualquer preconceito ou barreira que impedisse a ascensão social, educacional e econômica desses grupos étnicos e culturais que sofreram com a escravidão.

Nesse âmbito, há de ser considerado que o racismo à brasileira se consolidou de forma muito mais contextualizada e sofisticada do que o norte-americano, que é direto e formal (DA MATTA, 1986). Considerar que ninguém é excluído no Brasil, pelo fato de ser negro, ou que tais ações visam privilegiar a população negra é um equívoco, visto que, preconceito e discriminações raciais não se mantêm intactos após a abolição, adquirindo novas funções e significados dentro da nova estrutura social (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 89).

Assim, ao se rejeitar o reconhecimento da desigualdade racial como problema nacional, potencializa-se a dificuldade de mobilidade social da população negra que enfrenta uma estrutura de oportunidades sociais diferentes e mais desigual do que a do branco (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 97). Paradoxalmente, a arguente traz uma interpretação distorcida de concepções meritocráticas, inclusive aquelas marcadas pelo racismo científico, da qual se configurou como

pressuposto de que vivemos em uma sociedade na qual todas as pessoas possuem as mesmas oportunidades (MOREIRA, 2017, p. 399).

Diante desse legado, as práticas discriminatórias e racistas se perpetuaram fazendo com que os grupos raciais dominantes tomassem para si os benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 89). Seja pela manutenção de diferenças simbólicas e culturais, ocasionadas pelo manejo do grupo dominante das instituições para avançar com seus interesses próprios e manter os privilégios socialmente construídos, assim como, manter os estereótipos. E a consequência disso invade o âmbito educacional que faz com que os alunos negros enfrentem situações de discriminação, que interferem em seu rendimento escolar (GARCIA, 2007, p. 62).

Para GARAPON (1996, p. 20-21), a justiça é responsável não apenas em dizer o que é justo, ela deve simultaneamente decidir e instruir, realizar materialmente, não apenas formalmente, a igualdade dos direitos. Nesse âmbito, o poder judiciário brasileiro negou, vale destacar que por unanimidade, o pedido do DEM, consagrando as cotas como sendo constitucionais e se valeram de argumentos que consolidaram a improcedência ao pedido.

Nesse contexto, cabe menção ao voto do ministro relator da ADPF 186 Ricardo Lewandowski:

A Constituição Federal preceitua, em seu art. 206, I, III e IV, que o acesso ao ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”; “pluralismo de ideias”; e “gestão democrática do ensino público”. Registro, por outro lado, que a Carta Magna, em seu art. 208, V, consigna que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística será efetivado “segundo a capacidade de cada um”. [...] Tais dispositivos, bem interpretados, mostram que o constituinte buscou temperar o rigor da aferição do mérito dos candidatos que pretendem ter acesso à universidade com o princípio da igualdade material que permeia todo o Texto Magno. (BRASIL, 2012).

Depreende-se, assim que as cotas surgem e se afirmam como tentativas de incluir os grupos étnico-raciais no bojo da sociedade em ambientes de poder, mediatizados por políticas diferenciais como uma reparação histórica do legado da escravidão que mesmo na contemporaneidade, tem-se reescrito essa história e praticado

um racismo que é estrutural e institucional, perverso, que pretende naturalizar as diferenças (SCHWARCZ, 2021).

A igualdade formal e material

O direito à educação está assegurado pela Constituição Federal e também está previsto nos art. 205 e 206 onde contemplam os objetivos do processo educacional para o desenvolvimento e integração da pessoa humana, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, visando a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF/1998). Em consonância, o ministro Celso de Mello afirma que a educação é uma forma de realizar o ideal democrático (MELLO, 1986. p. 533).

Assim, a função da judicialização dos direitos fundamentais, visam garantir a dignidade da pessoa humana, quando se garante aos grupos étnicos-culturais minoritários acesso aos ambientes universitários públicos, conquistados por meio de políticas diferenciadas postas em análise pelo STF, que entendeu como sendo uma forma de frear as disparidades de acesso à educação superior pela população negra, permitindo o equilíbrio no âmbito social. Através do direito se rompem as barreiras que distanciam e criam uma segregação estrutural e institucional e de tal modo celebra o Estado Democrático de Direito.

Sabendo da existência de críticas que discordam do uso de ações afirmativas, enfatiza-se aqui uma reflexão acerca da igualdade constitucional, pois o argumento utilizado por aqueles que divergem do uso das cotas raciais se destina a violação do princípio da igualdade disposto no art. 5º, onde assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (CF/1988).

Todavia, ao discorrer sobre o princípio em questão, deve-se saber que juridicamente, existe uma distinção entre igualdade formal e igualdade material, sobretudo, para a distribuição de medidas jurídicas que beneficiam determinados grupos sociais (MACERA, 2014. p. 147). O aspecto formal da igualdade baseia-se em uma ideia de abstração e generalização, estando em vigor em todas as constituições brasileiras.

A igualdade material por sua vez, é tida como aquela que vai de fato realizar o seu princípio, ou seja, é a igualdade efetiva e concreta.

Flávia Piovesan (2008), especialista em direitos humanos, propõe a existência de dois polos da ideia de igualdade material, divididos entre igualdade orientada por critérios socioeconômicos e igualdade embasada por critérios de gênero, raça, idade e outros. Assim, o reconhecimento pautado no socioeconômico, implicaria em um tratamento privilegiado em prol da inclusão social. Já no segundo aspecto, o direito se dá com objetivo de proteção e respeito às diferenças e diversidade. A igualdade material, portanto, é direcionada ao amparo daqueles que estão em posição de desigualdade.

É perceptível a existência de um aspecto complementar entre as distinções da igualdade, pois ambas partem do mesmo princípio e possuem objetivos que se integram: o combate às discriminações arbitrárias e a redução de desigualdades intoleráveis socialmente. Ressalta-se, porém, que, é proibida a assistência de regimes de benefícios para aqueles que já se encontram em posição de inclusão, pois assim, estaria se configurando a posição de privilégios.

Macera (2014) acrescenta que o enfrentamento conceitual sobre a igualdade não é uma tarefa fácil, pois existe um leque de “igualdades”, como igualdade política, igualdade de bem-estar, igualdade de recursos, igualdade de oportunidade, igualdade de resultados, entre uma série de outras, elenca o autor.

Sob a perspectiva histórica, a igualdade como princípio foi idealizada durante a Revolução Francesa, mas baseava-se apenas em uma igualdade “formal”, ou seja, a igualdade de todos os cidadãos “perante a Lei” conforme Eidelwein e Silveira (2019, p. 21), nesse sentido, é válido destacar que o liberalismo, que teve seu apogeu após a revolução industrial, simbolizou uma limitação da concepção igualitária.

O liberalismo instiga o individualismo, que por sua vez, estimula a ascensão do discurso de mérito. Almeida (2019), destaca que “nas teorias liberais sobre o Estado há pouco, senão nenhum, espaço para o tratamento da questão racial”, isso implica em dizer que tal questão é minimamente levada em consideração, todavia, a ideologia da meritocracia é tratada com grande importância. Almeida (2019) complementa ainda apontando que no Brasil, um país desigual, a meritocracia subsidia ainda mais a desigualdade, miséria e violência,

tornando dificultoso a implantação e execução de tomada de posições políticas contra a discriminação racial, principalmente pelo Estado.

O estabelecimento das cotas raciais

No ano de 2004, mediante reuniões e conselhos para o estabelecimento do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial, a Universidade de Brasília colocou em vigência à medida que visava a reserva de vagas do vestibular para estudantes negros e indígenas de acordo com a demanda requerida.

A adesão de medidas de reparação na UnB causou grande repercussão e acarretou em julgamento no Supremo Tribunal Federal em 2012, o qual teve que decidir sobre a constitucionalidade ou não desse processo feito pelo partido Democratas ainda no ano de 2009, justificando que a utilização de reservas de 20% das vagas aos estudantes negros na Universidade de Brasília estaria infringindo constitucionalmente o princípio da igualdade.

Após a argumentação de todas as partes envolvidas, o judiciário observou e julgou como improcedente a visão dos arguentes, consolidando constitucionalmente a legalidade das ações afirmativas, política de cotas e cotas raciais com base em critérios étnico-raciais (PIMENTA, 2018).

Como medida de reparação aos danos da discriminação, foi validada a constitucionalidade do sistema de ações afirmativas com critério étnico-racial para a seleção e ingresso de pessoas em universidades públicas, pois se trata de um mecanismo de inserção da população negra que almeja alcançar o ensino superior público e, por consequência, conquistar novos espaços no meio de trabalho e social a partir de um tratamento desigual – cotas raciais – em busca de assegurar a igualdade de oportunidades no acesso educacional.

O Estado Democrático de Direito possui vínculo com a Constituição Federal para que haja uma plena execução das garantias jurídico-legais, por isso, a concretização da ADPF/186 teve uma importante contribuição para a posterior criação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas, que por sua vez estabelece a reserva de vagas aos grupos vulneráveis nas Universidades Federais, visando a redução das desigualdades. (PIMENTA, 2018).

Lênio Streck (2018), diz que é válido que a Constituição Federal perceba a individualidade das pessoas, considerando e premiando aqueles que são meritórios em seus estudos e conquistas, todavia, esse não deve ser o único caminho de destaque, pois a existência de distorções sociais não deve ser ignorada, assim como os contextos social e econômico de diferentes grupos não devem ser equiparados.

Sendo assim, é possível entender que um ambiente meritocrático instiga a desigualdade de forma justificada no argumento do mérito individual, ou seja, o critério para o sucesso é apenas o esforço e capacidade de cada pessoa, sem incluir o conjunto complexo, subjetivo e social que cerca o indivíduo. A política de ações afirmativas vai de encontro a essa problemática, de forma a buscar diminuir essa invisibilidade da condição social, das falhas educacionais e aumentar a diversidade no acesso à educação.

Conclusão

Esse estudo, ao se debruçar na atuação do poder judiciário brasileiro, identifica-o, como sendo, coparticipante das ações afirmativas (SADEK, 2012, p.36), principalmente no que tange ao polêmico julgamento do caso histórico da ADPF 186, quando o STF sinalizou a constitucionalidade da reserva de vagas para população negra e indígena no vestibular da UnB.

Isso culminou, a posteriori, na elaboração da Lei de Cotas Raciais para ingresso em universidades públicas, anos mais tarde, as cotas raciais nos concursos públicos federais. Recentemente, vários estados e municípios adotam esse mesmo princípio de reserva de vagas para candidatos negros, pardos ou indígenas.

Nesse caso analisado, observou-se uma alargada da atuação judicial, respondendo a demandas crescentes de atribuição, ocasionado, principalmente, pelas mudanças ocorridas nos últimos anos, graças à expansão do Estado de Bem-Estar Social e robustecimento dos direitos sociais (SADEK, 2012, p.36). De tal modo, os entendimentos partiram da compreensão da importância de judicializar em questões de grande repercussão política ou social, tendo o judiciário que sair do campo neutro, para garantir e promover os direitos fundamentais

para manutenção da dignidade da pessoa humana, tão preconizada pela norma constitucional vigente.

Com efeito, os direitos da população negra foram sucumbidos devido ao preconceito contínuo e a desigualdade econômica construídos e sustentados ao longo do tempo e que se perpetuaram, impossibilitando qualquer oportunidade de ascensão social estrutural ou efetivação da cidadania. Isso possibilitou com que fossem reduzidas as posições de poder dos grupos não brancos, e ao mesmo tempo, ampliaram para os que passaram a dominar, produzindo, a partir disso, um desempoderamento dos grupos dominados. Tornados minoritários, barreiras sociais complexas foram edificadas, e isso, de certo modo contribuiu para a “naturalização” das desigualdades, visto que o país se pautava no mito de uma democracia racial, cuja contestação comprometeria a imagem do país.

Nesse debate, o judiciário surge como emancipador do direito, se firmando no combate às desigualdades. Dessa forma, a garantia do direito à educação superior surge como uma ferramenta de afirmação da identidade da população negra e objetiva fomentar as possibilidades de formação plena, autonomia e combate ao racismo para permitir uma mobilidade dentro da estrutura social, particularmente, no entendimento de que com a garantia do direito à educação superior, os grupos beneficiados com a política de ação afirmativa poderão romper com a economia estrutural que os manteve sempre subalternizados. Vale destacar, ainda que não existe mérito sem oportunidade, sendo cabível ao Estado a execução de medidas que respeitem as diferenças, fazendo valer também o princípio da isonomia.

Um dos esforços realizados pelo STF foi se embasar na consolidação de um Estado Democrático de Direito, pautado em resguardar o pacto constitucional e assegurar que todos sejam iguais perante a lei, conforme o voto do Ministro Ricardo Lewandowski na ADPF 186. Assim, as ações afirmativas devem levar em consideração os preceitos da igualdade formal e material.

As garantias jurídico-legais e a preocupação social são atribuições importantes do Estado Democrático de Direito na figura de um sistema institucional que visa cumprir os direitos fundamentais introduzidos no art. 1º da Constituição Federal de 1988, sendo o governo o principal gestor de recursos e responsável por garantir a ordem e a segurança

providas pelo Estado (DIAS; MATOS, 2015). Dias e Matos (2015) ressaltam que coube ao Estado ainda, a função social como sujeito atuante na economia para a realocação de recursos escassos e que procura amenizar as divergências sociais, como o aumento da desigualdade social e regional, exercendo então características do chamado Estado de Bem-Estar Social.

O Estado Democrático de Direito possui cunho transformador da realidade e ultrapassa o sentido material de concretização da dignidade de vida ao homem, passando a agir simbolicamente com o papel de fomentar a participação pública (STRECK, 2000). O Estado Democrático de Direito então, não está respaldado apenas na sua forma jurídica da hierarquia de leis, mas abrange também uma gama de direitos fundamentais (Chevallier, p.73). Em suma, o Estado democrático de Direito tem o compromisso com os direitos sociais e individuais, com

o objetivo de promover o desenvolvimento da cidadania, embasada em valores como a democracia, a igualdade, a solidariedade, a liberdade, respeito à diversidade.

Assim, dentro da esfera governamental, a primordial função do governo é a sua aplicabilidade social visando o planejamento, adoção e controle de ações que visam o benefício comum. Dias e Matos (2015) definem o bem comum como um “conjunto de condições sociais que permitem e favorecem aos seres humanos o desenvolvimento integral de todos os membros da comunidade.”

A efetivação dos direitos que são assegurados por lei é obtida pelo conjunto de princípios, critérios e linhas de ação, que formam as chamadas políticas públicas, as quais permitem a gestão do Estado na solução de problemas nacionais (DIAS; MATOS, 2015). É importante mencionar que a Constituição Federal não possui políticas públicas, mas sim direitos cujo são efetivados através de tais, conforme Bucci (*apud* DIAS; MATOS, 2015, p. 15).

Previstos no art. 6º da CF, os direitos sociais se apresentam “como prestações positivas a serem implementadas pelo Estado (Social de Direito) e tendem a concretizar a perspectiva de uma isonomia substancial e social na busca de melhores e adequadas condições de vida” (LENZA, 2009). Dentre o leque de direitos sociais que compõem a perspectiva de um Estado Social de Direito, destaca-se nesse trabalho, o direito à educação.

Os valores sociais também são considerados um meio de mobilização social na luta contra as desigualdades, sendo que os valores apontados na Constituição Federal de 1998 evidenciam a responsabilidade do Estado na busca de promover a igualdade racial e defesa do pluralismo, que constantemente é visto com exclusão de determinada parcela da sociedade, conforme Silva (2018).

Identificar os grupos de interesse acerca dessa temática é de suma importância, assim, tem-se o Estado, governo, Poder Judiciário, Poder Legislativo, parlamentares, organizações sociais, estudantes de nível básico e universitários, professores, pesquisadores, sociedade civil, mídia e entre outros, destacando-se a atuação massiva das lutas e movimento negro em busca da ampliação de oportunidades em todos os níveis educacionais.

Como figura de inserção e ascensão social, a universidade é um dos meios dispostos à sociedade para a execução do direito social à educação, integrando uma oportunidade de melhoria de vida e mudança de perspectiva. Entretanto, essa é uma realidade que parte da sociedade almeja, mas nem todos alcançam. Isso porque a herança colonial traz seus resquícios até os dias de hoje, resultando em um desigual acesso de oportunidades, sobretudo no tocante aos grupos minoritários.

Apesar da existência de uma estrutura racista na sociedade, os mecanismos de combate a tais práticas não são vãos e ineficazes, mas ao contrário, pois as políticas institucionais de ações antirracistas são essenciais e importantes, isso porque trazem consigo o objetivo de oportunizar o acesso ao sistema educacional a grupos que historicamente são desfavorecidos. É através da discriminação positiva que as desvantagens da segregação racial podem ser combatidas de forma estratégica, legítima e inclusiva.

Em vista disso, as políticas de ações afirmativas de cotas raciais são um tema de grande relevância social, pois busca expandir a legitimidade da integração racial por meio da esfera educacional, visto que o acesso à educação é o primeiro pilar para uma efetiva mudança positiva aos grupos minoritários. Conforme visto, a existência de políticas de ações afirmativas já estava sendo pensadas e delineadas no país, antes mesmo da sua efetivação judicial em 2012, sendo inspiradas

nas práticas adotadas internacionalmente, como o caso da Índia e dos Estados Unidos.

Entretanto, apesar das experiências internacionais de adesão de práticas no campo da educação, a desigualdade ainda é um problema complexo, pois as restrições de acesso educacional se mostram persistentes, sendo que por muito tempo, as lutas dos movimentos negros não foram observadas como um problema signficante ao Estado. Algumas mudanças estruturais só vieram a acontecer a partir do ano de 2000, onde o tema da reprodução do mito da democracia racial e desigualdades passaram a receber uma atenção relevante e foram tratados como objeto passivo da decisão governamental, desde setores públicos até o ensino superior federal, conforme Silva (2018).

Assim, entende-se que a política de cotas é uma importante ferramenta para a superação das desigualdades raciais e está em conformidade com as leis constitucionais. O direito de igualdade, assegurado pela Constituição, deve abranger a todos cidadãos e, para que de fato esteja em plena execução, é fundamental estar ao alcance de todos. Desse modo, o Estado deve dispor de mecanismos de integração àqueles que foram e são lesados pelo processo histórico e cultural brasileiro.

Diante do exposto, é notório ainda que a desigualdade educacional tem uma direta relação com a desigualdade racial, realidade que carece por mudanças efetivas. Para além de objetivar a neutralização das chagas sociais advindas do legado escravocrata, as ações afirmativas buscam estimular a entrada da população negra nas universidades. É de suma importância portanto, ratificar a constitucionalidade das ações afirmativas em busca de cumprir com as premissas que a Constituição Federal tem firmado com a sociedade brasileira, premissas essas que são urgentes em sua práxis.

Nesta análise, é necessário destacar a responsabilidade que o sistema de ações afirmativas tem por propósito. É imprescindível, então, que haja o cumprimento de políticas públicas que desempenhem um papel de possibilitar o acesso ao desfrute de oportunidades de direitos assegurados por leis. Vale ainda ressaltar que não existe mérito sem oportunidade, sendo cabível ao Estado a execução de medidas que respeitem as diferenças e aspirem igualar oportunidades a todos os cidadãos, objetivando um cenário com possibilidade de acesso aos

direitos básicos assegurados na Constituição Federal de 1988, de modo que contemple todos os grupos sociais.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo estrutural. In: RIBEIRO, Djamil (coord.). **Feminismos plurais**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BARROSO, Luís Roberto. Constitucionalismo. In: BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- BENTO, Juliane Sant'Ana. Justiça e política: convergências e conflitos. In: ROJO, Raúl Enrique (org.). **Por trás da toga: Magistratura, sociedade e política no Brasil hoje**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2014. p. 82-113.
- BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186 DF**. Relator Min. Ricardo Lewandowski, 24 abr. 2012. Arguição de descumprimento de preceito fundamental julgada improcedente por unanimidade.
- CÂMARA, Alexandre Freitas. **O novo processo civil brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- CAVALCANTE, Ana L. S. **A constitucionalidade das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras: análise do julgado do Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/DF**. Monografia (especialização em Direito) - Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará. Fortaleza, 2013.
- CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 4. ed. Lajeado: Univates, 2020.
- CHEVALLIER, Jacques. **L'Etat de Droit**. 2. ed. Paris: Montchrestien.

1994. p. 73 COMPARATO, Fábio Konder. **Direito Público:** estudos e pareceres. São Paulo: Saraiva, 1996. p 59.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco: 1986.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas:** princípios, propósitos e processos. Atlas: 2015.

EIDELWEIN, Tamires. SILVEIRA, Gabriel Eidelwein. **Aux armes citoyens!:** revolução francesa, iluminismo e direitos humanos. 2.ed. Porto Alegre: CirKula, 2019

FLORESTAN, Fernandes. **A integração do negro na sociedade de classe.** 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2008. v.1.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GARAPON, Antoine. **O guardador de promessas:** justiça e democracia. ARAGÃO, Francisco. [Trad.] Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES. Laurentino. **Escravidão – do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado.** 13. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009. p.35-36.

MACERA, Paulo Henrique. Direito administrativo inclusivo e princípio da isonomia: critérios para o estabelecimento de uma discriminação positiva inclusiva constitucional. **RDA – Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 271, jan./abr. 2016.

p. 143-191. MELLO FILHO, José Celso. **Constituição Federal anotada**. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 31-33

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro**: ensaio de hermenêutica jurídica. Revista de Direito Brasileira, São Paulo-SP, v. 18, n. 7, p. 393-421, set./dez/ 2017.

OLIVEIRA, Osmar Shineidr Soares. Ações afirmativas raciais: uma análise dos modelos jurídicos e históricos do Brasil e dos Estados Unidos da América a partir de uma visão dos Direitos Fundamentais. In: DUARTE, Fernanda; IORIO FILHO, Rafael MARIO; LIMA, Roberto Kant de (org.) **O judiciário nos Estados Unidos e no Brasil**: análises críticas e pesquisas comparadas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. p. 227-247.

PIMENTA, Alexandre Jorge. Análise da decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/DF e sua repercussão na lei de cotas. **Revista Programa Conexões de Saberes**, Belém, PA, v. 3, p. 33-48, 2018. ISSN 2447-097X.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. Revista Estudos Feministas [online]. v. 16, n. 3, p. 888-889, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/10.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

PRAZAK, Maurício; SOARES, Marcelo; AIRES, Rafael. **Neoconstitucionalismo no Brasil e a relação com a judicialização da política e o ativismo judicial**. Edição Especial. Rio de Janeiro: Direito em Movimento, n. 3, v.18, 2020.p. 199-233.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 222.

SADEK, Maria Teresa Ana. **Justiça e direitos**: a construção da igualdade. IN: Cidadania um projeto em construção: minorias, justiça e direitos. André Botelho, Lilia Schwarcz, [org]. 1 ed., São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia. **A história nem sempre é de evolução**. [Entrevista concedida a] Renato Galeno. UMBRASIL, maio, 2021. Disponível em: <http://umbrasil.com/videos/a-historia-nem-sempre-e>

de-evolucao/. Acesso em: 21 jun. 2021.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos:** engenhos e escravos na sociedade colonial 1550- 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Tatiana Dias. Ação afirmativa para ingresso de negros no ensino superior: formação multinível da agenda governamental. **Rev. Serv. Público**, Brasília, v. 69, n.2. abr/jun 2018. p. 7-34.

SOUTO, João Carlos. A Suprema Corte e a questão racial. In: SOUTO, João Carlos. **Suprema Corte dos Estados Unidos:** principais decisões. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2019. p.142-170.

STRECK, Lenio Luiz. **30 anos da CF em 30 julgamentos:** uma radiografia do STF. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

STRECK, L.; MORAIS, J. **Ciência Política e Teoria Geral do Estado.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000. p. 83-96.

VELOSO, Serena. Aprovação das cotas raciais na UnB completa 15 anos. **UnB Notícias**, 2018. Disponível em: <https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>. Acesso em: 15 out. 2021.

RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE AS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA: COM A VOZ OS PROFESSORES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU MÚLTIPLAS

Fábio Júnior Dorneles dos Santos¹

Ariéle Dornelles Wolff²

Introdução

Para iniciar as discussões, o primeiro movimento realizado é buscar compreender quem são os sujeitos com deficiência intelectual e/ou múltipla e a maneira como se desenvolvem e aprendem. Diante disso, conceituar a deficiência intelectual e/ou múltipla não é algo tão simples, pois é necessário considerar as especificidades que emanam desse público-alvo da Educação Especial.

O sujeito com deficiência intelectual apresenta alguns déficits cognitivos, como por exemplo a dificuldade de concentração, problematização, abstração, concentração, entre outros, dependendo do perfil cognitivo, pois “caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais” (BRASIL, 2021, p. 8). Já a deficiência múltipla, trata-se de um conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional e comportamental (BRASIL, 2021).

Claro que existe uma história, uma luta e (re)construção de todas as partes (social, familiar, escolar, etc) envolvendo o ingresso, permanência e êxito desses estudantes na rede básica de ensino. Para

1 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Bolsista de Mestrado pela CAPES, Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: a105619@uri.edu.br

2 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), licenciada em Química, Panambi, RS, Brasil. E-mail: ad05041985@gmail.com

sustentar o exposto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001) dispõe que é assegurado o direito dos sujeitos com deficiência de estudar onde quiserem, e que as escolas passassem a se preparar para atender essa demanda de estudantes, respeitando suas individualidades e levando em consideração todas as obrigatoriedades para se proporcionar um ensino de qualidade e protagonismo dos estudantes, previsto em lei.

Todavia, como mencionado anteriormente, para que seja possível compreender na essência quem são esses sujeitos é preciso ir além de conceitos fechados.

Metodologia

A presente pesquisa se caracterizou por uma abordagem qualitativa, visto que tais estudos têm como objetivo “responder às questões particulares [...], ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21), que, neste caso, foi compreender quais são as alternativas metodológicas que podem tornar o processo de ensino e aprendizagem da química mais acessível para estudantes do ensino médio com deficiência intelectual e/ou múltipla.

E, para analisar teoricamente quais são as alternativas metodológicas que podem tornar o processo de ensino e aprendizagem da química mais acessível para estudantes do ensino médio com deficiência intelectual e/ou múltipla realizou-se uma pesquisa bibliográfica a qual pode ser compreendida como aquela que se utiliza de “material já elaborado, de pesquisas anteriores, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), bem como de teses e dissertações. Para essa etapa da pesquisa, utilizou-se como fontes o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por fim, elaborou-se um questionário com pesquisas abertas e fechadas, para tanto, nessa etapa da pesquisa, participaram cinco docentes da área de Química, os quais foram convidados perante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) vinculado a um questionário com 10 questões elaborado pelo Google Forms, contendo perguntas abertas e fechadas.

A análise dos dados da pesquisa foi realizada por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) com objetivo de ultrapassar a barreira da aparência e compreender a essência de tais dados considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

Resultados e discussões

Para iniciar as discussões, se faz necessário analisar e compreender os aspectos de evolução histórica e cultural do meio em que a pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla está inserida, visto que cada sujeito é singular e, conseqüentemente, geralmente, apresentam demandas diferenciadas vinculadas ao seu itinerário formativo educacional, necessitando de flexibilizações curriculares e adaptações de materiais didáticos.

Para tanto, é imprescindível a compreensão correta por parte dos trabalhadores da educação sobre a temática. O estudo de Melo (2018) que teve como objetivo analisar o que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) compreendem sobre deficiência e deficiência intelectual e como se mobilizam perante os processos de ensino e aprendizagem constatou que:

As definições docentes sobre a deficiência intelectual [...] envolvem conceitos como doença e deficiência, por exemplo, com o uso da Classificação Internacional de Doença (CID) e do Quociente de Inteligência (QI), retardo mental, atraso, limitação, déficit cognitivo, dificuldade de aprendizagem, dificuldades no funcionamento cognitivo, no comportamento adaptativo e nos aspectos sociais (MELO, 2018, p. 155).

A autora supracitada, discorre em sua pesquisa, que nas práticas sociais escolares muitos desses estudantes sofrem influências docentes sobre sua cognição como um todo, pois a reprodução escolar, nessa perspectiva é bastante social e educativa, contribuindo para a internalização de questões que podem ou não serem consideradas pertinentes a estes sujeitos.

A pesquisa até aqui apresentou questões pertinentes para o entendimento acerca do objeto da pesquisa, fornecendo subsídio para

compreender os diferentes processos inerentes ao ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla, sendo um deles a pertinência de análise de contexto. Nesta perspectiva, segundo Melo (2018), é partindo do contexto do estudante que um professor poderá elaborar seu planejamento educacional, refletindo formas de abordagem e dosagem das avaliações e atividades propostas, pois “desenvolver um método que atenda a esses objetivos exige, em primeiro momento, compreender a cognição e a articulação entre competências e habilidades” (SÁ, 2020, p.32). Some-se a isso, “a mediação pedagógica eficiente para determinar critérios de desenvolvimento e objetivos do ensino-aprendizagem depende de um sistema de avaliação coerente com a intencionalidade da ação” (SÁ, 2020, p. 31).

Diante do exposto, buscou-se conhecer um pouco desta realidade nas escolas da educação básica, a fim verificar se todo exposto nas bibliografias é perceptível na prática pedagógica dos docentes junto aos estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla. Para tanto, como mencionado na metodologia, elaborou-se um questionário contendo dez questões, com perguntas abertas e fechadas, a fim de compreender as abordagens e desenvolvimento de metodologias do ensino de química.

A primeira pergunta do questionário buscou analisar a formação inicial dos professores de química com relação à educação inclusiva. Desta maneira, foram indagados sobre se ao longo de suas graduações em química cursaram algum componente curricular que abordasse a temática de educação inclusiva. Dois professores responderam que não havia disciplinas em suas matrizes curriculares que contemplassem a temática e três responderam que cursaram, todavia, em suas opiniões, a carga horária foi insuficiente.

De acordo com Borges, Santos e Costa (2019), ao analisarem os projetos pedagógicos de cursos de graduação de formação de professores com relação a oferta de componentes curriculares sobre a educação especial, constataram que existe uma lacuna entre as proposições dos projetos pedagógicos e a implementação e efetividade de discussões acerca da temática pois, salvo a oferta do componente da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo essa uma oferta obrigatória nos cursos de licenciaturas conforme decreto, raros são os cursos que visam ampliar a discussão e fomentar a formação dos docentes na área de educação inclusiva.

O seguinte questionamento, mesmo considerando suas fragilidades no que tange a formação inicial, buscou analisar se os professores conhecem o que é a deficiência intelectual e/ou múltipla. Constatou-se que todos os professores têm conhecimentos básicos sobre o assunto, porém, três professores entendem que necessitam de maiores estudos e dois professores não se sentem seguros para a atuação docente vinculada a esse perfil de estudantes, mas não que não teriam condições de atuar.

Frente ao exposto, em ambos os casos, seria pertinente uma formação continuada sobre a temática, visto que compreender o perfil cognitivo de um sujeito não é uma tarefa fácil, tanto quanto internalizar conceitos relacionados a terminologias que devem ser associadas a algo funcional para ter sentido, ou seja, compreender o conceito da deficiência, saber analisar o comportamento do sujeito e diagnosticar seus déficits, para depois refletir sobre uma abordagem significativa.

É importante salientar que o fato do sujeito compreender que é necessário sempre passar pelo processo de (re)construção, nos remete a um perfil de professor pesquisador e empenhado em sua prática pedagógica, pois de acordo com os relatos da questão, os professores assumem e aceitam suas lacunas formativas e tem noção do que é necessário ser feito perante tal problemática.

Dando sequência, a pergunta de número três referiu-se ao núcleo de apoio aos professores, na perspectiva de uma educação inclusiva (auxílio na prática pedagógica: flexibilização, adaptação e abordagem), angariando dados se nas instituições onde esses docentes atuam existe um núcleo de apoio a essas questões apontadas acima.

Dos cinco professores entrevistados, quatro relataram que existe atendimento educacional especializado e que existe um suporte para além da sala de aula, demonstrando que estes profissionais conhecem a estrutura da instituição e para que serve. Um professor mencionou que em sua escola não existe profissional para auxiliar no desenvolvimento das práticas pedagógicas, sendo necessário maiores investimentos no que tange a recursos humanos a fim de sanar a falta de um profissional capacitado na área.

De acordo com Alves (2018), os sujeitos com deficiência intelectual brincam, relacionam-se, estudam, trabalham e exercem a cidadania e, assim sendo, suas limitações podem ser superadas por

meio de uma mediação pedagógica coerente. Em consonância com esse direcionamento do autor, a pergunta número quatro diz respeito à prática pedagógica, momento em que foi questionado se os professores realizavam flexibilização curricular e se procuram recursos/metodologias para ensinar química sem auxílio de outra pessoa.

Constatou-se que quatro professores realizavam as flexibilizações e adaptações na maior parte das vezes sem auxílio e quando necessário procuravam a educadora especial de suas instituições, demonstrando que estes apresentam uma boa compreensão acerca do perfil cognitivo dos estudantes. Por sua vez, uma professora realiza as flexibilizações e adaptações sozinha e sem auxílio de um profissional capacitado, devido a ausência da sala de recursos, mas, mesmo não tendo o apoio profissional, esta professora busca formas de ensinar e aprender diversificadas para os estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla.

Os resultados do questionamento acima nos remetem a duas grandes realidades da educação brasileira, onde algumas escolas dispõem de uma sala de recursos vinculada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto outras escolas que não tem nenhum suporte, onde os educadores precisam buscar por outros meios, de maneira independente, de conhecer formas de abordagens, avaliação, flexibilização e adaptação.

Na mesma perspectiva, quinta pergunta, questiona: Quais são as suas formas de se aproximar da realidade dos estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla? As respostas encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 1: Relação de respostas da pergunta quatro do questionário

Um professor respondeu que em virtude da pandemia, as práticas pedagógicas ficaram também limitadas a esse contexto
Dois professores buscam conhecer o contexto sociocultural do estudante através deles mesmos
Um professor mantém sempre um diálogo aberto com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)
Um professor tem acesso a esse contexto através da professora do AEE.

As respostas divergentes demonstram que dependendo de cada realidade, há abordagens diferentes, desde a escola que não tem muito apoio, àquela que tem bastante apoio nas flexibilizações e adaptações. Realidades estas que se modificam com o tempo e contexto da escola, cidade, professores, estudantes e formação inicial e continuada dos envolvidos.

Considerando a diversidade de realidades, a sexta questão indagou: em sua opinião, quais são os fatores dificultadores e facilitadores, quando o assunto é a prática pedagógica para esse público de estudantes? diante disso, obtivemos as seguintes respostas, como facilitadores:

“Atendimento individualizado; Suporte do NAPNE” (PROFESSOR A)

“O fator facilitador é poder contar com a colega da sala de recursos, que sempre nos auxilia quando necessitamos” (PROFESSOR B)

“O fator facilitador é poder contar com a colega da sala de recursos, que sempre nos auxilia quando necessitamos” (PROFESSOR C)

“Facilitador é ter alguém do AEE para auxiliar” (PROFESSOR D)

“Um fator facilitador é que normalmente estes alunos sabem de suas dificuldades cognitivas e recebem bem as adaptações metodológicas usadas, dialogam sobre isto e são críticos em relação ao seu aprendizado” (PROFESSOR E)

Os pontos indicados como positivos com relação à prática pedagógica são pontuais, assertivos e condizentes com as realidades apresentadas, uma vez que os quatro professores que têm profissionais da educação especial em suas escolas apontaram que o maior facilitador é o apoio do AEE ou semelhante. Por sua vez, o professor que não tem tal apoio, apontou como facilitador é o diálogo com os estudantes para estruturar o processo de ensino e aprendizagem.

Já no cenário dos fatores dificultadores as respostas foram:

“Entre os fatores dificultadores, acredito que o principal é perceber/ conhecer o nível de dificuldade de cada estudante, não tem uma “receita” pronta, e a mesma “receita” não funciona para estudantes com o mesmo diagnóstico, então, é necessário aproximar-se deste estudante, encontrar abertura para conhecê-lo, e por meio da prática testar as diferentes metodologias para descobrir o que funcionará bem para aquele estudante, e que adaptações serão necessárias” (PROFESSOR A)

“A maior dificuldade é não ter tido disciplinas no curso acadêmico que me proporcionasse uma melhor preparação para atender esses estudantes. Também temos, numa mesma turma, alunos com diferentes especificidades e não contamos com monitores para auxiliá-los, por isso fica difícil atendermos cada um em suas necessidades” (PROFESSOR B)

“Como fatores dificultadores eu considero o primeiro semestre dos estudantes com deficiências intelectuais e múltiplas, pois nestes casos nós ainda não conhecemos bem o estudante a quem vamos atender” (PROFESSOR C)

“Dificulta, a falta de conhecimento para trabalhar com esse público; o tempo dentro da sala de aula para poder dar uma maior atenção ao aluno; as carga horária do próprio professor, que não tem períodos vagos para poder fazer uma RP com esse aluno, entre outros” (PROFESSOR D)

“Quando há turmas grandes, com muitas especificidades para serem trabalhadas ao mesmo tempo” (PROFESSOR E)

Conforme evidenciado acima, uma das dificuldades apontadas pelos professores está vinculada ao fato de não conhecer os estudantes, em especial no início do ano letivo; aspectos envolvendo formação inicial; turmas grandes e as diferentes especificidades que se encontram em uma mesma turma.

Considerando tais aspectos, perguntou-se aos professores quais foram suas percepções no que tange às dificuldades que os estudantes apresentaram ao longo das aulas de Química. Os professores mencionaram que os estudantes apresentam dificuldade em compreender conteúdos, abstração e assuntos relacionados a exatas. É sabido que é característico do deficiente intelectual apresentar dificuldade de abstração, concentração, assimilação e problematização, devido aos déficits cognitivos (ARAÚJO, 2019).

Perante as dificuldades dos alunos, os professores auxiliam nas atividades, realizando adaptações, flexibilizações curriculares e atendimentos individualizados. Em meio a isso, surge o questionamento de número oito, onde indaga os professores, se estes consideram a química uma disciplina difícil de buscar e apresentar recursos para os estudantes com tal deficiência. Nas respostas, três professores responderam que a disciplina é difícil dependendo do conteúdo estudado e dois professores responderam que depende das especificidades dos estudantes envolvidos.

Mais uma vez, constatou-se que depende muito das especificidades do sujeito para se propor abordagens pedagógicas acessíveis a nível cognitivo. A química em si se trata de um componente curricular que demanda habilidades de concentração, assimilação e raciocínio lógico e abstração, principalmente nas projeções tridimensionais, por exemplo, onde o estudante precisa imaginar um campo. No entanto, depende muito do grau da deficiência e dos déficits cognitivos.

A pergunta nove do questionário era com relação a qual das quatro grandes áreas da química os professores tinham mais dificuldade de ensinar (Química orgânica, Analítica, Inorgânica e Físico-Química). Diante, disso os professores sentem mais dificuldade de refletir sobre abordagens no componente de físico-química, sendo essa a disciplina que estuda os fenômenos químicos sob a ótica dos princípios, conceitos e práticas da física, envolvendo um estudo onde demandas bastante raciocínio lógico, percepção e memória e compreende-se que muitos dos sujeitos com deficiência intelectual e múltipla apresenta déficits nessas cognições mencionados.

Por fim, disponibilizou-se um espaço para que os professores discorressem sobre suas abordagens metodológicas no ensino de química, para este público:

“No período pré-pandemia atendimentos individualizados em laboratório de química, com o uso de práticas experimentais” (PROFESSOR A)

“Com relação às avaliações de Química, percebo que questões curtas e mais objetivas, e se possível com o auxílio de imagens, facilitam a resolução por parte do estudante que apresenta deficiência intelectual e/ou múltipla” (PROFESSOR B)

“Utilizo bastante atividades envolvendo palavras cruzadas; no primeiro ano costumo pedir que preencham a tabela periódica; trabalho também com caça-palavras, recortes, pintura” (PROFESSOR C)

“Para química orgânica, minha área de atuação, busco sempre bastante imagens para explicar o conteúdo quando há necessidade de adaptação (ou não!), bem como textos mais simples sem muitas informações para além dos conceitos trabalhados. Uso modelos moleculares para mostrar as moléculas durante as aulas, e vídeos simples com projeções tridimensionais, estes recursos eu utilizo para toda a turma sempre, pois facilita a compreensão dos conteúdos para todos os alunos” (PROFESSOR D)

“Para química orgânica, minha área de atuação, busco sempre bastante imagens para explicar o conteúdo quando há necessidade de adaptação (ou não!), bem como textos mais simples sem muitas informações para além dos conceitos trabalhados. Uso modelos moleculares para mostrar as moléculas durante as aulas, e vídeos simples com projeções tridimensionais, estes recursos eu utilizo para toda a turma sempre, pois facilita a compreensão dos conteúdos para todos os alunos. Utilização de pilhas e baterias para trabalhar eletroquímica. E termômetro de laboratório com água, etanol e gelo para explicar propriedades coligativas e termoquímicas entre outras práticas” (PROFESSOR E)

Em virtude de todo o exposto, percebeu-se que grande parcela dos professores que participaram da pesquisa, tem conhecimento e apresentam alternativas interessantes de acordo com suas realidades. Utilizam de recursos que são adequados para os estudantes com deficiência, sempre buscando a melhor forma de transposição da didática. Nessa perspectiva muitos dos professores atuam de acordo com as normativas e parâmetros estabelecidos das diferentes formas de ensinar e aprender, respeitando o sujeito como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Conclusão

Conclui-se o presente trabalho, mencionando que percebemos também, que muitos docentes tendem a identificar as especificidades dos estudantes por meio de laudos, terceiros e pelos próprios estudantes. E, embora ainda com pouca compreensão de estratégias pedagógicas pertinentes, os professores têm noção da importância de se conhecer o contexto do estudante e trazer para o ambiente pedagógico, tal prática, em consonância, quando possível, com um especialista do AEE, que dá suporte a todo planejamento pedagógico.

Quanto à conceituação da deficiência os referenciais bibliográficos apresentaram a maioria dos docentes compreendem as especificidades do sujeito com deficiência, consultam laudos médicos para suporte da abordagem pedagógica. Conclui-se mencionando que os saberes construídos nesta pesquisa pedagógica são de caráter dos saberes da tradição pedagógica e dos saberes experienciais, contribuindo para uma prática pedagógica ainda melhor.

Referências

ALVES, A. M. **Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras.** 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

ARAÚJO, M. A. Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília, janeiro de 2008a. MEC/SEF.

BORGES, W. F.; SANTOS, C. S.; COSTA, M. P. R. **Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos.** Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. 1, p. 138-156, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELO, L. V. de. **Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE).** 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007, p. 9 - 29.

SÁ, E. C. F. **Psicometria E Ensino De Química: Psicometrização Diagnóstica E Estratégias Para A Construção De Rotinas Pedagógicas. Educação Especial no Censo Escolar: Deficiência Intelectual em Destaque.** Dissertação apresentada ao Programa De Pós-Graduação Profissional Em Química Em Rede Nacional, Vila Velha 2020.

O ACESSO À SAÚDE E A JUDICIALIZAÇÃO DE MEDICAMENTOS NÃO REGISTRADOS PELA ANVISA: UMA ANÁLISE SOBRE O ATUAL ENTENDIMENTO JURISPRUDENCIAL

Bruna Almeida da Silva
Lucimara Rocha de Souza
Solange Beatriz Billig Garces
Denise Tatiane Girardon dos Santos

Considerações iniciais

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB) estabelece, como um de seus fundamentos, no artigo 1º, inciso III, a dignidade humana para garantir o reconhecimento e a proteção dos direitos. Em decorrência, inúmeros direitos, relacionados à dignidade humana, foram assegurados pelos/as Constituinte/s, dentre os quais, o direito à saúde, que não se confunde com o direito à vida, mas é, intimamente, ligado a este, pois a saúde é imprescindível para assegurar uma vida digna e manter a integridade fisiológica e psicológica-cognitiva do ser humano.

Nesse sentido, quando verificada a inércia/ineficiência do Estado na prestação de um direito, as pessoas podem recorrer ao Poder Judiciário em busca da concretização dos direitos, previamente, garantidos, como, no caso, a disponibilização de tratamentos ou medicamentos necessários a manutenção da saúde.

No Brasil, os medicamentos comercializados são submetidos a critérios, estabelecidos pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), agência reguladora que desempenha a função de promover, indiretamente, a saúde da população brasileira, por meio do controle de substâncias e de sua fiscalização e, até mesmo, a proibição de fabricação e distribuição de produtos que possam causar algum dano.

Apesar de o Brasil manter a autarquia, desde o ano de 1999, para controle da área sanitária, inúmeras são as buscas por medicamentos não regulamentados pela Anvisa, o que pode ser verificado em pedidos judicializados referentes a tratamentos não registrados. Em maio de 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF), no julgamento com repercussão geral do Recurso Extraordinário (RE) nº 657.718/MG estabeleceu que o Estado não possui obrigação de fornecer medicamentos não aprovados pela autarquia, salvo em casos excepcionais, os quais devem seguir alguns requisitos para sua disponibilidade, estes, que serão abordados neste artigo.

Assim, a pesquisa busca analisar o atual entendimento jurisprudencial do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJ-RS) e do Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4), que abrange o Estado Gaúcho e está situado em sua capital, de casos que tratam de pedidos sobre medicamentos sem registro na Anvisa, apoiando-se na ideia central do julgamento do Recurso Extraordinário mencionado. Com isso, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: quais critérios seguem as decisões dos Tribunais do Rio Grande do Sul, estadual e federal, em relação as ações judiciais de medicamentos sem registro na Anvisa? Esses critérios facilitam ou dificultam o acesso à justiça e à saúde?

A pesquisa foi dividida conforme os objetivos específicos propostos, quais sejam: analisar a fundamentação legal sobre o direito à saúde e a regulamentação da Anvisa, baseada na CRFB, destacadamente, o artigo 6º, *caput*, e o artigo 196, *caput*, e na Lei nº 9.782/1999¹; abordar o papel do Poder Judiciário, sobretudo, a função típica, que é aplicar a lei ou suprir suas lacunas e analisar a aplicação da repercussão geral do RE nº 657.718/MG (Tema nº 500), no TJ-RS e do TRF4, a partir de análise de jurisprudência/aplicabilidade do Tema repetitivo e, por fim, analisar o teor dos julgados, traçando, ao final, uma análise geral para responder à problemática.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, por meio de uma análise documental, bibliográfica e descritiva. Os dados foram coletados por meio da legislação, que trata sobre o direito à saúde e direito constitucional, e

1 “Define o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, cria a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências.”

a regulamentação de medicamentos na Anvisa; também foram usados dados públicos das ementas das jurisprudências, utilizando as palavras-chave ‘fármaco’, ‘não registrado’, ‘Anvisa’ e ‘tema 500’, a fim de encontrar os julgados mais relevantes, referentes ao ano de 2024, configurando uma pesquisa jurisprudencial.

A pesquisa enquadra-se na linha de pesquisa *Linguagem, comunicação e sociedade* do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS) da Universidade de Cruz Alta (Unicruz), que pretende a discussão hermenêutica de aspectos e questões que envolvem as narrativas sociais e a construção de sentido e significado das ações e práticas sociais, culturais, políticas e econômicas e a sua relação com o desenvolvimento humano.

O direito à saúde e a regulamentação de medicamentos pela Anvisa

A saúde pública no Brasil, regulamentada pelo Estado, iniciou com a vinda da Corte Portuguesa para o País, em meados do século XIX. Nesse período, as ações estatais voltavam-se ao combate da lepra e da peste bubônica (conhecida como peste negra), devido ao alto índice de contaminação. Entre 1870 e 1930, as Instituições de saúde adotaram o modelo *campanhista*, que objetivava a realização de campanhas de vacinação que, apesar de caracterizado pelo abuso de poder das autoridades e da força policial, mostrou-se eficiente no combate da febre amarela na cidade do Rio de Janeiro. Contudo, durante a predominância do modelo descrito, não eram realizadas ações curativas, isto é, intervenções destinadas a curar doenças e/ou condições de saúde já diagnosticadas, reservadas aos serviços privados e a quem possuía acesso a tais recursos (Barroso, 2008).

Com a promulgação da CRFB houve a expectativa de maior concretização do direito à saúde, já que, no artigo 196, *caput*, assegurou-se: “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Brasil, 1988, s.p).-

Para efetuar a efetivação do direito à saúde, o artigo 198, *caput*², da CRFB, estabeleceu que as ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada, constituindo um sistema único estruturado com as seguintes diretrizes: responsabilização descentralizada, com direção única em cada esfera do governo; atendimento integral, com priorização para as atividades preventivas e a participação da comunidade. Também, de modo complementar, a constituição oportuniza a participação da iniciativa privada, na prestação da assistência à saúde (artigo 199³) (Brasil, 1988).

Essas diretrizes da saúde pública estão estabelecidas no Sistema Único de Saúde (SUS), onde os seus princípios orientadores do Sistema Único de Saúde, possibilitam a organização da estrutura, perante os quais, as decisões e ações devem se basear. O princípio da universalidade pauta-se na necessidade do Estado em garantir o acesso aos serviços de saúde a toda população, sem discriminação, devendo abranger o atendimento; o princípio da integralidade baseia-se na oferta de cuidados que abranjam as quatro faces da assistência à saúde: promoção a saúde, prevenção de doenças, recuperação da saúde e a reabilitação. Também, o cuidado de forma integral, que deve prevalecer sobre as questões biológicas da pessoa, e o princípio da equidade, que vai além do tratamento com igualdade, é agir de forma justa, minimizando as desigualdades sociais fomentando políticas voltadas aos grupos vulneráveis que apresentam condições de saúde desfavoráveis (Solha, 2014).

A compreensão da saúde, enquanto direito fundamental atrelado à dignidade humana, e o dever do Estado em promover medidas que assegurem e previnam os riscos à saúde dos/as cidadãos/as brasileiros/as e estrangeiros aqui residentes, deu origem ao Sistema Único de Saúde, regido pela Lei nº 8.080/1999⁴. O amparo legislativo infraconstitucional reforça a garantia do acesso à saúde, ou seja, a lei serve para complementar a concretização do direito constitucional (Brasil, 1999).

2 “Art. 198. As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes: [...]”

3 “Art. 199. A assistência à saúde é livre à iniciativa privada.”

4 “Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.”

Dessa forma, o objetivo do Sistema Único de Saúde ultrapassa a promoção e prevenção da saúde da população e possui, como pressuposto, a proteção da saúde, incluído, como campo de atuação, a vigilância sanitária, a qual consiste em um conjunto de ações capazes de eliminar, diminuir ou prevenir os riscos à saúde, bem como intervir nos problemas sanitários decorrentes do meio ambiente, da produção e circulação de bens e da prestação de serviços de interesse da saúde, abrangendo, conforme art. 6, inciso I, parágrafo 1º da Lei nº 8.080/1990 (Brasil, 1990).

Previamente à referida lei, destaca-se que o artigo 197 da CRFB determina ao Estado o dever de fiscalizar e controlar as ações e os serviços de saúde, indicando a necessidade de pautar-se na proteção da saúde, de maneira preventiva. Neste contexto, foi criada a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), autarquia da Administração Pública Indireta sob o regime especial, vinculada ao Ministério da saúde e regida pela Lei nº 9.782/1999 (Brasil, 1999).

A Anvisa desempenha função na preservação da saúde, conforme exposto no artigo 6º da Lei nº 9.782/1999, e tem, como objetivo final, promover a proteção da saúde da população, por meio do controle sanitário da produção e comercialização de produtos e serviços, bem como, dos ambientes, processos, insumos e tecnologias que estejam relacionados a estas produções, além de promover o controle dos portos, aeroportos e fronteiras (Brasil, 1999).

Ainda sobre o assunto, destaca-se quais produtos e serviços estão sujeitos ao controle e fiscalização da autarquia, conforme dispõe o artigo 8º, parágrafo 1º e incisos da Lei nº 9.782/1999:

Art. 8º Incumbe à Agência, respeitada a legislação em vigor, regulamentar, controlar e fiscalizar os produtos e serviços que envolvam risco à saúde pública. § 1º Consideram-se bens e produtos submetidos ao controle e fiscalização sanitária pela Agência: I - medicamentos de uso humano, suas substâncias ativas e demais insumos, processos e tecnologias; II - alimentos, inclusive bebidas, águas envasadas, seus insumos, suas embalagens,

5 Art. 6º Estão incluídas ainda no campo de atuação do Sistema Único de Saúde (SUS): [...] § 1º Entende-se por vigilância sanitária um conjunto de ações capaz de eliminar, diminuir ou prevenir riscos à saúde e de intervir nos problemas sanitários decorrentes do meio ambiente, da produção e circulação de bens e da prestação de serviços de interesse da saúde, abrangendo: I - o controle de bens de consumo que, direta ou indiretamente, se relacionem com a saúde, compreendidas todas as etapas e processos, da produção ao consumo; e

aditivos alimentares, limites de contaminantes orgânicos, resíduos de agrotóxicos e de medicamentos veterinários; III - cosméticos, produtos de higiene pessoal e perfumes; IV - saneantes destinados à higienização, desinfecção ou desinfestação em ambientes domiciliares, hospitalares e coletivos; V - conjuntos, reagentes e insumos destinados a diagnóstico; VI - equipamentos e materiais médico-hospitalares, odontológicos e hemoterápicos e de diagnóstico laboratorial e por imagem; VII - imunobiológicos e suas substâncias ativas, sangue e hemoderivados; VIII - órgãos, tecidos humanos e veterinários para uso em transplantes ou reconstituições; IX - radioisótopos para uso diagnóstico *in vivo* e radiofármacos e produtos radioativos utilizados em diagnóstico e terapia; X - cigarros, cigarrilhas, charutos e qualquer outro produto fumígeno, derivado ou não do tabaco; XI - quaisquer produtos que envolvam a possibilidade de risco à saúde, obtidos por engenharia genética, por outro procedimento ou ainda submetidos a fontes de radiação (Brasil, 1999, s.p).

Dentre os itens listados, os medicamentos de uso humano são submetidos ao controle e fiscalização sanitária da agência, que analisa a segurança e eficácia, para que sua comercialização seja aprovada. É de competência exclusiva da Anvisa a concessão de registros dos medicamentos que cumprem os critérios estabelecidos, para que sua circulação no mercado nacional seja efetivada (Brasil, 1999).

Além da legislação mencionada, os medicamentos, drogas e insumos farmacêuticos são regulamentados, também pela Lei Federal nº 6.360/1976, que dispõe, no artigo 12⁶, que os produtos regulamentados por esta legislação, estando incluídos nestes os importados, não poderão ser comercializados ou entregues ao consumo, antes de estarem registrados no Ministério da Saúde, sob pena de configuração de infração de natureza sanitária, sujeito a processo e penalidades previstas no Decreto-Lei nº 785/1969, conforme art. 66⁷ da Lei.

Neste tópico, tratou-se da saúde pública no Brasil, enquanto modelo estabelecido no século XIX, mas que, apenas, na CRFB consolidou-se o direito universal à saúde, estabelecendo-se o SUS com

6 Art. 12 - Nenhum dos produtos de que trata esta Lei, inclusive os importados, poderá ser industrializado, exposto à venda ou entregue ao consumo antes de registrado no Ministério da Saúde.

7 Art. 66. A inobservância dos preceitos desta Lei, de seu regulamento e normas complementares configura infração de natureza sanitária, ficando sujeito o infrator ao processo e às penalidades previstos no Decreto-Lei nº 785, de 25 de agosto de 1969, sem prejuízo das demais cominações civis e penais cabíveis

princípios de universalidade, integralidade e equidade. Da mesma forma, de modo a complementar a materialização desse direito, foi criada a Anvisa, pela Lei nº 9.782/1999, para assegurar a proteção da saúde por meio do controle sanitário de produtos e serviços.

O papel do judiciário na efetivação do direito à saúde e o tema 500 do STF

O Poder Judiciário caracteriza-se por ser essencialmente reativo, ou seja, atua somente quando provocado, diferente do Supremo Tribunal Federal, considerado componente do Judiciário e salva-guarda da CF/88. Em um modelo inicial de ‘Poder’, o Judiciário não exercia um papel proativo na busca pela justiça, limitando-se também a reagir às demandas e a resolver os conflitos de interesse que lhe eram apresentados. Essa configuração institucional visava manter a imparcialidade e a objetividade das decisões judiciais, mas acabava limitar a capacidade do Judiciário de influenciar diretamente a esfera política e social, consolidando sua posição como um poder politicamente neutro e subordinado às estritas exigências legais (Rocha, 1996).

Quando acionado, o juiz pode interditar, condenar, executar, ordenar e declarar o direito, garantindo a proteção efetiva dos direitos dos cidadãos. Atualmente, o Estado Democrático de Direito, mesmo centrado na legalidade, enfatiza a constitucionalidade, priorizando o papel da CRFB na organização do poder político, o que implica reconhecer a importância dos direitos fundamentais, da divisão dos Poderes, do princípio da legalidade e da proteção jurídica (Silva, 1989).

A CRFB, no artigo 2º, estabelece que “são Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário” (Brasil, 1988, s.p.). Assim, a CRFB não se limitou a afirmar a independência formal do Poder Judiciário, mas previu um sistema de independência que incluiu garantias tanto para a instituição do Judiciário (autogoverno), quanto para a magistratura (vitaliciedade, inamovibilidade e irredutibilidade de vencimentos). Essas garantias asseguram que os/as juízes/juízas possam atuar com independência em relação aos outros poderes (Mendes, 2005). Logo, pode-se afirmar, segundo que o Judiciário brasileiro se consolidou como um poder independente a partir da promulgação da Constituição de 1988.

Naquilo que diz respeito à saúde, tema base deste artigo, a CRFB, como abordado no título anterior, considera-a como direito de todos/as e dever do Estado. O texto constitucional também garante que nenhuma lesão ou ameaça a direito será excluída da apreciação do Poder Judiciário. Complementando essa disposição, o Código de Processo Civil (CPC), no artigo 300, prevê que a tutela de urgência será concedida quando houver elementos que evidenciem a probabilidade do direito e o perigo de dano ou o risco ao resultado útil do processo. Essa combinação normativa criou um cenário propício para a judicialização da saúde, especialmente, em demandas que buscam o fornecimento de medicamentos e insumos médicos de forma liminar (Tavares, 2009).

No âmbito do Código de Processo Civil e de procedimentos específicos, como o processo de conhecimento e o processo cautelar, são estabelecidos pressupostos para a concessão de provimentos liminares. Esses pressupostos são: (i) antecipação de tutela: o artigo 273 (s.p.), *caput*, do CPC exige *prova inequívoca*, que convença da verossimilhança da alegação e um “fundado receio de dano irreparável ou de difícil reparação”; (ii) medida cautelar: o artigo 801 do CPC requer uma “exposição sumária do direito ameaçado e do receio da lesão” e (iii) mandado de segurança: o artigo 7º, inciso III, da Lei nº 12.016/2009 (s.p.) permite a concessão de liminar quando houver *fundamento relevante* e o ato impugnado puder resultar na “ineficácia da medida, caso seja finalmente deferida” (Brasil, 2015, s.p.).

Embora a função das medidas de urgência aproxime os pressupostos, é possível, tecnicamente, distinguí-los. De modo geral, o *periculum in mora* (perigo da demora) e o *fumus boni iuris* (fumaça do bom direito) são os pressupostos para a concessão de medidas de urgência, caracterizados pela evidência e urgência; no entanto, a aplicação estrita de ambos nem sempre é necessária. A compreensão técnico-jurídica dos requisitos para a concessão de provimentos liminares revela que, em certos casos, a efetivação do direito fundamental pode demandar a concessão do provimento mesmo na presença de apenas um dos requisitos (Matias; Muniz, 2015).

Uma análise crítica revela que, embora a legislação preveja a necessidade de ambos os pressupostos, a realidade prática e a busca pela efetivação dos direitos fundamentais permitem a flexibilização dessa exigência. Em casos extremos, a presença intensificada de um único pressuposto pode justificar a concessão de medidas liminares, como é

o caso do Tema repetitivo⁸ nº 500, tese formulada pelo STF, relatada pelo Ministro Marco Aurélio, que regulamenta o dever do Estado de fornecer medicamentos não registrados pelo órgão regulamentador Anvisa:

1. O Estado não pode ser obrigado a fornecer medicamentos experimentais. 2. A ausência de registro na ANVISA impede, como regra geral, o fornecimento de medicamento por decisão judicial. 3. É possível, excepcionalmente, a concessão judicial de medicamento sem registro sanitário, em caso de mora irrazoável da ANVISA em apreciar o pedido (prazo superior ao previsto na Lei nº 13.411/2016), quando preenchidos três requisitos: (i) a existência de pedido de registro do medicamento no Brasil (salvo no caso de medicamentos órfãos para doenças raras e ultrarraras);(ii) a existência de registro do medicamento em renomadas agências de regulação no exterior; e (iii) a inexistência de substituto terapêutico com registro no Brasil. 4. As ações que demandem fornecimento de medicamentos sem registro na ANVISA deverão necessariamente ser propostas em face da União. (STF, 2020, s.p).

O caso concreto, que deu origem ao Tema Repetitivo, envolve a demanda para que o Estado de Minas Gerais fornecesse o medicamento *Mimpara 30mg*, utilizado para tratar hiperparatireoidismo secundário em pacientes com insuficiência renal em diálise. O Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJ-MG), em decisão anterior, negou a obrigação do Estado em fornecer o medicamento devido à ausência de registro na Anvisa (STF, 2020, s.p).

O STF deu provimento parcial ao recurso extraordinário (que deu origem ao Tema), determinando que, apesar da ausência inicial

8 O recurso repetitivo é julgado conforme a sistemática, estabelecida no CPC, no qual o STJ define uma tese que deve ser aplicada a todos os processos que discutem a mesma questão de direito. A escolha de um processo, para ser julgado como repetitivo, pode ser feita a partir de uma lide, dos tribunais de origem, como representativo de controvérsia (artigo 256-I do RISTJ) ou de um recurso já em tramitação. De acordo com o artigo 1.036 do CPC, quando há multiplicidade de recursos especiais fundamentados na mesma controvérsia, a análise do mérito recursal pode ser feita por amostragem, através da seleção de recursos que representem, adequadamente, a controvérsia. O recurso repetitivo, portanto, é aquele que representa um grupo de recursos especiais com teses idênticas, ou seja, com fundamento na mesma questão de direito. A legislação processual estabelece que compete ao Presidente ou Vice-Presidente do Tribunal de origem selecionar dois ou mais recursos, que representem a questão de direito repetitiva e encaminhá-los ao STJ para afetação. Isso significa que será decidido se a questão será julgada sob a sistemática dos repetitivos ou não, e os demais recursos sobre a mesma matéria terão sua tramitação suspensa. Após a afetação, julgamento e publicação da decisão colegiada sobre o tema repetitivo pelo STJ, a mesma solução será aplicada aos demais processos suspensos na origem. Ver: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Processos/Repetitivos-e-IACs/Saiba-mais>.

de registro, o medicamento deveria ser fornecido pois, durante o curso da ação ele foi registrado na Anvisa) e incorporado ao SUS para dispensação gratuita. A decisão também estabeleceu diretrizes para casos futuros, afirmando a necessidade de registro na Anvisa como regra, mas permitindo exceções sob certas condições específicas (STF, 2020, s.p).

Sabendo-se que o dever de registro de medicamentos na Anvisa recai sobre os fabricantes ou importadores dos produtos farmacêuticos, na forma da Lei nº 9.782/1999, para obter esse registro, o fabricante deve submeter uma série de documentos técnicos e científicos que comprovem os atributos do produto; logo, serve como uma segurança tanto ao fabricante, como ao Estado que estaria repassando essa medicação, após o registro (STF, 2020, s.p).

A decisão comentada do RE 657718/MG têm significativas implicações para a judicialização da saúde no Brasil, ao definir que o Estado não é obrigado a fornecer medicamentos experimentais ou não registrados, podendo, com isso, reduzir o número de ações judiciais voltadas para a obtenção desses medicamentos, aliviando a sobrecarga do sistema judiciário com casos de saúde pública, mas sem resolver o problema, pois a demanda por saúde, embora não judicializada, não estaria satisfeita. A atuação do judiciário, neste cenário, deveria buscar um equilíbrio entre a proteção da saúde pública e o atendimento às necessidades individuais urgentes (STF, 2020, s.p.).

Dessa forma, como a decisão tem repercussão geral, ela serve como orientação para outros tribunais e juízes em casos semelhantes, promovendo, em tese, uma unificação da jurisprudência e evitando decisões conflitantes. No próximo e último tópico, será analisado como o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJ-RS) se posiciona diante de tais pedidos e, como contribui e se contribui para identificar até que ponto o sistema judiciário está protegendo ou limitando o direito à saúde, com base nas orientações do Tema Repetitivo nº 500.

O entendimento atual do TJRS e TRF4

Neste tópico será analisado o que está disponível no TJRS e no TRF4 em relação a fornecimento judicial de medicamentos não registrados pela Anvisa após a adoção do Tema 500, aprofundando a avaliação de como esses tribunais lidam com pedidos relacionados ao

fornecimento de medicamentos e à judicialização da saúde, verificando se suas decisões estão alinhadas com os princípios estabelecidos pelo STF e com as necessidades de proteção dos direitos fundamentais dos cidadãos sobre o direito fundamental à saúde.

Explica-se que foram encontradas 878 jurisprudências no TJ-RS, como resultados de pesquisa livre utilizando as palavras-chave ‘fármaco’; ‘não registrado’; ‘Anvisa’ e ‘tema 500’. A maioria dos julgados não discutia, de fato, a disponibilidade de medicamentos não registrados na Anvisa, mas, sim, de medicamentos registrados não padronizados nas listas do SUS. A redução dos julgados sobre o assunto decorreu da migração da competência para a Justiça Federal (TRF4); fato consolidado pelo Tema repetitivo nº 500. Por esse motivo, foram encontradas mais decisões no TRF4, totalizando quatro ementas de julgados com os termos pesquisados.

A respeito dos julgados, encontrados no site do TJ-RS, foram selecionadas duas ementas. O primeiro julgado trata de Apelação Cível interposta pelo Estado do Rio Grande do Sul, processo nº 5003385-62.2021.8.21.0004, proferido pela 22ª Câmara Cível, versa sobre a disponibilidade do medicamento *Proglycem*, não registrado na Anvisa. Na ementa, destacou-se a aplicabilidade do tema nº 500 do SFT (RE nº 657.718/MG), reafirmando que as ações que versarem sobre o fornecimento de medicamentos sem registro na autarquia, deverão, necessariamente, ser propostas em face da União. Enfatizou-se, também que, se tratando de litisconsórcio passivo necessário, deverá ser oportunizado à parte autora a inclusão da União no polo passivo, sob pena de extinção do Feito, nos termos do artigo 115, parágrafo único do CPC. Neste caso, o recurso foi provido e a sentença proferida pelo juízo a quo foi desconstituída (TJ-RS, 2017).

O julgado analisado trata de Agravo interno em Apelação Cível interposto pelo Estado, processo nº 5005844-85.2017.8.21.0001, e refere-se ao fornecimento de *Canabidiol*. Neste caso, a Corte entendeu pela inaplicabilidade do tema 500 do STF quanto à necessidade de inclusão da União no polo passivo, justificando que, apesar de se tratar de medicamento sem registro na Anvisa, consigna-se exceção quanto aos produtos à base de canabidiol, em razão da existência de regulação da própria agência que permite a importação, a teor da Resolução nº 130/2016 (TJ-RS, 2017).

Também considerou-se que a parte autora preencheu os requisitos do tema repetitivo 106 que exige a presença cumulativa dos seguintes requisitos: comprovação, por meio de laudo médico fundamentado e circunstanciado, expedido por médico que assiste o paciente, da imprescindibilidade ou necessidade do medicamento, assim como da ineficácia, para o tratamento da moléstia, dos fármacos fornecidos pelo SUS; incapacidade financeira de arcar com o custo do medicamento prescrito e; existência de registro do medicamento na Anvisa, observados os usos autorizados pela agência. No caso específico, o Agravo Interno foi desprovido (TJ-RS, 2017).

O julgado do TRF4 trata de Apelação cível, Processo nº 5012248-71.2023.4.04.7108⁹, proferido pela Sexta Turma do Tribunal, trata do fornecimento de medicamentos pela rede pública de saúde, especificamente, da *Pirfendona*, para tratar pneumonia intersticial usual (PIU) sob prescrição *off label*¹⁰. Reafirma-se, na ementa, que o direito à saúde é um direito social fundamental, garantido pela Constituição Federal, e que deve ser assegurado por políticas sociais e econômicas. O julgado também destaca a necessidade de verificar a inexistência de tratamento similar, oferecido pelo SUS, a adequação e necessidade

9 DIREITO DA SAÚDE. FORNECIMENTO DE **MEDICAMENTOS**. PIRFENDONA. PNEUMONIA INTERSTICIAL USUAL. PRESCRIÇÃO OFF LABEL. IMPOSSIBILIDADE. 1. O direito fundamental à saúde está reconhecido pela Constituição Federal, nos seus arts. 6º e 196, como legítimo direito social fundamental do cidadão, que deve ser garantido através de políticas sociais e econômicas. 2. Observando as premissas elencadas no julgado Suspensão de Tutela Antecipada n. 175 (decisão da Corte Especial no Agravo Regimental respectivo proferida em 17 de março de 2010, Relator o Ministro Gilmar Mendes), quando da avaliação de caso concreto, devem ser considerados, entre outros, os seguintes fatores: (a) a inexistência de tratamento/procedimento ou **medicamento** similar/genérico oferecido gratuitamente pelo SUS para a doença ou, no caso de existência, sua utilização sem êxito pelo postulante ou sua inadequação devido a peculiaridades do paciente; (b) a adequação e a necessidade do tratamento ou do **medicamento** pleiteado para a doença que acomete o paciente; (c) a aprovação do **medicamento** pela ANVISA (só podendo ser relevado em situações muito excepcionais, segundo disposto nas Leis n.º 6.360/76 e 9.782/99) e (d) a **não** configuração de tratamento experimental. 3. Ainda, justifica-se a atuação judicial para garantir, de forma equilibrada, assistência terapêutica integral ao cidadão **na** forma definida pelas Leis nº 8.080/90 e 12.401/2011 de forma a **não** prejudicar um direito fundamental e, tampouco, inviabilizar o sistema de saúde pública. 4. **Não** havendo registro em bula da eficácia do **medicamento** para a enfermidade do agravado, **não** demonstrada a excepcionalidade do para a dispensa de tal registro ou a mora da ANVISA para a aprovação da medicação, nos termos do **Tema 500** do STF, é indevido o fornecimento da medicação requerida pela rede pública de saúde. 5. Apelação desprovida.

10 Termo utilizado para quando a medicação é usada para caso diverso do aprovado em bula ou ao uso de produto não registrado na Anvisa.

do medicamento, sua aprovação pela Anvisa, e se o medicamento não configura tratamento experimental. No caso específico, o medicamento Pirfendona não teve sua eficácia comprovada para PIU, e não foi demonstrada a excepcionalidade para dispensar o registro pela Anvisa. A Apelação foi desprovida, mantendo a decisão de não fornecer o medicamento pela rede pública, mesmo em caso de urgência (TRF4, 2023).

O último julgado, encontrado no site do TRF4, trata de um Agravo de Instrumento n.º 5018241-45.2024.4.04.0000, da Sexta Turma, de 19 de junho de 2024. O relator do caso foi o Desembargador Ricardo Teixeira do Valle Pereira. O caso relaciona-se ao fornecimento de Canabidiol para um infante portador de epilepsia e tetraparesia espástica. A Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul (DPE-RS) propôs a ação, inicialmente distribuída na 3ª Vara Criminal da Comarca de Viamão-RS. O objetivo era obter a dispensação do fitofármaco *Canabidiol 20mg/ml*, 2ml duas vezes ao dia, conforme prescrição médica, por prazo indeterminado. A ação incluía pedido de tutela provisória de urgência antecipada, logo, o pedido incluía risco grave ao direito do jurisdicionado (TRF4, 2024).

O juiz estadual deferiu a tutela de urgência e determinou a remessa dos autos à Justiça Federal, devido ao entendimento de que a inclusão da União no polo passivo seria necessária. A parte autora requereu a citação da União, e a decisão inicial do juízo estadual foi de suspender o feito e remeter os autos à Justiça Federal. No entanto, a decisão agravada excluiu a União do polo passivo, com base no Tema 1234 do STF, que estabelece que, em demandas judiciais relativas a medicamentos não incorporados ao SUS, a competência deve permanecer no juízo ao qual a ação foi direcionada pelo cidadão, seja estadual ou federal. Esse tema também determina que, até o julgamento definitivo, é vedada a declinação de competência ou a inclusão da União no polo passivo (TRF4, 2024).

A decisão embargada não considerou que, embora o Canabidiol não possua registro como medicamento na Anvisa, ele é registrado como fitofármaco. Assim, aplica-se o Tema 1161 do STF, que permite a concessão de medicamentos não registrados pela Anvisa desde que a importação seja autorizada pela agência, e estejam comprovadas a incapacidade econômica do paciente, a imprescindibilidade clínica

do tratamento, e a impossibilidade de substituição por outro similar (TRF4, 2024).

O relator concluiu que a inclusão da União no polo passivo não foi espontânea, mas uma determinação judicial, contrariando a eleição inicial da parte autora. Portanto, a decisão foi de devolver os autos à Justiça Estadual da 3ª Vara Criminal da Comarca de Viamão-RS, onde a ação foi inicialmente ajuizada, sem, contudo, tratar do mérito da ação, mas, apenas, sobre questões de competência (TRF4, 2024).

Ao final destas breves análises, verificou-se que os julgados analisados abordam a judicialização da saúde e a complexidade do fornecimento de medicamentos não padronizados pelo SUS. Primeiramente, sublinha-se a exigência de comprovação adicional sobre a eficácia dos medicamentos, o que impõe barreiras, principalmente, para as/os cidadãos/cidadãs, que dependem de tratamentos não padronizados pelo SUS.

A prescrição médica, que deveria ser suficiente para atestar a necessidade do tratamento, é, frequentemente, desconsiderada, introduzindo obstáculos como a necessidade de eficácia comprovada, mesmo que o insumo tenha sido prescrito por profissional habilitado/a para tanto. Além desse ponto, a demora no julgamento do mérito do pedido, ou à análise da tutela de urgência, devido a questões de competência entre a Justiça Estadual e a Federal, resultou em atrasos prejudiciais para quem precisou ter acesso à saúde de forma rápida. Esse enfoque processual pode afastar, ainda mais, as pessoas do acesso à justiça, especialmente, em localidades que não possuem fácil acesso à Justiça Federal, agravado pela falta de atuação da Defensoria Pública Estadual em âmbito Federal.

Logo, vê-se que a judicialização da saúde deve priorizar a celeridade e a efetividade na proteção dos direitos fundamentais, principalmente, em casos de urgência, mas a prevalência da atenção sobre formalidades processuais e a desconsideração de prescrições médicas e, exigência de laudos e perícias técnicas, por vezes, apresentadas somente pelos Entes Federados (demandados no processo, Estado, União e Municípios) podem comprometer o direito constitucional à saúde e demonstram a necessidade de uma abordagem mais pragmática e humanizada por parte do Judiciário para garantir a efetividade dos direitos sociais e a proteção da saúde.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar o entendimento atual do TJ-RS e do TRF4 sobre a judicialização de medicamentos não registrados pela Anvisa. A análise indicou que o objetivo principal foi atingido, pois, no primeiro subtópico, evidenciou-se que a regulamentação pela Anvisa visa a garantir a segurança e eficácia dos medicamentos disponíveis no mercado brasileiro, reforçando a necessidade de controle rigoroso, mas esse controle, embora essencial para a proteção da saúde pública, pode se tornar um obstáculo para o acesso a tratamentos mais recentes ou não padronizados, mas que podem ser necessários em situações excepcionais e de urgência.

No segundo subtópico, explorou-se o papel do judiciário na efetivação do direito à saúde, com destaque para o Tema 500 do STF. A análise mostrou que o Judiciário garante o acesso à saúde, por meio do acesso à justiça (outro direito fundamental garantido) e o Tema 500 estabelece diretrizes sobre quando o Estado deve fornecer medicamentos não registrados, balanceando a necessidade de controle sanitário com a urgência e gravidade das necessidades de saúde.

O terceiro subtópico analisou a aplicação prática do Tema 500 na jurisprudência do TJ-RS e do TRF4 e verificou-se que, em geral, os tribunais têm seguido as diretrizes estabelecidas pelo STF, mas com variações na interpretação e aplicação dos critérios. Casos como a necessidade de comprovação da eficácia e necessidade dos medicamentos por mais de um laudo substanciado pode ser considerado um exagero no 'zelo' e até uma tautologia, pois, a indicação médica costumou ter prevalência na maioria dos julgados do TJ-RS.

Por fim, o conjunto do trabalho demonstra que, apesar dos avanços legislativos e do Tema 500, ainda existem obstáculos ao acesso à saúde em casos de judicialização, pois a rigidez nos critérios estabelecidos pode, por vezes, dificultar o acesso rápido e eficaz a tratamentos necessários, enquanto, o conflito de competência entre esferas judiciais pode atrasar decisões urgentes, prejudicando os jurisdicionados que necessitam de tratamentos imediatos, dos quais não poderiam dispor financeiramente.

Assim, compreende-se necessário um equilíbrio entre o rigor regulatório e a flexibilidade judicial para atender aos casos excepcionais,

embora o Tema 500 tenha essa força, o Estado-Juiz sempre pode e deve analisar cada caso como uno, com especificidades à parte, pois se assim não fosse, tanto o acesso à justiça, como o acesso aos direitos decorrentes deste primeiro, estaria gravemente comprometido.

Referências

BARROSO, L. R. **Da falta de efetividade à judicialização excessiva:** direito à saúde, fornecimento gratuito de medicamentos e parâmetros para a atuação judicial. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/estudobarroso.pdf>. Acesso em: 03 maio. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Tema repetitivo nº 500: **1. O Estado não pode ser obrigado a fornecer medicamentos experimentais. 2. A ausência de registro na ANVISA impede, como regra geral, o fornecimento de medicamento por decisão judicial. 3. É possível, excepcionalmente, a concessão judicial de medicamento sem registro sanitário, em caso de mora irrazoável da ANVISA em apreciar o pedido (prazo superior ao previsto na Lei nº 13.411/2016), quando preenchidos três requisitos: (i) a existência de pedido de registro do medicamento no Brasil (salvo no caso de medicamentos órfãos para doenças raras e ultrarraras); (ii) a existência de registro do medicamento em renomadas agências de regulação no exterior; e (iii) a inexistência de substituto terapêutico com registro no Brasil. 4. As ações que demandem fornecimento de medicamentos sem registro na ANVISA deverão necessariamente ser propostas em face da União.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 03 maio. 2024.

BRASIL, Tribunal Regional Federal (4º Região). **Agravo de instrumento nº 5018241-45.2024.4.04.0000**, da Sexta Turma. Relator. Des. Ricardo Teixeira do Valle Pereira, 19 de jun. 2024. Disponível em: https://jurisprudencia.trf4.jus.br/pesquisa/inteiro_teor.php?orgao=1&numero_gproc=40004531632&versao_gproc=2&crc_gproc=44c4bf50&termosPesquisados=Y2FuYWJpZGlvbCA=. Acesso em: 03 maio. 2024.

BRASIL, Tribunal Regional Federal (4ª Região), **apelação cível nº 5012248-71.2023.4.04.7108**, da sexta turma. Relator. Des. Altair Antônio Gregório, 20 de jun. de 2024. Disponível em:

https://jurisprudencia.trf4.jus.br/pesquisa/inteiro_teor.php?orgao=1&numero_gproc=40004500181&versaoc2liaWxpZGFkZS4g. Acesso em: 03 maio. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 6.360 de 23 de setembro de 1976. **Dispõe sobre a Vigilância Sanitária a que ficam sujeitos os Medicamentos, as Drogas, os Insumos Farmacêuticos e Correlatos, Cosméticos, Saneantes e Outros Produtos, e dá outras Providências**. Brasília, DF: Presidência da república, [1976]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6360.htm. Acesso em: 03 maio. 2024.

BRASIL. Lei 9.782 de 26 de janeiro de 1999. **Dispõe sobre o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, cria a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da república, [1999]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9782.htm. Acesso em: 03 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990. **Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da república, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 03 maio. 2024.

MATIAS, J. L; MUNIZ, Á. **O poder judiciário e a efetivação do direito à saúde**. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, v. 5, nº 1, 2015 p. 194-206.

MENDES, G. **A reforma do Sistema Judiciário no Brasil**: elemento fundamental para garantir segurança jurídica ao investimento estrangeiro no Brasil. Revista de Direito Bancário e do Mercado de Capitais: RDB, São Paulo, v. 12, n. 43, p. 9-16, jan./mar. 2009.

RIO GRANDE DO SUL, Tribunal de Justiça (1º câmara), **Agravo interno nº 5005844-85.2017.8.21.0001**. Relatora: Des. Denise Oliveira Cezar, 24 de abril de 2024. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/buscas/jurisprudencia/exibe_html.php. Acesso em 03 maio.

2024.

RIO GRANDE DO SUL, Tribunal de Justiça (22º câmara). **Apelação Cível nº50033856220218210004**. Relatora: Des. Marilene Bonzanini, 22 abril 2024. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/buscas/jurisprudencia/exibe_html.php. Acesso em: 03 maio. 2024.

ROCHA, C. L. **Ação afirmativa**: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. Revista Trimestral de Direito Público, n. 15, p. 85-99, 1996.

SOLHA, Raphaela Karla de. **Sistema Único de Saúde - Componentes, Diretrizes e Políticas Públicas**. Saraiva: [S.L.], 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536513232/recent>. Acesso em: 03 maio. 2024

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional positivo**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

A GESTÃO DA QUALIDADE NOS SERVIÇOS DE SAÚDE

Rodrigo Antonio Rodrigues Alves¹

Paolo Gomes Palmeiro²

Claudia Maria Prudêncio de Mera³

Rodrigo de Rosso Krug⁴

Considerações iniciais

Historicamente, a preocupação com a qualidade nos serviços de saúde tem raízes antigas, mas foi no século XX que as iniciativas de sistematização e padronização ganharam maior destaque. Com o advento de tecnologias mais avançadas e o crescimento exponencial do conhecimento médico, tornou-se imprescindível adotar métodos rigorosos de gestão para garantir que os avanços científicos se traduzam em benefícios concretos para os pacientes, desse modo, a qualidade nos serviços de saúde não é um conceito estático e sim dinâmico, devendo evoluir continuamente para atender às novas demandas e desafios (BARBOZA *et al.*, 2020).

A gestão da qualidade nos serviços de saúde é um tema de extrema relevância e atualidade, uma vez que está diretamente relacionada à melhoria contínua do atendimento aos pacientes e à eficiência das instituições de saúde. Este conceito abrange um conjunto de práticas e processos que visam assegurar que os serviços prestados sejam seguros,

1 Mestre em Administração. Doutorando em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS) da Universidade de Cruz Alta/RS (UNICRUZ), Bolsista do PAPCT/24 da UNICRUZ. E-mail:rodrigoaralves@hotmail.com

2 Fisioterapeuta. Doutorando em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS) da Universidade de Cruz Alta/RS (UNICRUZ). E-mail: pgpalmeiro@hotmail.com

3 Doutora em Desenvolvimento Rural (UFRGS). Docente permanente do Programa Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS) da Universidade de Cruz Alta/RS (UNICRUZ). E-mail: cmera@unicruz.edu.br

4 Doutor em Ciências Médicas (UFSC). Docente permanente do Programa Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS) da Universidade de Cruz Alta/RS. (UNICRUZ). E-mail: rkrug@unicruz.edu.br

eficazes, centrados no paciente e baseados em evidências científicas (OLIVEIRA, 2016).

Destaca-se que a gestão da qualidade nos serviços de saúde envolve diversas dimensões, incluindo a gestão de processos, a segurança do paciente, a satisfação do usuário e a melhoria contínua (Kaizen), de modo que, cada uma dessas dimensões requer uma abordagem específica e integrada para garantir que os serviços de saúde ofereçam os melhores resultados possíveis. Logo, a gestão de processos, por exemplo, é crucial para assegurar que cada etapa do atendimento ao paciente seja realizada de maneira eficiente e eficaz, minimizando erros e desperdícios (MOTTA, 2024).

A segurança do paciente é uma área central na gestão da qualidade nos serviços de saúde, o qual, erros médicos e eventos adversos podem ter consequências devastadoras, tanto para os pacientes quanto para as instituições. Portanto, é essencial implementar sistemas de monitoramento e prevenção de riscos, bem como promover uma cultura de segurança onde todos os profissionais de saúde estejam engajados em práticas seguras e responsáveis (SOUSA; MENDES, 2019).

A satisfação do usuário é outra dimensão crítica na gestão da qualidade. Em um ambiente de saúde, a percepção dos pacientes e seus familiares sobre o atendimento recebido pode influenciar diretamente os resultados clínicos e a adesão aos tratamentos. Nesse contexto, instituições de saúde que investem na humanização do atendimento, comunicação efetiva e acolhimento tendem a ter melhores índices de satisfação e fidelização dos pacientes (SCHIMITH *et al.*, 2011).

A melhoria contínua (Kaizen) é um princípio norteador da gestão da qualidade nos serviços de saúde e antagônico a Reengenharia (mudança drástica), o qual pode ser fundamentadas em ferramentas que servem de paradigma como o Ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*), buscando sistematicamente identificar, analisar e corrigir falhas, além de promover inovações que incrementem a qualidade do atendimento. Dessa forma, a educação e o treinamento contínuos dos profissionais de saúde são componentes essenciais da gestão da qualidade, tendo em vista que, é de suma importância manter-se atualizado com as melhores práticas, novas tecnologias e avanços científicos para proporcionar um atendimento de alta qualidade (MUNIZ *et al.*, 2016).

Sendo assim, a gestão da qualidade nos serviços de saúde não é apenas uma responsabilidade dos gestores, mas de todos os envolvidos na prestação de cuidados, de modo que, envolve um compromisso coletivo com a excelência, a ética e o bem-estar dos pacientes. Nessa conjuntura, o principal objetivo do presente estudo de revisão de escopo é abordar através revisão sistemática da literatura científica, acerca da importância da gestão da qualidade nos serviços de saúde.

Desenvolvimento

Para entender a gestão da qualidade nos serviços de saúde, é importante reconhecer que a qualidade é, antes de tudo, uma experiência vivida pelo paciente, de modo que, quando um paciente entra em um hospital, ele espera não apenas tratamento médico, mas também cuidado, respeito e compreensão. Logo, a qualidade no contexto da saúde vai além dos procedimentos técnicos e envolve a criação de um ambiente acolhedor e humanizado (SAUT, 2021).

A abordagem centrada no paciente é um pilar fundamental na gestão da qualidade. Isso significa ouvir ativamente as necessidades e preocupações dos pacientes, envolvendo-os nas decisões sobre seu próprio tratamento. Desse modo, a comunicação clara e empática entre profissionais de saúde e pacientes é essencial para construir confiança e garantir que os cuidados prestados sejam compreendidos e seguidos corretamente, tendo em vista que, cada interação deve ser uma oportunidade para reforçar essa relação de cuidado e respeito (SILVA *et al.*, 2020).

Além disso, a segurança do paciente é uma prioridade que não pode ser negligenciada. Implementar protocolos de segurança rigorosos, como checklists cirúrgicos e sistemas de notificação de erros, ajuda a reduzir o risco de eventos adversos. No entanto, a verdadeira segurança vai além dos procedimentos e envolve a criação de uma cultura organizacional onde todos, desde médicos até auxiliares de limpeza, estejam comprometidos em identificar e corrigir potenciais problemas (SOUZA, 2022).

Outro aspecto crucial da gestão da qualidade é a eficiência operacional, o qual processos bem definidos e a eliminação de desperdícios podem melhorar significativamente o atendimento ao

paciente. Com isso, a eficiência não deve ser vista como uma busca por cortar custos, mas como uma maneira de liberar mais tempo e recursos para cuidados diretos aos pacientes (SOUZA, 2021).

A melhoria contínua (Kaizen) é um princípio essencial na gestão dos serviços de saúde, visando constantemente aprimorar a qualidade e eficiência do atendimento, podendo ter como ferramenta o Ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*), que oferece uma abordagem sistemática para identificar problemas, implementar soluções, avaliar resultados e fazer ajustes necessários. Este ciclo promove um ambiente de aprendizado e adaptação contínua, garantindo que as práticas de saúde evoluam de acordo com as necessidades dos pacientes e avanços tecnológicos (MEIRELES; SILVA; SÁ, 2014).

No estágio de Planejamento (*Plan*), equipes de saúde se reúnem para identificar áreas que necessitam de melhorias, o qual envolve a coleta e análise de dados para entender profundamente os problemas e suas causas subjacentes. No contexto hospitalar, isso pode significar revisar taxas de infecção, tempos de espera ou feedback dos pacientes, tendo como objetivo principal definir metas claras e mensuráveis, além de elaborar um plano de ação detalhado para alcançar essas metas (CASTELLO *et al.*, 2022).

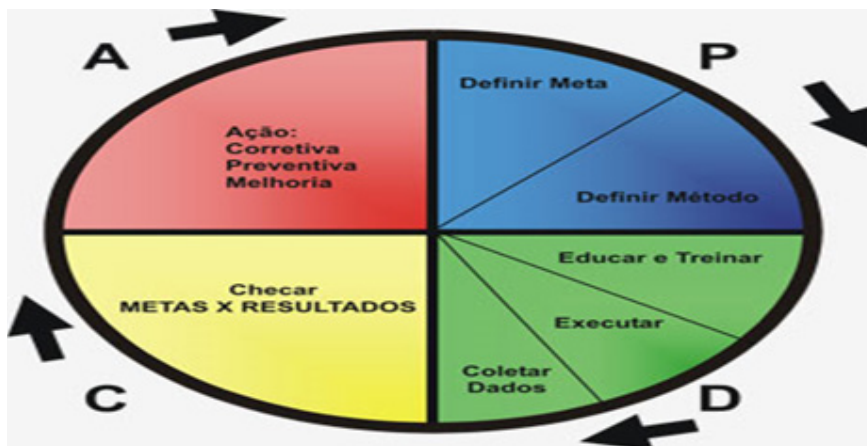
A etapa de Execução (*Do*) é onde as ações planejadas são implementadas, de modo que, pode envolver mudanças nos protocolos de atendimento, introdução de novas tecnologias ou treinamento adicional para a equipe. A implementação deve ser feita de maneira controlada e documentada, permitindo que a equipe acompanhe o progresso e identifique quaisquer dificuldades ou resistências que possam surgir (TAJRA *et al.*, 2012).

Após a implementação, o estágio de Verificação (*Check*) entra em ação, em que os resultados das mudanças são avaliados em comparação com as metas estabelecidas e os dados coletados antes e depois da implementação são analisados para determinar se as mudanças tiveram o impacto desejado. No ambiente hospitalar, isso pode envolver a revisão de indicadores de desempenho, como redução de erros médicos, aumento da satisfação do paciente ou melhorias na eficiência dos processos (CASTELLO *et al.*, 2022).

E a fase de Ação (*Act*) envolve tomar medidas com base nas conclusões da fase de verificação, em que os resultados forem positivos,

as novas práticas podem ser padronizadas e disseminadas por toda a organização, de modo que, se os resultados não forem satisfatórios, ajustes são feitos e o ciclo PDCA é reiniciado, promovendo uma cultura de melhoria contínua. Este processo cíclico garante que a organização esteja sempre em busca de excelência, adaptando-se rapidamente às mudanças e aprendendo com cada etapa (TAJRA *et al.*, 2012).

Figura 1: O Ciclo PDCA



Fonte Campos, 1992

Desse modo, a aplicação do Ciclo PDCA conforme figura 1, na gestão dos serviços de saúde não apenas melhora os processos internos, mas fortalece a liderança, melhora a informação e o conhecimento, desenvolve alinhamento de estratégias e planos, desenvolve as pessoas, cria valor para sociedade e transforma a gestão em resultados, além de fortalecer a confiança dos pacientes e da comunidade nos serviços prestado, caminho esse que leva ao Modelo de Excelência em Gestão (MEG) da Fundação Nacional da Qualidade (FNQ) conforme figura 2, mas que não será aprofundado nesse artigo.

Ao adotar uma abordagem estruturada e baseada em dados para a melhoria contínua, as instituições de saúde podem garantir que estão fornecendo cuidados seguros, eficazes e centrados no paciente (MEIRELES; SILVA; SÁ, 2014).

Figura 2: O Modelo de Excelência em Gestão (MEG) da Fundação Nacional da Qualidade (FNQ)



Fonte: FNQ: Critérios de excelência, 2020

Nesse contexto, a integração de tecnologias avançadas também desempenha um papel importante, de modo que, sistemas de prontuários eletrônicos, por exemplo, melhoram a precisão e a acessibilidade das informações médicas, facilitando a coordenação entre diferentes profissionais de saúde. Além disso, tecnologias de monitoramento remoto podem ajudar a gerenciar condições crônicas e reduzir hospitalizações desnecessárias (OLIVEIRA, 2018).

Logo, o treinamento contínuo dos profissionais de saúde é essencial para manter e melhorar a qualidade dos serviços, o qual programas de educação e desenvolvimento profissional ajudam a garantir que médicos, enfermeiros e outros profissionais estejam atualizados com as melhores práticas e novas evidências científicas (PAULO; DELAMO; FRIAS, 2024).

A colaboração interdisciplinar é outro elemento chave onde múltiplos profissionais com diferentes especialidades devem trabalhar juntos, a comunicação e a cooperação são vitais para discutir casos complexos podendo fornecer cuidados mais completos e coordenados. Essa abordagem integrada garante que todas as necessidades do paciente sejam consideradas e atendidas (MORAES *et al.*, 2022).

Desse modo, as políticas e procedimentos formais são importantes, mas a verdadeira mudança na qualidade ocorre no nível cultural, o qual instituições de saúde que promovem uma cultura de transparência, responsabilidade e aprendizado contínuo estão mais bem posicionadas para fornecer cuidados de alta qualidade. Assim envolve reconhecer erros como oportunidades de aprendizado, em vez de motivos para punição, e incentivar todos os membros da equipe a contribuir com ideias para melhorias (PIRES; PIRES, 2021).

Sendo assim, a gestão da qualidade nos serviços de saúde é um compromisso contínuo, de modo que, à medida que novas tecnologias emergem e as expectativas dos pacientes evoluem, as práticas de gestão da qualidade devem ser adaptadas e refinadas. Este compromisso com a melhoria contínua é o que garante que os serviços de saúde possam responder eficazmente às necessidades de seus pacientes, hoje e no futuro (BURGELMAN; CHRISTENSEN; WHEELWRIGTH, 2013).

Num nível mais avançado de desenvolvimento de gestão de qualidade, recomenda-se ainda práticas de gestão em serviços capazes de cobrir as lacunas encontradas no diagnóstico através da Ferramenta do Ciclo PDCA, aliada a demais ferramentas da qualidade e com base em referencial teórico, em *cases* de sucesso sobre o modelo e na avaliação que o agente da qualidade achar sobre a aplicabilidade prática no serviço. Tais lacunas encontradas através do ciclo PDCA contribuíram em nível mais avançado e aliados a implantação de um modelo de gestão, como por exemplo o Modelo de Excelência em Gestão (MEG) da Fundação Nacional da Qualidade (FNQ) para a elaboração futura do Plano de Implementação de Práticas Gerenciais (PASG), plano esse utilizado para preenchimento de lacunas no Modelo de Excelência em Gestão. (ALVES, 2023).

Em termos de operações de serviços, a vantagem competitiva de longo prazo depende, principalmente, da qualidade do projeto do serviço e do seu processo de fornecimento. Nesses aspectos, faz-se necessário compreender a importância da gestão da qualidade e produtividade como forma de gerenciar recursos escassos e processos produtivos, visando atender à necessidade e aos desejos dos clientes.

Considerações finais

A gestão da qualidade nos serviços de saúde é um tema de fundamental importância, pois impacta diretamente a segurança e a satisfação dos pacientes, bem como a eficiência das instituições de saúde. Este estudo de revisão de escopo abordou diversos aspectos relacionados à gestão da qualidade, destacando a necessidade de uma abordagem holística e integrada que envolva todas as dimensões do atendimento, desde a segurança do paciente até a satisfação dos usuários.

Conforme discutido, a segurança do paciente é uma prioridade central que exige a implementação de sistemas rigorosos de monitoramento e prevenção de riscos, além da promoção de uma cultura de segurança entre todos os profissionais de saúde. A satisfação do usuário, por sua vez, é crucial para a adesão aos tratamentos e para o alcance de melhores resultados clínicos, sendo influenciada pela humanização do atendimento e pela comunicação efetiva entre profissionais e pacientes.

A melhoria contínua, inspirada em modelos como o Ciclo PDCA, foi destacada como um princípio norteador que permite a identificação e correção sistemática de falhas, bem como a promoção de inovações no atendimento. A integração de tecnologias avançadas, como prontuários eletrônicos e monitoramento remoto, também foi identificada como um fator importante para a melhoria da precisão e eficiência dos cuidados. Além disso, o treinamento contínuo dos profissionais de saúde e a colaboração interdisciplinar foram apontados como elementos essenciais para a manutenção e aprimoramento da qualidade dos serviços de saúde. A promoção de uma cultura organizacional de transparência, responsabilidade e aprendizado contínuo foi enfatizada como um fator chave para o sucesso das iniciativas de gestão da qualidade.

Em conclusão, a gestão da qualidade nos serviços de saúde é um compromisso contínuo que deve evoluir constantemente para atender às novas demandas e desafios. A implementação de práticas de gestão rigorosas e a promoção de uma cultura de excelência são essenciais para garantir que os serviços de saúde ofereçam cuidados seguros, eficazes e centrados no paciente. Este estudo contribuiu para a compreensão dessas práticas, oferecendo insights para gestores e profissionais de saúde comprometidos com a excelência no atendimento. Sugere-se ainda que futuros estudos sobre o tema, seja realizado utilizando dos modelos

consagrados de gestão de qualidade e produtividade que fossem aptos a conferir reconhecimento formal, sendo considerado como o mais compatível com a realidade das instituições sejam elas de serviços de saúde ou não, desenvolvimento através do Modelo de Excelência em Gestão (MEG) da Fundação Nacional da Qualidade (FNQ).

Referências

- ALVES, Rodrigo Antonio Rodrigues. **Gestão estratégica de qualidade e produtividade: estudo em uma instituição pública de ensino básico técnico e tecnológico** - Cruz Alta: Ilustração, 2023.
- BARBOZA, Nilton Anderson Santos *et al.* A história do SUS no Brasil e a política de saúde. **Brasiliana Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 84966-84985, 2020.
- BURGELMAN, Robert A.; CHRISTENSEN, Clayton M.; WHEELWRIGTH, Steven C. **Gestão estratégica da tecnologia e da inovação: conceitos e soluções**. AMGH Editora, 2013.
- CAMPOS, **Qualidade total padronização das empresas**. Belo Horizonte: Fundação Cristiane Otoni, 1992.
- CASTELLO, Ricardo Vilar *et al.* **Lean healthcare: um caminho para melhorias de gestão e serviço de saúde**. Editora Luzes 2022.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE. **Crêterios de Excelênciã**. São Paulo: FNQ,2020
- MEIRELES, Thiago; SILVA, Kacilda Teixeira; SÁ, Laisa Lis Fontinele. A importância da adoção do Método de Análise e Solução de Problemas (MASP) utilizando o ciclo PDCA na gestão em serviços de saúde. **Boletim Informativo Geum**, v. 5, n. 3, p. 12, 2014.
- MORAES, Letícia Maria Castelo Branco *et al.* Benefícios de uma boa comunicação na equipe interdisciplinar em cuidados paliativos: revisão integrativa. **Open Science Research**, v. 3, 2022.
- MOTTA, Jorge Marcelo da Cruz Oliveira. **Influências do clima de segurança do paciente sobre o desempenho individual no trabalho, em organizações hospitalares: uma análise utilizando o modelo de equações estruturais**. AMGH Editora 2024.

MUNIZ, Denise Dantas *et al.* **Influência da gestão da segurança e saúde ocupacional e dos resíduos de construção e demolição na responsabilidade social: um estudo de caso.** Editora Senac São Paulo 2016.

OLIVEIRA, Priscilla Tenório Pereira. **A gestão da qualidade em serviço hospitalar: estudo após acreditação internacional.** 2016. Tese de Doutorado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal).

OLIVEIRA, André Luis Veiga de. **Sistematização de informações assistenciais registradas em unidade de terapia intensiva para utilização em pesquisa científica, assistência e gestão.** Editora Senac São Paulo 2018.

PAULO, Aida; DEL AMO, Gemma; FRIAS, Ana. Educação para a saúde e adoção de estilos de vida saudáveis. In: **Manual da gravidez: diagnóstico, desenvolvimento e cuidados essenciais.** Editora Científica Digital, 2024. p. 95-109.

PIRES, Rosana Pellicia; PIRES, João Teixeira. **Acreditações, certificações e auditoria da qualidade em saúde.** Editora Senac São Paulo, 2021.

SAUT, Ana Maria. **Engajamento do paciente e sua interface com a gestão da qualidade no âmbito hospitalar.** 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SCHIMITH, Maria Denise *et al.* Relações entre profissionais de saúde e usuários durante as práticas em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, p. 479-503, 2011.

SILVA, Patrícia Lourdes *et al.* **O modelo de cuidado centrado no paciente: o caso de um hospital geral de grande porte.** Belo Horizonte/MG. 2020.

SOUSA, Paulo; MENDES, Walter (Ed.). **Segurança do paciente: conhecendo os riscos nas organizações de saúde.** SciELO-Editora FIOCRUZ, 2019.

SOUZA, Thiago Antonio. **Gestão de operações hospitalares: um framework baseado em Lean Healthcare.** 2021. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).

SOUZA, Ana Lucia Henrique de. **Segurança do paciente:**

construção e validação de checklist para Cirurgia de Alta Frequência-CAF. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

TAJRA, Fábio Solon Solon *et al.* PDCA como proposta metodológica associada à Auditoria em Saúde: relato de experiência de Sobral-Ceará. **Tempus–Actas de Saúde Coletiva**, v. 6, n. 4, p. ág. 201-215, 2012.c

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ABORDAGEM DE ENSINO E APRENDIZAGEM DIANTE DO PROJETO ENERGIA AMIGA

Marcia Ines Hartmann¹

Raquel Weyh Dattein²

Eva Teresinha de Oliveira Boff³

Introdução

O presente relato de experiência didático pedagógico é decorrente de atividades realizadas em uma escola da rede municipal de Santa Rosa, atingindo duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A referida atividade ocorreu de forma interdisciplinar, nas aulas de Ciências, Matemática e Arte, em decorrência da participação da escola no Projeto Energia Amiga da Unijuí.

O objetivo era desenvolver cidades e comunidades sustentáveis, com o acesso, uso eficiente e seguro da energia, em diálogo com Agenda 2030 - Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade. Após visita dos alunos e professores a locais em que existe descarte de resíduos tecnológicos, próximo à escola, foram produzidos mascotes com estes materiais e com outros trazidos pelos alunos, relacionando os componentes curriculares.

Descartar de forma inadequada prejudica o meio ambiente, contaminando o solo, a água, e provoca o desmatamento, além de mudanças no ciclo de vida dos seres vivos que ali vivem.

1 Unijuí, Mestre em educação nas Ciências, Graduada em Artes Visuais, professora da rede municipal de Santa Rosa, RS, Brasil. E-mail:marcihartmann@ymail.com

2 Unijuí, Doutora em Educação nas Ciências, Graduada em Ciências Biológicas, professora da rede municipal de Santa Rosa, RS, Brasil. E-mail: raquel.dattein.bio@gmail.com

3 Unijuí, Professora Dr^a do Programa de Pós-Graduação Mestrado doutorado, Ijuí, RS, Brasil. E-mail:evaboff@unijui.edu.br

Desenvolvimento

Este processo de estudo, é descrito a partir de uma vivência pedagógica que foi trabalhada na escola. A partir da constatação da importância da elaboração e divulgação do conhecimento científico, emerge a necessária compreensão das diferentes possibilidades metodológicas e, também, das variadas modalidades para proposição e estruturação dos escritos acadêmicos, no caso, o relato de experiência (RE). Destaca-se que o RE não é, necessariamente, um relato de pesquisa acadêmica, contudo, trata do registro de experiências vivenciadas (LUDKE; CRUZ, 2010).

Assim, pontuá-se a questão da forma interdisciplinar que as disciplinas de Ciências, Matemática e Arte se entrelaçaram didaticamente com as duas turmas do 9º ano, correspondendo a um total de 38 alunos, que participaram das atividades do projeto de extensão “Energia Amiga” em 2022. Este projeto objetiva desenvolver cidades e comunidades sustentáveis, por meio do acesso, uso eficiente e seguro da energia, em diálogo com Agenda 2030 - Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade.

Como parte do projeto, foi realizada uma visita em área próxima da escola. A rua na qual foi realizada a atividade de campo era com calçamento, sendo que de um lado da rua havia terrenos sem construção e do outro lado havia mato. Nesse lado com mato havia muitos resíduos tecnológicos, os quais foram descartados por moradores locais ou outros, e não se sabe quando, ou seja, podem ser nesses últimos dias ou meses atrás. Os resíduos eram: televisores, garrafas PET e de vidro, roupas, animais mortos, lixo orgânicos, papéis, madeira, colchões, máquinas e fios - como cabos de rede.

Após a visita de campo, os estudantes organizaram-se na escola em grupos para a confecção de mascotes, compartilhando os resíduos tecnológicos recolhidos durante a visita de campo e outros trazidos de casa. A disciplina de Arte foi a responsável por problematizar e estimular a criatividade na confecção das mascotes a partir dos resíduos tecnológicos recolhidos pelos alunos e trazidos para o espaço da escola.

A contextualização sobre os desafios na experiência escolar e suas contribuições nas relações sociais e processos de ensino e aprendizagem são aspectos importantes a serem investigados e socializados com as

demais áreas do conhecimento. Destacamos que para a realização da atividade contamos com o parecer do comitê de ética sob o número 5.207.749.

As interações produzidas no contexto do Projeto Energia Amiga

No início do século XXI, a razão do lixo ser utilizado na produção artística relaciona-se principalmente às discussões mundiais sobre meio ambiente. É nesse contexto que ele passa a ser o foco do olhar do artista que quer mostrar as deformações da sociedade, é uma forma de protesto e de conscientização por meio da arte.

Na aula de Arte foi apresentado aos alunos o filme - Documentário - “Lixo Extraordinário” do artista plástico Vik Muniz. Gênero: Documentário Duração: 90 minutos Lançamento: 2010 Produção: Brasil / Reino Unido Classificação etária: Livre Ficha técnica: Direção: Lucy Walker / Codireção: João Jardim e Karen Harley Produção: Hank Levine e Angus Aynsley Fotografia: Duda Miranda Montagem: Pedro Kos Música: Moby.



Aqui a intenção era de mostrar que diante da criatividade é possível apropriar-se de diferentes materiais e assim elaborar composições visuais inusitadas, desta forma foi apresentada a materialidade da arte como objeto de estudo. O filme retrata a vida no lixão do Jardim de Gramacho, localizado na cidade de Duque de Caxias no Rio de Janeiro. Nesse local, milhares de pessoas sobrevivem recolhendo lixo que é vendido para reciclagem. Impressionado com a realidade dos aterros sanitários, Vik Muniz constatou que também é possível fazer arte com sucata.

Além de usar materiais inusitados para compor suas imagens, Vik Muniz cria obras enormes. Para fazer essas composições, o artista precisa de muitos assistentes, que orienta para que coloquem cada material no local adequado. Depois, fotografa o resultado e expõe as reproduções em galerias e museus de arte. O mais surpreendente é que, uma vez concluída essa sequência de trabalho, o artista desmonta a composição. Além de empregar materiais inusitados para criar composições originais, Vik Muniz também faz releituras de obras de outros artistas. Ao abordar a atividade de releitura trago como uma prática no mundo da Arte, pois é, ao mesmo tempo, um modo de aprendizagem que é um exercício criativo. Muitos artistas, em diversas linguagens, buscaram e ainda buscam inspiração em obras preexistentes para criar suas obras, sejam elas produzidas em linguagem visual, musical, corporal ou teatral.

A arte e o lixo se relacionam como a desafiar o sentido de tudo. Se no passado ambos tinham bem definidos seus significados, cada qual em seus lugares estabelecidos, em certo momento da era moderna esses conceitos se transformam: a arte pode virar lixo e o lixo pode virar arte. Lixo Extraordinário - retrata com sensibilidade o descarte de lixo na sociedade contemporânea. A arte e a educação são ferramentas essenciais para repensarmos a sociedade em diversos âmbitos. Não é diferente com a forma como lidamos com o nosso lixo e com o trato de maneira geral que temos com o meio ambiente.

Em um segundo momento da aula de Arte, foi dado destaque para a obra “Babel” de Cildo Meireles, na qual utiliza rádios para compor uma instalação.



Disponível em https://www.flickr.com/photos/wm_archiv/29828321818/in/photostream/ Acesso em 1º de abril de 2023

A imagem representa a instalação **“Babel”** de Cildo Meireles. O artista elaborou um empilhamento que coloca 900 rádios, numa estrutura medindo 5m (altura) e 3m (largura), organizados pelos mais antigos na base desta torre e gradativamente seguindo uma linha do tempo das tecnologias desses aparelhos, até chegar aos mais recentes da data da criação da instalação, que aconteceu no período de 2001 a 2006 na Pinacoteca do Estado de São Paulo. (Fonte: novaescola)

A instalação Babel, do artista plástico carioca Cildo Meireles, levou oito meses para ser finalizada. Trata-se de uma obra de arte de cinco metros de altura feita por mais de 900 rádios dos mais diferenciados modelos e épocas, todos sintonizados em estações mundiais. A estrutura é pensada para que os rádios se modernizem conforme a Ascensão da torre, visto que aqueles que estão na base são da década de 20.

A proposta do artista Cildo Meireles traz o foco na arte e na tecnologia, em um processo de evolução, utilizando-se de vários rádios,

desde os mais antigos aos recém-fabricados. Para que se possa ter um entendimento desta obra foi analisado o contexto relacionado ao título e a construção da obra final, levando em consideração o processo de criação e a proposta do artista em abordar temas relevantes para a sociedade, assim como o artista Vik Muniz.

Cildo Meireles é um artista conceitual brasileiro conhecido por seu pioneirismo na criação de instalações artísticas no país. Seus trabalhos são famosos por mostrarem engajamento político e estimularem a interação do público.

Segundo Rita Trevisan (2023), a BNCC propõe que alunos sejam mais estimulados a criar suas próprias formas, a partir de seus sentimentos, ideias e percepções sobre o mundo. A ideia é de que os alunos explorem as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas, permitindo que em uma mesma proposta as corporalidades, visualidades, musicalidades, espacialidades e teatralidades estejam presentes de maneira concomitante. Além de articular as diferentes linguagens e suas práticas, possibilita também o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

No terceiro momento, tendo uma leitura de diferentes materiais e possíveis abordagens artísticas os alunos foram divididos em pequenos grupos, desta forma teriam mais opções de criação da mascote para o projeto Energia Amiga. Para este trabalho os alunos utilizaram os materiais recolhidos no passeio e demais resíduos que trouxeram de casa para a produção da mascote. A temática era livre, porém haviam os tamanhos e materiais pré-estabelecidos. Os estudantes pesquisaram em vídeos, sites e nas redes sociais, ideias e modelos para a confecção das mascotes, além dos estudos já realizados em aulas anteriores.

Neste processo os alunos tiveram que elaborar um projeto sobre o passeio e a partir dos materiais disponíveis criar uma mascote. A pesquisa e interação do grupo também teve papel importante, pois as ideias e a montagem do “boneco” também tinham que ser alinhadas para que se tivesse êxito na atividade. Porém, ao se trabalhar com os materiais de resíduos não foi muito fácil, os alunos tiveram que utilizar ferramentas para desmontagem de algumas peças, como podemos ver nas figuras 1 e 2. Duarte (2010, p. 146, 147), destaca que Vigotski analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar existência social

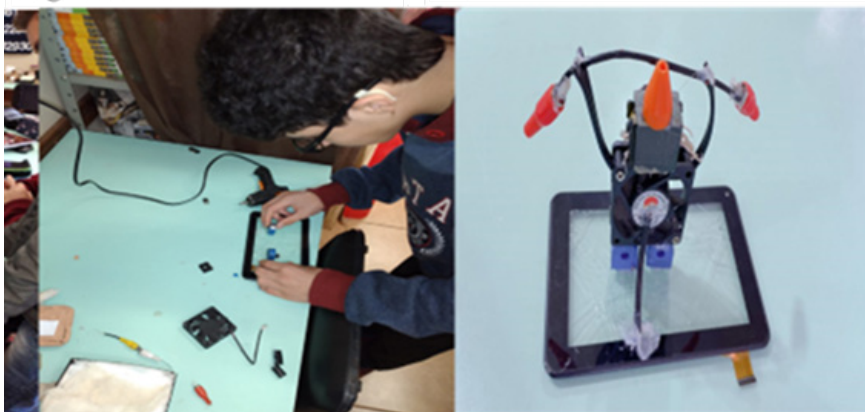
objetiva aos sentimentos, criando com estes objetos relacionamentos. Portanto: “a obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida”.

Figuras 1;2: Desmontagem de peças de resíduos



Figura 3: Materiais utilizados

Figura 4: mascote selecionado



Fonte: dados da pesquisa 2022

Na figura 3 aparecem os materiais que foram utilizados: baterias, refrigerador de CPU, fios de cabo, uma proteção de tela. A mascote foi construída ao longo de seis aulas sob a orientação da professora de Arte. O uso da cola quente se fez necessário para fixar os resíduos tecnológicos. Foram confeccionados sete (7) mascotes, que após apresentação para os professores, um deles foi selecionado para representar a escola no referido projeto, conforme identificado na figura 4. Destaca-se que a seleção da mascote não levou em conta critérios de maior ou menor valorização entre as mascotes, mas representou um consenso entre os

próprios alunos e professores sobre o que melhor representava o projeto, sem desvalorizar nenhuma das criações.

Outras atividades realizadas nas disciplinas de matemática e ciências, foram: organização de uma caixa de papelão em cada sala de aula, a fim de recolher folhas de papel para reutilizar; pesagem do lixo produzido diariamente nas turmas de anos iniciais; lixo produzido em uma residência; anotações sobre o consumo de água na escola para conscientização sobre o seu desperdício; recolhimento de pilhas e cabos eletrônicos com a comunidade escolar.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Os registros do consumo de água da semana e a produção de lixo foram contemplados em tabelas e gráficos demonstrativos, durante as aulas de matemática - reproduzidos em mural de giz, no pátio da escola,

para que a comunidade escolar observasse a variedade de materiais utilizados diante da conscientização dos alunos.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Frenda; Gusmão; Bozzano (2013, p. 407), citam que para Larrosa “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Com isso entendemos que muitas coisas acontecem e passam todos os dias, porém nem tudo se torna relevante ou significativo.

A articulação das Artes com as demais disciplinas possibilita a realização de tarefas que fazem com que o aluno possa criar a partir de suas percepções. Com isso, sua capacidade criativa é exercitada, ao mesmo tempo que alguns conceitos vão sendo explorados através das leituras baseadas em artistas que se utilizam de materiais alternativos para dar vida ao seu trabalho. Desta forma, Johann (2020) destaca ser importante observar que:

Para o âmbito das artes, vale ficarmos vigilantes em torno do fazer destituído de contexto artístico, evitando propostas e procedimentos mecânicos. [...] Na medida em que os professores se desvinculam dos debates em torno da arte e do ensino da arte, ficam vulneráveis para incorporar ideias vagas, que, constantemente, são insustentáveis no âmbito escolar, justamente por não estabelecerem as relações com seu fazer educativo. (JOHANN, 2020, p. 72).

Para dar ênfase a produção da mascote desenvolvemos leituras e obras em que a Arte e a materialidade, aliada a tecnologia oferecessem suporte ao trabalho artístico, para que desta forma os alunos pudessem elaborar suas obras lincadas as demais disciplinas, portanto o trabalho

interdisciplinar em qualquer condição que seja aplicado, é extremamente rico para o processo de aprendizagem. Além de enriquecer a proposta, ele ajuda a desmistificar o conceito de que cada matéria é independente.

Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), no 9º ano do Ensino Fundamental, no componente Ciências, dentro da temática Vida e Evolução, há o Objeto do Conhecimento “Biodiversidade”, a qual propõe o trabalho sobre a diversidade biológica, ou seja, a abordagem da variedade de seres vivos no meio ambiente, sendo plantas, animais e/ou microrganismos, os quais fornecem a subsistência para o ser humano. E a partir disso temos os estudos das Unidades de conservação, os Problemas ambientais e Ações sustentáveis, dos quais se desdobram as seguintes habilidades, organizadas como município de Santa Rosa:

(EF09CI12SR-1) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades relacionadas.

(EF09CI13SR-1) Conhecer as causas dos problemas ambientais.

(EF09CI13SR-2) Reconhecer as características de um ambiente poluído, associando-o aos danos causados à saúde.

(EF09CI13SR-3) Identificar hábitos individuais e coletivos que tenham impacto no ambiente, buscando associar consumo consciente e ações sustentáveis para mitigação do problema (2018).

Com isso também justificamos o motivo pelo qual as turmas do 9º foram escolhidas para realização do projeto, pois contemplamos as orientações curriculares nacionais associando situações problema da nossa comunidade escolar. Ao longo das atividades, percebemos a sensibilização dos estudantes em relação ao que viram na visita, sua indignação para com as pessoas que deixam o lixo em local inapropriado, não pensando nos problemas que isso pode provocar.

Em aulas de Ciências também foi abordado o desmatamento constante em áreas próximas à escola, para instalação de loteamentos, indústrias e invasões clandestinas. Entendemos que cada pessoa quer ter uma casa própria, mas áreas verdes são necessárias para um ar mais limpo, uma sombra agradável e uma forma de amenizar a sensação térmica em dias de temperaturas altas, que têm sido intensas nesses últimos verões.

A educação escolar e o meio social exercem ação recíproca e permanente um sobre o outro. Barbosa (2012, p.177), considera que a formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino/aprendizagem.

O conhecimento dos outros sujeitos do processo, os alunos, não deve se restringir às questões psicológicas. Como indivíduos eles fazem parte de segmentos culturais diferenciados, com seus códigos e articulações particulares que precisam ser localizados e respeitados. Trabalhar com alternância de valores culturais e sociais é um exercício salutar e democrático. (BARBOSA, 2012, p.176).

Tardif (2007, p. 118) ressalta que ao “entrar em sala de aula, o professor adentra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas”. O conhecimento que se expressa no currículo escolar contribui na formação da consciência dos indivíduos, o que implica na maneira com que os sujeitos produzem e reproduzem suas próprias vidas e o meio social em que vivem. Como se pode compreender, qualquer atividade imaginativa tem sempre uma longa história atrás de si. Ante as necessidades educativas presentes, a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos.

Arouca (2012, p. 44), salienta que a simples aplicação de conteúdos entre duas disciplinas não se constitui como uma prática interdisciplinar de êxito. Portanto, para que ocorra uma ação interdisciplinar no espaço escolar, é fundamental que os professores envolvidos apresentem aos alunos a complexidade de relações que podem ser criadas para se estabelecer uma ampla compreensão de determinado conceito. Para Vigotski (2014, p. 12), a conclusão pedagógica que podemos tirar é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientes e sólidas para sua atividade criativa.

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Em se tratando da educação escolar, é necessário que as atividades de ensino e de estudo se diferenciam de outras atividades pelos seus objetivos e resultados. Pela mediação da linguagem, o ser social pode atribuir significados e sentidos aos objetos e também às relações cotidianas. As palavras representam os conceitos, os nomes, possibilitam atribuir ordens, finalidades, entre tantos outros aspectos. Pelo ato de atribuir significado aos objetos e meios, assim como ao processo de trabalho, é possível ao ser social transmitir às novas gerações aquilo que foi produzido socialmente.

Considerações finais

Nos dias atuais, é necessário a utilização de diversos métodos que facilitem a aprendizagem. Entre eles pode-se citar o emprego de analogias, imagens, modelos, metáforas, trechos de filmes, entre vários outros, que deveriam contribuir para a construção do conhecimento dos estudantes. O educador ensina a pensar, mas que somente pensar não basta, é necessário agir e pensar e este processo de aprendizagem é constituído por movimentos de mudança e transformação.

Consideramos importante o processo de reciclagem de resíduos tecnológicos, pois os materiais utilizados devem, na medida do possível, voltar para o uso. O descarte inadequado dos resíduos prejudica o meio ambiente, contaminando o solo, a água e a agricultura, em função dos componentes químicos e metais pesados nos equipamentos.

Alguns problemas gerados com o descarte incorreto são: poluição, desmatamento, contaminação do solo e a proliferação de doenças (dengue). Assim, as pessoas que depositam resíduos em locais impróprios não estão afetando apenas o presente, mas também as futuras gerações, além dos animais que residem nesse espaço. Na opinião dos moradores locais há uma falta de respeito para com o meio ambiente, devido a poluição do lugar, e, portanto, não aprovam a situação atual.

Referências

AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental**. - São Paulo: editora Anzol, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. – São Paulo: editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. – 7ª edição. São Paulo: editora Cortez, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

DA SILVA, Maria José et al. **Arte-educação: a importância da arte no ensino aprendizagem**. <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/>

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Concepções e autorregulação da aprendizagem da arte. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 391-400, 2014. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183741>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRENDIA, Perla. GUSMÃO, Tatiane Cristina. BOZZANO, Hugo Luis Barbosa. **Arte em interação**. 1.ed. – São Paulo: IBEP, 2013.

GALIAZZI, Maria do Carmo. RAMOS, Maurivan Güntzel. MORAES, (in memoriam) Roque. *Aprendentes do Aprender: Um exercício de análise textual discursiva*. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2021 – (Coleção Educação nas Ciências).

GALIAZZI, Maria do Carmo. SOUSA, Robson Simplício. *Análise textual discursiva: uma ampliação de horizontes*. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2022 – (Coleção Educação nas Ciências).

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18> . Acesso em 02 de agosto 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra - 2ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de psicologia).

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16ª edição - São Paulo: Ícone, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. Fonte digital: www.jahr.org.

<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/132/saiba-o-que-mudou-no-ensino-de-arte-e-conheca-as-unidades> Acesso em: 31/03/2023.

<https://portalresiduossolidos.com/documentario-lixo-extraordinario/#:-:text=A%20proposta%20inicial%20do%20artista,se%20relaciona%20com%20seus%20retratados>. Acesso em: 31/03/2023.

<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320120601170208LIXO%20EXTRAORDIN%C3%81RIO.pdf> Acesso em: 31/03/2023.

<https://www.guiadasartes.com.br/cildo-meireles/resumo> Acesso em: 31/03/2023.

https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/arte-artes-visuais-arte-e-tecnologia-2/ Acesso em: 31/03/2023.

CIDADES EDUCADORAS: CONTRIBUIÇÕES DA ARQUITETURA AO ESPAÇO PÚBLICO HABITÁVEL

Grace Kelly Vier Fenner¹

Giovana Smolski Driemeier²

Sandra Vidal Nogueira³

Introdução

A compreensão de Cidades Educadoras remete ao conceito de cidade com uma proposta educativa, que considera que a cidade pode se tornar um educador importante a partir do planejamento de um projeto educativo para a sociedade em todos os aspectos da cidadania. A responsabilidade de educar os cidadãos é não somente da escola, mas da cidade, projetada em todos seus espaços, que poderá desenvolver, instigar e contribuir com crescimento, o aprendizado e as trocas humanas para que cada pessoa cresça enquanto sujeito social em constante processo de humanização (MORIGI, 2014).

A cidade ao tornar-se educadora, além suas funções tradicionais, econômica, social, política e de prestações de serviços, reconhece a intencionalidade na formação, promoção e no desenvolvimento de seus habitantes. Esta dimensão do conceito de cidade presume que a responsabilidade da educação dos cidadãos em geral, além das instituições tradicionais (Estado, família e escola), é também compartilhada por associações, instituições culturais, empresas comprometidas com a educação e por todas as instâncias da sociedade (GADOTTI, 2006).

1 Arquiteta, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), E-mail: kellyvier@hotmail.com

2 Psicóloga, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), E-mail: giovanadriemeier@gmail.com

3 Doutora em Educação Supervisão e Currículo, professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: sandra.nogueira@uffs.edu.br

Durante história, diferentes aspectos contribuíram para a formação das Cidades Educadoras como uma proposta integradora gerada pela cidade, para todos os seus habitantes, revelando um compromisso político, público e ativo, que respeita as famílias e as escolas, mas também os municípios, associações, instituições e entidades coletivas, entre outros. A relação entre Cidade e Educação possui três aspectos principais como precedentes: projetos urbanos, educacionais e políticos (FIGUERAS, 2008).

O conceito de Cidades Educadoras teve destaque com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha, em 1990 (AICE, 1990). Neste encontro, um grupo de cidades acordou um conjunto de princípios básicos alinhados ao desenvolvimento que orientariam a administração pública. As Cidades Educadoras constituem uma rede internacional de cidades ligadas formalmente à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE, s.d.) que debatem políticas sociais e almejam implementar projetos para transformar a cidade na perspectiva de uma cultura educativa. A cidade educadora se constitui em um compromisso entre os governos locais e pela sociedade civil (MORIGI, 2014).

Torna-se imprescindível a elaboração leituras do espaço urbano, afim de encontrar àqueles em que apresentem potencialidades educadoras ligadas ao espaço público habitável e que estimulem diferentes percepções humanas, motivando a cidadania, convivência entre os cidadãos e troca de conhecimento e experiências (NOGUEIRA; BÖLTER, 2020).

Os espaços públicos da cidade são os principais cenários para permitir encontros, relações interpessoais, troca de conhecimentos e informações entre os cidadãos e destes com a próprio meio em que estão inseridos. Os espaços públicos revelam muito do contexto urbano, cultural ou social, material ou imaterial (MOLL, 2019).

As possibilidades de encontros na cidade, a expansão e troca de conhecimentos e o desenvolvimento das experiências, introduzem no meio urbano potencialidades educadoras inerentes ao espaço, estimulando a cidadania. O patrimônio existente na cidade tem o potencial de possibilitar diálogos entre as comunidades, encorajando o sentimento de identidade e pertencimento, sendo assim, um aspecto educador, com a capacidade de fazer com que os próprios cidadãos,

coletivamente, reconheçam, valorizem e preservem o patrimônio (PAULO; COSTA, 2022).

Relações que ultrapassam a materialidade do espaço, tornando indissociável as relações entre os espaços e as ações, passam a caracterizar uma nova categoria, a instância social, refletindo a estrutura social, tornando os lugares urbanos objetos do cidadão, aumentando os limites das instituições educacionais, fazendo dos diferentes espaços públicos uma grande escola aberta (ALVES; BRANDENBURG, 2018).

O papel do arquiteto e urbanista é essencial na transformação e qualificação dos espaços públicos, arquitetônicos e de valores históricos da cidade, buscando potencializá-los em educadores, sustentáveis e promotores da cidadania. O espaço será educador quando possuir relações adequadas com o entorno, refletir a história do lugar, propiciar encontros e relações humanas, gerar diferentes sensações e percepções e apresentar qualidades arquitetônicas (SEVERINI, NUNES, 2022).

Resumindo os conceitos de educação, sustentabilidade e patrimônio histórico, o espaço será educador quando possuir relações adequadas com o entorno, refletir a história do lugar, propiciar encontros e relações humanas, estimular diferentes sensações e percepções e apresentar qualidades arquitetônicas (ENS; NAGEL; WITHERS, 2021).

A partir do entendimento de que a arquitetura e o urbanismo estão conectados na relação da cidade, determinada entre espaço e sociedade, observa-se um potencial de agentes educadores. Diante do complexo sistema que é a cidade e dos diversos aspectos que envolvem o espaço e seus habitantes, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre como a arquitetura e o urbanismo, em suas várias dimensões, podem se constituir como possibilidade de instrumentos paradigmáticos e contribuir para a formação cidadã (LIMA; NERBAS; SILVA, 2022).

Com base no exposto, surgem algumas indagações: Quais as melhores soluções para os espaços físicos das Cidades Educadoras? De que forma a Arquitetura pode contribuir para as Cidades Educadoras? Assim, o objetivo do presente estudo é de apresentar como a arquitetura pode contribuir na construção de espaços físicos tendo em vista a ótica das cidades educadoras.

Metodologia

Com vista de cumprir o objetivo proposto, traçou-se um percurso metodológico de pesquisa qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, pois visa descrever os conceitos e ações das cidades educadoras, bem como explorar o papel da arquitetura nessa área. Como técnica de coleta de dados, fez-se uso da bibliográfica e documental. Por fim, a análise dos dados foi empreendida integrando os dados obtidos na literatura acerca da atuação do profissional arquiteto com as elaborações das cidades educadoras.

Resultados e discussões

A origem do conceito de cidades educadoras

A cidade se torna educadora quando há nas políticas empregadas a intenção do desenvolvimento dos cidadãos que nela vivem. A Cidade Educadora pode ser vista como um espaço preparado para integrar valores a partir de uma construção conjunta, onde a sociedade tem espaço de decisão nos setores públicos. A integração da vida comunitária precisa se constituir a partir um planejamento intencional, proposto com o objetivo de exercer o desenvolvimento de comportamentos que efetivem a qualidade de vida dos habitantes da cidade. O poder local precisa estar comprometido com os princípios de uma cidade educadora, na condição de representante dos seus habitantes, em um sentido integrativo de um projeto político (ALBUQUERQUE et al., 2021).

O conceito de cidade educadora nasceu em Barcelona, em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, onde foram definidos os princípios básicos para gerir o estímulo educador da cidade, na certeza de que o desenvolvimento dos seus habitantes não poderia ser deixado de lado, foi elaborado o documento chamado Carta das Cidades Educadoras. Esse documento configura-se como produto final das Cidades Educadoras proposta pela Associação Internacional de Cidades Educadoras e baseia-se nas seguintes declarações, acordos e convenções: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Declaração Mundial da Educação para Todos (1990),

Convenção Mundial para a Infância (1990) e, na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) aprovada pela UNESCO, como a declaração universal que reconhece a diversidade cultural como parte do patrimônio comum da humanidade (AICE, 2020).

As Cidades Educadoras se constituem por uma cadeia mundial de cidades conectadas à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) que debatem políticas sociais e objetivam implantar projetos para modificar a cidade no sentido de uma cultura educativa, para a correlação e a participação dos cidadãos. O conceito de cidade educadora está ligado com outros conceitos, como integridade, inclusão, conexão, sustentabilidade. A cidade educadora é precisa ter um planejamento e um compromisso compartilhados entre o governo local e pela sociedade civil (MORIGI, 2014).

A Carta das Cidades Educadoras trata da intencionalidade e à responsabilidade da cidade com a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, ela foi revista no II Congresso Internacional, em Bolonha, 1994, no VIII Congresso, em Génova, 2004, e em 2020, a fim de adaptar as suas perspectivas diante aos novos desafios e contextos sociais. A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), fundada em 1994, é uma associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a governar pelos princípios da Carta das Cidades Educadoras. Todo governo local que adote este compromisso pode ser membro ativo da Associação, independentemente das suas competências administrativas (AICE, s.d.).

A carta diz que: “Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade” (AICE, 2020, p. 4).

O planejamento é fazer das cidades, por meio da educação, um espaço de cidadania independente, responsável e solidária. Três grandes princípios norteadores são estabelecidos, o direito à cidade educadora, o compromisso da cidade e o serviço integral às pessoas (PINHAL, 2017).

A aprendizagem se apresenta nos espaços da cidade de forma espontânea, mas para que a cidade possa ser considerada educadora, é necessário que sejam integradas as perspectivas educativas de seu espaço, de forma planejada e intencional. É preciso que a cidade exerça e desenvolva sua função educadora conjuntamente às suas obrigações cotidianas, que são as funções econômica, social e de política de prestação de serviços (ARAÚJO; RIBEIRO; AGLIARDI; CÉLIA, 2022).

A cidadania é fundamentalmente a consciência de direitos e deveres e exercício da cidadania, como: direitos civis, direitos sociais e direitos políticos. A medida em que a Cidade Educadora busca que os seus habitantes tenham o direito a participação na criação de programas educativos e culturais e a usufruir de instrumentos necessários que lhes permitam compreender o projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, há a associação da cidadania. A escola deixa de ser um lugar abstrato para adentrar efetivamente na vida da cidade, tornando-se um território de construção de cidadania. A educação não é uma tarefa natural da cidade, é preciso ter interesse político para que se desenvolva (GADOTTI, 2006).

Lefebvre (1969) considera a cidade como a projeção da sociedade sobre determinado território. Essa afirmação parece bastante simples, mas ao mesmo tempo necessária, porque se é preciso ultrapassar o empirismo da descrição geográfica, corre-se o risco de imaginar o espaço como espaço em branco, sobre a qual se inscreve a ação dos personagens sociais e das instituições, sem encontrar obstáculos, a não ser o traçado das gerações anteriores. Isso corresponderia a conceber a natureza como totalmente moldada pela cultura e, assim, que toda problemática social tem origem na união destes dois termos, através do processo dialético pelo qual “uma espécie biológica particular (dividida em classes)” (LEFEBVRE, 1969, p. 161), o homem, se transforma e transforma o seu desenvolvimento na luta pela vida e pela apropriação diferencial do produto de seu trabalho.

Contribuições da arquitetura ao espaço público habitável

Através dos tempos, as cidades assumiram papel de centralidade na produção econômica e na experiência humana, justificando um desafio técnico diante da necessidade cada vez maior de ampliar suas potencialidades. E ao mesmo tempo procurar dar condições amplas para

que seus habitantes possam usufruir das condições de potencialidade que as cidades produzem e oferecem. Desta forma temos na cidade um grande paradoxo, buscar o desenvolvimento econômico e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento humano e o equilíbrio ambiental (RIBEIRO et al., 2020).

De acordo o Princípio do Espaço Público Habitável, a disposição do espaço público precisará ter em conta as necessidades de acessibilidade, cuidado, saúde, convívio, segurança, esparecimento e conciliação da vida pessoal, familiar e profissional. A Cidade Educadora deverá prestar atenção especial às necessidades da infância, das pessoas com diversidade funcional e dos idosos na sua planificação urbanística, equipamentos e serviços, de forma a garantir-lhes um ambiente amigável e respeitador, no qual se possam deslocar com a máxima autonomia possível. Estes múltiplos olhares garantirão um espaço urbano ao serviço dos cidadãos (AICE, 2020).

As Cidades Educadoras deverão estimular a instalação de áreas ar livre que fomentem o contato com a natureza e promovam o relacionamento social. A transformação de uma cidade deve ser presidida pela harmonia entre as novas necessidades, a sustentabilidade e a preservação de edifícios e símbolos que remetem ao seu passado e existência. A cidade promoverá o convívio e a integração da comunidade no espaço público edificado e natural, evitando sempre a formação de guetos. Por outro lado, a cidade deve garantir que os seus habitantes vivam em ambientes onde possam descobrir a beleza. Para tal, introduzirá critérios estéticos e ambientais em todos os seus projetos e envolverá artistas no ordenamento e concessão dos espaços públicos (AICE, 2020).

A arquitetura pode proporcionar a cidadania em seus traçados urbanos, através da acessibilidade, da sustentabilidade, da criação de espaços públicos, das intervenções urbanas, temporárias ou permanentes. O debate sobre cidadania através da arquitetura pode acontecer também pelo ponto de vista do patrimônio construído, que está ligado à memória da cidade e dessa forma se relaciona com a sensação de identidade e pertencimento dos cidadãos, estimulando assim o interesse para a preservação (BARBIERI; COSTA, 2021).

A Arquitetura e Urbanismo podem colaborar com projetos que alicerçam atividades para as Cidades Educadoras, tanto para o ensino

formal, quanto para o ensino informal, realizado no dia a dia das cidades. A criação de equipamentos públicos nas comunidades, espaços públicos abertos para recreação, centros comunitários com espaços para capacitação e geração de renda, centros de educação ambiental, escola de educação infantil, posto de saúde, conexões urbanas multifuncionais, entre outros espaços que oportunizam a articulação entre atividades de lazer. (VANNUCHI et al., 2015).

As cidades educadoras prescrevem uma relação de participação e apropriação do território, enquanto o urbanismo e seus métodos podem ou não respeitar estas premissas e até ignorá-las propositalmente (MATIELLO; AZEVEDO, 2022).

As cidades educadoras podem estabelecer a aprendizagem no espaço urbano e o território pode ocupar uma posição central no processo educativo. A cidade como local de experiência traz a oportunidade para que cada pessoa crie seus próprios sentidos para a cidade. E ao apresentar perspectivas ainda não exploradas favorece formação de cidadãos mais envolvidos com a cidade (GROHE, 2021).

Conclusão

O artigo apresentou uma exposição resumida sobre a criação do conceito de Cidades Educadoras e sobre a colaboração da Arquitetura e Urbanismo para as cidades através do princípio do espaço público habitável, além de identificar elementos de projeto mais apropriados para a estrutura física de suporte dessas cidades.

A conceituação de Cidade Educadora pode auxiliar não só para a educação, mas para a melhoria de outros campos sociais da vida cotidiana, uma vez que propõe relações de saberes, conhecimentos e experiências. Pode despertar a necessidade da identificação de ações esparsas que vem sendo realizadas em várias cidades, reconhecê-las e inseri-las dentro do conceito de Cidades Educadoras.

Percebe-se que a arquitetura e a organização espacial da cidade, com o seu traçado podem se tornar agentes educadores pela forma como se constituem, contribuindo para a prática dos direitos à cidadania. Observa-se a relevância das áreas de arquitetura e urbanismo para além de meras técnicas construtivas. Elas possuem responsabilidade maiores dentro de uma sociedade, tendo assim um importante papel educador.

A educação por meio da arquitetura possibilita a compreensão cultural e a construção do indivíduo em relação a sua identidade e pertencimento.

A Cidade Educadora deve ser debatida por outras áreas, além da Educação, e deve atentar para a sua rede de espaços abertos e equipamentos públicos como espaços oportunos e necessários a efetividade da aplicação de seu conceito. Observa-se a importância dos saberes locais para os projetos de territórios com potencial educativo bem como para a efetiva apropriação dos espaços públicos. Também se ressalta que se trata de um desafio de todos, mas políticas públicas podem contribuir para desencadear a cidade como referência de práticas educativas.

Mediante ao exposto, percebe-se que a arquitetura e a organização espacial da cidade com o seu traçado urbanístico podem se tornar agentes educadores pela própria forma como se constituem, contribuindo para a prática dos direitos à cidadania bem como a reflexão à cerca dos deveres cidadãos. A arquitetura também é possibilidade de material educativo se constituindo de instrumento paradidático, auxiliando na compreensão e leitura da cultura local, como é o caso dos roteiros arquitetônicos.

Observa-se a importância das áreas de arquitetura e urbanismo para além das técnicas construtivas. Elas possuem responsabilidades maiores dentro de uma sociedade. A educação por meio da arquitetura possibilita a compreensão sociocultural e a construção do sujeito em relação a sua identidade e pertencimento.

Referências

AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Quem somos?** Disponível em: <https://slidetodoc.com/associacao-internacional-de-cidades-educadoras/aice-como-surgiu/>. Acesso em: 11 de junho 2023

AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Rede Brasileira de Cidades Educadoras**. 2020a. Disponível em <https://www.edcities.org/rede-brasileira/>. Acesso em: 5 jun. 2023

AICE. Associação Internacional De Cidades Educadoras. Carta das Cidades Educadoras. **Declaração de Barcelona. 1990**. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/>

sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

ALBUQUERQUE, C. V. de et al. Cidades Educadoras, Desenvolvimento E Sustentabilidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 437–451, 2021. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/788>. Acesso em: 5 out. 2023.

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades Educadoras**: um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: Editora Intersaberes, 2018.

ARAÚJO, C. W. C.; RIBEIRO, M. A. P.; AGLIARDI, I. R. S.; CÉLIA, L. dos S. Cidades Educadoras e a educação científica como possibilidade para a educação integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 771–788, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1624>. Acesso em: 5 out. 2023.

BARBIERI, R. A.; COSTA, M. V. Pedagogias do urbanismo em intervenções urbanas. **REVISTA INTERSABERES**, v. 16, n. 39, p. 1197–1218, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2208>. Acesso em: 5 jun. 2023

ENS, R. T.; NAGEL, J.; WITHERS, S. Cidades Educadoras e Teoria das Representações Sociais: contextos e interfaces. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 1017–1033, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2215>. Acesso em: 5 out. 2023.

FIGUERAS, P. **Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro. Educación y Vida Urbana**: 20 años de ciudades educadoras. Edição da Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona. Editora Santilana, 2008. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/Libro-PDF.pdf>. 5 jun. 2023

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, maio 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 13 mai. 2023

GROHE, S. L. S. **Cidades sustentáveis**: princípios orientadores de educação para a sustentabilidade em contextos urbanos. Tese

(Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação).
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo,
2021.

LIMA, M. A. de; NERBAS, P. de F.; SILVA, M. M. da. Uma reflexão sobre a contribuição da Arquitetura e Urbanismo para as Cidades Educadoras. In: **X Encontro de Sustentabilidade em Projeto**, UNIFESSPA, Marabá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/245060/Vol.%205%20579%20-%20590.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jun. 2023

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.

MATIELLO, A. M.; AZEVEDO, G. A. N. Contribuições Da Arquitetura E Urbanismo Para A Ideia De Territórios Educativos Na Infância. **Revista Vagalumear**, v. 2, n. 2, p. 106-125, jan. 2022. ISSN 2763-9916. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2362>. Acesso em: 02 mai. 2023.

MOLL, J. Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **Ágora**, v.6, n. 11, p. 27-38, 2019. Disponível em: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/3777>. Acesso em 12 abr. 2023.

MORIGI, V. **Cidades Educadoras**: Possibilidades De Novas Políticas Públicas Para Reinventar A Democracia. Porto Alegre: Sulina, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/111913/000951979.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mai. 2023

NOGUEIRA, S. V.; BÖLTER, S. G. **Cidades Educadoras**: Teorias E Modelos Aplicados À América Latina. 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2020. 229 p. Disponível em: <https://claec.org/editora/wp-content/uploads/sites/3/2020/11/Cidades-educadoras-teorias-e-modelos-aplicados-%C3%A0-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PAULO, F. dos S.; COSTA, D. M. Educação Popular: articulações entre Paulo Freire, gestão democrática e Cidades Educadoras. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 36, p. 737–755, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1597>. Acesso em: 5 out. 2023.

PINHAL, A. L. C. F. **Cidade educadora como potencialidade**

educacional: a educação para além da escola. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

RIBEIRO, G. S. et al. Cidade, cultura e acessibilidade: notas iniciais da relação entre cidades educadoras e direitos humanos. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 359 –, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/9893>. Acesso em: 5 out. 2023.

SEVERINI, V. F.; NUNES, G. P. Arquitetura hostil: cidade para quem? **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 76-95, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/207099>. Acesso em: 5 out. 2023.

VANNUCHI, L.; IACOVINI, R.; PEREIRA, A.; MOREIRA, F. Inserção urbana no MCMV e a efetivação do direito à moradia adequada: uma avaliação de sete empreendimentos no estado de São Paulo. In: **Anais do XVI ENANPUR – Espaço, Planejamento e Insurgências**. Belo Horizonte, 2015.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luiz Eduardo Rodrigues Prola¹

Rodrigo Vieira Ribeiro²

Sirlei de Lourdes Lauxen³

Solange Beatriz Billig Garces⁴

Introdução

A presente produção traz algumas reflexões a respeito da modalidade de ensino à distância, a partir da ampla disseminação desta modalidade de ensino, em cursos de formação de professores, especialmente a partir dos últimos anos, muito influenciada pelas condições possibilitadas pelo período pandêmico que o mundo vivenciou, em função da COVID-19. “A oferta de cursos na modalidade de educação a distância (EaD) tem tido um forte crescimento na

-
- 1 Discente do curso de Ciências da Computação da Universidade de Cruz Alta - Unicruz, Cruz Alta, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica CNPq/UNICRUZ do Projeto Bases para a projeção de uma política de formação de professores no Rio Grande do Sul”. E-mail: luiz-eprola@educar.rs.gov.br
 - 2 Professor de Matemática da Universidade de Cruz Alta - Unicruz, Cruz Alta, Brasil. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas. Licenciado em Física pela Universidade Luterana do Brasil. Especialização em Matemática pela Universidade Federal de Rio Grande, Física de Radiodiagnóstico e Medicina Nuclear – Radioproteção e Controle de Qualidade pela UNYLEYA . MBA em Gestão da Saúde pela Faculdade Focus. E-mail: rodrigovr2106@gmail.com
 - 3 Dra. em Educação. Docente Permanente e Coordenadora do PPGPSDS da Universidade de Cruz Alta - Unicruz, Cruz Alta, Brasil. Pesquisadora e Líder do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Sociais e dos Laboratórios LEPSI e Vida Real. Colaboradora da Pesquisa em rede Bases para a projeção de uma política de formação de professores no Rio Grande do Sul”, financiada pelo CNPq, vinculada a Rede GEU/Grupo de Estudos sobre Universidade, da qual a UNICRUZ é participante (edital CNPq) E-mail: slauxen@unicruz.edu.br
 - 4 Dra. em Ciências Sociais. Docente Permanente do PPGPSDS da Universidade de Cruz Alta - Unicruz, Cruz Alta, Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Sociais e dos Laboratórios LEPSI e Vida Real. Colaboradora da Pesquisa em Rede Bases para a projeção de uma política de formação de professores no Rio Grande do Sul”, financiada pelo CNPq, vinculada a Rede GEU/Grupo de Estudos sobre Universidade, da qual a UNICRUZ é participante (edital CNPq)- E-mail: sgarces@unicruz.edu.br

educação superior brasileira, proporcionando um aumento no número de matrículas, em detrimento de um proporcional encolhimento das matrículas nos cursos presenciais” (SCUDELER; FLORES; PIRES, 2020, p.1). Portanto neste resumo pretende-se trazer algumas reflexões desta modalidade de ensino, para ser possível prospectar acerca da formação de professores e as consequências dessa formação para a qualidade da educação. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, com uma abordagem qualitativa.

Resultados e discussões

Sardi e Carvalho (2022) caracterizam a modalidade EaD pela presença de plataformas e recursos virtuais, onde é reinventado o aprendizado e atuação docente dado a presença de um professor e um tutor, em que cada um desempenhará um diferente papel na erudição do discente, nessa forma de ensino.

Florêncio e Oliveira (2020) apontam como principal diferencial advinda das instituições de ensino à distância a abstenção de gastos para o deslocamento, liberdade e flexibilidade, no entanto ressalta a necessidade de um comprometimento para realizar um itinerário que contemple o espaço de tempo para os estudos e execução das atividades propostas, já na visão elaborada por membros de outra instituição de ensino à distância qualificaram a modalidade da seguinte forma:

É importante citar o perfil do estudante em EAD, que geralmente é aquele que precisa se qualificar para ter reconhecimento na empresa ou que precisa de uma certificação para ingressar no mercado de trabalho com mais chances de sucesso diante da competitividade e das exigências que o próprio mercado impõe. Vale salientar, que os valores mais acessíveis das mensalidades dos cursos EAD, além da mobilidade, são diferenciais muito favoráveis a essa modalidade de ensino e atraem cada vez mais àqueles que precisam de formação e têm urgência na certificação (AGOSTINHO; AGOSTINHO, 2023, p.5).

“Na educação a Distância o aluno é o protagonista da sua aprendizagem, tornando-se assim, autônomo, capaz de criar e buscar novas habilidades para que seja capaz de interferir na sua realidade cotidiana” (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Essa é a condição da modalidade à distância, a necessária responsabilização do discente sobre seus estudos e

busca de aprofundamento por meio do contato com tutores e docentes. Todavia, nem sempre ocorre a formação esperada, especialmente quando o aluno não se torna o protagonista da sua formação ou as instituições focam a sua preocupação na quantidade de alunos a atingir (massificação) e não na qualidade ofertada.

Conforme Scudeler, Flores e Pires (2020, p. 2) “A partir de 2017, as políticas públicas na educação superior permitiram e fomentaram a expansão substancial da oferta de cursos, em especial na modalidade da educação a distância (EaD)”, e essa oferta tem tido um forte crescimento entre as instituições de ensino superior privada. Ainda, “[...] a leitura dos dados permitirá perceber que a oferta de cursos na modalidade EaD, com preços e condições mais atraentes, promoveu um forte crescimento desta modalidade de ensino, em detrimento de um proporcional encolhimento das matrículas nos cursos presenciais” (SCUDELER; FLORES; PIRES, 2020, p.4).

A constante expansão do “mercado de ensino à distância” gera uma preocupação a respeito da falta de atividades práticas nas Instituições de Ensino, com o pouco ou nenhum envolvimento em pesquisa e extensão, o que gera uma formação com menor aproveitamento e qualidade. E essa expansão da oferta na modalidade EaD é resultado das políticas públicas do ensino, que por meio do Decreto nº 9.057 de maio de 2017 (BRASIL, 2017) possibilitou essa oferta, com objetivo de expandir o acesso. Além da LDBEN (1996) que também prevê, em seu art. 80, como política educacional a oferta de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Embora essa legislação inicial seja uma das mais importantes, e que inicia conceituando o processo de educação à distância e realizando a oferta da EaD de uma forma controlada, outras legislações foram surgindo no decorrer dos últimos anos, flexibilizando muito essa possibilidade, de uma forma “mercantilizada” da educação. Neste sentido, Scudeler, Flores e Pires (2020) entendem que se pode realizar uma leitura em três fases da EaD no Brasil: a primeira “fase de implantação e definição conceitual da EaD no ensino superior brasileiro, a partir da LDB (BRASIL, 1996) e, em especial com a edição do Decreto nº 2.494 (BRASIL, 1998), que traz a primeira autorização normativa para a oferta desta modalidade de ensino”; a segunda fase inicia com a implementação da Portaria Normativa nº 40 (BRASIL/MEC, 2010), que “dá início à fase de expansão controlada da EaD” e a terceira fase

“do processo de implantação e desenvolvimento da EaD”, como “um quase-mercado”, com a edição das últimas portarias e legislações que, por meio da Portaria nº 18 “regulamentou pela primeira vez o processo administrativo de autorização para o funcionamento de polos de apoio no exterior”, contudo ficou vigente pelo curto prazo de um ano e foi substituída pelo Decreto nº 9.057/2017. (SCUDELER; FLORES; PIRES, 2020, p.7/9).

Ainda nesta mesma pesquisa de Scudeler; Flores; Pires (2020, p. 15) os dados pesquisados pelos autores no INEP apontam que:

[...] a expansão da modalidade EaD tem um impacto maior na formação de licenciados, sendo certo que, em 2017, 53,2% dos estudantes de licenciatura estavam no ensino presencial e, por sua vez, 46,8% estavam matriculados em cursos na modalidade EaD; no ano seguinte, em 2018, a proporção se inverteu, com a presença de 50,2 de alunos de licenciatura matriculados em cursos na modalidade EaD, contra 49,8% dos alunos na modalidade presencial.

Assim, esses dados iniciais nos deixam a possibilidade de ampliar essa reflexão, já que de acordo com Pádua, França-Carvalho e Alcoforado(2023, p.3):

Nesse cenário, cabe questionar acerca da qualidade da formação de professores e seu acompanhamento, enquanto processo de ruptura tecnológica e social, uma vez que a perspectiva da sociedade é que os professores adentrem a Educação Básica dominando diversos saberes e apresentem habilidades e atitudes inovadoras, portanto, a EaD deve primar por esses e por outras condições inerentes à concepção de professores.

Nesse mês de outubro de 2023, o Ministério da educação (MEC) divulgou o resultado do Censo da educação superior de 2022, veiculando uma série de dados sobre o ensino superior, dentre eles é importante frisar que as instituições de ensino a distância foram responsáveis por 83% dos ingressantes em cursos de licenciatura no último ano, frente a isto o MEC busca intervir, por meio do Grupo de Trabalho de Formação Docente, e uma supervisão específica em relação à modalidade. Procurando limitar o crescimento indiscriminado da oferta de novas vagas destas instituições, incorporando condicionalidades relativas à falta de oferta de vagas presenciais em localidades e áreas

de formação específicas. Outras medidas serão o estabelecimento de parâmetros de qualidade (MEC, 2023, n.p).

Cabe, portanto, refletir que a EaD para a formação de professores pode ser uma alternativa, porém [...] implica, para os governos, a contrapartida estrutural e conjuntural para que as Instituições de Educação Superior (IES) públicas possam continuar a aprimorar e difundir os estudos no campo da EaD e executar ações para fomentar sua melhoria” (PÁDUA, FRANÇA-CARVALHO E ALCOFORADO, 2023, p.21).

Enquanto instituições (EaD) que incitam a formação de conhecimento, elas desempenham um papel similar às instituições presenciais de ensino, no entanto a principal problemática advinda de sua propagação é a constituição “comercial” de polos, que precisam ser avaliadas a partir da sua qualificação e condições para a formação de um professor, para que este possa posteriormente desempenhar sua profissão docente com qualidade de ensino e aprendizagem. Mas para isso, entende-se que é preciso uma maior regulamentação por parte das políticas educacionais advindas do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Considerações finais

As considerações finais que são possíveis de inferir é que o processo de implementação da modalidade EaD precisa ser vista com “bons olhos”, no sentido do acesso à educação, especialmente para encurtar distâncias. Todavia, o que se precisa é regulamentar esses processos de uma forma controlada e com avaliações adequadas, para que não se tenha a formação de professores de uma forma “aligeirada” como tem se observado nos últimos anos. Esse olhar das políticas públicas educacionais na regulamentação da EaD para os cursos de formação de professores é urgente sob pena de ampliação da perda da qualidade nos processos formativos e ainda, regulamentar o ensino na modalidade EaD, para que não se torne um processo mercantil de formação de professores.

Referências

AGOSTINHO, Douglas Soares; AGOSTINHO, Tânia F. Soares. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HOJE. **Centro**, v. 18, n. 8, p. 0.

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC): <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/mec-anuncia-medidas-para-melhorar-educacao-superior>

CASTRO, Francieli Carvalho; MATTAR, Joao; OLIVEIRA, Elenita. Análise da nova legislação em relação a polos de educação a distância. **Educação & Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 157-168, 2017.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Breves análises da Educação Superior Brasileira na modalidade EaD.

LIMA, Adenaide Amorim; DA SILVA MARTINS, Jasson. ALIENAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM INSTITUIÇÕES EAD.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa et al. Tendências da Educação à Distância e as instituições de Ensino Superior no Brasil do século XXI. **Revista Semiárido De Visu**, v. 6, n. 2, p. 108- 119, 2018. <https://doi.org/10.31416/rsdv.v6i2.116>

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 303-318, 2013.

SARDI, Rafaela Garcia; CARVALHO, Paulo Roberto de. A docência na educação a distância: uma análise crítica da prática profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 27, p. e48799, 2022.

PÁDUA, C. A.L.de O.; FRANÇA-CARVALHO. A. D.; ALCOFORADO, J. L. M.Educação a Distância: processo de ruptura tecnológica e social na formação de professores.**Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023 e-ISSN: 1809-3876 <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

SCUDELER, M. A.; FLORES, A. I. C.; PIRES, A. O desafio da educação à distância no ensino superior brasileiro: a expansão dos cursos de pedagogia à luz do ENADE como referencial de qualidade. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 07, jan. 2020.

O ENVELHECIMENTO COMO PROCESSO NEGATIVO: REFLEXÕES SOBRE O PRECONCEITO COM PESSOAS IDOSAS NA SOCIEDADE ATUAL

Bruna Laís da Veiga Kazmirczuk¹

Solange Beatriz Billig Garces²

Rodrigo de Rosso Krug³

Introdução

A população idosa no Brasil está em ascensão devido a conquista humana quanto ao aprimoramento dos recursos de saúde e da qualidade de vida. No entanto, o processo do envelhecimento ainda é visto de maneira negativa, onde a pessoa idosa é estereotipada à condição de velha, incapaz e improdutiva.

A sociedade capitalista, essencialmente consumista, regida pelas regras do imediatismo, da aparência e das relações superficiais, atribui à pessoa idosa uma imagem contrária da produtividade, da vitalidade e da força, aflorando o preconceito e a discriminação em face desse contingente populacional.

O objetivo do presente artigo é refletir sobre o preconceito com pessoas idosas na sociedade atual, bem como compreender

1 Discente do Curso de Mestrado –Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - PPGPSDS da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Pesquisadora do GIEEH-Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano. E-mail: kazmirczukbruna@gmail.com

2 Doutora em Ciências Sociais (UNISINOS); Docente Titular II da Universidade de Cruz Alta - Unicruz, Cruz Alta, Brasil, no PPGPSDS - Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. Orientadora da Pesquisa. Líder e Pesquisadora do GIEEH-Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano. E-mail: sgarc@unicruz.edu.br

3 Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Docente Adjunto II da Universidade de Cruz Alta – Unicruz, Cruz Alta, Brasil no PPGPSDS - Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ e no PPGAIS –Programa de Pós-Graduação em Atenção integral à Saúde da UNICRUZ/UNIJUÍ / URI. Pesquisador do GIEEH. E-mail: rkrug@unicruz.edu.br

os motivos que levam o envelhecimento ser visto como processo negativo. A pesquisa é oriunda do grupo de pesquisa intitulado Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano – GIEEH, que possui como foco as pesquisas no âmbito do envelhecimento e suas correlações, bem como da disciplina eletiva de Cidadania e Inserção Social de Populações Idosas do Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ.

A metodologia utilizada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, realizada a partir do levantamento de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, meios impressos e digitais, possibilitando o conhecimento do estudo já realizado sobre o assunto. Para tanto, o levantamento da pesquisa foi realizado em algumas das principais bases de dados disponíveis, como Portal da CAPES, Scielo, e Google Acadêmico, demonstrando que o preconceito no processo do envelhecimento e em face das pessoas idosas deve ser abordado nas produções acadêmicas, como forma de conscientizar e combater essas condutas na sociedade.

A pesquisa apresenta-se com abordagem qualitativa, de forma que Minayo e Gomes (2012, p. 21) explica-a como sendo a abordagem que “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002).

Assim, o presente artigo está estruturado em duas partes: o envelhecimento visto como um processo negativo, tendo como consequência o preconceito e a necessidade de desconstruir essa imagem negativa, ao compreender os aspectos positivos do envelhecimento, refletindo sobre a intolerância contra o grupo social dos mais velhos, bem como a necessidade de combater este preconceito.

O envelhecimento visto como um processo negativo

Devido ao aumento no quantitativo de pessoas idosas no Brasil, o envelhecimento se tornou pauta para discussões e reflexões no âmbito social, político e científico. No entanto, a sociedade ainda visualiza o envelhecimento como processo negativo, pois o tema é tratado como questão de problema social, sem considerar a pessoa idosa como sujeito, suas percepções e visões de mundo.

O envelhecimento da população repercute na estrutura da sociedade, visto que a pessoa idosa possui necessidades específicas, ensejando mudanças nos âmbitos sociais para possibilitar melhores condições quanto a qualidade de vida. Segundo Jardim, Medeiros e Brito (2019, p. 26) “o envelhecimento é tratado como um “problema” e não como uma conquista, sendo os idosos vistos como um encargo para a família, para o Estado e para a sociedade”.

Minayo e Coimbra Jr (2002, p. 12) afirmam que no imaginário social a questão social da velhice sempre foi pensada como uma carga econômica, tanto para a família quanto para a sociedade, e como uma ameaça à mudança. Assim, explicam:

[...] como muitas outras questões na sociedade ocidental, o assunto da velhice foi ‘estatizado’ e ‘medicalizado’, transformando-se ora em problema político, ora em ‘problema de saúde’, seja para ser regulado por normas, seja para ser pensado de forma preventiva, seja para ser assumido nos seus aspectos de disfunções e distúrbios que, se todos padecem, são muito mais acentuados com a idade (MINAYO; COIMBRA JR., 2002, p. 13).

Embora o aprimoramento da qualidade de vida do ser humano seja uma realidade atualmente, o envelhecimento ainda é tratado como uma questão a ser solucionada, uma vez que a sociedade capitalista marca a fase da velhice de forma negativa, ressaltando a doença, privação, dependência, tristeza e frustração.

Conceituar e delimitar a fase da velhice não é tarefa fácil, sendo imprescindível realizar estudo amplo de como a pessoa idosa está inserida social e economicamente nos contextos vivenciados. Diante da visão biológica, a velhice é “percebida como um desgaste natural das estruturas orgânicas que, com isso, passam por transformações com o progredir da idade, prevalecendo os processos degenerativos” (JARDIM; MEDEIROS; BRITO, 2019, p. 27). Entretanto, não se pode definir

o processo do envelhecimento somente sob o viés da visão biológica, mesmo porque a população idosa não se trata de um grupo homogêneo. É preciso considerar os aspectos dos contextos socioculturais que a pessoa idosa se insere. Entende-se que o envelhecimento é vivido de modo diferente de um indivíduo para outro, considerando as características variadas de uma sociedade para outra, e de uma geração para outra (JARDIM; MEDEIROS; BRITO, 2019).

De acordo com Debert (2020, p. 14), a velhice “foi tratada a partir da segunda metade do século XIX como uma fase da vida caracterizada pela decadência e pela ausência de papéis sociais”. A concepção de que as pessoas idosas constituem um problema social vem sendo construída sobretudo pelo Estado, segundo entendimento de Minayo e Coimbra Jr. (2002, p. 13).

Rezende (2008, p. 23) destaca que no século XX, os aspectos negativos relacionados ao envelhecimento ganharam destaque, pois na época se exaltava a força física e a capacidade para o trabalho, como requisitos essenciais à sobrevivência do cidadão. Desse modo, observa-se que a Revolução Industrial contribuiu fortemente com a anulação do papel da pessoa idosa, transformando a imagem da velhice como improdutiva e inútil.

Ainda, segundo Rezende (2008, p. 24), nos meados de 1930, a velhice adquiriu um maior significado, sendo vista sob a ótica social, necessitada de assistência e atendimentos essenciais. No entanto, foi a partir dos anos 1960, que ocorreu mudança na forma de compreender as necessidades do envelhecimento, com a adoção de uma nova política social, instituindo as aposentadorias e pensões.

Dessa forma, foi nas décadas de 1960 e 1970 que a velhice adquiriu visibilidade social, sendo importante para construção do seu significado social. Contudo, com essa visibilidade e instaurações de novas medidas assistenciais, sobreveio também o discurso do envelhecimento como encargo e problema para o Estado e sociedade. Nesse sentido, Rezende frisa:

[...] A sociedade moderna reforçou a imagem do idoso como um ser improdutivo e decadente. Outra característica marcante da nossa sociedade é a cronologia, estabelecendo uma classificação cultural fragmentando as diferentes faixas etárias, em função, principalmente, das leis que determinam os direitos e os deveres do cidadão (REZENDE, 2008, p. 23).

A velhice percebida como decadência e inatividade ainda é presente na sociedade. A concepção consumista e imediatista relaciona um olhar estigmatizado e negativizado ao envelhecimento, onde o ideal seria garantir a eterna beleza e juventude. A sociedade contemporânea valoriza a força física, a produção de bens de consumo, atribuindo ao envelhecimento o inverso de tudo que é considerado necessário e ideal.

Diante dessa construção negativa com relação a velhice através dos tempos, a sociedade atual enxerga o processo do envelhecimento associado ao fim de uma etapa, sendo sinônimo de sofrimento, solidão, doença e morte. Assim, o negativismo em torno do processo de envelhecimento foi construído historicamente na sociedade (JARDIM; MEDEIROS; BRITO, 2019).

Segundo Heck e Langdon (2002, p. 129) o processo do envelhecimento apresenta “variações construídas socialmente nos diferentes grupos sociais, de acordo com a visão de mundo compartilhada em práticas, crenças e valores”. Nesse sentido, percebe-se quando a velhice é definida pela sociedade, essa é marcada por preconceito, sendo utilizados estereótipos negativos, enquanto a pessoa idosa não se sente enquadrada nesses estereótipos formulados sobre a velhice (JARDIM; MEDEIROS; BRITO, 2019).

Com base em estudos sobre a representação da velhice, Jardim, Medeiros e Brito (2019, p. 29), concluem que “o estigma negativo da velhice sempre vem na visão do outro, o próprio idoso vê o processo do envelhecimento como um tempo oportuno para a construção de algo novo”, razão pela qual é possível compreender que a visão negativa do processo do envelhecimento vem dos outros e não da própria pessoa idosa.

Dessa forma, verifica-se que as pessoas idosas atualmente, estão construindo seu espaço de sociabilização e inclusão social, buscando efetivar seus direitos e, principalmente, ressignificar o processo do envelhecimento, a partir da construção de uma identidade do ser velho integrado à sociedade e visto de forma positiva, a fim de afastar os estereótipos ligados a essa fase.

O preconceito em face das pessoas idosas e a necessidade de desconstruir essa imagem negativa do envelhecimento

O tema do envelhecimento na atualidade se apresenta num cenário contraditório. Isso porque apesar dos avanços científicos e tecnológicos possibilitarem o prolongamento da vida humana com mais qualidade, a maior parte da população idosa não possui acesso aos benefícios desses avanços. Esse impedimento muitas vezes se dá pelo preconceito etário que a pessoa idosa é alvo.

Na fase da velhice, é comum associar as pessoas idosas aos estereótipos negativos, os quais contribuem para a manutenção da percepção social negativa e similar a que se tem acerca do envelhecimento. Alguns dos estereótipos e atitudes negativas associadas às pessoas idosas são classificados “como inflexíveis, solitários, religiosos, improdutivos, doentes, depressivos, senis, frágeis e sem energia” (COUTO *et al.*, 2009, p. 510).

O preconceito etário pode ser denominado como ageísmo ou idadismo. O gerontólogo Robert Butler criou o conceito “*ageism*”, no ano de 1969, na tentativa de descrever os preconceitos construídos a partir de falsas crenças com relação ao envelhecimento, cujo resultado se traduz na discriminação social baseada no critério etário (KOCH *et al.*, 2012, p. 43) No entanto, atualmente o ageísmo, por falta de um termo correspondente na língua portuguesa, optou-se por uma adaptação linguística e o idadismo é utilizado para denominar a forma de discriminação segundo a qualquer idade ou faixa etária.

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2022, p. 17) define o ageísmo como “fenômeno social multifacetado, compreendido no preconceito e discriminação dirigida contra outros ou contra si mesmo com base na idade”, bem como determina os aspectos correlatos ao ageísmo, sendo eles: três dimensões, três níveis de manifestação e duas formas de expressão.

As dimensões são compreendidas em estereótipos, os quais se relacionam com pensamentos; preconceitos, relacionados aos sentimentos; e discriminação que são as ações e comportamentos. Já, os níveis de manifestação são o institucional, o interpessoal e contra si próprio, e as formas de expressão que podem ser o explícito, o qual

ocorre de forma consciente, e o implícito, que é manifestado de maneira inconsciente (OPAS, 2022, p. 18).

Verifica-se que a relação entre os estereótipos, o preconceito e a discriminação, é multidirecional, de forma que os estereótipos podem influir sobre o preconceito e a discriminação, e a discriminação pode influir sobre os estereótipos e preconceito:

Relação entre os estereótipos, o preconceito e a discriminação



Fonte: Relatório Mundial Sobre o Idadismo (OPAS, 2022, p. 9).

Entende-se que essas relações entre o estereótipo, o preconceito e a discriminação, não são automáticas, pois as relações são motivadas pelos contextos sociais, inclusive pelas leis e pela cultura. Segundo a OPAS (2022, p. 9) “a mera ativação de um estereótipo não implica que as pessoas tenham inevitavelmente sentimentos negativos e que ajam de maneira discriminatória”.

Segundo Couto *et al.* (2009, p. 510) o ageísmo difere do racismo e sexismo, “porque teoricamente qualquer pessoa pode ser atingida por ele ao longo de sua vida e desde que viva o suficiente para envelhecer”. Assim, um dos aspectos mais traiçoeiros do ageísmo é que ele se articula de modo inconsciente, implícito, sem controle e intenção de prejudicar o seu alvo.

Goldani (2010, p. 413) afirma que o preconceito etário “trata-se do preconceito supremo, da última discriminação, da mais cruel rejeição e do terceiro maior, após o racismo e o sexismo. Como o racismo, o preconceito etário depende da estereotipagem”. A velhice está marcada por muitos estereótipos, sendo enraizada na sociedade capitalista a ideia de que a pessoa idosa é inversa da utilidade e produtividade, de modo que o preconceito ocorre sem que se perceba.

Existem diferentes concepções teóricas que buscam explicar como o preconceito etário tomou forma e força. Cuddy e Fiske (2002 apud Couto *et al.*, 2009, p. 510) apresentam a Teoria da Modernização como uma possibilidade de compreensão do ageísmo, a qual explica:

De acordo com essa teoria, a redução do status social dos idosos é consequência da transformação das sociedades agrárias em modernas e industriais. Quatro mudanças são propostas na estrutura social como responsáveis pelos papéis desvalorizados dos idosos. O aumento da expectativa de vida promovido pelas melhorias das condições de saúde resultou no crescimento da população idosa, o que, por sua vez, levou à institucionalização da aposentadoria – fenômeno que enfraqueceu o poder de contribuição financeira dessa população. Por outro lado, os avanços tecnológicos levaram à criação de novos empregos, para os quais os idosos não estariam preparados, ficando, dessa forma, fora do mercado de trabalho. Também a urbanização fez com que os jovens saíssem de suas casas em busca de melhores condições de vida e de trabalho, o que enfraqueceu os vínculos familiares entre avós e netos, por exemplo. Por fim, com o surgimento da educação pública, estabeleceu-se socialmente uma maioria de pessoas alfabetizadas, perdendo os idosos a posição de transmissores da cultura e de sabedoria há muito sustentada (COUTO *et al.*, 2009, p. 510).

Já, a Teoria da Identidade Social criada por Tajfel e Turner (1979 apud Couto *et al.*, 2009, p. 510), compreende que:

[...] os julgamentos baseados na idade implicam uma avaliação de alguém que pertence ao mesmo ou a outro grupo etário. Quando o grupo em que o indivíduo está inserido é considerado, uma das maneiras de ele se sentir bem em relação à própria identidade é valorizando os membros do próprio grupo. Ou seja, pode-se afirmar que, nesse caso, a busca por uma autoidentidade positiva é influenciada pela identidade do grupo no qual se está inserido. Assim, os membros dos grupos buscam atingir essa autoidentidade positiva diferenciando-se positivamente e avaliando-se mais favoravelmente em relação aos membros de outros grupos. De acordo com essa perspectiva, há um viés intragrupo que determina que jovens

preferem jovens e que velhos preferem velhos. Entretanto, a TIS não parte da ideia de que os indivíduos desvalorizam todos aqueles que não fazem parte do seu grupo, mas que há uma tendência de que se mantenha sempre uma imagem mais positiva do seu grupo etário face a de outros.

Para Koch *et al.* (2012, p. 42) “a escassez de conhecimentos acerca do envelhecimento e da velhice dá origem a falsas avaliações que se traduzem em preconceitos”, de forma que o preconceito na velhice está presente em todos os âmbitos sociais, desde as relações familiares até o mercado de trabalho.

De acordo com o relatório global sobre o idadismo, realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2022), estima-se que uma em cada duas pessoas no mundo tenha atitudes discriminatórias que pioram a saúde física e mental de pessoas idosas e reduzem sua qualidade de vida, demonstrando o impacto negativo que o preconceito etário possui na vida da população mais velha.

Ainda, conforme a OPAS (2022, p. 27), “a pandemia de COVID-19 revelou a quão generalizada é a discriminação por idade - pessoas mais jovens e idosas foram estereotipadas no discurso público e nas redes sociais”, onde restou evidente que a idade foi usada como o único critério para acesso a cuidados médicos, e terapias que salvam vidas, escancarando o preconceito enraizado contra o envelhecimento.

O relatório global sobre o idadismo (OPAS, 2022, p. 28) menciona um importante estudo, onde demonstrou que a discriminação por idade se infiltra em muitas instituições e setores da sociedade, incluindo aqueles que fornecem assistência médica e social, no local de trabalho, na mídia e no sistema jurídico. O chamado racionamento de saúde, baseado apenas na idade, segundo a OPAS, é generalizado, visto que uma revisão sistemática no ano de 2020 mostrou que em 85% de 149 estudos, a idade determinou quem recebeu certos procedimentos ou tratamentos médicos.

Assim, verifica-se que a pandemia de COVID-19 apenas destacou as vulnerabilidades da pessoa idosa, e com ela a discriminação que o grupo mais velho sofre. A discriminação em relação as pessoas idosas, é prevalente na sociedade atual, e podem causar impactos negativos nas vidas dessas pessoas.

Além disso, o ageísmo causa muitos impactos na sociedade como um todo, uma vez que aumenta atitudes perigosas para a saúde,

afetando negativamente a saúde física e mental, acelerando o declínio cognitivo, desacelerando a recuperação de incapacidades e reduzindo a longevidade. A OPAS (2022, p. 61) alerta que “os impactos do idadismo vão além do corpo, reduzindo pouco a pouco as relações sociais e contribuindo para que as pessoas idosas fiquem socialmente isoladas e solitárias”, levando aos abusos e violências.

Outrossim, realizada as reflexões acerca do preconceito com relação as pessoas idosas, importante abordar a necessidade de construir uma imagem positiva do envelhecimento para combater o preconceito. Minayo e Coimbra Jr. (2002, p. 14) ressaltam a necessidade de “um movimento que positive o envelhecimento como um tempo produtivo específico da vida, emocional, intelectual e social, superando assim os estigmas da discriminação”.

Nesse sentido, é imprescindível ressaltar as características, os atributos e a identidade social da pessoa idosa como forma de romper a discriminação internalizada, a qual muitas vezes permite a pessoa idosa desenvolver uma atitude de negação, buscando parecer mais jovens para ser aceita e acolhida.

Assim, quanto a necessidade da positivação da identidade da pessoa idosa, Minayo e Coimbra Jr.(2002, p. 14), destacam:

[...] A positivação da identidade da pessoa idosa significa, por um lado, reconhecer o que há de importante e específico nessa etapa da vida para desfrutá-lo; por outro, compreender, do ponto de vista desse grupo social, os sofrimentos, as doenças e as limitações com toda a carga pessoal e familiar que tais situações acarretam, embora nunca tratando tais acontecimentos dolorosos e tristes como sinônimos de velhice.

Dessa forma, a positivação da identidade da pessoa idosa, não se trata de ignorar as consequências biológicas que o processo do envelhecimento causa no sujeito, mas sim respeitar as vontades do indivíduo e proporcionar a vivência dessa fase da velhice com integração, autoconhecimento e qualidade.

O desenvolvimento de ações que consideram a visão da pessoa idosa de si mesmo e do mundo, além do oferecimento de mais oportunidades de participação social, são fatores relevantes para a mudança na percepção sobre o envelhecimento na sociedade. Além do que a conscientização da sociedade sobre um envelhecimento como fase

positiva, bem como dos impactos do ageísmo na vida das pessoas pode fortalecer a justificativa de combater o preconceito etário.

Sendo assim, superar a associação da velhice com perdas e incapacidade ainda é desafio na sociedade contemporânea. Valorizar a pessoa idosa, respeitando a sua identidade social pode ser uma solução para combater a discriminação, ou ao menos amenizá-lo.

Considerações finais

A velhice tratada como questão social atualmente acarreta a imagem negativa do processo do envelhecimento, onde a pessoa idosa é estereotipada à condição de “algo velho”, descartável, incapaz e improdutivo. A sociedade essencialmente capitalista despreza a pessoa idosa, com base nos valores inversos, como utilidade e produtividade.

Apesar das muitas conquistas sociais, a pessoa idosa ainda é alvo de preconceito e discriminação, visto que a concepção de problema social é construída sobretudo pelo Estado. Essa construção histórica e negativa com relação a velhice faz com que a sociedade atual visualize o processo do envelhecimento como fim de uma etapa, sendo sinônimo de sofrimento, solidão, doença e morte.

No entanto, o estigma negativo do processo do envelhecimento se dá pelo ponto de vista do outro, sendo que a própria pessoa idosa encara o processo do envelhecimento como um tempo oportuno para a construção de algo novo, razão pela qual a visão negativa da velhice é imposta pelos sujeitos. O ato de associar as pessoas idosas aos estereótipos negativos, contribuem para a manutenção da percepção social negativa, acarretando o preconceito e discriminação.

As atitudes discriminatórias podem causar problemas a saúde física e mental de pessoas idosas e reduzir sua qualidade de vida. Os impactos do preconceito são graves e vão além do corpo, reduzindo as relações sociais e contribuindo para que as pessoas idosas fiquem socialmente isoladas e solitárias, levando aos abusos e violências.

Sendo assim, a construção de uma imagem positiva do envelhecimento como uma fase produtiva da vida, pode superar os estigmas da discriminação. Além disso, a conscientização da sociedade sobre um envelhecimento para além da doença, improdutividade e inutilidade, bem como dos impactos do ageísmo na vida das pessoas,

é importante para fortalecer a justificativa de combater o preconceito etário.

Referências

COUTO, M. C. P. *et al.* Avaliação de discriminação contra idosos em contexto brasileiro-ageismo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, p. 509-518, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/dkt7tRSPpN7zCnrrK4vG3Rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

DEBERT, G.G. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. 3.ed. São Paulo: Edusp, 2020. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=juwrAjXrnCYC&printsec=frontcover&hl=pt-br#v=onepage&q=segunda%20metade%20do%20s%C3%A9culo%20XIX%20como%20uma%20fase%20da%20vida%20caracterizada%20pela%20decad%C3%AAncia%20e%20pela%20aus%C3%AAncia%20de%20pap%C3%A9is%20sociais&f=false>. Acesso em: 20 out. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 4 ed., 2002. Disponível em: <https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

GOLDANI, A.M. Desafios do "preconceito etário" no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 411-434, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PBGcfLysHXVXtcfbrhJjdbF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

HECK, R. M. *et al.* **Envelhecimento, relações de gênero e o papel das mulheres na organização da vida em uma comunidade rural**. Antropologia, saúde e envelhecimento, Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 129-151, 2002. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/d2frp/pdf/minayo-9788575413043-08.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

JARDIM, V. C. F.da S.; MEDEIROS, B. F.de; BRITO, A.M. de. Um olhar sobre o processo do envelhecimento: a percepção de idosos sobre a velhice. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de

Janeiro, v. 9, p. 25-34, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/tzGHq3mphTxJ5jtvX5pRM6z/?format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

KOCH, L. F.de A. *et al.* Uma reflexão sobre o preconceito etário na saúde. **Revista Gestão & Saúde**, Brasília-DF, v. 4, n. 2, p. 40-48, 2012. Disponível em: <https://www.herrero.com.br/site/files/revista/file854236d2c6dc82d75eab6a818b8abe27.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; COIMBRA JR, C. E.A. **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Editora Fiocruz, 2002. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/d2frp/pdf/minayo-9788575413043.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS).

Relatório mundial sobre o idadismo. Washington, D.C.:

Organização Pan-Americana da Saúde; 2022. Licença: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://doi.org/10.37774/9789275724453>. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55872>. Acesso em: 20 out. 2023.

REZENDE, C.B. **A velhice na família: estratégias de sobrevivência**. 2008, Dissertação de Mestrado (Serviço Social. Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP) Franca-SP: UNESP, 2008. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/Cristiane_Barbosa.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

A LAICIDADE COMO PRESSUPOSTO DE UMA EDUCAÇÃO TOLERANTE, INCLUSIVA E CIDADÃ

Aline Mello da Costa¹

Laura Vogel Librelotto²

Victória Rodrigues Villa Real³

Introdução

Nas democracias contemporâneas, a procura de uma sociedade que valorize e reconheça a diversidade cultural, religiosa e étnica, mantendo ao mesmo tempo um sentido de unidade, tem sido um aspecto crucial. A educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos que possam prosperar numa sociedade tão diversificada e colaborar de forma eficiente. Para alcançar o objetivo da coexistência pacífica e mutuamente benéfica, o secularismo é um princípio fundamental na educação que promove a aceitação, a inclusão e o envolvimento cidadão.

O conceito da laicidade está enraizado na ideia de manter uma divisão clara entre as esferas pública e religiosa do Estado, tendo como objetivo principal, garantir que o Estado não demonstre qualquer preconceito em relação a qualquer religião em particular, preservando assim a liberdade de todos os cidadãos de exercer qualquer crença religiosa, bem como promover a inclusão e a aceitação do indivíduo sem o preceito de suas crenças.

O presente artigo tem como objetivo examinar a importância da laicidade como um requisito crucial para permitir uma educação inclusiva, tolerante e cidadã. Além disso, busca tecer considerações

1 Universidade de Cruz Alta, Curso de Direito, Cruz Alta, RS, Brasil. E-mail: alinemellodacosta@hotmail.com

2 Universidade de Cruz Alta, Curso de Direito, Cruz Alta, RS, Brasil. E-mail: laura.librelotto@gmail.com

3 Universidade de Cruz Alta, Curso de Direito, Cruz Alta, RS, Brasil. E-mail: villarealvictoria610@gmail.com

acerca do processo da laicidade no Brasil e como a religião se mostra um fator crucial em todos os setores e segmentos brasileiros, desde seus primórdios.

Deve-se entender e compreender a ligação entre a laicidade, a tolerância religiosa e a educação. Pois sendo a laicidade, princípio fundamental que defende a liberdade de crença e descrença para todos os indivíduos, garante-se tanto a liberdade religiosa como a igualdade entre todos os membros da sociedade, deixando a par de cada indivíduo a sua escolha, bem como, o respeito ao terceiro que não a acolhe.

A separação entre a religião e a política resulta em nenhuma religião em particular pode ser definida como única e obrigatória para todos os cidadãos, e tem a legislação ao seu favor quando falamos sobre o direito de escolha de crenças, haja vista que presente em diversas leis, decretos e normas brasileiras, que positivam e denunciam as práticas intolerantes nesse segmento.

O princípio da laicidade é vital para garantir a educação das minorias e ainda exige que a educação seja abrangente, reconhecendo e valorizando a variedade de crenças e culturas dos alunos, buscando garantir que a discriminação contra as minorias seja evitada e que os seus direitos sejam respeitados.

Ela também é crucial para formar cidadãos conscientes e envolvidos. Ao fazê-lo, os cidadãos são motivados a envolver-se ativamente nos assuntos comunitários, respeitando simultaneamente os diferentes pontos de vista e crenças, por isso entende-se que a laicidade deve ser respeitada desde a educação, formando cidadãos respeitosos.

Por fim, tenta considerar o multiculturalismo no Brasil e o impacto da religião sobre os grupos minoritários nos ambientes escolares, além de elucidar a importância da inclusão desses grupos e como isso terá consequências sociais e culturais se implementado em sala de aula.

Metodologia

A metodologia adotada neste artigo baseia-se em uma análise qualitativa e documental, utilizando-se de uma revisão bibliográfica abrangente sobre a laicidade no Brasil e seu impacto na educação. Primeiramente, foram consultadas obras de referência de juristas, como

Reinaldo Federici, e documentos legais, incluindo a Constituição Brasileira de 1988 e o Código Penal, para compreender o conceito de laicidade e suas implicações legais. Além disso, o artigo analisa casos emblemáticos de jurisprudência, como a decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo sobre o ensino religioso em escolas públicas, para ilustrar a aplicação prática do princípio laico.

A pesquisa também incluiu a revisão de estudos acadêmicos e relatórios de direitos humanos, como os dados de intolerância religiosa no Brasil, para avaliar o contexto histórico e social da laicidade no país. A análise histórica considerou o papel da religião na formação do sistema educacional brasileiro desde a chegada dos jesuítas até as reformas educacionais contemporâneas, destacando a influência religiosa na educação e as transformações ocorridas ao longo dos séculos.

Para compreender a diversidade religiosa no Brasil e suas implicações para a laicidade, o artigo recorreu a estudos sociológicos que analisam o pluralismo religioso e o sincretismo cultural. Essa abordagem permitiu uma visão abrangente da laicidade como um princípio que promove a igualdade e o respeito às diferentes crenças em um contexto educacional.

Por fim, a metodologia incluiu a análise crítica de políticas públicas e práticas educacionais, destacando a importância de um sistema educacional laico na promoção da igualdade, inclusão e respeito à diversidade religiosa. Essa abordagem metodológica permitiu uma compreensão aprofundada dos desafios e oportunidades para a consolidação da laicidade na educação brasileira.

Resultados e discussões

Para o jurista brasileiro Reinaldo Federici (2020), laicidade significa:

Destarte, laicidade configura a separação entre Estado e religião, visando impossibilitar confusão entre o primeiro e a segunda, de sorte a impedir que o Estado influencie o povo a seguir uma determinada religião ou seja por esta influenciado. Bem assim, o Estado laico permite ao cidadão manifestar e exercer a sua crença com plena liberdade, em qualquer religião, como também a sua descrença total em valores religiosos (ateísmo).

Desta feita, laicidade nada mais é que a desvinculação do Estado e da Religião em prol de uma maior inclusão de todos os tipos étnicos religiosos existentes, deixando com que o assunto seja de caráter personalíssimo e individual, retirando do Estado o papel de impositor de normas legislativas regidas por qualquer tipo de ordenamento religioso.

A religião foi historicamente utilizada como uma ferramenta para estabelecer autoridade política e exercer controle sobre as pessoas. No entanto, nos tempos atuais, os princípios do pensamento republicano, notadamente a democracia, teoricamente proíbem a existência de uma conexão direta entre o Estado e as instituições religiosas. Isso impede que a religião seja instrumentalizada para fins de governança e controle populacional (PORFÍRIO, 2020).

A concepção de um estado laico no Brasil não é algo novo. A separação oficial entre as instituições religiosas e o governo ocorreu mais de 130 anos atrás, como resultado da Proclamação da República. Mesmo assim, a questão da religião em espaços públicos, como escolas financiadas pelos governos estaduais e municipais, continua a ser um tema de debate. Um exemplo dessas práticas se perpetuou com a decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP), que considerou inconstitucional uma lei municipal que exigia o ensino da Bíblia em escolas de Barretos, no interior do estado (LUCIANO, 2022).

A história registra inúmeras instâncias de conflitos religiosos e políticos relacionados à religião. Na Antiguidade, por exemplo, Sócrates foi executado após ser julgado sob a acusação de acreditar em divindades diferentes das adoradas pelos gregos, entre outras acusações. O julgamento e condenação de Sócrates, posteriormente considerados injustos por Platão e Aristóteles, ocorreram devido à oposição que ele representava aos poderosos políticos em Atenas (PORFÍRIO, 2023).

Observa-se durante a história, que o uso da religião foi ferramenta para condenar um indivíduo devido a questões políticas, evidenciando a importância de preservar o direito de todos professarem e praticarem sua fé. Em outra época da história, as Cruzadas são um exemplo em que um conflito político com motivações políticas e territoriais foi disfarçado como uma guerra santa, embora fosse impulsionado por interesses religiosos, esses episódios históricos ilustram como a religião muitas vezes foi instrumentalizada em conflitos políticos, destacando

a necessidade de salvaguardar a liberdade de crença e culto de todos (PORFÍRIO, 2023).

A essência da importância do Estado laico reside na garantia da liberdade religiosa, um direito humano básico. Apenas um Estado laico pode assegurar a igualdade e o respeito entre todas as religiões, sem favorecer ou depreciar qualquer uma delas (PORFÍRIO, 2023).

No conjunto de normas que regem o Estado brasileira, a Constituição Federal, lei das leis, é a mais importante para a questão da laicidade, pois a define como direito fundamental, positivada no art. 5º, VI, que diz:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

O Código Penal Brasileiro também normativa e protege o direito de crença, vejamos:

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso: Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa. Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.”

Além disso, em 1989 foi promulgada a Lei nº 7.716, que trata dos crimes de preconceito, e que define já no seu primeiro artigo, que serão punidos os crimes que resultem de preconceito em favor da raça, etnia, cor, religião ou nacionalidade, confirmando mais uma vez que o país é – ou deveria ser – laico.

A história da educação ligada á religião no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas no país, que tinham como missão “civilizar” a população deste território no século XVI, estabelecendo a moral e os bons costumes para a nova sociedade da colônia portuguesa, que começava a receber diversos imigrantes. Os jesuítas aprenderam a língua dos nativos com o objetivo de catequizá-los e moldá-los de acordo com os princípios religiosos da sociedade, o que resultou em uma transformação significativa da cultura indígena. Muito disso se deve ao fato de acharem que deveriam passar o “fardo do homem branco”, acreditando que eram detentores de toda sabedoria do mundo, não somente no campo religioso. Nesse contexto, a igreja desempenhou um

papel de grande influência e poder na dominação da região. (GIELOW, 2015).

Mesmo após a expulsão dos jesuítas do país, o catolicismo perdurava e a exclusão da liberdade de crença era percebida. A constituição de 1824, por exemplo, trazia a santíssima Trindade como preâmbulo e em seus termos. Em um Estado confessional, o Brasil dessa época fazia com que qualquer coisa que fosse contrária à fé religiosa predominante, o catolicismo, era amplamente desaprovada pela maioria da sociedade, que moldava as leis. Aqueles com crenças diferentes podiam, no máximo, praticar sua fé em particular, dentro de suas casas (GIELOW, 2015).

Somente em 1988, a nova Constituição assegurou diversas mudanças no sistema educacional brasileiro. Elas incluíram o financiamento público para escolas públicas, a gratuidade do ensino em instituições governamentais, a obrigatoriedade do ensino fundamental, a oferta de creches e escolas para crianças de zero a seis anos, o acesso à educação gratuita como um direito subjetivo, a autonomia universitária e a implementação de planos de carreira para os profissionais do ensino público, entre outras inovações. Posteriormente, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reformulou o sistema educacional. Com a responsabilidade do Estado sobre as escolas públicas, o ensino passou a refletir o princípio laico estabelecido pela Constituição. No entanto, isso levou a debates em torno da disciplina de ensino religioso (GIELOW, 2015).

Para pesquisadora Gabriela Valente, o fato de nosso país ser receptivo aos materiais internacionais e exteriores, a cultura brasileira demonstra uma forte capacidade de mediação e sincretismo. Ao acolher outras culturas, a cultura brasileira se desenvolve como uma cultura singular, especialmente quando se trata da abordagem do pluralismo religioso. Em resumo, pode-se afirmar que a construção da laicidade “à moda brasileira” está intrinsecamente ligada à história da identidade nacional brasileira, que se caracteriza, em grande parte, por sua diversidade religiosa (VALENTE, 2018)

A busca pela laicidade é uma aspiração antiga no Brasil, assim como em outros países, mas que não se perpetuou completamente. O Brasil tem uma história de conjuntura entre o Estado e a religião, o que impactou a autonomia de diferentes setores, incluindo o educacional.

Mesmo sendo uma nação que não possui uma religião oficial do Estado e que a Constituição atual garante a liberdade religiosa, o direito de acreditar e o direito de não acreditar, o país enfrenta uma série de conflitos e disputas relacionados às tentativas de influência religiosa em nossa legislação, políticas públicas e na garantia de direitos para diversos grupos sociais (OLÉ, 2022).

A laicidade na educação se faz necessária para impedir que os alunos sejam expostos a imposições de crenças que não compartilham, considerando que a escola pública não seria capaz de abranger todas as religiões presentes no país fazendo com que, simultaneamente, os valores dos estudantes sejam respeitados (LUCIANO, 2022).

O contexto religioso no Brasil é notavelmente complexo quando comparado a outros países, abrangendo uma ampla diversidade de religiões com diferentes graus de institucionalização e raízes culturais variadas. Essa diversidade inclui desde o monoteísmo judaico-cristão até o politeísmo indígena e africano, além das influências das tradições orientais e até mesmo de religiões que não envolvem a noção de divindade. O sincretismo religioso é uma característica marcante, sendo evidente em práticas como o Catolicismo popular e as religiões afro-brasileiras (MENDONÇA; et al. 2022).

Além disso, as mudanças na afiliação religiosa ao longo da vida de uma pessoa acrescentam complexidade a esse cenário. As religiões variam em termos de institucionalização, desde a burocracia altamente organizada da Igreja Católica até as religiões indígenas e afro-brasileiras, que carecem de uma estrutura formal (MENDONÇA; et al. 2022).

Apesar de os esforços para manter a autonomia do campo religioso, ele possui influência em outros campos, como o político, onde busca influenciar a moral da sociedade e garantir privilégios, especialmente em termos econômicos, políticos e educacionais. No campo econômico, algumas instituições religiosas acumulam recursos financeiros para apoiar suas atividades. No campo educacional, promovem suas crenças em escolas próprias e públicas, inclusive por meio de disciplinas no currículo. Também desempenham um papel na formação de elites acadêmicas em universidades com base em diferentes confissões religiosas (MENDONÇA; et al. 2022).

A escola pública que segue o princípio da laicidade é uma característica intrínseca de um Estado laico. A existência delas nas redes de

ensino oficial é, na maioria das vezes, provisória e só ocorre em situações de conflito extremo, quando o Estado se encontra temporariamente dominado por uma ou mais instituições religiosas. Da mesma forma, a preservação da laicidade do Estado não é conciliável com a existência de escolas públicas que estejam sob a influência direta de uma religião (MENDONÇA; et al. 2022).

Nesse tipo de escola, a religião não é ensinada como uma disciplina independente nem é integrada a outras matérias. Isso significa que não há aulas de Ensino Religioso, mesmo que de forma opcional, e a religião não influencia secretamente o conteúdo de outras disciplinas. Embora a religião possa ser analisada nas áreas de Filosofia, Sociologia e História, não é utilizada como base para valores, visões de mundo, comportamento ou atitudes. Por exemplo, em uma escola pública laica, não são realizadas orações antes das aulas, e os professores não recorrem a referências religiosas, ou a práticas disciplinares como recitar orações para acalmar turmas indisciplinadas (MENDONÇA; et al. 2022).

O ensino é baseado na análise crítica do conhecimento, o que significa que nenhum conhecimento é considerado sagrado ou inquestionável. Tudo pode ser examinado e questionado, desde a Literatura, História, Geografia até as Ciências. Portanto, livros didáticos não são considerados como portadores de conhecimento absoluto, mas sim como ferramentas úteis para acessar informações e promover questionamentos (MENDONÇA; et al. 2022).

Além disso, os professores não são vistos como detentores de conhecimento absoluto, mas como facilitadores do processo de aprendizado dos alunos. Na escola pública laica, o conhecimento é visto como algo que é historicamente construído e que está sujeito a mudanças ao longo do tempo, em vez de ser considerado uma verdade imutável (MENDONÇA; et al. 2022).

A escola pública laica respeita as escolhas religiosas dos alunos e suas famílias, sem favorecer as religiões majoritárias. A escola não discrimina crianças com base em sua religião, mesmo quando isso implica na adoção de roupas ou práticas alimentares específicas. A escola também não adota preconceitos religiosos, como a rejeição de homossexuais com base em interpretações religiosas, e aborda essas questões com coragem, determinação e pedagogia (MENDONÇA; et al. 2022).

Ainda, a escola pública laica não abandona práticas ou conteúdos culturais populares devido a preocupações religiosas. Em vez disso, procura maneiras de respeitar e incorporar essas práticas na medida do possível, sem comprometer a integridade do ensino (MENDONÇA; et al. 2022).

Por fim, a escola pública laica rejeita qualquer forma de totalitarismo educacional, que busca impor uma única visão de mundo e valores à sociedade. Ela reconhece a complexidade da sociedade moderna, onde várias instituições desempenham papéis educacionais, e promove a democracia e a busca por consenso na educação, em vez de buscar uma educação totalitária (MENDONÇA; et al. 2022).

Apenas durante o período de 2015 a 2017, o extinto Ministério dos Direitos Humanos identificou um registro de casos de intolerância religiosa a cada intervalo de 15 horas. No ano de 2017, no Brasil, foram contabilizadas 278 denúncias, e esse número aumentou no ano subsequente, em 2018, quando o Disque 100 recebeu um total de 506 relatos de casos de intolerância religiosa. É importante observar que todas as religiões enfrentam esse problema, porém, aquelas de origem africana são particularmente afetadas devido à presença significativa de racismo associado a essas crenças (MARTINS; SILVA. 2019).

Os debates em torno da intolerância religiosa permaneceram um tópico relevante no Brasil. Conforme indicado pelos dados do IBGE, a população brasileira pratica mais de 30 religiões distintas. Como resultado, em 21 de janeiro de 2007, o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou a Lei 11.635, que estabelece o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa nessa mesma data. Coincidentemente, em 21 de janeiro, o Dia Mundial da Religião também é celebrado, uma prática mantida desde 1949 (FICAGNA; SOUZA. 2019).

A educação laica desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade e no respeito aos direitos individuais em uma sociedade diversa e plural. A importância da educação laica reside no fato de que ela se baseia em princípios que garantem a neutralidade religiosa nas instituições de ensino. Isso significa que as escolas e universidades não podem favorecer ou promover nenhuma religião em particular, permitindo que os alunos tenham a liberdade de escolher suas crenças religiosas ou não ter nenhuma (MENDONÇA; et al. 2022).

Portanto, é essencial para uma sociedade democrática e inclusiva, que valoriza a diversidade e o respeito aos direitos individuais. Ela cria um ambiente de aprendizado que promove a liberdade de pensamento, a igualdade e a compreensão mútua, construindo alicerces sólidos para a coexistência pacífica e o progresso social (MENDONÇA; et al. 2022).

Conclusão

Considerando o contexto sociocultural contemporâneo, é imperativo destacar que a laicidade se apresenta como um alicerce fundamental para a edificação de um sistema educacional que abrace os princípios da tolerância, inclusão e cidadania. O presente artigo se debruçou sobre os fundamentos teóricos e aplicados que corroboram a relevância da laicidade no âmbito educacional, salientando seu papel preponderante na formação de sociedades democráticas e pluralistas. Por meio da minuciosa análise dos princípios laicos, foi possível examinar como as instituições de ensino podem assegurar a neutralidade religiosa, respeitar a diversidade de credos e fomentar a liberdade de pensamento.

A laicidade na educação é um princípio fundamental para garantir a igualdade e a inclusão em um ambiente educacional. Ela assegura que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação que respeite suas crenças individuais e que não favoreça ou desfavoreça nenhuma religião. No Brasil, a laicidade na educação é um desafio, dada a diversidade religiosa do país e a influência histórica da religião na sociedade e na política. No entanto, é crucial que o sistema educacional promova o respeito à diversidade, o pensamento crítico e o diálogo inter-religioso.

A laicidade na educação não significa a ausência de discussões sobre religião, mas sim a garantia de que essas discussões sejam conduzidas de maneira imparcial e informativa. Afinal, a educação é uma ferramenta poderosa para combater o preconceito e promover a compreensão mútua em nossa sociedade diversificada.

A educação laica não somente evita a promoção de quaisquer preceitos religiosos em particular, mas também encoraja o respeito às distintas convicções religiosas e a valorização das crenças individuais. Ela contribui de forma inequívoca para a formação de cidadãos cômicos de seus direitos e obrigações, capacitando-os a participar ativamente em

uma sociedade caracterizada pela pluralidade cultural e religiosa. Além disso, fomenta a tolerância e a promoção do diálogo inter-religioso, fortalecendo os alicerces de uma convivência pacífica e respeitosa.

Assim sendo, a laicidade no âmbito educacional transcende o status de mera premissa; configura-se como um imperativo moral e pragmático na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Em um contexto global em constante mutação, a educação laica emerge como um pilar crítico para a promoção do respeito, da diversidade e da cidadania, delineando um porvir mais igualitário e harmonioso para todos os membros de uma sociedade multicultural.

A laicidade no Brasil é um tema complexo e multifacetado, refletindo a diversidade e pluralidade do país. Embora a Constituição Brasileira de 1988 garanta a liberdade de crença e o Estado laico, na prática, observa-se uma interação dinâmica e por vezes tensa entre religião e política. A laicidade, portanto, deve ser entendida não como a ausência de religião na esfera pública, mas como um princípio que assegura a liberdade religiosa e promove a coexistência pacífica entre diferentes crenças. É essencial que o Brasil continue a navegar neste delicado equilíbrio, respeitando os direitos de todos os cidadãos, independentemente de sua fé ou falta dela. A laicidade é, sem dúvida, um pilar fundamental para a manutenção da democracia e da justiça social no Brasil.

Por fim, resta destacar que embora ainda não consolidada na sua totalidade, a laicidade na educação nos traz a esperança de um futuro sem intolerância religiosa e com a certeza e o direito de poder exercer sua crença de forma plena, sem sofrer as consequências de um preconceito baseado na sua fé. Aliado a políticas públicas, o respeito dentro da sala de aula consegue promover um estilo de vida que garante a educação laica, tolerante, inclusiva e cidadã.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

FEDERICI, Reinaldo. O princípio da laicidade estatal. 2020. Disponível em: <https://aho.adv.br/blog/artigos/o-principio-da-laicidade-estatal/>. Acesso em: 25 out. 2023.

GIELOW, Taciane Cleire. A laicidade na educação. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/download/9731/5996/30042>. Acesso em: 26 out. 2023.

MARTINS, Karine Aparecida Paiva; SILVA, Claudia Nivalda de Lima. Intolerância religiosa e os direitos humanos. 2019. Disponível em: <https://www.unifenas.br/extensao/publicacoes/XVIIIcongressodireito/anais/09.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

MENDONÇA, Amanda; SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Laicidade na educação: políticas, conceitos e práticas. 2022. E-book. Disponível em: http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2023/02/e_book_ole.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

LUCIANO, Antoniele. Educação laica: como religiões devem ser tratadas nas escolas públicas?. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/05/31/educacao-laica-como-religioes-devem-ser-tratadas-nas-escolas-publicas.htm>. Acesso em: 25 out. 2023.

PORFÍRIO, Francisco. Estado laico. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/estado-laico.htm>. Acesso em: 27 out. 2023.

PORFÍRIO, Francisco. Intolerância religiosa. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/intolerancia-religiosa.htm>. Acesso em: 29 out. 2023.

SOUZA, Guilherme Muniz de; FICAGNA, Lais Regina Dall'Agnol. Do preconceito à intolerância religiosa. 2016. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20171006092335.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0108>. Acesso em: 27 out. 2023.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS COMO UM PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO

Magda Patricia Pereira Leal¹

Introdução

O presente artigo apresenta a organização dos espaços, no ambiente escolar, como um fator essencial para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, como um instrumento educativo para a prática pedagógica dos educadores. A partir de uma intervenção em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Sant'Ana do Livramento/RS a pesquisa teve como objetivo implementar de forma colaborativa novas possibilidades de uso dos espaços internos e externos da escola, aprofundando as experiências das crianças na perspectiva da pedagogia da infância.

Metodologia

Nos encontros de formação de educadores da escola, surgiu a problemática da pesquisa: como transformar os espaços da escola em ambientes ricos em possibilidades? Para responder a essa pergunta optamos pela utilização da metodologia da pesquisa-ação. A coleta de dados, teve como instrumento o questionário com perguntas abertas, a pesquisa documental feita a partir de documentos de arquivos públicos e as fotografias. A pesquisa se desdobrou nas rodas de conversa. Neste artigo, traremos as respostas ao questionário, interpretadas por intermédio da Análise Textual Discursiva (ATD).

Resultados e discussões

Falar sobre a organização dos espaços em uma escola infantil é um tema desafiador, uma vez que a organização destes depende da concepção de educação infantil que os educadores têm. Como os

1 UNIPAMPA, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação, Jaguarão, RS, Brasil.
E-mail: magdaleal.aluno@unipampa.edu.br

adultos percebem as crianças? Como seres ativos ou passivos? Sujeitos de direitos ou meros receptores das informações que precisam ser transmitidas?

Se formos pensar na perspectiva contemporânea das pedagogias participativas, os espaços são das crianças e não para as crianças, elas precisam sentir que são pertencentes àquele lugar, portanto, os espaços, conforme Horn (2017), devem ser convidativos e reveladores das características de quem o habita.

Os dados coletados a partir do instrumento questionário foram interpretados por intermédio da Análise Textual Discursiva (ATD), caracterizada por Moraes e Galiazzi (2006)

como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118).

A ATD foi constituída a partir de uma triangulação: dos dados obtidos no questionário; da fundamentação teórica dos autores referências nas temáticas abordadas nesta pesquisa e da percepção da pesquisadora.

O processo de categorização foi organizado da seguinte forma:

- Quatro questões relacionadas a faixa etária que atende, ao regime de trabalho, tempo de serviço e formação profissional;

- Duas perguntas relacionadas ao tema formação continuada, uma delas, sondando a participação dos educadores em formações que tratassem sobre a organização dos espaços.

- Cinco perguntas voltadas para a investigação da temática desta pesquisa, a organização dos espaços.

Ficando assim denominados:

Primeira categoria - Formação profissional, faixa etária que atende, regime de trabalho e tempo de serviço;

Segunda categoria – Formação continuada

Terceira categoria – Concepção de organização dos espaços

Utilizamos as denominações professora Andréia, professora Bianca, professora Cássia, professora Débora e professora Estela e Atendente Anita e Carla², para referirmo-nos às participantes.

Formação profissional, faixa etária que atende, regime de trabalho e tempo de serviço

Analisando as respostas referentes a formação profissional, todas as professoras são habilitadas para desempenhar a função de docente, aquelas que ainda não concluíram a graduação, possuem curso normal, ainda considerado pela LDB (9.394/96) como requisito válido para o ingresso. Para o cargo de Atendente II a escolaridade exigida é o Ensino Fundamental, ficando o município, após as nomeações, responsável em ofertar uma qualificação em Educação Infantil às pessoas quando ingressam no cargo.

A fim de facilitar o entendimento da organização desta categoria, organizei o quadro a seguir:

Professora/ Atendente	Formação Profissional	Faixa etária	Regime de trabalho	Tempo de serviço
Anita	Graduada em administração de empresas	de 0 a um ano e onze meses	44h/s	4 meses
Carla	Curso técnico em multimeios didáticos	de 3 anos a 3 anos e 11 meses	44h/s	18 anos
Andréia	Magistério Graduação incompleta (Letras- Português e Literatura)	de 0 a um ano e onze meses	20h/s	16 anos no magistério, sendo 10 na educação infantil
Bianca	Curso Normal Cursando pedagogia	de 2 anos a 2 anos e 11 meses	40h/s	3 anos
Cássia	Curso Normal Pedagogia Pós-graduanda em Educação Infantil	de 3 anos a 3 anos e 11 meses	40h/s	6 anos

2 Esses nomes são fictícios para preservar a identidade das participantes.

Débora	Pedagogia Especialização - Neuropsico- pedagogia	Duas turmas: - de 4 a 5 anos; - de 5 a 6 anos.	40h/s	17 anos – atendente 1 ano – professora de educação infantil
Estela	Pedagogia Especialização - Educação Inclusiva	de 5 a 6 anos	20h/s	32 anos de magistério, sendo 20 na Educação Infantil

Das nove participantes sete responderam ao questionário. Destas sete, cinco são professoras e duas são atendentes. Considerando a pergunta relacionada a categorização formação profissional obtivemos as seguintes respostas: três possuem formação inicial em Curso Normal; três em Pedagogia, sendo que uma delas possui Curso Normal e Pedagogia; uma professora está concluindo a graduação em Pedagogia e uma professora possui a graduação incompleta em Letras-Português e Literaturas. Em relação a continuidade aos estudos, duas professoras possuem pós-graduação e uma está concluindo.

Formação de professores

A pergunta de número cinco do questionário: quais aspectos considera importantes para que a formação continuada contribua efetivamente com sua prática pedagógica? Observamos que a atendente Anita não respondeu, talvez pelo fato de que está a poucos meses na área da educação, pois sua formação inicial é em Administração de empresas. A professora Bianca, a atendente Carla e a professora Estela entenderam que a pergunta estava relacionada a importância da formação continuada, podemos perceber esta interpretação através das respostas respectivamente descritas a seguir:

“A atualização dos saberes aprimora muito a prática pedagógica, pois facilita e a compreensão acontece” (professora Bianca, 2022)

“A formação continuada é muito importante, só vai contribuir para a prática pedagógica, quando os conhecimentos adquiridos forem colocados em prática” (Atendente Carla, 2022)

“Favorece que o professor esteja sempre atualizado, permitindo o enfrentamento de desafios e suas superações. Agregação de

conhecimentos e a capacidade de transformação” (professora Estela, 2022).

Nestas expressões nota-se a concepção de formação continuada pautada em lições-modelos como destaca Imbernón (2010), as quais não envolvem as experiências do educador, ficando a teoria separada da prática, primeiro uma para depois a outra. Percebemos a figura do educador como um ser isolado que adquire conhecimentos e depois os coloca em prática, mas como nos afirmam Placco e Souza (2015) o processo de construção do conhecimento “decorre de uma construção grupal” e “se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias” (PLACCO; SOUZA, 2015, p.13). Notamos nas respostas das participantes a preocupação em uma qualificação individual, não relacionada ao desenvolvimento profissional grupal.

As demais participantes da pesquisa: professora Andréia, professora Cássia e professora Débora, demonstraram através de suas respostas que compreenderam o que fora questionado e descreveram respectivamente que:

“Atividades referentes a turma e ao local de trabalho” (professora Andréia, 2022).

“Acredito que muito mais do que especulações, ocorram pesquisas significativas e coerentes para com as realidades das infâncias e do ambiente escolar” (professora Cássia, 2022).

“Diferentes espaços para reflexão, discussão e trocas de experiências” (professora Débora, 2022).

Denotam a visão de um professor pesquisador que não só parte de situações coerentes com a realidade do ambiente escolar, mas também que se preocupa em resolver situações pontuais de sua turma. E reiterando as palavras de Imbernón (2010, p.60) um plano de formação continuada parte de um processo de “análise de situações problemáticas, agregado de sensibilização/informação coletiva”. Estes aspectos serão contemplados nos diferentes espaços para a reflexão, discussão e troca de experiências como nos traz a professora Débora.

A última pergunta feita às educadoras era sobre a participação destas em formação que tratasse dos espaços na Educação Infantil. As respostas foram as seguintes:

“Não. Em específico não, apenas dentro do contexto Reggio Emília” (professora Cássia, 2022)

“Sim” (Atendente Carla)

“Não” (Professora Bianca)

“Não” (Professora Estela)

“Não, nunca participei” (Atendente Anita)

“Não, formação não, mas tenho buscado teorias sobre esse assunto”
(Professora Débora)

“Não” (Professora Andréia)

Observamos que a maioria das respostas foram negativas, quase unânimes, apenas a atendente Carla respondeu que já havia participado. E mais uma vez a professora Débora demonstra características de uma professora pesquisadora, que mesmo não sendo ofertado pela mantenedora ou pela escola nenhuma formação nesta temática, ela busca estudar a partir de referenciais teóricos. A partir destas devolutivas percebemos que as formações continuadas não partem das demandas e necessidades das educadoras, ou seja, das situações problemáticas enfrentadas por estas. Como afirma Imbernón (2010, p.60) um plano de formação deve iniciar com o processo de “análise de situações problemáticas, agregado de sensibilização/informação coletiva”.

Concepção de organização dos espaços

Em relação a pergunta de número seis: Quais os espaços da escola que você utiliza com a sua turma? Com que frequência vocês utilizam? Existe um tempo determinado para uso? As respostas foram:

“Os espaços internos e externos (sala de aula e o pátio). O pátio externo quase todos os dias (quando dá), de 20 a 30 minutos. Tudo depende da turma e quantidade de adultos p/ auxiliar” (professora Andréia).

“Utilizamos o pátio externo onde tem grama e pracinha, pátio interno anexo a sala do berçário e a área comum das salas, pelo menos uma vez ao dia durante 40 minutos ou 1 hora” (atendente Anita).

“Sala de aula, pátio interno e externo. Todos os espaços são utilizados diariamente. O pátio sim, uma hora” (professora Bianca)

“As crianças circulam por entre os espaços da escola, como a sala foi pensada e organizada de acordo com a proposta há uma divisão de ambientes (camarim, ateliê, tapete heurístico, sala...). As crianças

usufruem dos mesmos no tempo delas, sem imposições” (professora Cássia)

“Os professores costumam organizar os espaços, focando no interesse das crianças. Os espaços utilizados são: cozinha, cantinho da leitura, jogos educativos, pintura. Não existe um tempo determinado, são explorados de acordo com o interesse das crianças” (atendente Carla)

“Sala de aula e pátio. Sim na maioria das vezes organizamos um tempo” (professora Estela)

“Os espaços na escola onde trabalho são limitados, sala de aula e pátio interno e externo. Uso todos diariamente. Não” (professora Débora)

A professora Andréia e a atendente Anita responderam que utilizam os espaços da escola, apresentaram uma limitação no tempo, onde uma estabelece de vinte a trinta minutos e a outra diz que utilizam o pátio de quarenta minutos a uma hora, a professora Andréia destaca que as dificuldades em proporcionar este deslocamento até a área externa da escola mais vezes e por maior tempo, está relacionada a falta de profissionais para garantir a segurança dos pequenos. Na resposta desta professora conseguimos perceber que existe o medo “Há escolas onde o medo dos professores, o seu temor em assumir responsabilidades demais frente às leis de segurança, priva os alunos do espaço aberto” (ZAVALLONI, 2020, p.87). Pensando na temática “tempo”, que foi limitada pelas educadoras, podemos determinar um tempo para que as crianças consigam explorar os espaços e estabelecer relações com as crianças e adultos que lá se encontram? Barbosa e Quadros (2017) expressam que “O tempo para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer”. Para as autoras “[...] o tempo - de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida- deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas” (BARBOSA; QUADROS, 2017, p.47)

Na resposta da professora Cássia percebemos a preocupação em deixar as crianças explorarem os espaços, mas vemos apenas a referência a contextos organizados na sala de referência o espaço externo não é contemplado na resposta dessa professora. Na resposta da atendente Carla também notamos que há uma organização de contextos apenas na sala de referência. E que estes contextos são organizados apenas

pela professora, não há uma participação conjunta, um envolvimento dos educadores da sala no processo de planejamento e organização destes contextos. Há a necessidade de ter o envolvimento de todos: educadores e crianças. Como destacam Oliveira e Cardoso (2019) “[...] a organização dos ambientes de aprendizagem precisa ser planejada para e com as crianças, incluindo-as nas decisões que podem alterar o espaço físico, proporcionando interações” (OLIVEIRA; CARDOSO, 2019, p. 89).

Na resposta da professora Estela, notamos que não há uma exploração de todos os espaços da escola, ela restringe a sala e pátio, uma vez que outros espaços da escola também podem ser explorados como: refeitório, saguão, área interna. A professora Débora também expressa a existência de espaços limitados para as crianças usufruírem.

Ao serem questionadas sobre as ações das crianças nestes espaços, as respostas foram as seguintes:

“Observar outras crianças, brincar, correr, subir, descer, observar animais ao redor da escola, comer etc”. (professora Andréia, 2022)

“As crianças brincam, correm, sentam na grama, utilizam os brinquedos da pracinha”

(atendente Anita, 2022)

“Exploração dos ambientes montados, brincadeiras livres e atividades propostas”

(professora Bianca, 2022)

“Brincadeiras e criações” (professora Estela, 2022)

“Há momentos conduzidos, organizados e propostos pela professora e momentos optativos onde as crianças escolhem o que querem fazer. Mas esses momentos se resumem em brincar, explorar, pesquisar, interagir e também momentos de cuidados (higiene, alimentação)” (professora Débora, 2022)

“Elas desenvolvem suas ações conforme a proposta de cada espaço, fazem de conta, constroem, imaginam, montam, pintam, colam, rasgam, seguram, amassam etc”. (professora Cássia, 2022)

“Na cozinha, utilizam panelas, copos, fogão, xícaras. Vivenciam através do lúdico, as experiências observadas no contexto familiar. No cantinho dos jogos, montam jogos de encaixe, exploram formas e cores, conversam entre eles”. (Atendente Carla, 2022)

Na resposta das professoras Andréia, Bianca e Estela e da atendente Anita percebemos uma descrição generalizada do que acontece nos espaços, sem uma especificação. Como se o espaço não pudesse ser transformado, ou seja, existe para tal fim, portanto é esta ação que deve acontecer ali. O espaço não é visto como “o parceiro pedagógico do professor” (RCG, 2018, p.64). As respostas das professoras Débora, Cássia e Atendente Carla já denotam uma percepção mais detalhada do que acontece nos espaços, demonstrando que a escuta está atenta aos interesses e necessidades das crianças, incluindo a visão de um ambiente com função relacional como respondido pela atendente Carla ao expressar que “conversam entre eles”.

Quanto a pergunta se há uma organização prévia dos espaços para acolher as necessidades das crianças, as respostas foram:

“No espaço interno (dentro da sala) se tenta organizar o mais atrativo, dentro dos materiais que temos” (professora Andréia, 2022).

“Sim, sempre que necessário fazemos uma organização para receber as crianças” (atendente Anita, 2022).

“Sim. Há uma análise feita através de um olhar observador e sensível para as investigações e manifestações das crianças nos ambientes da escola através do cotidiano. Após uma análise são feitas propostas e organizados os espaços” (professora Cássia, 2022).

“Sim. Geralmente os espaços são pensados de acordo com o perfil da turma, levando em conta interesse, necessidades da mesma” (atendente Carla, 2022).

“Sim, os espaços são organizados para acolher, instigar a curiosidade, criar e explorar” (professora Débora, 2022).

“Procura-se organizar os espaços (de acordo), pensando em tornar um ambiente favorável e estimulante para os alunos” (professora Estela, 2022)

“Sim” (professora Bianca, 2022)

Na resposta da professora Andréia, percebemos que não há uma preocupação em disponibilizar diferentes materialidades para as crianças, possibilitando a ampliação de repertórios, os espaços são organizados com os materiais que elas têm. E na resposta da atendente Anita percebemos que os espaços são organizados apenas no momento da chegada das crianças à escola.

As professoras Cássia, Débora, Estela e Bianca e a atendente Carla consideram importante organizar os espaços a partir de um olhar observador e de uma escuta sensível aos interesses e às necessidades das crianças.

A próxima pergunta respondida pelas participantes da pesquisa está relacionada a importância de organizar os contextos, na descrição da pergunta há uma conceitualização segundo o RCG (2018) do que é planejar o contexto. As respostas são as seguintes:

“Sim, considero importante, pois esses primeiros contatos de aprendizagem farão sentido no seu desenvolvimento” (professora Andréia, 2022).

“Sim, considero importante, pois desta maneira o aproveitamento dos conteúdos propostos é maior, a criança absorve claramente a informação” (Atendente Anita, 2022).

“Sim, porque no momento em que é proposto à criança contextos em que ela se interessa e demonstra curiosidade, a aprendizagem acontece de maneira natural” (professora Bianca, 2022).

“Sim, pois serão ambientes que estimularão a capacidade criativa”. (professora Estela, 2022)

“Sim, o objetivo é tornar as crianças protagonistas, para isso é necessário um planejamento reflexivo, sempre atento aos interesses dos pequenos e as minúcias do cotidiano escolar”. (professora Débora, 2022)

“Sim. Os contextos organizados a partir dos interesses e necessidades contribuem para a concretização dos objetivos propostos, não adianta ter um planejamento maravilhoso se não for do interesse da criança, praticamente impossível ser cem por cento satisfatório” (atendente Carla, 2022)

“Organizar os espaços pensando nos interesses e necessidades singulares e coletivas das crianças é indispensável, necessário, e eficaz para que as mesmas se desenvolvam em suas particularidades”. (professora Cássia, 2022)

Todas as participantes consideram importante a organização de um planejamento de contexto, porém percebemos em suas respostas que apenas a professora Débora expressou o que seria um planejamento de contexto, um plano revelador das minúcias do cotidiano escolar. As demais levaram em consideração os aspectos de organização estrutural dos espaços.

Na resposta da atendente Anita ainda vemos muito arraigados os conceitos: conteúdo e absorção de informação, considerando a criança como um receptor de conteúdos e não como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Um sujeito capaz e produtor de cultura e não alguém que precisa ser o tempo todo conduzido, um protagonista de sua aprendizagem. Segundo o RCG (2018, p.62) “[...] a aprendizagem se dá pela experiência e não pela transmissão de informação”.

Em relação às dificuldades encontradas pelas participantes na organização dos espaços e como buscam resolvê-las, as educadoras responderam que:

“Encontro dificuldades em montar os espaços, por falta de materiais e tempo. Tento ir resolvendo com materiais alternativos, mas além disso, nos falta adultos para auxiliar, até mesmo nos registros”. (professora Andréia, 2022)

“Sim, pois nem sempre dispomos de todo o material necessário para aquela proposta. Para resolver, sempre tentamos adaptar com os recursos que temos”. (atendente Anita, 2022)

“Algumas vezes por falta de recursos. Montar os espaços utilizando materiais disponíveis e buscar outros”. (professora Bianca, 2022)

“A maior dificuldade é adquirir e selecionar materiais para montar os espaços. Coletando e organizando materiais não estruturados”. (atendente Carla, 2022)

“A dificuldade perdura só até ter disposição e pesquisa, dar o primeiro passo. Quando se conhece as crianças organizar os espaços é prazeroso e tranquilo, eu particularmente acredito que tive problemas com o financeiro e resolvi comprando e adquirindo materiais que seriam eficientes e ajustáveis dentro dos contextos em sala. Investi de alguma forma para minha prática”. (professora Cássia, 2022)

“Sim, materiais, medidas das salas, espaços alternativos, conhecimento sobre arte, expressão, arquitetura, sobre cultura, sobre o universo infantil. Investimento em educação, espaços pensados para a primeira infância, conhecimento, formação continuada”. (professora Débora, 2022)

“Sim, dificuldades na aquisição de materiais” (professora Estela, 2022).

Na resposta da professora Andréia notamos a dificuldade de planejamento de suas ações, ela destaca que precisa ir resolvendo, ou seja, não notamos nesta resposta o perfil de uma professora pesquisadora que consiga enxergar múltiplas possibilidades em um mesmo objeto ou materialidades. A atendente Anita, quando responde que nem sempre possuem todos os materiais para a proposta, expressa que as propostas são construídas a partir de um modelo que precisa ser copiado e construído exatamente com os mesmos materiais. Em relação a esta materialidade o RCG (2018) destaca que

[...] a oferta diversificada de materiais, objetos e brinquedos estruturados e não estruturados, confeccionados com materiais artificiais e naturais, que ofereçam aos bebês e às crianças bem pequenas e pequenas a possibilidade de conhecer a materialidade real dos objetos (como peso, cor, textura, gosto, temperatura, cheiro, etc) são um aspecto importante no planejamento do professor (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 64).

A dificuldade de materiais é a principal resposta das participantes da pesquisa, a amplitude dos espaços também é fator apontado pela professora Débora como um dos empecilhos para desenvolver um trabalho com mais qualidade. A professora Bianca confirma a necessidade de buscar outros materiais e a professora Cássia respondeu que investiu na compra de alguns deles. Não é de hoje que os professores investem em materiais para qualificar o seu trabalho, esta discussão também pode ser fomentada no grupo para a busca de soluções.

Conclusão

Estimular um olhar sensível e observador para as minúcias do cotidiano de uma escola da infância não é tarefa fácil: depende muito da concepção de educação, de criança e de infância que cada educador tem.

Ao observarmos os espaços ao nosso redor, notamos que estamos cercados, por muito tempo, de móveis e objetos que na maioria das vezes não atribuem nenhum significado as nossas práticas pedagógicas com as crianças. Começar a refletir sobre os aspectos funcionais daquilo

que nos cerca no nosso dia a dia é essencial para um fazer pedagógico carregado de sentido.

O trabalho desenvolvido a partir desta pesquisa é de extrema importância para repensar as múltiplas possibilidades de aprendizagens que um espaço pode proporcionar às crianças. Através da organização do tempo, e dos materiais que também estão incluídos no planejamento de contextos de exploração, de contextos investigativos, de contextos de construção, entre outros.

O estímulo à pesquisa oportunizado às crianças auxilia também o professor a se tornar um pesquisador, a curiosidade das crianças aguça a curiosidade do educador, pois, na maioria das vezes, este instinto investigativo não fora aflorado na etapa de formação inicial dos educadores e muito menos constituído durante o seu desenvolvimento profissional. Vem daí a dificuldade em organizar espaços lúdicos, planejados com a intencionalidade de proporcionar o protagonismo das crianças. Fomos acostumados a receber “tudo pronto”, a partir de modelos a seguir. E como iremos proporcionar o desenvolvimento da autonomia das crianças, se nós educadores não temos autonomia para desenvolvermos o nosso trabalho?

O espaço, considerado parceiro pedagógico do professor, é responsável em permitir que se estabeleçam relações produtivas ou não produtivas, conforme a organização deste. O espaço pode se transformar em um ambiente quando os sujeitos que o frequentam se sentem pertencentes a esse ambiente e percebemos na organização aspectos característicos e subjetivos do grupo que ali frequenta.

Ao analisar as respostas das participantes ao questionário, podemos perceber a presença de conceitos e de concepções que atravessam a temporalidade e insistem em se fazerem presentes no cotidiano da escola. Talvez pela falta de olhares para as possibilidades lúdicas dos espaços, o que será oportunizado no desenvolvimento desta pesquisa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB. 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. **As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular**. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Em aberto, Brasília, v.30, n.100, p. 45-70, set/dez. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em 20 jun. 2021.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação, v.12, n.1, p. 117-128, 2006.

OLIVEIRA, Elaine C. S. G. de; CARDOSO, Maria Aparecida G.. Os espaços do brincar como elementos do processo de aprendizagem na Educação Infantil. In: VERCELLI, Ligia de Carvalho A.; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério (Orgs). **Fazeres de professores e de gestores da escola da infância: reflexões sobre cenas do cotidiano**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

PLACCO, Vera Maria N.de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre, 2018.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta**. São Paulo: Adonis, 2020.

MODERNIDADE LÍQUIDA E FILIAÇÃO SOCIOAFETIVA: A IMPORTÂNCIA DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO

Ritielle de Souza Zanuso¹

Taciana Marconatto Damo Cervi²

Introdução

Tendo uma realidade em que o mundo dos fatos corre diante da legislação que se renova de forma lenta, percebe-se que tais situações ocasionam alterações que impactam tanto na estrutura social quanto no ordenamento jurídico. Essas alterações decorrem especialmente pela transformação sentida ao longo das últimas décadas, que, a partir dos escritos de Zygmunt Bauman, pode ser denominada como transformação social da modernidade sólida para modernidade líquida.

Sobre este caminhar da sociedade, Bauman contempla as mudanças sociais de forma ampla, trazendo como principais pontos a alteração de tudo aquilo que era sólido, rígido, estável e pesado, para uma sociedade contemporânea onde se é mais líquido, ou seja, leve e de fácil adaptação. Nesse passo, questões como estabilidade, imutabilidade e permanência, dão lugar para um sentimento de permanente variação, mutabilidade e instabilidade, sentido nas relações profissionais e amorosas, especialmente naqueles laços formadores da instituição familiar.

1 Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Santo Ângelo. Bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - PROSUC/CAPES. E-mail: ritiellezanuso@aluno.santoangelo.uri.br

2 Doutora em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Santo Ângelo. E-mail: taciana@san.uri.br.

Nesse cenário, a família tem caminhado em busca do reconhecimento social e jurídico da pluralidade de suas relações, uma vez que a formação da sociedade líquida faz crescer a necessidade de reconhecimento dos laços de filiação como meio de afirmar o sentimento de pertencimento, fazendo levantar-se o seguinte questionamento: como o reconhecimento da filiação socioafetiva se dá no contexto da sociedade líquida?

Para responder à pergunta formulada, primeiramente é realizada uma singela retomada história da evolução do conceito de família no cenário jurídico brasileiro, perpassando os principais avanços na busca pelo reconhecimento plural da entidade familiar. Em seguida, traz-se à baila os estudos de Bauman acerca da transformação da sociedade que tinha formação sólida, para uma conjuntura marcada pela liquidez de seus relacionamentos, enfatizando, nesse passo, a repercussão dessa transformação na personalidade de cada indivíduo na busca pelo pertencimento e reconhecimento de cada um como sujeito de dignidade.

Metodologia

O presente trabalho, com a utilização do método de abordagem hipotético-dedutivo e método de procedimento analítico, tendo como processo técnico a pesquisa indireta e como procedimento a pesquisa bibliográfica, objetiva, de forma descritiva e explicativa, estudar os principais impactos da liquidez da sociedade para o direito de família, especialmente no que diz respeito à necessidade de satisfação do sentimento de pertencimento dos indivíduos que possuem vinculação de pai, mãe e filho puramente pelo afeto, nesse período histórico de leveza e fragilidade que marca a modernidade líquida.

O direito de família e o reconhecimento da pluralidade da formação de seus laços na sociedade

Inicialmente, se mostra de extrema relevância a percepção da transformação histórica da sociedade e como ela pode ser visualizada de forma significativa dentro da instituição familiar, nas diferentes formas de constituição das famílias no Brasil e no mundo. Isso porque,

o caminho para se reconhecer os vínculos de família criados pelas pessoas esteve lado a lado como a forma de organização da sociedade, especialmente com a possibilidade de se ter o reconhecimento da filiação como forma de identificação do indivíduo.

Ainda que não haja uma certeza científica do surgimento das famílias no mundo, nos escritos de Fábio Ulhoa Coelho pode-se visualizar estudos antropológicos demonstrando que as primeiras famílias surgiram na época primitiva, quando o próprio instinto animal fez com que as tribos se dividissem em grupos menores, os “clãs”, nos quais cada pessoa tinha por referência um símbolo denominado “totem” e não poderia haver relações sexuais entre integrantes do mesmo totem.

Já na Antiguidade, os romanos possuíam famílias enormes, sendo que eram reconhecidas como a principal unidade na produção de bens. Coelho ainda ressalta que, de início, a família cumulava as funções biológica, educacional, econômica, assistencial, espiritual e afetiva. Com a evolução dos tempos, algumas dessas funções foram delegadas para outras instituições da sociedade, como as igrejas, escolas e o ambiente de trabalho. (2016).

A evolução durante e após o período colonial revelou as tantas faces que uma família pode ter, tendo os marcos históricos da revolução industrial no século XVII e a revolução francesa no XVIII, papéis de suma importância para alterações na conceituação de entidade familiar, ao passo que tais eventos foram dando outras repercussões como a diminuição do número de filhos e a maior autonomia para a mulher, que se incluiu no mercado de trabalho. (ROSA, 2016).

Na modernidade, os movimentos sociais e políticos, juntamente com a globalização do século XX abrem o ramo do direito de família para outras acepções de entidade familiar, pois havia a necessidade de se reconhecer como legítima não só a filiação legal, decorrente da presunção trazida pelo casamento, mas outro meio que pudesse moldar algumas relações de filiação que careciam de apreço. (SOUZA, 2016).

Visualiza-se então, que em um curto período histórico, a família foi rompendo com o sistema patrimonialista de onde surgira sua conceituação, rumando para uma sociedade cada vez menos engessada, com uma maior aceitação e proteção dos formadores de seus núcleos, com a finalidade de promover a cada um e a cada uma na sua individualidade, respeitando as diferenças existentes na formação.

(BORGES, 2013). Ademais, o artigo 226 da Constituição Federal de 1988 dispõe acerca de várias cláusulas fundamentais a essa nova fase. Entre elas está o reconhecimento da união estável como entidade familiar, a igualdade de direitos e deveres de ambos os cônjuges e o reconhecimento do divórcio como forma de dissolução do casamento. (BRASIL, 1988).

Outrossim, tem-se que a Constituição Federal de 1988 trouxe a proteção constitucional à família, todavia, essa proteção passa a ser a uma instituição familiar que não se encontra mais nos moldes da tradicional família patriarcal das décadas passadas. Não se enfatiza somente a família nuclear, formada pelo casamento, mas também a união estável e a família monoparental, não podendo se olvidar, ainda, que as entidades familiares não podem ser limitadas a apenas as três descritas, uma vez que se mostra pouco coerente definir taxativamente o que é uma família na modernidade líquida, posto que essa realidade contemporânea não comporta conceitos rígidos.

Na linha histórica, em virtude dos avanços científicos e tecnológicos, surge o meio de verificação da filiação através do cruzamento de informações genéticas dos supostos pai e filho e/ou filha, o exame de DNA. Nesse sentido, o direito à identidade genética passou a ser visto como direito fundamental, oriundo dos direitos de personalidade, a partir de uma jurisprudência que passou a aceitar o retorno das partes a juízo na busca da identificação da paternidade, tendo, assim, a possibilidade do afastamento dos efeitos da coisa julgada, quando a anterior ação não foi acolhida por falta de prova do vínculo de filiação.

O reconhecimento da filiação passou a ser admitido mesmo quando a demanda não gera reflexos jurídicos relevantes e sirva tão somente para atender à necessidade psicológica da parte em conhecer sua ascendência biológica. (DIAS, 2017).

Sob esse aspecto, diante do fato de que o estado da pessoa é levando em consideração para definir seu papel na família e sua respectiva identidade perante todos, a supremacia dos princípios constitucionais é fundamental para uma das maiores revoluções já visualizadas na ciência processual.

O DNA teve e tem sua importância. Causou uma verdadeira revolução no meio processual brasileiro, dando prestígio à verdade

real como promoção da identidade e ancestralidade, servindo como fenômeno para a fundamentação que ocasionou a relativização da coisa julgada, valorizando os direitos da personalidade mesmo quando já havia uma sentença negando a paternidade, podendo ingressar no Poder Judiciário novamente. Entretanto, nos casos daqueles que detinham a posse do estado de filho ou filha, o DNA, por si só, não seria capaz de comprovar a realidade de sua estrutura familiar, pois não há entre os indivíduos a compatibilidade genética, não protegendo, assim, sua identidade. (DIAS, 2017).

Desse modo, por mais que se tenha dado um passo de suma importância para o reconhecimento dos laços que formam a filiação, “a mera existência do vínculo biológico não faz surgir de imediato, a parentalidade, a qual depende do desenvolvimento de relações afetivas entre o genitor, ou a genitora e o filho ou a filha.” (GOMES, in ROSA; THOMÉ [Org.], 2015 p. 231).

Destarte, a identificação dos vínculos de parentalidade não pode mais ser buscada exclusivamente no campo genético, pois situações fáticas idênticas passaram a ter soluções substancialmente diferentes. Através da acessibilidade aos métodos reprodutivos, permitiu-se a qualquer pessoa o poder de realizar o sonho de ter filhos, não necessitando estar casado, ter um companheiro ou uma companheira ou mesmo fazer sexo com alguém. Assim, o fator determinante da relação é a caracterização de pais e mães puramente como sendo aqueles que exercem tal função. (DIAS, 2017).

Por possuir esse vínculo de dependência com a afetividade, pode-se dizer, ainda, que a paternidade/maternidade é aquela que se expressa através do direito do planejamento familiar e da obrigação dos pais de respeitar, educar, criar e auxiliar material e imaterialmente seus filhos. (ROSA, 2016). Ou seja, as atitudes, direitos, deveres, responsabilidades e carinho assumidos importam tanto quanto uma compatibilidade sanguínea ou uma documentação matrimonial.

Nesse compasso, tem-se que é inegável a comunicação existente entre a norma e o fato, o que abre a possibilidade para uma interpretação constitucional própria por meio de uma investigação na qual integra-se os elementos fáticos e jurídicos. (BRASIL, 2005). A demora do direito em relação ao caminhar da sociedade, especialmente no que toca à legislação, está cada vez mais perceptível no que diz respeito ao ramo do

direito de família. As transformações que as relações sociais e familiares estão sofrendo nas últimas décadas estão cada vez mais rápidas, o que é perfeitamente normal no contexto da modernidade líquida, ao passo que a legislação por vezes encontra dificuldades de se adaptar e regular os relacionamentos, como, por exemplo, a filiação socioafetiva.

O direito positivado, por sua própria natureza tem um caráter mais sólido, dotado de procedimentos e burocracia, não se adaptando muito bem liquidez que hodiernamente dita a forma de convívio social, uma vez que se comporta como um sistema fechado do ponto de vista operacional como medida para prevenir a corrupção do sistemas pelos demais sistemas integrantes da sociedade (HOMMERDING, 2020).

Desse modo, ainda que se reconheça a importância de que o ordenamento jurídico seja de aplicação para as mais diversas relações familiares, também se deve atentar que o sistema do direito objetiva a garantia de existência e validação da segurança jurídica. De mais a mais, a família pós-moderna não é concebida para basear-se exclusivamente nos laços sanguíneos, mas no afeto das suas relações.

Desconstruídos os laços sólidos das relações de parentesco da modernidade sólida, resta agora a busca da conexão afetiva como verdadeiro construtor das organizações familiares. Isso não quer dizer que os laços sanguíneos, tecnicamente sólidos, devam ser desprezados. O que ocorreu foi a desconstrução da solidez, das amarras familiares, mas não dos próprios conceitos como casamento e filiação (BAUMAN, 2021).

Na perspectiva líquido-moderna, sem a segurança dada automaticamente pela modernidade sólida, há um novo pilar fundamental, sobre o qual se apoiam as famílias: o princípio da afetividade. Assim, embasado pelos princípios e direitos constitucionais como direito à identidade, igualdade de filiação, solidariedade e dignidade, somado a uma configuração social mais leve e “desengessada”, criou-se como critério para configuração da relação familiar o vínculo afetivo, denominado filiação socioafetiva.

Contudo, ainda que muito característico na sociedade contemporânea, por ser baseado tão somente no afeto e no cuidado existente na relação, sem considerar, necessariamente, a via genética ou a presunção legal, a aceitação desse laço como tendo a mesma valoração dos demais já reconhecidos enfrenta barreiras culturais discriminatórias,

impactando diretamente na dignidade das pessoas que possuem como pilar do seu núcleo familiar o pertencimento originado pelo sentimento afetivo.

Traçada a linha do tempo do desenvolvimento das famílias brasileiras, respeitando os limites dessas páginas, e a gradual transformação da legislação para abarcar as mais diversas formações destes núcleos, nota-se que, com o desenrolar dos anos e de estudos sobre a sociedade e sobre as famílias, chegou-se ao ponto de tratar da relação desse desenvolvimento como meio propiciado pela modernidade líquida.

Modernidade líquida e reconhecimento das relações familiares pelo vínculo do afeto como meio de pertencimento

Toda trajetória pelo reconhecimento de direitos das entidades familiares traçada neste trabalho tem, como consequência direta, a proteção e realização da dignidade da pessoa, princípio e fundamento constitucional que também deve ser garantido pelo Estado, uma vez que as famílias se mostram como entidades de significativa importância, à medida que servem como suporte para a formação e percurso das pessoas na sociedade atual.

Nesse contexto, são valorizados aspectos como o estado de filho e a multiparentalidade como preceitos basilares para a estruturação e manutenção dos direitos da personalidade e da sensação de pertencimento, sentimento que se torna de rara visualização em uma conjuntura social líquida, onde são poucos os estreitamentos de laços em virtude da fragilidade das relações.

Outrossim, um ponto de relevante significado na era moderna líquida é o multiculturalismo e a sua base formada pelo reconhecimento das diferenças e do direito em ser diferente, onde a igualdade passou a ter uma nova forma de percepção, reconfigurando o modo de se debater e construir políticas públicas sobre cidadania e direitos humanos. (VERONESE; WEBER in BERTASO; SANTOS; ROCHA [Org.], 2015 p. 124).

Sob esse aspecto, a cidade se mostra importante no processo de identidade e reflete seus efeitos nos demais direitos de personalidade a medida em que a mesma, vinculada aos valores de humanidade e às

próprias noções de dignidade humana, gera uma relação de cuidados mútuos, fazendo com que a realidade fática dos envolvidos tenha um cotidiano de maior segurança e cuidado, com efetivas práticas tanto de reconhecimento do outro como de ser reconhecido pelo outro. (BERTASO in BERTASO [Org.], 2010 p. 17).

Dessa maneira, analisa-se como a entidade familiar é relevante para a construção das pessoas. A família é tida “como o primeiro contato social dos seres humanos e se constitui como uma das bases do Estado, e, conseqüentemente, da organização.” (ANGELIN; ARAÚJO in ROSA; THOMÉ [Org.], 2015 p. 331). Por essa razão, dar uma atenção especial para esse instituto no ordenamento jurídico é de fundamental importância, principalmente ao garantir proteção a pluralidade de famílias.

De acordo com os estudos de Maria Berenice Dias, somente foi possível o reconhecimento plural das entidades familiares a partir da desbiologização da paternidade, expressão utilizada por João Batista Villela. A expressão traz como sentido a identificação de pais, mães, filhos e filhas não biológicos, ou seja, sem compatibilidade consanguínea, mas sim, com uma trajetória psicológica, afetiva, deixando de lado as características econômicas, sociais e religiosas para se firmar unicamente no afeto. (2017).

Dessa forma, evidencia-se verdade sociológica, enraizada não só na descendência, mas levando em consideração o “comportamento de quem expende cuidados, carinho no tratamento, quer em público, quer na intimidade do lar, com afeto verdadeiramente paternal.” (FACHIN in DEL’OLMO; ARAÚJO [Coord.], 2006, p. 77).

Mostra-se, nesse sentido, o afeto como elemento importante em todas as formas de reconhecimento de filiação, e, por ser de tamanha relevância tal característica, é capaz que conceber uma espécie de filiação unicamente por estar presente na relação das pessoas com o intuito de formação da entidade familiar. (ROSA, 2016).

Nessa senda, enfatiza-se a importância que a posse do estado de filho tem para a filiação socioafetiva e para a sensação de pertencimento; a crença de sentir-se filho em virtude do afeto, o vínculo que se forma com aquele/aquela que dá amor, carinho, atenção, que participa ativamente bem como cuida da vida do indivíduo, mostra-se como um

verdadeiro pai ou uma verdadeira mãe, sendo a forma em que floresce a filiação pelo afeto. (DIAS, 2005).

Outrossim, no contexto sociológico, a identidade do indivíduo teve ampliada suas possibilidades de transformações em virtude da fluidez da globalização, pois essa possibilita conexões sociais de maior amplitude do que acontecia preteritamente.

Nesse sentido, tem-se que as mudanças no aspecto individual, íntimo de cada um e cada uma estão diretamente ligadas às conexões estabelecidas por esses e essas em grupo, em sociedade, demonstrando a importância da proteção que se deve ter na relação entre o “eu” e a sociedade, o “externo” a fim de concretizar um ambiente propício ao desenvolvimento do ser (GIDDENS, 2002), razão pela qual o regramento na esfera jurídica das relações familiares, se faz de suma importância, seja em relação ao pertencimento, seja em relação à segurança jurídica.

A discussão do reconhecimento das espécies de filiação ganha papel principal quando o assunto é família e os direitos da personalidade de seus indivíduos. Os novos contornos da sociedade decorrentes da pós-modernidade, enfatizaram, pois, a família como o refúgio de seus membros, sendo ponto de referência para o qual o ser humano sempre volta, o ninho de onde cada pessoa inicia a construção de seu caminhar, de sua autonomia, de seus valores e de suas diferenças, sendo o espaço no qual se caracteriza o papel de cada integrante, como do pai, da mãe, do filho e da filha. (PEREIRA; GIACÓIA JUNIOR, 2013).

Destarte, a possibilidade trazida nas escritas constitucionais de 1985 e que já eram desenhadas no âmbito dos direitos humanos, no que tange a materialização da dignidade humana, deu azo a concepção pluralista e dialógica de reconhecimento (COSTA; CARDOSO, 2014), vinculada, sobretudo, a vontade dos envolvidos na relação familiar. Pois a lei não tem por objetivo determinar que haja vínculo de afeto porque há combinação de genes, nem a ela “cabe impor à alguém que seja pai para sempre, se não é nem o pai biológico e não tem qualquer vínculo de convivência com o filho que a Justiça lhe impôs.” (DIAS, 2017, p. 10).

Dessa maneira, o direito à filiação complementa e assegura o direito à identidade, que integra o postulado fundamental da personalidade, que necessita de interpretação aberta, em diálogo

com a realidade, que vai além do direito estatal, visando legitimar as consequências da aplicação do Direito nos contextos fáticos em que irá incidir. (COSTA; CARDOSO, 2014).

Mostra-se nítido, pois, quando o assunto é relação familiar na sociedade líquida, a legislação, mesmo fechada, de *numerus clausus*, não limita a pluralidade tão diversa de entidades familiares que existem na atual conjuntura social e, somado ao fato de que está sob um Estado Democrático de Direito, nada mais justo que a o direito posse se abrir para o reconhecimento e proteção dos laços afetivos.

Por essa razão, o alargamento da conceituação das relações interpessoais acabou refletindo no reconhecimento da entidade familiar plural, a qual não possui um significado singular, reconfigurando a legislação infraconstitucional em decorrência da reformulação tanto da conjugalidade quanto da parentalidade na sociedade. (DIAS, 2005).

Ou seja, a postura das pessoas, as quais trazem para si mesmas a interpretação do papel de pai, mãe, e filho, com todas as peculiaridades que tal parentalidade possui, é, fundamentalmente, o que define a filiação, e o que confere representatividade à felicidade de ser parte de uma entidade familiar, trazendo a concretização do pertencimento, necessidade cuja satisfação é uma incansável busca na modernidade líquida. (BAUMAN, 2001).

O pluralismo das relações familiares configura-se como vértice da ordem jurídica vigente, rompendo com o aprisionamento que a família possuía ao restrito molde do casamento, abrigando diversos arranjos familiares, bem como as diversas formas de constituição do laço parental como forma de preservação do respeito mútuo e da liberdade individual. (DIAS, 2005).

Nesse diapasão, dos diálogos firmados entre legislação e realidade social, as pessoas obtiveram a oportunidade de regularizar e ver reconhecidas suas relações familiares, buscando nelas os laços que podem fazer sentir os aspectos positivos, para que de forma segura, se solidifique os relacionamentos.

Ademais, nota-se que entre os principais e mais profundos dilemas do homem na contemporaneidade, se está a dicotomia relacionada às questões envolvendo liberdade e segurança. Enquanto a liberdade desenhada pela leveza demasiada leva à perda quase que total de vínculos, transformando a pessoa em um ser solitário que não

pertence a lugar algum, a segurança, por outro lado, na sua essência pesada, tem vínculos profundos que o fazem ficar engessado, como se estivesse amarrado em pessoas ou a determinados lugares.

Estando em um mundo voltado ao consumo, ficar parado se torna uma nítida impossibilidade. (BAUMAN, 2001). Desse modo, a alternativa que restou às pessoas, agora resumidas em indivíduo/consumidor, foi de manter os vínculos extremamente frágeis, pois ainda que sinta a necessidade dos liames afetivos, receia-se que esses laços se tornem excessivamente pesados, prendendo e impedindo o aproveitamento de outras formas de convívio que a sociedade do consumo oferece. A partir da fragilidade dos laços, as pessoas passam a sentir que não se é mais preciso empreender esforços para se desfazer dos mesmos, nem sentirão algo muito significativo com a respectiva perda, haja vista que não lhes afetavam profundamente.

Nesse passo, também se torna viável formar novos laços de forma contínua, pois a característica da fragilidade estará presente e sempre prevalecerá, limitando-se apenas à uma sensação de segurança enquanto preserva toda a sua liberdade. (BAUMAN, 2001). Os laços de filiação, sejam aqueles vivenciados por toda infância ou aqueles novos laços, desvendados no meio do caminho, têm hoje a possibilidade de caminharem juntos, assistindo o crescimento de seus filhos, ensinando-os e amando-os, garantindo os direitos e deveres enquanto pais e/ou mães e protegendo o desenvolvimento digno da personalidade dos envolvidos na relação familiar, assegurando, por conseguinte, o sentimento de pertencimento tão buscado em tempos de liquidez.

O reconhecimento da filiação pelo vínculo afetivo na sociedade líquida mostra-se, portanto, como um acréscimo de humanidade nas escritas jurídicas, visando a plenitude dos direitos da personalidade, solidificando as relações fáticas das pessoas, sendo meio de se buscar pertencimento em um momento histórico em que a sociedade é marcada pelo sentimento de fragilidade de suas relações.

Conclusão

Conforme o passar nos últimos anos, tem-se percebido que legislação gradativamente tem rompido com o sistema patriarcal e religioso, dando lugar a diversos modelos de família e, por conseguinte,

de filiação, que até então ficavam às margens das escritas jurídicas. Desse modo, rumou-se para um caminho de proteção àquela pessoa que possui como elo de ligação da sua família não somente o casamento, mas a genética e/ou, principalmente, a afetividade.

Ademais, por se tratar de sociedade marcada pela liquidez de seus relações e pela limitada identificação de seus componentes como sendo consumidores, não se pode vincular de forma ampla os avanços jurídicos e doutrinários à uma ideia de constante evolução dos direitos fundamentais, pois o movimento com foco no mercado econômico e financeiro foi tomando a maior parte dos investimentos em políticas públicas do país, ou seja, mesmo com pontos de relevante importância para a evolução dos direitos fundamentais, há muito a ser feito pela concretização dos direitos de personalidade e pela cidadania do país.

Assim, responde-se ao questionamento: como o reconhecimento da filiação socioafetiva se dá no contexto da sociedade líquida?

Nesse diapasão, a família pós-moderna, cujos valores foram somados aos que eram unicamente relacionados à família sólida, possibilitando a coexistência das diversas formações da entidade familiar, tem como principal pilar a afetividade, naturalmente se fixando melhor no cenário da modernidade líquida, uma vez que o afeto está intimamente relacionado à liberdade individual. O afeto é dado livremente e não está atrelado a nenhuma instituição ou formalidade, se mostrando de valiosa importância para compor a construção da família líquida, sendo merecido o seu reconhecimento como um importante laço social.

A sociedade líquida, marcada especialmente pela fluidez das relações e pela fragilidade dos laços formadores da estrutura social, leva ao surgimento da preocupação com a identidade e com o pertencimento de cada um no meio social em que vive, pois ao mesmo tempo em que se quer mantém a liberdade proporcionada pela leveza das relações, se sente falta da concretude dos laços entre as pessoas para a formação da identidade de cada uma.

Nesse contexto, considerando que o direito precisa mostrar alternativas e respostas para contingências surgidas na sociedade e nas relações de afeto, tem-se na contemporaneidade uma espécie de “via de mão dupla” onde a modernidade líquida se mostra como meio que possibilita a legitimidade das relações familiares de afeto, à medida

em que se apresenta como uma sociedade aberta para efetivação do reconhecimento da filiação socioafetiva.

Assim, ao se propiciar esse acréscimo de humanidade nas escritas jurídicas decorrente do reconhecimento da filiação socioafetiva, imbuído do objetivo de solidificar as relações fáticas havidas entre as pessoas, acaba por gerar nelas o sentimento de pertencimento que teve seu significativo perdido no contexto de sociedade leve, mostrando que a retomada desse sentimento é de suma importância para a formação do ser humano enquanto cidadão, integrante de uma entidade familiar e inserido no meio social, fazendo com que não se perca a identidade em um meio em que se tem tanta fluidez para alteração das relações como é o meio da modernidade líquida.

Referências

ANGELIN, Rosângela; ARAÚJO, Marigley Leite da Silva de. Da responsabilidade paterna e materna diante dos novos arranjos familiares à luz dos direitos fundamentais. p. 322-347. In: ROSA, Conrado Paulino da; THOMÉ, Liane Maria Busnello [Org.]. **As famílias e os desafios da contemporaneidade**. Porto Alegre: IBDFAM/RS, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERTASO, João Martins. Cidadania, Solidariedade e Con-vivência: a dimensão do amor da cidadania. p. 13-28. In: BERTASO, João Martins [Org.]. **Cidadania e interculturalidade**. Santo Ângelo: FURI, 2010.

BORGES, Lisieux Nidimar Dias. **Os Novos Contornos da Parentalidade e Filiação no Direito Brasileiro**. Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões. 15 vol. n. 34, p. 34-63. Porto Alegre: Magister, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. In: CÓDIGOS 4 EM 1 SARAIVA. Legislação administrativa e constitucional, CPC, Constituição Federal. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de**

Inconstitucionalidade 2.548 de 2005. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/14786632/acao-direta-deinconstitucionalidade-adi-2548-pr-stf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Curso de direito civil: família, sucessões.** 5 vols. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

COSTA, Ana Paula Motta; CARDOSO, Simone Tassinari.

Paternidade Socioafetiva e o Pluralismo de Fontes como Instrumental Garantia de Direitos. Revista da AJURIS. 41 v. n. 133. Disponível em: <http://ajuris.kinghost.net/OJS2/index.php/REVAJURIS/article/view/222/158>. Acesso em: 28 jul. 2022.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias.** 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FACHIN, Luiz Edson. Direito além do Novo Código Civil: Novas Situações Sociais, Filiação e Família. p. 63-92. In: DEL'OLMO, Florisbal de Souza; ARAÚJO, Luís Ivani de Amorim [Coord.].

Direito de família contemporâneo e novos direitos: estudos em homenagem ao Professor José Russo. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HOMERDING, Adalberto Narciso. **A quinta fase da sociologia do direito:** o cruzamento da teoria comunicativa de Jürgen Habermas com a teoria sistêmica de Niklas Luhmann. ed.1. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020.

PEREIRA, Sarah Caroline de Deus; GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo.

A Responsabilidade da Família na Defesa dos Direitos de Personalidade do Familiar Infrator com Transtorno Mental.

Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões. 15 v. n. 34, p. 21-33. Porto Alegre: Magister. 2013.

ROSA, Conrado Paulino da. **Curso de direito de família contemporâneo.** Salvador: Juspodivm, 2016.

SOUZA, Danni. Multiparentalidade: a Possibilidade Jurídica do reconhecimento simultâneo da Paternidade biológica e socioafetiva e seus efeitos. **Revista Síntese Direito de Família.** 16. vol. n. 94, p. 55-

77. São Paulo: Sage/Síntese, 2016.

TEUBNER, Gunther. **O Direito como Sistema Autopoiético**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1989.

THOMÉ, Liane Maria Busnello; MIRANDA, Katia Leandro Nowicki. A Preponderância do Liame Afetivo e a Multiparentalidade Familiar. p. 241-257. In: ROSA, Conrado Paulino da; THOMÉ, Liane Maria Busnello [Org.]. **As famílias e os desafios da contemporaneidade**. Porto Alegre: IBDFAM/RS, 2015.

VERONESE, Osmar; WEBER, Ana Laura. O Direito Fundamental à Identidade Genética e ao estado de filiação à criança e ao adolescente na jurisprudência brasileira. p. 122-148. In: BERTASO, João Martins; SANTOS, André Leonardo Copetti; ROCHA, Leonel Severo [Org.]. **Cidadania e Direitos Culturais: a tutela judicial das minorias e hipossuficientes no Brasil**. Santo Ângelo: FURI, 2015.

A COLONIALIDADE E A DESCOLONIALIDADE PRESENTES NA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Camille Luzia Grizon Rampon¹

Simone Maria Spanhol²

Introdução

Inicia-se este resumo trazendo o conceito da Pedagogia Moderna defendida por Enrique Dussel (2018) que objetiva a criação e uma reforma nos conteúdos, não sua simples repetição pelos educadores e estudantes. Esta repetição tem se tornado enfadonha e sem sentido, sendo assim, busca-se uma transformação na educação para uma descolonização da pedagogia, onde almeja-se novos posicionamentos e pensamentos a partir da diferença colonial por um mundo mais justo e igualitário. Para tal utiliza-se de uma pesquisa bibliográfica onde são trazidos autores que discorrem sobre as mesmas ideias das pesquisadoras como: Matos (2022), Foucault (1984), Couto e Jovino (2022), Lobo e Oliveira (2022) dentre outros.

A reforma buscada almeja o ensino da história dos povos marginalizados (negros, indígenas, latino-americanos entre tantos outros), o seu conhecimento pelos estudantes de forma que seja sem preconceito, discriminação e livre da visão eurocêntrica, onde a Europa é tida como único centro de saber (e poder).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza básica com objetivo exploratório perante a temática, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica que enfoca os conceitos de colonialidade e

1 Mestra em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: clgrizon@ucs.br.

2 Mestra em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: smspanho@ucs.br.

descolonialidade analisados dentro do contexto educativo, cultural e social.

A pedagogia moderna propõe a retirada destas ideias colonizadoras da educação, e sugere o conhecimento de seus saberes e culturas silenciadas pela sociedade, ou mesmo, pela escola. Conforme Matos (2022), além da cultura, a linguagem também pode sofrer com a colonialidade. Um exemplo, é o dialeto italiano falado pelas crianças em sua convivência diária com familiares; todavia quando estas chegam na instituição escolar são caladas, pois precisam aderir à língua padrão, ou seja, àquela universal que precisa ser aprendida por todos que frequentam a escola, dependentemente de sua cultura, etnia, classe social e crenças. Assim, a bagagem inicial de cada discente é drasticamente calada pela imposição de uma língua padrão, não sendo necessário ou importante conhecer a riqueza e a diversidade daquela a que cada um é adepto ou que traz consigo.

Michel Foucault (1984) destaca que o sujeito tem suas ideias construídas historicamente, seja por meio da linguagem, do pensamento, das relações sociais, da conjuntura política e leva a pensar sobre educação como uma forma de liberdade e cuidado de si por meio do corpo, mente, espírito e cultura. Destaca que, um indivíduo não é dado, e sim, criado como uma obra de arte (FOUCAULT, 1984), ou seja, este ser é formado através do seu contato com o mundo e das ideias e pensamentos que este lhe transmite. Cada sujeito deve criar, cuidar e descolonizar-se, cotidianamente, como se fosse um objeto de arte, isso porque a vida é feita de belas criações.

Todavia, voltando para os conceitos de colonialidade abordados por Matos (2022), depara-se com aquela que é voltada ao poder, e que é, ainda mais cruel, pois classifica uma população de acordo com sua raça, prevalecendo, mais uma vez, o eurocentrismo, que destaca a hegemonia da branquitude, onde raças consideradas inferiores como negros, indígenas e povos de classes econômicas mais baixas, precisam ser colonizadas. Não há interesse na história destes povos, mas sim, apenas na imposição dos saberes da etnia branca dominante sobre aqueles considerados como marginalizados cultural e socialmente.

A própria existência do ser humano é fruto da colonização, onde alguns indivíduos possuem um ‘espaço’ maior que os outros. Pessoas com deficiência, negros, indígenas, idosos e até crianças tem

suas vozes silenciadas em uma sociedade que vangloria um sujeito tido como modelo padrão, que gera renda, deixando os demais à mercê do preconceito, discriminação e da violência.

Ao adentrar no universo escolar, não é diferente, pois percebe-se que o próprio currículo escolar é um exemplo de colonialidade. Ele repassa valores e conhecimentos com certa intencionalidade. Não é neutro e, tampouco, pensado para as minorias, sua cultura e conhecimento, mas sim, única e exclusivamente, para a elite.

Os educadores devem contribuir para a re-existência e o “conhecimento destas práticas sociais e culturais deslegitimadas” (LOBO; OLIVEIRA, 2022, p. 246) desestruturando discursos homogeneizantes “e legitimando vozes e sujeitos marginalizados sócio historicamente” (LOBO; OLIVEIRA, 2022, p. 246) auxiliando, assim, para que as aprendizagens e os aprendizes sejam críticos com relação ao contexto em que se inserem e as situações que vivenciam. As vozes que compõem o espaço escolar, por muitas vezes, silenciadas devem ser ouvidas: estudantes, porteiros, merendeiras, comunidade escolar, os muros das ruas com seus grafites e pichações, o corredor da escola com o trabalho dos alunos nos murais, a horta, a apresentação de um grupo, uma letra de rap entre tantas outras manifestações populares para que possibilitem discussões, o compartilhamento de saberes livres de preconceitos e discriminações, sendo os propositores de um espaço de reflexão e criticidade.

Estes conceitos de colonialidade levam a perceber como a sociedade contemporânea ainda é guiada pela cruel visão europeia, o que, conforme Couto e Jovino (2022), por vezes, limita e oprime quem o indivíduo pode ser, ou seja, seus movimentos de viver e existir dentro de uma comunidade ou de uma instituição escolar e fora dela. Ao destacar, especificamente, a africanidade, é clara a existência de lacunas significativas nos livros e materiais didáticos sobre a contribuição negra para o pensar e o fazer. As imagens dos povos africanos são pouco representativas ao serem dispostas em livros e reforçam o estereótipo que esta etnia sofre. Embora exista a Lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade de se trabalhar a cultura negra e sua história, é perceptível o quanto esta, em muitas instituições, ainda é discriminada e pouco conhecida.

Sendo assim, surge um conceito contrário à colonialidade, nomeado descolonialidade, que se manifesta como um enfrentamento a todas estas formas de opressão colonial que violentam o indivíduo diariamente. Almeja que a história dos povos marginalizados seja conhecida, seus saberes valorizados e que, antes de qualquer discriminação ou preconceito, a cultura destas etnias seja entendida. Sendo assim, o papel das escolas é imprescindível para o compartilhamento destas vozes caladas no decorrer da história. Busca-se a libertação da visão eurocêntrica, onde só um saber é tido como o padrão ou universal, mas que as raízes de outros povos também sejam valorizadas e compreendidas.

Resultados e discussões

Por fim, ao estudar-se a colonialidade, compreende-se sua origem a partir do processo de colonização, principalmente pelos povos europeus em outros países pelo mundo afora. Contudo, embora a sociedade como tudo um todo tenha evoluído em questões socioeconômicas preconceitos, discriminações e formas de pensamento preestabelecidos como a inferioridade de povos que são minoria ou explorados historicamente por nações mais ricas ainda se faz muito presente em nosso cotidiano, e é nesse ínterim que a decolonialidade surge para a educação como forma de libertação.

Conclusão

O estudo da história dos povos marginalizados (negros, indígenas, latino-americanos, ...) permite que a sociedade se constitua sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação, antes evidenciados na colonialidade. Todavia, para tal, é necessário que o educador conheça a fundo as memórias destes e saiba passá-las aos discentes enfocando a riqueza de cada dialeto, da arte, dos rituais, das vestimentas, ... evidenciando que não existe um povo inferior ao outro (descolonialidade), e sim, aspectos que merecem consideração e conhecimento para que se possa respeitar e saber mais a respeito da cultura de outras sociedades.

Referências

COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva. Colonialidade do ser. In: MATOS, Cristiane Landulfo et al (Org.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

DUSSEL, Enrique. **La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía**. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch>, 2018. Acesso em: mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. In: FOUCAULT, Michel. **O dossier/últimas entrevistas**. Org. de Carlos Henrique Escobar. Rio de Janeiro: Taurus, 1984, p. 41-70.

LOBO, Valdiney da Costa; OLIVEIRA, Mateus Camelo de. Materiais de Reexistência. In: MATOS, Cristiane Landulfo et al (Org.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MATOS, Cristiane Landulfo et al (Org.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E SUSTENTABILIDADE: PROMOVENDO A CONEXÃO ENTRE GERAÇÕES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS ALIMENTARES TRADICIONAIS

Klaus Vargas Karnopp¹

Bruna Laís da Veiga Kazmirczuk²

Adriana da Silva Silveira³

Solange Beatriz Billig Garces⁴

Introdução

As tradições culinárias desempenham um papel vital na preservação da identidade cultural de uma comunidade. Em Candelária-RS, uma região onde a história e a agricultura familiar se entrelaçam, encontramos um valioso tesouro de saberes alimentares transmitidos de geração em geração. No entanto, à medida que os anos avançam e a modernidade se expande, essas tradições enfrentam desafios significativos. A preferência crescente por alimentos industrializados ameaça apagar o valor das práticas alimentares tradicionais, que são preparadas com amor e cuidado em casa. É um fenômeno que suscita preocupações em relação à preservação dessas práticas e ao impacto que elas têm na identidade cultural da comunidade.

-
- 1 Discente do Curso de Doutorado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - Unicruz, Cruz Alta, Brasil. E-mail: klaus.karnopp@sou.unicruz.edu.br
 - 2 Discente do Curso de Mestrado –Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - PPGPSDS da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. E-mail: Kazmirczukbruna@gmail.com
 - 3 Discente do Curso de Doutorado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - Unicruz, Cruz Alta, Brasil. E-mail: adri01rp@gmail.com
 - 4 Docente da Universidade de Cruz Alta - Unicruz, Cruz Alta, Brasil, no PPGPSDS - Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. Orientadora da Pesquisa. Pesquisadora do GIEEH-Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano E-mail: sgarces@unicruz.edu.br

Os fatores que influenciam o consumo de alimentos industrializados e ultraprocessados podem ser abordados considerando duas perspectivas. Primeiramente, Diez Garcia (2003) destaca a necessidade de adaptação às novas condições de vida presentes no mundo atual, tais como falta de tempo, restrições financeiras e limitações espaciais para alimentação. Essas demandas surgidas do estilo de vida urbano exigem uma adequação. Em segundo lugar, Portilho, Castañeda e Castro (2011), juntamente com Bauman (2001), discutem a sociedade de consumo e as pressões da vida moderna. Com essas abordagens analíticas, é possível explorar os significados e transformações na cultura alimentar decorrentes do processo de industrialização dos alimentos.

No entanto, a globalização e a industrialização alimentar ameaçam essas tradições. A padronização de alimentos comerciais prejudica a autenticidade das práticas culinárias locais. Para preservar essas tradições, a Agricultura Familiar desempenha um papel fundamental. Assim, a preservação das tradições culinárias não apenas mantém a identidade cultural, mas também promove o desenvolvimento local, a inclusão social e o exercício da cidadania (DA CONCEIÇÃO, et al., 2021).

Neste contexto, destacamos a história de Susana Winhelmann, 75 anos, e Ramiro Winhelmann, 80 anos, agricultores de longa data em Candelária-RS. Suas experiências de vida revelam como a alimentação e a culinária estão intrinsecamente ligadas ao seu modo de vida. Cultivar milho, mandioca, feijão e outros produtos de subsistência garantia que nunca passassem fome. Eles compartilham memórias de produzir farinha de milho, polvilho, extrair mel, preservar peixes salgados, carne conservada na banha e fazer bolinhos de batata, práticas que enriqueceram sua dieta e sustentaram sua família. Além disso, a fabricação de linguças, o churrasco e a salada de maionese e outras hortaliças se tornaram marcas registradas da família.

Essas práticas alimentares não são meramente uma questão de nutrição; elas são heranças culturais que transmitem o sabor e o afeto de geração para geração. No entanto, a modernidade trouxe desafios, e a preferência dos mais jovens por alimentos industrializados ameaça enfraquecer a conexão com essas tradições culinárias.

Este artigo se propõe a explorar a relação entre tradições culinárias, identidade cultural e a importância da educação alimentar

como uma solução para preservar essas práticas. Vamos analisar como o casal Winhelmann, com sua dedicação à terra e às práticas alimentares tradicionais, destaca a necessidade de valorizar e transmitir esses saberes para as gerações futuras. Além disso, discutiremos o papel dos agricultores familiares na manutenção dessas tradições e na produção de alimentos de qualidade.

O presente trabalho, com abordagem qualitativa de caráter descritivo interpretativo tem por objetivo investigar o impacto da modernidade e da preferência por alimentos industrializados nas tradições culinárias locais e na identidade cultural de comunidades rurais, com ênfase na região de Vila União, interior de Candelária-RS e analisar o papel fundamental dos agricultores familiares na preservação e transmissão das práticas alimentares tradicionais, destacando a importância da educação alimentar como uma estratégia para manter essas tradições e promover o desenvolvimento local e a inclusão social. Aplicados especificamente na família Winhelmann. Para Minayo (2015), esse tipo de pesquisa não poderia ser pensado sem a realização do trabalho de campo. Buscando compreender as experiências, perspectivas e práticas dos agricultores familiares de maneira aprofundada e holística. que se sustentam, individualmente ou de forma combinada, em fundamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos (CASCUDO, 2007, CERTEAU, 1998; MENASCHE, 2007; SCHÜTZ, 1974; BAUMAN, 2001; MINAYO, 2015, dentre tantos outros).

A comida não é apenas uma necessidade; é um reflexo de quem somos e de onde viemos. Este artigo destaca a importância de preservar esses patrimônios culturais, compartilhá-los e celebrá-los, para que as gerações futuras possam apreciar o passado enquanto olham para o futuro.

Desenvolvimento

As tradições culinárias desempenham um papel fundamental na preservação da identidade cultural de uma comunidade, como exemplificado na história de Susana e Ramiro Winhelmann, agricultores de longa data em Candelária-RS. Esta interligação entre tradições culinárias, história e agricultura familiar é de grande importância, e podemos discutir da seguinte maneira. A agricultura familiar

desempenha um papel significativo na consecução dos objetivos de desenvolvimento sustentável, como a duplicação da produtividade agrícola e dos rendimentos dos pequenos produtores de alimentos até 2030 (SIQUEIRA et al., 2021). No entanto, as pequenas explorações enfrentam vários desafios e limitações que requerem apoio especial (MĂRĂCINE, 2019). Os fatores climáticos influenciam a tomada de decisões na agricultura familiar, incluindo a escolha das culturas e dos períodos de cultivo (COSTA, 2022). Embora o rendimento da comercialização não seja suficiente para sustentar as famílias, contribui para a sua segurança alimentar (BLONDEAU, 2022). O fortalecimento do setor agrícola familiar é essencial para manter as estruturas sociais rurais, preservar a biodiversidade e garantir a gestão sustentável dos recursos naturais. A legislação pode desempenhar um papel crucial no apoio à agricultura familiar, proporcionando acesso aos recursos, promovendo a sustentabilidade, a nutrição e a resiliência.

As práticas alimentares são uma parte intrínseca da cultura de uma comunidade, moldando sua memória e identidade. A alimentação está relacionada à história e experiências compartilhadas, como a decisão de deixar a escola para ajudar nas atividades agrícolas, evidenciando como a agricultura é central nas vidas de muitas famílias. A decisão de deixar a escola cedo para apoiar a família nas atividades agrícolas foi influenciada por fator, socioeconômico e cultural, de acordo com o Sr. Ramiro.

Sr. Ramiro conta que:

“tinha 11 anos de idade meu pai disse que já estava na hora de aprender outras coisas que a escola não tinha[...]

Essa conexão entre a preservação das tradições e sua influência na formação de sistemas e maneiras de fazer específicos pode ser evidenciada abaixo, onde Certeau (1998), destaca a importância das práticas tradicionais:

“Uma arte é um sistema de maneiras de fazer que são ajustadas a fins especiais e que são o produto ou de uma experiência tradicional comunicada pela educação, ou da experiência pessoal do indivíduo”. Enquistada na particularidade, desprovida das generalizações que fazem a competência exclusiva do discurso, a arte nem por isso deixa de formar um “sistema” e organizar-se por “fins” - dois postulados que permitem a uma ciência e a uma ética conservar em seu lugar o discurso “próprio” de que está privada, isto é, escrever-se no lugar e em nome dessas práticas (CERTEAU, 1998, p. 139).

Certeau está pontuando que a arte é um sistema de métodos específicos que são adaptados para atingir objetivos particulares. Esses métodos podem ser derivados de duas fontes: ou são baseados em tradições que são transmitidas por meio da educação, ou são resultantes da experiência pessoal de um indivíduo. O autor enfatiza que a arte é enraizada na singularidade e na ausência de generalizações típicas de discursos acadêmicos. No entanto, ele destaca que, apesar disso, a arte ainda segue um sistema e é orientada por objetivos específicos.

Esses objetivos permitem que a arte se constitua como um “sistema” e se organize em torno de propósitos definidos. Isso é importante, pois permite que a ciência e a ética se mantenham em seus domínios, enquanto a arte mantém seu próprio discurso. Logo, Certeau, está argumentando que a arte é uma prática com métodos específicos, seja baseada em tradição educacional ou experiência pessoal, e que esses métodos servem a fins específicos, mantendo a singularidade da arte e seu próprio discurso.

A diversidade de alimentos desempenha um papel crucial na sobrevivência e enriquecimento da dieta do Sr. Ramiro e a Sra. Susana. Cultivar milho, mandioca, feijão e outros cultivos de subsistência garantia a disponibilidade de alimentos, promovendo uma alimentação rica e sustentável. Entretanto para López Palomino, (2018) a ausência de legumes e cereais, frutas e vegetais nas dietas regulares de indivíduos e comunidades na América Latina é uma característica da transição alimentar nas Américas.

A agricultura de subsistência desempenha um papel fundamental na melhoria da diversidade alimentar e na manutenção das tradições culturais. Estudos demonstraram que a diversificação da produção agrícola através do cultivo de diversas espécies agrícolas e animais pode efetivamente aumentar a diversidade alimentar entre as famílias (SINYOLO et al. 2021). Além disso, variáveis culturais, como a forte identificação com as tradições locais e a produção orientada para a subsistência, contribuem para a manutenção da agrobiodiversidade nas comunidades agrícolas (JOHNS, 2013). No entanto, o número de grupos de alimentos produzidos nas propriedades pode não impactar significativamente a diversidade alimentar se não for impulsionado por incentivos de mercado (SKARBO, 2014; KIBROM; SIBHATU; QAIN, 2018). O acesso ao mercado e o rendimento monetário gerado através das vendas no mercado são cruciais para melhorar a nutrição e

a qualidade da dieta nas famílias de pequenos agricultores (SIBHATU; QAIN, 2018). Portanto, embora a agricultura de subsistência e os sistemas alimentares tradicionais sejam importantes para a manutenção da diversidade e do património cultural, a diversificação orientada para o mercado e a melhoria do acesso ao mercado são estratégias fundamentais para melhorar a nutrição e a qualidade alimentar.

As práticas culinárias tradicionais, como a fabricação de linguixas, o churrasco e a salada de maionese, tornaram-se marcas registradas da família. Esses pratos não são apenas comida, mas heranças culturais que transmitem o sabor e o afeto de geração para geração.

O conhecimento tradicional, arraigado nas práticas locais, é único e inseparável do ambiente e cultura específicos. No contexto da globalização, enfrenta ameaças de padronização, à medida que métodos tradicionais de conservação cedem espaço a técnicas globais, como o congelamento, que carecem da autenticidade dos sabores tradicionais. A preservação desse conhecimento está nas comunidades tradicionais, onde a gastronomia é fortemente influenciada pelo “terroir”, destacando as características únicas dos ingredientes locais. Cada etapa do sistema alimentar carrega significados culturais, da escolha do solo à mesa, enraizando a história e identidade nas tradições alimentares. Esse conhecimento, transmitido por gerações, é vital para preservar a diversidade cultural e sabores autênticos, mantendo a identidade das comunidades (MÜLLER e AMARAL, 2012). Muller e Fialho (2011) enfatizam a conexão entre o alimento, identidade e memória coletiva, destacando que a comida é um elemento que une memória, desejo, fome e sociabilidade. Assim a memória de um alimento representa um patrimônio imaterial valioso que contribui para o sentimento de pertencimento e identidade de uma comunidade.

Destacamos a importância da cultura da mandioca para o Sr. Ramiro e a Sra. Susana, mas também revelamos que eles cultivavam uma variedade de alimentos e que o processamento da mandioca era feito de maneira tradicional e artesanal. Nesse aspecto o Sr. Ramiro narra o seguinte:

“A família aqui sempre deu importância para a mandioca, feijão, arroz e batatinha. Nós levava a mandioca que era colhida e lavava no Rio, colocava os saco dentro da água e virava eles, e depois era ralada para a fabricação de polvilho de forma artesanal, era descascada, ralávamos em um ralador de madeira, depois nós tirava

o polvilho, que secava no tempo.”

A Sra. Susana complementa em sua fala, o uso da mandioca em seus produtos que eram destinados a venda:

“Fiz por mais de dez anos vários tipos de pães, entre eles, pão de mandioca, pão recheado com amendoim ou framboesa, pão de milho e cucas diversas, assim nunca faltou nada para nós.”

Pesquisas realizadas por Zanetti e Menasche (2007), observaram que, embora nem sempre as atividades realizadas pelas mulheres sejam consideradas trabalho, são elas que produzem a maior parte dos alimentos consumidos por suas respectivas famílias.

Segundo Cascudo (2007), acredita-se que o apóstolo São Tomé, também conhecido como Zumé, Zomé, ou Tumé, durante suas possíveis viagens por estas terras, tenha ensinado aos povos indígenas princípios de moral pacífica e técnicas de cultivo de plantas úteis, incluindo a mandioca, que, segundo a lenda, brotava do seu bastão partido. Além disso, o trabalho das mulheres na produção de farinha também é explicado por meio de lendas, como a dos Tenetehara⁵, um grupo indígena do Maranhão.

As mulheres da aldeia produziam cestos que eram utilizados para transportar a mandioca das roças para a aldeia. No entanto, era estritamente proibido que as mulheres observassem esse processo. Devido à curiosidade irresistível, algumas mulheres decidiram se esconder na mata com o objetivo de testemunhar o transporte dos cestos de mandioca. Quando os cestos passaram por onde estavam escondidas, a mandioca caiu no chão. Isso resultou na aparição zangada de Tupã, que declarou que, a partir daquele momento, as mulheres seriam responsáveis por carregar a mandioca, processar as raízes, preparar a massa e torrará-la para produzir farinha. Como resultado, as mulheres aprenderam essa tarefa e, desde então, foram obrigadas a fabricar farinha para suas famílias (SILVA, 2005, p. 87).

Em sua obra “História da Alimentação no Brasil,” Cascudo (2007) descreve a mandioca como um elemento fundamental na dieta dos nativos e dos recém-chegados, a ponto de ser chamada de “pão da terra” e “Rainha do Brasil.” Com o início da colonização, a mandioca ganhou uma valorização significativa, sendo considerada o

5 Os Teneteharas são um grupo tupi pertencente à família tupi-guarani, com cultura material muito semelhante à dos tupinambás encontrados na costa brasileira no século XVI. (SILVA, 2005).

alimento essencial e indispensável para a população que habitava as terras brasileiras.

Santos e Araújo (2014) e De Souza e Dos Santos (2011) conduziram análises da composição da produção agrícola no Paraná ao longo de diferentes períodos. Seus estudos identificaram um crescimento notável em culturas como a cana-de-açúcar, tabaco e cevada, devido à expansão das áreas de cultivo. Simultaneamente, houve uma queda na produção de algodão, café e arroz, principalmente devido à diminuição das áreas cultivadas. Essas descobertas indicam uma mudança nas práticas agrícolas em direção a cultivos mais lucrativos do ponto de vista comercial.

No entanto, vale ressaltar que esses estudos concentram-se na análise da composição geral da produção agrícola e não se aprofundam nas razões específicas por trás do declínio das culturas de subsistência. É importante observar que os outros dois artigos, Jaeggi (2017) não aborda diretamente a questão de investigação relacionada ao declínio das culturas de subsistência. Dorigon (2020) assevera que a quase extinção das comunidades rurais que tradicionalmente operavam os moinhos coloniais, responsáveis pela produção de farinha de milho para pratos como polenta e canjica, bem como pelo beneficiamento do arroz, pode ser apontada como uma das razões principais para o declínio do cultivo desse cereal. Além disso, esse declínio está relacionado à escassez de mão de obra disponível para o cultivo dessas culturas.

Com relação ao exposto acima o Sr. Ramiro diz o seguinte:

“a mão de obra aqui era eu e a esposa, na safra eu chamava um rapaz aqui de perto solteiro para ajuda[...] passou o tempo e ficou difícil achar uma pessoa querem trabalho e não serviço[...] eu plantava um milho de grão mais claro, levava de carroça para um moinho aqui perto, já fechou não existe[...] a farinha era muito boa.”

Figura 1 – Casal Winhelmann, dedicação à tradição alimentar.



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2023.

A preferência por alimentos industrializados ameaça a preservação das tradições culinárias. A comida preparada com amor e cuidado em casa está em risco de perder seu valor à medida que a modernidade avança. Dentro do contexto brasileiro, Menasche et al. (2007) observam que a produção destinada ao consumo próprio se destaca não apenas pela ausência de agrotóxicos e fertilizantes químicos sintéticos, mas também pela atenção dada pelos agricultores ao material genético adaptado ao ambiente. Isso resulta na preservação de um banco de germoplasma que prospera nos quintais, hortas e lavouras, muitas vezes negligenciado pela pesquisa agropecuária. Susana reforça com sua fala:

“O pessoal mais novo não tem muito gosto pelas comidas mais tradicionais[...].”

A fala acima de acordo com Schütz (2023, p. 182) pode ser associada com *“enclaves deixados por outras províncias de realidade pode estar vinculada subjetivamente ao sentimento de reverência, de estranhamento ou também da incompreensão depreciativa.”* Ela reflete como as mudanças nas práticas alimentares podem criar enclaves de incompreensão entre diferentes gerações, gerando sentimentos de estranhamento e falta de compreensão em relação às tradições culinárias. Em seu ensaio *“The Stranger”* (1944), Schutz investiga o fenômeno do estranhamento. Ele explora como os indivíduos podem se sentir

estranhos em determinadas situações sociais, como quando encontram novos grupos ou culturas, levando a uma sensação de não compreensão ou pertencimento total.

Os alimentos industrializados tendem a substituir pratos tradicionais, comprometendo a identidade culinária regional e a soberania alimentar. Essa transição para produtos processados, ricos em ingredientes artificiais, açúcar e gorduras, contribui para problemas de saúde e a homogeneização da culinária global. O consumo excessivo de alimentos industrializados ameaça as tradições gastronômicas locais e promovem práticas agrícolas insustentáveis, prejudicando o meio ambiente e a saúde das comunidades (AZEVEDO, 2017). Essa tendência dos consumidores por produtos alimentares naturais e saudáveis também desempenham um papel, uma vez que os consumidores biológicos preferem menos etapas de processamento e baixo impacto ambiental, mantendo a naturalidade do produto (HÜPPE e ZANDER, 2021).

Valorizar as tradições culinárias locais não significa rejeitar a modernidade, mas encontrar um equilíbrio entre o antigo e o novo. Isso é crucial para preservar nossa herança cultural e promover uma alimentação saudável e sustentável.

De Souza Lima (2022) aborda a importância de preservar a cultura alimentar local como patrimônio imaterial da humanidade e destaca que muitos hábitos alimentares tradicionais podem colaborar para a manutenção da soberania alimentar e nutricional. Além disso, o texto ressalta a importância das festas como mantenedoras de práticas alimentares e como meio de preservação de práticas sociais e culturais que, em se mantendo vivas, podem ser repassadas. No entanto, o texto também aponta que as discussões contemporâneas sobre o assunto parecem ampliar um processo que distancia os consumidores de alimentos daquele de produção alimentar.

Assim preservar e valorizar as tradições culinárias e o conhecimento alimentar é essencial para a manutenção da identidade cultural e da diversidade gastronômica. É fundamental encontrar um equilíbrio entre práticas alimentares tradicionais e modernas, permitindo que a autenticidade dos sabores seja transmitida através da culinária familiar. Nesse contexto, agricultores familiares desempenham um papel crucial, como Susana e Ramiro, ao manter essas tradições e produzir alimentos de qualidade. Apoiar a agricultura familiar é fundamental para garantir

a sobrevivência dessas práticas e promover uma alimentação saudável e sustentável, que respeite a história, a cultura e o meio ambiente.

Considerações finais

Com base no texto apresentado, podemos concluir que as mudanças nas práticas alimentares podem gerar sentimentos de estranhamento e falta de compreensão em relação às tradições culinárias, especialmente em comunidades rurais. Além disso, a quase extinção das comunidades rurais que tradicionalmente operavam os moinhos coloniais pode ser apontada como uma das razões principais para o declínio do cultivo de algumas culturas de subsistência.

Por outro lado, é importante observar que a arte é uma prática com métodos específicos, seja baseada em tradição educacional ou experiência pessoal, e que esses métodos servem a fins específicos, mantendo a singularidade da arte e seu próprio discurso.

Por fim, o texto destaca a importância de preservar os patrimônios culturais relacionados à alimentação, compartilhá-los e celebrá-los, para que as gerações futuras possam apreciar o passado enquanto olham para o futuro. Além disso, é fundamental valorizar e transmitir os saberes relacionados às práticas alimentares tradicionais para as gerações futuras e discutir o papel dos agricultores familiares na manutenção dessas tradições e na produção de alimentos de qualidade.

Referências

- AZEVEDO, E. DE. *Alimentação, sociedade e cultura: temas contemporâneos*. **Sociologias**, v. 19, n. 44, p. 276–307, jan. 2017. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004412>
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258 p.
- BLONDEAU, S. and KORZENSZKY, A. *Family farming*. Legal Brief 8. 2022. Rome, FAO. <https://doi.org/10.4060/cb8227en>
- CASCUDO. Luís da Câmara. *História da Alimentação no Brasil*. São Paulo: Global, 2007. 955p
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COSTA, C. A. et al. *Transition toward Agroecology among Family Farmers: Crop Protection Practices*. **Innovation in Small-Farm Agriculture: Improving Livelihoods and Sustainability**, 2022.

DA CONCEIÇÃO, Jamille Góes.; DE FREITAS, Barbosa, Ana Gabriela.; DE MATOS Mendes da Silva, Isabella.; DE FREITAS, Fernanda.; MACEDO ALMEIDA CAMILO, V. *Preservation of the cultural identity of regional products*. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.1660. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1660>. Acesso em: 16 out. 2023.

DE SOUZA LIMA, Romilda. *Contribuição das festas para a valorização do patrimônio imaterial alimentar nas linhas rurais*. **Eutópia: Revista de Desarrollo Económico Territorial**, n. 21, p. 143-164, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17141/eutopia.21.2022.5386>

DE SOUZA, Alexandre Batista; DOS SANTOS, Cárliton Vieira. *Mudanças na composição da produção agrícola paranaense no período 1990 a 2005: uma análise quantitativa do desempenho das principais culturas*. **Revista Paranaense de Desenvolvimento-RPD**, n. 116, p. 07-32, 2009.

DIEZ GARCIA, Rosa Wanda. *Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana*. **Revista de Nutrição**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 483–492, out. 2003. doi: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732003000400011>

DORIGON, Clóvis et al. *A produção de alimentos para o autoconsumo em famílias de agricultores da região oeste do Estado de Santa Catarina*. **Redes. Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 25, n. 2, p. 2060-2085, 2020.

GATTI, Giovane Inês Saggin et al. A construção do conceito matemático na educação inclusiva. *Revista Di@logus*, Cruz Alta, v. 7, n. 2, p. 28-38, maio/agos. 2018. Disponível em: <http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Revista/issue/view/92>. Disponível em: 30 jul. 2019.

HÜPPE, Ronja.; ZANDER, Katrin. *Consumer perspectives on processing technologies for organic food*. **Foods**, v. 10, n. 6, p. 1212, 2021.

JAEGGI, Mário Pechara et al. *DESENVOLVIMENTO DE MUDAS DE ALFACE EM DIFERENTES SUBSTRATOS E CONCENTRAÇÕES*. **Revista Univap**, v. 22, n. 40, p. 812-812, 2016.

JOHNS, Timothy et al. *Agricultural biodiversity as a link between traditional food systems and contemporary development, social integrity, and ecological health*. **Journal of the Science of Food and Agriculture**, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1002/JSFA.6351>.

LÓPEZ PALOMINO, Maritza et al. *Estado de los conocimientos y comportamientos sobre alimentación de las personas atendidas en un consultorio del Programa del Médico de Familia*. **Revista Cubana de Alimentación y Nutrición**, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 9, dic. 2018. ISSN 1561-2929. Disponível em: <<https://revalnutricion.sld.cu/index.php/rcan/article/view/614>>. Fecha de acceso: 17 oct. 2023

MĂRĂCINE, Daniela. Subsistence and Semi-Subsistence Farms Sector In Romania. **Competitiveness of Agro-Food and Environmental Economy**, p. 203-209, 2019. Disponível em: <https://www.cafee.ase.ro/wp-content/uploads/2022/10/SUBSISTENCE-AND-SEMI-SUBSISTENCE-FARMS-SECTOR-IN-ROMANIA.pdf> Acesso em: 17 out. 2023.

MENASCHE, Renata (Org.) *A agricultura familiar à mesa: saberes e práticas da alimentação no Vale do Taquari*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MÜLLER, S. G.; AMARAL, F. M. *A preservação dos saberes e fazeres gastronômicos por meio da articulação entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e espaços culturais*. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/92>. Acesso em: 17 out. 2023.

MULLER, S. G.; FIALHO, F. A. P. A Preservação dos saberes, sabores e fazeres da gastronomia tradicional no Brasil. **Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 1, p. e5274, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5274>. Acesso em: 17 out. 2023.

PORTILHO, Fátima.; CASTAÑEDA, Marcelo.; CASTRO,

Inês Rugani Ribeiro de. *A alimentação no contexto contemporâneo: consumo, ação política e sustentabilidade*. **Ciência Saúde Colet.** 2011 Jan;16(1):99-106. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000100014>

SCHÜTZ, Alfred. *Estruturas do mundo da vida* [recurso eletrônico] / Alfred Schütz, Thomas Luckmann ; tradução Tomas da Costa; técnica Hermílio Santos. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: ediPUCRS, 2023. Disponível em: <https://cdea.tche.br/site/wp-content/uploads/2023/04/9786556233550-k72lcu.pdf> Acesso: 18 de out. 2023.

SCHÜTZ, Alfred. The Stranger: An Essay in Social Psychology. *American Journal of Sociology*, 1944. 49(6), 499–507. <http://www.jstor.org/stable/2771547>

SIBHATU, Kibrom T.; QAIM, Matin. *Farm production diversity and dietary quality: linkages and measurement issues*. **Food Security: The Science, Sociology and Economics of Food Production and Access to Food, Springer; The International Society for Plant Pathology**, v. 10, n. 1, p. 47-59, fevereiro, 2018.

SINYOLO, Sikhulumile et al. *Farm Production Diversification and Dietary Diversity among Subsistence Farming Households: Panel Data Evidence from South Africa*. **Sustainability**, v. 13, n. 18, p. 10325, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su131810325>.

SIQUEIRA, E. S. et al.. *Management In Family Farming: Evidences From Settlements*. **Revista de Administração da UFSM**, v. 14, n. 4, p. 888–906, out. 2021.

SKARBO, Kristine. *The Cooked is the Kept: Factors Shaping the Maintenance of Agro-biodiversity in the Andes*. **Hum Ecol** 42, 711–726 (2014). <https://doi.org/10.1007/s10745-014-9685-1>

SILVA, Paula Pinto e. *Farinha Feijão e Carne Seca: Um tripé culinário no Brasil colonial*. São Paulo: SENAC, 2005

SANTOS, Cárilton Vieira dos; ARAÚJO, Maria da Piedade. *Três décadas de mudanças na composição da produção agrícola paranaense: uma análise quantitativa do desempenho das principais culturas de 1980 a 2010*. **RDE-Revista de Desenvolvimento Econômico**, v. 16, n. 29, 2014.

ZANETTI, Cândida; MENASCHE, Renata; *Segurança alimentar, substantivo feminino: mulheres agricultoras e autoconsumo*. Em: MENASCHE, Renata (Org.) **A agricultura familiar à mesa: saberes e práticas da alimentação no Vale do Taquari**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

CENTENÁRIO DA MORTE DO POETA ALCEU WAMOSY E O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA

Leandro Jacques Martins¹

Joanillo Villela²

Introdução

O poeta Alceu Wamosy é reconhecido pela crítica literária como um dos maiores poetas do movimento Simbolista no Brasil no século XX, em razão da qualidade artística de suas composições, o que mereceu o reconhecimento do renomado crítico literário Alfredo Bosi, na obra *A História Concisa da Literatura Brasileira*:

Alceu Wamosy, poeta muito próximo de Cruz e Sousa nas suas primeiras composições (Flâmula, 1913; Na Terra Virgem, 1914), mas logo envolvido pelo intimismo à Samain que ditou um dos sonetos mais populares entre nós, “Duas Almas” (Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens cansada...). (BOSI, 2017, p. 302)

Alceu Wamosy é ainda personagem importante da História do Rio Grande do Sul, em decorrência de sua participação na Revolução de 1923, que dividiu o Estado entre Chimangos e Maragatos, em que o poeta resultou gravemente ferido no combate de Ponche Verde, em Dom Pedrito-RS, vindo a falecer no dia 13 de setembro de 1923:

A 3 de setembro, esses dois corpos da Brigada do Oeste em marcha pelos campos históricos de Ponche Verde, foram atacados pelas

1 Professor de Língua Portuguesa, da rede pública municipal de educação da cidade de Uruguai-RS. Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola com as respectivas literaturas, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Licenciado em História, pela Faculdade Educacional da Lapa, Tecnólogo em Gestão Pública, pela Universidade do Norte do Paraná. E-mail: leandrojacquesmartins@gmail.com

2 Técnico Administrativo em Educação, do Instituto Federal da Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus São Borja. Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Inglesa com as respectivas literaturas, pela Universidade da Região da Campanha. Licenciado e Bacharel em Educação Física, pela Anhanguera/Uniderp. E-mail: prof.joavillela@gmail.com.

forças de Honório sofrendo uma sangrenta derrota. Perdeu ali a força legal mais de 50 mortos e mais de 100 feridos e alguns prisioneiros. [...].

Entre os feridos da força governista, contava-se o consagrado poeta Alceu Wamosy que servia no posto de Tenente. (FERREIRA FILHO, 2023, p. 68).

Com relação ao poeta Alceu Wamosy, Rodrigues Till (1991, p.34) destaca que o “Presidente da República, Mal. Hermes da Fonseca, por decreto de 9 de fevereiro, nomeia Alferes da Guarda Nacional”, em decorrência da defesa dos ideais republicanos e pelo reconhecido talento literário do poeta uruguaiano.

No ano do centenário da morte do poeta Alceu Wamosy, é necessário chamar a atenção da sociedade gaúcha e da comunidade acadêmica para a relevância do poeta para a Literatura (e a História) do Rio Grande do Sul e para a necessidade urgente de se estudar e analisar a vida e a obra do poeta gaúcho junto às escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Lamentavelmente, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio que norteia o currículo do ensino médio nas escolas públicas estaduais afirma claramente que a “Literatura não é um componente curricular específico na BNCC” (RIO GRANDE DO SUL, p.162) e isso tem fragilizado o ensino de escritores e poetas gaúchos nas escolas estaduais, sobretudo na disciplina de Literatura Brasileira no ensino médio.

É necessário reconhecer que a Lei Federal nº 13.415/2017, que implementou o “novo ensino médio”, estabelece que apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios em todos os anos do ensino médio, o que evidentemente interfere diretamente em qualquer proposta educacional de valorização da Literatura Brasileira e do Rio Grande do Sul no ensino médio.

Em razão disso, elaborou-se um estudo sobre a importância do resgate da vida e da obra do poeta Alceu Wamosy para a Literatura Brasileira e a fragilização do currículo da Literatura Brasileira nas escolas estaduais no Rio Grande do Sul.

Metodologia

Com base na pesquisa documental, desenvolveu-se uma metodologia qualitativa, cotejando, analisando e comparando documentos e informações oficiais do Estado Brasileiro, legislação educacional brasileira e portarias, pareceres, recomendações e documentos normativos publicados pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul que tratassem sobre o currículo do ensino médio e o ensino de Literatura Brasileira nas escolas estaduais no Rio Grande do Sul:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (PÁDUA, 1997, p. 62).

Da mesma forma, realizou-se pesquisa bibliográfica sobre a vida e a obra do poeta Alceu Wamosy, a partir de obras de reconhecido valor acadêmico e de produções científicas que favorecem a análise e a discussão sobre a importância do poeta uruguaiano para a História e a Literatura Brasileira e do Rio Grande do Sul:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...]

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. (SEVERINO, 2007, p. 122)

Resultados e discussões

Alceu Wamosy nasceu em 14 de fevereiro de 1895, na cidade de Uruguaiana-RS e faleceu no dia 13 de setembro de 1923, na cidade de Santana do Livramento-RS, e é um dos maiores poetas simbolistas de sua geração, deixando as obras *Flâmula* (1913), *Na Terra Virgem* (1914) e *Coroa de Sonho* (1923), como referências dentro da Literatura Brasileira e do Rio Grande do Sul.

A obra *Coroa de Sonho* (1923), publicada por Mansueto Bernardi, após a morte do poeta, apresenta o refinamento e o talento

literário de Alceu Wamosy e conta com o soneto “Duas Almas”, que é uma das composições literárias mais belas da Literatura Brasileira e do Rio Grande do Sul:

As composições inéditas do poeta, sob o título geral de Coroa de sonho, mostram em plena maturescência as peregrinas qualidades que suas páginas anteriores insofismavelmente anunciavam. Sob alguns aspectos, Coroa de sonho é a mais bela obra que corrente decadista, em sua fase de declínio, inspirou no extremo sul do Brasil. (SILVA, 2013, p.178).

Não bastasse o reconhecido talento literário, o poeta uruguaianense é personagem importante da História do Rio Grande do Sul, afinal participou da Revolução de 1923, que assolou e dividiu o Estado entre Chimangos (apoiadores de Borges de Medeiros) e Maragatos (apoiadores de Assis Brasil):

Para evitar a posse de Borges, a oposição se levantou em armas a 11.2.1923, tendo como chefe civil Assis Brasil e diversos chefes militares locais, que agiam por conta própria, sem combates decisivos, esperando a intervenção federal. Apesar das violências inerentes a todas as revoluções, a de 1923 foi menos sangrenta que a de 1893. (FLORES, 2013, p. 170).

Apesar da relevância de Alceu Wamosy para Literatura, a fragilização do currículo da disciplina de Literatura Brasileira no ensino médio nas escolas estaduais é um entrave considerável para o estudo sobre a vida e a obra do poeta, o que acaba por deixar no ostracismo um importante ícone da Literatura Brasileira e do Rio Grande do Sul.

Apesar do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio empenhar-se em considerar a Literatura Brasileira como um componente interdisciplinar, percebe-se que, na verdade, há uma redução considerável da carga horária da disciplina no currículo do ensino médio e, conseqüentemente, ocorre a fragilização do currículo da disciplina nas escolas estaduais.

A Portaria SEDUC/RS Nº 350/2021, que “Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul”, publicada pela Secretaria Estadual de Educação, afirma que o ensino de Literatura de Brasileira no ensino médio ocorre apenas no 1º ano do ensino médio, demonstrando o desprestígio da disciplina e a fragilização do currículo da disciplina nas escolas estaduais.

Ora, é evidente que o tempo de aula destinado ao componente curricular Literatura Brasileira no ensino médio nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul não possibilita qualquer estudo mínimo dos poetas e escritores brasileiros (e gaúchos) e, pior, limita-se o ensino da disciplina apenas ao 1º ano do ensino médio.

É fundamental que haja um movimento por parte de professores, pesquisadores, críticos literários e, até mesmo, das instituições de ensino superior para que se resgate a importância do ensino de Literatura Brasileira nas escolas públicas de ensino médio, uma vez que é fundamental garantir aos estudantes o pleno acesso à produção artística e cultural e ao patrimônio histórico e literário.

Ainda que se reconheça que as alterações no currículo do ensino médio através da Lei Federal nº 13.415/2017 tenham privilegiado apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, não se pode admitir que o Estado do Rio Grande do Sul desconsidere a importância de seus artistas, poetas, escritores e não considere a necessidade de valorização desses personagens da Literatura (e História) do Rio Grande do Sul.

É fundamental que haja ainda a revisão da Portaria SEDUC/RS Nº 350/2021 e do próprio Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, contemplando um currículo voltado efetivamente à valorização de poetas e escritores da Literatura do Rio Grande do Sul e repense-se a carga horária da disciplina no ensino médio.

Conclusão

O estudo demonstrou a necessidade do resgate e da valorização de um dos maiores poetas gaúchos – Alceu Wamosy – e a necessidade urgente da revisão do currículo da disciplina de Literatura Brasileira no ensino médio das escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

A análise dos documentos oficiais emitidos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul indica que o ensino de Literatura Brasileira não recebe o devido reconhecimento e valorização nem conta com o prestígio dentro do currículo do ensino médio nas escolas estaduais.

A retirada da obrigatoriedade do ensino da Literatura Brasileira (e da História) em todos os anos do ensino médio e a redução considerável

da carga horária da(s) disciplina(s) nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul impõem sérios prejuízos à valorização da história e da arte dos poetas e escritores gaúchos e impede que nossos estudantes tenham acesso às relevantes manifestações da cultura e da arte do nosso Estado.

O resgate da história e da arte do poeta uruguaianense Alceu Wamosy passa pelo próprio resgate da importância do ensino da Literatura nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Referências

BOSI, Alfredo. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.p. Acesso em 23. Set. 2023.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso 14. OUT. 2023.

FERREIRA FILHO. Arthur. A Revolução de 1923. Porto Alegre: Edigal, 2023.

FLORES, Moacyr. História do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso 24. Set. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. PORTARIA SEDUC/RS Nº 350/2021. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>. Acesso em 11. OUT. 2023.

SILVA, João Pinto da Silva. História Literária do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 2013.

TILL, Rodrigues. Alceu Wamosy: breve história de um poeta-soldado. Porto Alegre: Flama, 1991.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A MODIFICAÇÃO NO SISTEMA DAS (IN) CAPACIDADES

Rafaela Giesel Dörr¹

André Rambo Batistella²

Denise Tatiane Girardon dos Santos³

Introdução

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015, s/p.), que estabeleceu a “[...] Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”, promoveu uma significativa modificação no chamado sistema das (in)capacidades, ao alterar os artigos 3º e 4º do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002, s/p.), passando a considerar como *absolutamente incapazes*, os menores de 16 (dezesseis) anos, e, como incapazes, “[...] relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer: [...] aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade [...]”, respectivamente.

Neste sentido, o problema desta pesquisa reside no seguinte questionamento: Quais as alterações e implicações que foram introduzidas ao sistema das (in)capacidades, no ordenamento jurídico brasileiro, resultantes da instituição do Estatuto da Pessoa com

1 Bacharela em Direito pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Mestranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). E-mail: rafaelagiesel@yahoo.com.

2 Bacharel em Direito pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Pós-Graduando em Direito Civil e Processo Civil, pela Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP). E-mail: arbatistella@gmail.com.

3 Doutora em Direito pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social e do Curso de Direito da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Campus de Santo Ângelo). E-mail: dtgsjno@hotmail.com.

Deficiência? O objetivo desta pesquisa é analisar a presente alteração legislativa, que modificou o sistema das (in)capacidades, assim como, apontar alguns dos impactos dela decorrentes.

Para a elaboração do presente resumo expandido, utilizar-se-á o método dedutivo, cujo propósito é resolver a problemática da pesquisa, por intermédio da construção de hipóteses, das quais depreendem-se consequências, postas a prova, com abordagem descritiva. As técnicas de pesquisa, consistem na revisão bibliográfica e na pesquisa documental, sendo, para aquela, usados artigos científicos, revistas e teses e, para esta, a análise das legislações mencionadas.

Resultados e discussões

A Lei nº 13.146/2015, que estabeleceu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, baseou-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi assinada na sede das Nações Unidas em 30 de março de 2007, em Nova York. O Brasil ratificou a Convenção por intermédio do Decreto Legislativo Federal nº 186, de 9 de julho de 2008, sendo, posteriormente, promulgado pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2015, s/p.).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no artigo 1º, reconheceu a condição de deficiência como um direito humano, comprometendo-se a “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente [...]” (BRASIL, 2007, p. 16). Os direitos humanos, segundo Guerra (2022, p. 26), reconhecidos tanto na seara internacional, quanto internamente, possuem o objetivo de “[...] resguardar a dignidade e condições de vida minimamente adequadas do indivíduo, bem como proibir excessos que porventura sejam cometidos por parte do Estado ou de particulares [...]”.

As alterações na legislação brasileira, promovidas por intermédio da Lei nº 13.146/2015, visaram a afastar o estigma sobre pessoas com deficiência e a impossibilidade, ou possibilidade reduzida, de exercício de seus direitos e de praticar os atos da vida civil em igualdade às pessoas sem deficiência. Apesar da intenção do instituto na promoção

da equidade⁴, a redação original do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002, p. 44) não considerava a deficiência, por si, como critério para aferição da incapacidade. A configuração da incapacidade absoluta exigia que as pessoas com “[...] enfermidade, ou deficiência mental, não tivessem o necessário discernimento para prática [...]” dos atos da vida civil. No que tange ao antigo sistema de incapacidade, Gaburri (2019, p. 3) ensina que:

Antes da vigência do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a mensuração da capacidade baseava-se em um critério biopsicológico e era graduada de acordo com o nível de discernimento da pessoa. Assim, considerava-se absolutamente incapaz aquela pessoa que não tinha o necessário discernimento; relativamente incapaz aquela cujo discernimento era existente, porém reduzido e insuficiente; e plenamente capaz aquela que atingisse o necessário discernimento para a prática dos atos da vida civil.

Com as alterações introduzidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, ninguém maior de 16 (dezesseis) anos pode ser considerado absolutamente incapaz, independentemente do nível de discernimento do indivíduo. Nos termos do artigo 3º⁵ do Código Civil de 2002, a idade passou a ser considerada o único critério para aferição da incapacidade absoluta. Já com relação a conceituação da terminologia capacidade, Tartuce (2022, p. 85) aponta esta como a

[...] *capacidade de direito ou de gozo*, que é aquela para ser sujeito de direitos e deveres na ordem privada, e que todas as pessoas têm sem distinção. Em suma, havendo pessoa, está presente tal capacidade, não importando questões formais como ausência de certidão de nascimento ou de documentos.

A capacidade civil representa a aptidão da pessoa natural de praticar, pessoalmente, os atos jurídicos e exercer seus direitos e obrigações, sem a necessidade de assistência ou representação (GONÇALVES, 2018). No ordenamento jurídico brasileiro, a *incapacidade é exceção*, podendo ocorrer de maneira absoluta ou relativa (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2015). A diferenciação entre incapacidade absoluta e relativa tem repercussões

4 Segundo Morangas ([2022?], s/p.), enquanto a igualdade baseia-se “[...] no princípio da universalidade, ou seja, que todos devem ser regidos pelas mesmas regras e devem ter os mesmos direitos e deveres [...]” a equidade “[...] reconhece que não somos todos iguais e que é preciso ajustar esse ‘desequilíbrio’ [...]”.

5 Artigo 3º. São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos (BRASIL, 2002, s/p.)

jurídicas, notadamente, quanto a ocorrência da prescrição e na validade dos atos jurídicos realizados pelo incapaz (GONÇALVES, 2018).

Conforme a disposição do artigo 198⁶ do Código Civil de 2002, não ocorre prescrição contra os absolutamente incapazes, e os atos praticados por menores de 16 (dezesseis) anos, são nulos de pleno direito. Por outro lado, não há a mesma previsão jurídica aos considerados relativamente incapazes, que podem sofrer prejuízos quando, diante do instituto da prescrição, seus atos, suscetíveis de nulidade relativa, dependem que a parte interessada os conteste, sob pena de preclusão (DIAS, 2019).

Antes das alterações trazidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002, p. 44) previa no artigo 3º como *absolutamente incapazes*, os “[...] menores de dezesseis anos; [...] que, por enfermidade ou deficiência mental, não [...]” tivessem “[...] o necessário discernimento para a prática desses atos [...]” e aqueles que, embora decorrente de circunstâncias temporárias, não pudessem manifestar a sua *vontade*. O rol, por sua vez, dos *relativamente incapazes*⁷, disposto no artigo 4º (BRASIL, 2002, p. 44), estendia-se aos indivíduos com idade superior a dezesseis e inferior a dezoito anos, aos “[...] ébrios habituais, os viciados em tóxicos, e os que, por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido [...]”; os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo [...]”, e por fim, aos *pródigos*.

Neste sentido, as pessoas com deficiência que não possuíam o necessário discernimento para a prática dos atos da vida civil, que, antes, poderiam ser consideradas absolutamente incapazes e, conseqüentemente, protegidas da prescrição, com a alteração legal podem perder seus direitos pelo decurso do tempo. Do mesmo modo, seus atos não são mais considerados de nulidade absoluta, perdendo-se

6 Artigo 198. Também não corre a prescrição: I. Contra os incapazes de que trata o art. 3º; II. Contra os ausentes do País em serviço público da União, dos Estados ou dos Municípios; III. Contra os que se acharem servindo nas Forças Armadas, em tempo de guerra (BRASIL, 2002, s/p.).

7 O artigo 1.767 do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002, s/p.) elenca os indivíduos que estão sujeitos ao instituto da Curatela, dentre eles, o disposto no inciso I, que, em virtude de “[...] causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade [...]”, isto é, os *relativamente incapazes*. Assim, é essencial proceder à nomeação de um curador, em decorrência, segundo Tepedino e Teixeira (2022, p. 448), da “[...] ausência de comunicação exterior [...]”, não importando se esta decorre de “[...] deficiência física ou mental, dizendo respeito a qualquer pessoa que não puder se comunicar por qualquer motivo, físico, mental ou intelectual”.

o benefício do reconhecimento do vício de ofício pelo juiz, bem como, de promover sua alegação a qualquer tempo (DIAS, 2019).

Embora o Estatuto da Pessoa com Deficiência tenha refletido em um significativo avanço para tutelar os direitos das pessoas com deficiência, sendo que, para Cardoso (2020, p. 112), sua maior *relevância* foi “[...] ressaltar que as pessoas com deficiência são, antes de tudo, pessoas e, portanto, titulares de todos os direitos fundamentais a elas inerentes [...]”, não pautou, de forma suficiente, as várias limitações e níveis de discernimento que podem estar presentes em pessoas com deficiência. Ao utilizar a idade como critério exclusivo para definir a incapacidade absoluta, o legislador desconsiderou as diferentes formas e intensidades das deficiências.

Considerações finais

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, e as alterações dele decorrentes, buscou afastar o preconceito de que a pessoa com deficiência é incapaz, não possuindo as mesmas condições de gerir as responsabilidades da vida civil. Todavia, desconsiderar os diferentes graus de discernimento das pessoas com deficiência, parece não ter sido uma boa opção legislativa, especialmente, diante do fato de que a antiga redação do Código Civil não definia a deficiência, por si só, como critério para incapacidade. Desse modo, apesar de se reconhecer a intenção do Estatuto da Pessoa com Deficiência em promover a inclusão da pessoa com deficiência e garantir o exercício dos atos da vida civil em condições de igualdade, conclui-se que as modificações no sistema das incapacidades podem acarretar sérios prejuízos as pessoas que a Lei visa proteger.

Referências

BRASIL. *Código Civil e normas correlatas*. Brasília/DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ivHQY>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília/DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://encurtador.com.br/DFGM2>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. Brasília/DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <https://encurtador.com.br/pwJK0>. Acesso em: 26 out. 2023.

CARDOSO, Marina Araújo Campos. Reflexos do Estatuto da Pessoa com Deficiência na Teoria das Incapacidades. *Reflexão e Crítica do Direito*, v. 8, n. 2, p. 98-114, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/Sc99V>. Acesso em: 26 out. 2023.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Capacidade civil*. Brasília/DF: Conselho Nacional do Ministério Público, 2015. Disponível em: <https://abrir.link/Gm04T>. Acesso em: 26 out. 2023.

DIAS, Ana Paula Veronica. *Da prescrição contra incapazes sob a ótica do Estatuto da Pessoa com Deficiência*: Análise da permanência ou revogação do benefício após o advento do Estatuto. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade de Campina Grande, Sousa/PA, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/X8WTc>. Acesso em: 26 out. 2023.

GABURRI, Fernando. O novo sistema de capacidade e seus reflexos no Direito Civil. *Revista de Direito e Política*, v. 26, p. 87-108, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/GMRZ5>. Acesso em: 26 out. 2023.

GONÇALVES, Carlos Roberto. *Direito civil*: Parte geral. São Paulo/SP: Saraiva Educação, 2018. Disponível em Minha Biblioteca: <https://abrir.link/PGDZ3>. Acesso em: 30 out. 2023.

GUERRA, Sidney. *Curso de direitos humanos*. São Paulo/SP: SaraivaJur, 2022. Disponível em Minha Biblioteca: <https://encurtador.com.br/ckoHT>. Acesso em: 27 out. 2023.

MORANGAS, Vicente Junqueira. *Diferença entre Igualdade e Equidade*. Brasília/DF: Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, [2022?]. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cuIS8>. Acesso em: 27 out. 2023.

TARTUCE, Flávio. *Manual de Direito Civil*. Rio de Janeiro/RJ: Grupo GEN, 2022. Disponível em Minha Biblioteca: <https://abrir.link/cBYHc>. Acesso em: 26 out. 2023.

TEPEDINO, Gustavo; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado.

Fundamentos do Direito Civil: Direito de Família. Rio de Janeiro/RJ: Forense, 2022. Disponível em Minha Biblioteca: <https://abrir.link/mph2z>. Acesso em: 28 out. 2023.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TEORIA DO DISCURSO DE BAKHTIN

Joice Nara Rosa Silva¹

Rogéria Fatima Madaloz²

Carla Rosane da Silva Tavares Alves³

Sirlei de Lourdes Lauxen⁴

Introdução

A inclusão social e acadêmica de pessoas com necessidades educacionais específicas no contexto universitário continua a ser uma questão sensível, apesar de alguns progressos. É fundamental que haja uma preocupação constante para que todas as discussões teóricas sobre inclusão se transformem em práticas adotadas por todos os envolvidos.

Educar plenamente significa incluir a todos os indivíduos. Uma sociedade que deixa alguém para trás não pode progredir efetivamente. Segundo dados do IBGE 2022, no Brasil, cerca de 18,6 milhões de pessoas com 2 anos de idade ou mais, o que representa 8,9% desse grupo etário, apresentam algum tipo de deficiência. Entretanto, quando se trata de empregos formais, essa parcela da população representa menos de 1% do mercado de trabalho. Essa discrepância significativa enfatiza a necessidade de implementar um sistema de ensino-aprendizagem baseado na educação inclusiva. Para superar essa exclusão histórica, é fundamental que o aluno com necessidades educacionais específicas

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Unicruz Universidade de Cruz Alta. E-mail: joyce.silva@iffarroupilha.edu.br.

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social Unicruz – Universidade de Cruz Alta. E-mail: rogeria.madaloz@iffarroupilha.edu.br.

3 Doutora em Letras pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Unicruz. E-mail: ctavares@unicruz.edu.br.

4 Doutora em Educação pela UFRGS. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Unicruz. E-mail: slauxen@unicruz.edu.br.

não seja considerado uma exceção à regra. A busca por uma educação inclusiva tem se intensificado nas últimas décadas, visando garantir que todos os alunos, independente de suas características e necessidades individuais, tenham acesso igualitário à aprendizagem. Nesse cenário, a teoria do discurso de Mikhail Bakhtin (2006) emerge como um quadro teórico valioso para enriquecer as práticas educacionais inclusivas, ao oferecer uma abordagem centrada na interação, na diversidade de vozes e na construção conjunta do conhecimento.

Portanto, discutir, investigar e questionar a inclusão social e acadêmica das pessoas com necessidades educacionais específicas no contexto acadêmico, apesar de alguns avanços, permanece como um tema sensível, que requer atenção. O objetivo é assegurar que as reflexões teóricas relacionadas à inclusão se convertam em práticas adotadas por todos os envolvidos. Esta constatação assume relevância, considerando o retrocesso histórico em que o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade frequentemente envolvia diversas atribuições e categorizações, no tratamento das pessoas com deficiências. Assim, o objetivo desta pesquisa é discorrer sobre o processo de inclusão na educação, estabelecendo relação com pressupostos da teoria bakhtiniana.

Metodologia

Este artigo é baseado em uma pesquisa bibliográfica e na análise crítica de estudos que exploram a relação entre a educação inclusiva e a teoria do discurso de Bakhtin (2006), realizou-se uma revisão bibliográfica abrangente, analisando estudos que investigaram as implicações práticas da aplicação dessa teoria no ambiente educacional inclusivo. Além disso, foram examinados conceitos-chave da teoria do discurso, como dialogismo, polifonia e gêneros discursivos, relacionando-os aos princípios da educação inclusiva.

Resultados e discussões

A teoria do discurso de Bakhtin (2006) enfatiza a natureza dialógica da linguagem, ressaltando que a comunicação ocorre em um contexto social e interativo. No contexto educacional inclusivo, essa abordagem implica reconhecer que cada aluno traz consigo

uma bagagem cultural e experiências únicas, que contribuem para a construção de significados. O conceito de polifonia destaca a diversidade de vozes presentes em qualquer discurso, apontando para a importância de valorizar diferentes perspectivas e saberes dentro da sala de aula.

A aplicação da teoria do discurso na educação inclusiva envolve a criação de ambientes que promovam interações autênticas e significativas. Os gêneros discursivos, por exemplo, podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para engajar os alunos em atividades que reflitam situações reais de comunicação. Isso permite que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas enquanto se apropriam do conhecimento de maneira contextualizada.

A teoria do discurso de Bakhtin (2006) enfatiza a natureza social e interativa da linguagem, destacando que a comunicação ocorre em um ambiente de diálogo constante entre diferentes vozes, pois para Bakhtin (2006), a linguagem não é um monólogo, mas sim um ato coletivo, ou plurilingüismo, isto é, um diálogo no qual se encontram muitas vozes.

A relação do “eu” com o outro, perpassa ao círculo bakhtiniano, reafirmando que a palavra, não teria sentido, se o outro não existisse, pois, a palavra só tem sentido para o outro e para o mundo. De outra forma, a palavra é coletiva, uma vez que a mesma não é proferida de forma isolada, mas sim na presença de várias palavras ou vozes. Dessa forma,

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é a ponte que liga o eu ao outro (TARABORELLI, apud VOLÓCHINOV, 2022, p. 25).

No contexto da educação inclusiva, esse enfoque é crucial para reconhecer a diversidade de experiências, culturas e perspectivas trazidas por cada aluno. O dialogismo, por exemplo, ressalta a importância de ouvir e responder às vozes dos estudantes, fomentando interações mais ricas e significativas.

A noção de polifonia enfatiza a multiplicidade de vozes presentes em qualquer discurso. Isso implica que os estudantes trazem consigo uma variedade de experiências, conhecimentos e visões de mundo que enriquecem o ambiente de aprendizado. A sala de aula inclusiva, sob a perspectiva de Bakhtin (2006), é um espaço onde essas vozes são

valorizadas e onde a construção do conhecimento ocorre por meio do diálogo e da interação entre os alunos.

Os gêneros discursivos, por sua vez, desempenham um papel crucial na educação inclusiva. Eles fornecem estruturas comunicativas reconhecíveis que permitem aos alunos se engajar em atividades autênticas de linguagem, como debates, discussões e produções escritas. Ao integrar gêneros discursivos diversos em suas práticas pedagógicas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado inclusivo e desafiador, onde os alunos podem desenvolver habilidades linguísticas e participar ativamente.

De acordo com Bakhtin (2006), os gêneros discursivos originam-se de formas-padrão “relativamente estáveis”, por meio do enunciado, definido sócio-historicamente. O teórico afirma que todos se comunicam, falam e escrevem, por meio de gêneros discursivos. Para Bakhtin (2006), o sujeito possui um vasto repertório de gêneros, pois o discurso é moldado pelo gênero.

Por fim, as discussões e resultados dos estudos analisados indicam que a abordagem inclusiva baseada na teoria do discurso de Bakhtin (2006) tem o potencial de transformar a dinâmica da sala de aula. Os alunos são encorajados a interagir, debater e colaborar, construindo conjuntamente o conhecimento. Essa abordagem também beneficia os alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que se concentram nas interações e na construção do aprendizado, em vez de apenas na transmissão unilateral de informações.

Considerações finais

A educação inclusiva fundamentada na teoria do discurso de Bakhtin emerge como uma perspectiva pedagógica enriquecedora e transformadora. Ao promover o diálogo, a valorização da diversidade de vozes e a contextualização do aprendizado, essa abordagem ressoa com os princípios da inclusão e oferece uma maneira de enfrentar os desafios de uma educação verdadeiramente igualitária. A colaboração entre educadores, pesquisadores e formuladores de políticas é essencial para a implementação bem-sucedida desses conceitos, garantindo que a educação inclusiva seja uma realidade acessível a todos os alunos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARRETO, Flávia de Oliveira C. **Educação inclusiva**. Disponível em: Minha Biblioteca, Editora Saraiva, 2014. Acesso em: 18 de outubro de 2023.

SILVA, Linda Carter Souza da. **Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. Natal, RN: Ed. do autor, 2018.

TARABORELLI, Luciana. Poesia e alteridade no poema “da sua memória”, de Arnaldo Antunes. **In: Revista do Sell**, Uberaba/MG (online) -V. 11-n. 1-p. 22-38-jan. / jun. 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/6311/6616>. Acesso em: 03 set. 2023.

ENVELHECIMENTO E O MUNDO DO TRABALHO EM UMA PERSPECTIVA DE AUMENTO DA POPULAÇÃO IDOSA

Iara Sabina Zamin¹

Bruna Laís da Veiga Kazmirczuk²

Rodrigo de Rosso Krug³

Solange Beatriz Billig Garces⁴

Introdução

O crescimento populacional de pessoas idosas no Brasil supera o número de pessoas de outras gerações, trazendo uma atenção maior ao caso, principalmente no que se refere a introdução das pessoas idosas e já aposentadas, de volta ao mundo do trabalho.

Estudos realizados pela *United Nations Population Division* (ONU) dizem que há alterações no decrescente número de nascimentos, no qual os atuais jovens/adultos não buscam mais a constituição de família em grande número, estando satisfeitos com um ou nenhum filho ou ainda, nem estabelecem família.

Esses fatos trazem mudanças nas informações econômicas e sociais do país, aumentam a perspectiva de vida em face às tecnologias

1 Discente do Curso de Mestrado –Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - PPGPSDS da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. E-mail: iarazaminn@hotmail.com

2 Discente do Curso de Mestrado –Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - PPGPSDS da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. E-mail: kazmirczukbruna@gmail.com

3 Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Docente Adjunto II da Universidade de Cruz Alta – Unicruz, Cruz Alta, Brasil no PPGPSDS - Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ e no PPGAIS –Programa de Pós-Graduação em Atenção integral à Saúde da UNICRUZ/UNIJUÍ / URI. Pesquisador do GIEEH. E-mail: rkrug@unicruz.edu.br

4 Doutora em Ciências Sociais (UNISINOS); Docente Titular II da Universidade de Cruz Alta - Unicruz, Cruz Alta, Brasil, no PPGPSDS - Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. Orientadora da Pesquisa. Líder e Pesquisadora do GIEEH-Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano. E-mail: sgarces@unicruz.edu.br

e à ciência e transformam o rumo do envelhecimento populacional. Assim, havendo o aumento da perspectiva de vida, há também uma necessidade maior de manutenção no mundo do trabalho, uma vez que a situação financeira muitas vezes diminui com o recebimento único de aposentadoria. Neste viés, o objetivo do presente artigo é analisar o crescimento de pessoas idosas no mundo do trabalho e apresentar as perspectivas da inclusão das pessoas idosas neste espaço, trazendo números a partir de estudos já realizados. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, com análise de documentos com informações e dados trazidos em estudos realizados pela ONU, juntamente com pesquisa bibliográfica em artigos e revistas. Por tratar-se de uma revisão bibliográfica, o desenvolvimento do artigo se dará em três partes: a ampliação da população idosa no Brasil; as políticas de emprego voltadas para as pessoas idosas e a inclusão das pessoas idosas no mundo do trabalho.

A ampliação da população idosa no Brasil

As mudanças que o desenvolvimento tecnológico tem trazido está cada vez mais envolvida com a situação demográfica atual, a qual está ampliando aceleradamente o número de pessoas idosas, uma vez que, no “século XX, houve a redução da taxa de fecundidade, o que acarretou um baixo crescimento populacional, tendente à estabilidade ou mesmo ao crescimento negativo” (SOUZA; MELO, 2017, p. 20).

Debert (2012, p. 51) ressalta que “a padronização da infância, adolescência, idade adulta e velhice, pode ser pensada como resposta às mudanças estruturais na economia, devidas, sobretudo à transição de uma economia que tinha como base a unidade doméstica para outra, baseada no mercado de trabalho”.

Com o crescimento da população idosa, conseqüentemente aumenta também o número de pessoas aposentadas no Brasil, o que gera, na teoria (ou deveria gerar) uma brecha de novos empregos e um vasto aumento de vagas no ambiente em que essas pessoas idosas estavam trabalhando.

Ocorre que, apesar do envelhecimento ser um momento em que as pessoas deveriam chegar em um limite de idade para descansar e aproveitar a vida, a situação financeira atual da população idosa

brasileira não condiz com as suas necessidades para a sua completa manutenção, ou seja, o montante percebido de aposentadoria não abarca o pagamento das custas e das necessidades financeiras básicas que o envelhecimento precisa suprir. Isso porque, tratando-se de pessoas idosas com uma boa saúde, ainda consegue manter-se economicamente percebendo mensalmente o valor de um salário-mínimo atual, uma vez que as necessidades básicas para sobrevivência acabam se reduzindo aos mínimos necessários e são “poucas”. Entretanto, quando falamos de pessoas idosas com uma pré-disposição às doenças e/ou já possuem algumas comorbidades as necessidades básicas financeiras superam o valor percebido.

[...] muito embora este público represente um importante papel dentro do mercado, uma vez que efetuam suas próprias compras [...] e que geralmente acompanham e são receptivos às novidades do mercado, nota-se que o *marketing* atual ignora totalmente o segmento, estando voltado especialmente aos mais jovens. Nesse sentido seria conveniente que a comunicação também se preocupasse em atingir as pessoas mais velhas. Contudo, é importante ressaltar que os consumidores, principalmente de 50 e 60 anos, reagem mal aos termos que fazem lembrar que envelheceram, tais como terceira idade, geriatria etc. Isto denota que eles não gostam de ser tratados como velhos, portanto a melhor forma de atrair este público possivelmente seja enfatizado os benefícios do produto, despertando uma identificação deste segmento com o mesmo, mas nunca direcionando o produto especificadamente para esta faixa etária (CALABI, 1994, p. 17).

Gomes e Pamplona (2015, p. 210) ressaltam que “o impacto econômico do envelhecimento populacional e as suas consequências sobre o mercado de trabalho são evidenciados por meio dos efeitos diretos, indiretos e, ainda, por outros efeitos sobre o crescimento econômico dos países”.

Nesse viés, analisa-se que o fato de a sociedade idosa estar em constante aumento é uma consequência de que há uma baixa na população ativa, isso porque, neste momento as famílias são constituídas por duas e/ou três pessoas, quando, em alguns casos, formadas apenas pelo casal que opta por não ter filhos. “Ou seja, a cada geração, as populações mais velhas são substituídas por cortes mais jovens menos numerosos” (GOMES; PAMPLONA, 2015, p. 210).

Logo, pode-se dizer que a economia orçamentária da população gera impactos sobre respectivas idades, uma vez que a intensidade do

consumo com relação à faixa etária é consideravelmente maior para os jovens e as pessoas idosas, sendo que, havendo menos jovens, o consumo diminui para essa faixa etária, deixando que as pessoas idosas sejam aquelas que mais consomem, aumentando assim o crescimento econômico (GOMES; PAMPLONA, 2015).

Assim, havendo uma baixa no montante salarial percebido pelas pessoas idosas, a consequência da diminuição econômica é natural, uma vez que o salário irá ser direcionado para as necessidades fundamentais para a sobrevivência, e não mais na influência do consumo direto. Portanto, para que esses fatores sejam alterados, há uma necessidade do retorno ao trabalho remunerado, sendo que, na falta de mão de obra ativa, o mundo do trabalho busca inserir as pessoas idosas, com a inserção destas as respectivas áreas necessitadas.

As políticas de emprego voltadas para as pessoas idosas

As políticas públicas no Brasil são desenvolvidas conforme a necessidade da população e os interesses do governo. Assim, pode-se dizer que, com a Emenda Constitucional 103/2019, trouxe uma reforma na legislação da Previdência Social, informando a população que a partir de estudos, constatou-se que a perspectiva de vida estava cada vez mais longa, e que por isso era preciso modificar o cenário previdenciário.

A Constituição Federal de 1988, Carta Magna do País, não diferencia o trabalho para as categorias etárias, certificando apenas que o trabalho é um direito social a todos os brasileiros, havendo uma proibição de diferenciar o valor do salário quando caracterizado por diferenças de sexo, idade, cor ou estado civil, em uma mesma função (BRASIL, 1988).

No ano de 1994 foi criada a Política Nacional do Idoso (PNI) que, diretamente, visa assegurar os direitos sociais das pessoas idosas em diversas áreas da vida, não apenas de forma assistencial. A p ó s , direcionado à área, veio o Estatuto da Pessoa Idosa, através da Lei nº 10.741/2003, que se refere a profissionalização e ao trabalho como direitos fundamentais as pessoas idosas, especificando que deve haver respeito com as condições físicas, intelectuais e psíquicas destas pessoas no meio profissional (BRASIL, 2021).

Ainda, é no Estatuto que ficou definido que “o primeiro critério de desempate em concurso público será a idade, dando-se preferência ao de idade mais elevada”, uma vez que é vedada a discriminação das pessoas idosas no momento da contratação (BRASIL, 2021, p. 24). Isso porque, segundo o inciso III do artigo 28, há “estímulo às empresas privadas para admissão de pessoas idosas ao trabalho” (BRASIL, 2021, p. 24).

As políticas voltadas as pessoas idosas tiveram força com a criação da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI) com a Portaria nº 2.528/2006, a qual busca “recuperar, manter e promover a autonomia e a independência da pessoa idosa, através de medidas coletivas e individuais de saúde”, fazendo que com que, ao envelhecer e se aposentar, maior número de pessoas idosas estejam preparadas para diferir a discriminação trabalhista e ter condições básicas de sobrevivência socioeconômica, alavancando as autoridades para investir em políticas públicas que façam frente às melhores condições de vida, por meio da promoção da saúde e prevenção às doenças (SATO; LANCMAN, 2020, p. 5). Este é o chamado investimento em um envelhecimento ativo.

Neste sentido, como provimento da inclusão das pessoas idosas como um progresso na qualidade de vida, a Organização Mundial da Saúde – OMS diz que o Envelhecimento Ativo está diretamente ligado as pessoas idosas, para que sintam-se pertencentes à sociedade, participem de atividades de desenvolvimento econômico, estejam em ambiente de trabalho sendo tratadas de forma igual, de acordo com as suas capacidades individuais, através de programas que incentivem essa participação para inclusão social (OMS, 2005).

Para isso, a OMS busca implementar políticas públicas que visem a criação de condições de trabalho às pessoas idosas, impedindo a discriminação no mundo do trabalho e o estímulo de empresas para promover a contratação das pessoas idosas, ressaltando as vantagens de ter pessoas experientes e com bom desempenho no seu time empresarial (OMS, 2005).

A criação das políticas públicas voltadas a estimular as empresas privadas a promoverem a inclusão das pessoas idosas no mundo do trabalho, deve facilitar e beneficiar as empresas, as pessoas idosas e também o governo, isso porque “as empresas teriam sua carga tributária

reduzida” bem como “os idosos manteriam ou aumentariam sua renda ao permanecerem ou retornarem para o mercado de trabalho” (GOMES; PAMPLONA, 2015, P. 225).

Segundo pesquisas realizadas no Sistema de Informações Legislativas – SILEG, realizada pela Câmara dos Deputados (2017, p. 33-40) demonstra que existem alguns projetos de lei que visam promover e auxiliar as empresas e os idosos na inclusão ao mercado de trabalho, sendo que, algumas interessantes propostas estão aqui relacionadas:

PL no 5.993, de 2001, do Deputado José Carlos Fonseca Junior, que dispõe sobre percentual mínimo obrigatório de trabalhadores idosos nos quadros funcionais das empresas privadas e dá outras providências (**obriga as empresas ao preenchimento de 5% das vagas do quadro de pessoal com empregados com idade superior a 45 anos**).

PL no 1.147, de 2003, do Deputado Mário Assad Júnior, que dispõe sobre a aplicação de parcela dos depósitos **especiais remunerados do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) em programas que ampliem as oportunidades de emprego e renda aos trabalhadores com pelo menos 40 anos de idade, e dá outras providências**.

PL no 4.909, de 2005, do Deputado Professor Irapuan Teixeira, que concede incentivo às empresas que contratarem trabalhadores com idade igual ou superior a 40 anos e dispõe **sobre a estabilidade no emprego dos trabalhadores com idade igual ou superior a 50 anos**.

PL no 6.930, de 2006, do Senado Federal, do Senador Paulo Paim, que institui o Programa Nacional de **Estímulo ao Emprego de Trabalhadores Experientes (PNETE) – cria o programa nacional para promover postos de trabalho para trabalhador com mais de 45 anos**.

PL no 6.100, de 2009, do Deputado Ricardo Quirino, que acrescenta parágrafo único ao art. 28 da Lei no 10.741, de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências, para **estabelecer benefícios à empresa privada que preencher 5% de seus cargos com pessoas de 60 anos ou mais de idade**.

PLP no 232, de 1998, do Deputado Antônio do Valle, que dá nova redação ao § 1º do art. 4º da Lei Complementar no 26, de 1975, para possibilitar o saque do saldo das contas individuais do PIS-PASEP pelos trabalhadores que completarem 65 anos de idade (estende o direito aos dependentes no caso de morte do titular).

PL no 1.634, de 2011, do Senado Federal, da Senadora Lúcia Vânia, que altera a Lei no 9.029, de 1995, **para vedar a fixação de limite etário máximo e outras práticas discriminatórias, na admissão ou permanência da relação jurídica de trabalho do idoso, e dá outras providências.**

PL no 2.820, de 2015, do Deputado Goulart, que altera a CLT, para dispor sobre **a jornada flexível de trabalho (a ser adotada preferencialmente por estudantes e por aqueles com idade igual ou superior a 60 anos).**

PL no 6.609, de 2009, do Senado Federal, do Senador Demostenes Torres, que altera a Lei no 8.036, de 1990, **que dispõe sobre o FGTS, de forma a permitir que o trabalhador com idade igual ou superior a 65 anos possa movimentar sua conta vinculada. (Grifos nossos).**

Na pesquisa realizada pela Câmara de Deputados no ano de 2017, apresentou projetos de lei que visavam a possibilidade do saque do Fundo de Garantia – FGTS das pessoas que atingirem a idade igual ou superior a 65 anos e/ou a partir do momento que houvesse a concessão da aposentadoria. Ocorre que, para aprovação desta política, houve a adequação da proposta, sendo deliberada “permitir a movimentação da conta vinculada no Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) quando o trabalhador atingir 65 anos”, sendo aprovada através da Lei nº 5.312/2019 (MACHADO; BECKE, 2021, p. 01).

Neste viés, uma das políticas públicas de maior valia que estão em constante crescimento de aplicação é o de estudo continuado com as pessoas idosas, uma vez que, as mudanças são contínuas, e diferentemente dos jovens, o envelhecimento traz alguns fatos que, por exemplo a vergonha de não conseguir se sustentar e ter que retornar ao trabalho remunerado, por exemplo, pode bloquear as pessoas idosas a ir em busca desse retorno ao mundo do trabalho, o que lhe seria extremamente importante não apenas economicamente como um processo de desenvolvimento social, mas também para o seu próprio desenvolvimento humano. Portanto, incluir as pessoas idosas nestes espaços, também é uma questão de educação (retomar cursos profissionalizantes, por exemplo), que pode fazer com que se sintam também em constante evolução, aprendendo e se desenvolver para concorrer com pessoas de diferentes faixas etárias no mesmo nível de conhecimento (NERI, 2002).

Assim, acredita-se que com o crescimento da perspectiva de vida é necessário que o mundo do trabalho comece a inserir as pessoas idosas, respeitando assim os seus direitos de ter uma vida digna ao mesmo tempo em que se aproveita a vasta experiência e conhecimento profissional e social que estas pessoas apresentam, tornando-se novamente agentes ativos na sociedade. Para isso é importante que se invista em políticas públicas nesta área para que de fato essa possibilidade se efetive de uma forma legalizada.

A inclusão das pessoas idosas no mundo do trabalho

Apesar da aposentadoria ser um benefício necessário para a manutenção das pessoas idosas, a sobrevivência econômica neste meio nem sempre está ligada ao valor mínimo que o governo entende compatível com a sobrevivência, devendo estas pessoas buscar outros meios para manterem-se.

“As políticas contra a discriminação de idade e aposentadoria compulsória podem ser analisadas como essenciais e fundamentais para iniciar a reinserção ou permanência do idoso no mercado de trabalho”, pois além de favorecer as condutas desses programas de desenvolvimento às pessoas idosas, também auxilia no combate aos preconceitos sociais que este grupo social acaba sofrendo no mercado de trabalho (GOMES; PAMPLONA, 2015, p. 224).

Neste viés, a intenção das pessoas idosas de permanecer no mercado de trabalho provém de diversos fatores, principalmente nos fatores que vinculam a sobrevivência financeira, uma vez que, as notícias e informações geradas pelas redes de comunicação, apresentam instabilidade na aposentadoria e insegurança no que se refere as diferenças das faixas etárias, o que diminui o otimismo das pessoas, causando frustração e insegurança (DEBERT, 2012). E se sabe que as pessoas idosas na atualidade, com a ampliação da expectativa de viver ainda mais 20 a 30 anos após os 60 anos (estabelecido como a idade cronológica para ser considerada uma pessoa idosa) apresentam características de pessoas com menor idade (especialmente as pessoas idosas consideradas em avaliações multidimensionais de saúde, como robustas), com um grande potencial de contribuição no mundo do trabalho, conforme descrito a seguir:

[...] pessoas físicas e psicologicamente ativas, com um estilo de vida produtivo, e com grande envolvimento com outras pessoas. São pessoas seguras, realizadas, vendo a aposentadoria como uma época de prazeres. Eles não se sentem velhos e não agem como velhos. Buscam qualidade no que consomem, gostam de viajar, querem mudança financeira e médica, bem-estar pessoal e uma vida saudável (CALABI, 1994, p. 13).

Com o aumento da perspectiva de vida das pessoas, com a inclusão de uma vida mais saudável e com mais recursos tecnológicos, percebeu-se que as pessoas idosas necessitam, e ainda, devem permanecer no mundo do trabalho por mais tempo, isso porque estas apresentam potencialidades ao labor, trazendo a experiência como um critério primordial para a sua contratação, o que caracteriza uma valorização ao estabelecimento (NERI, 2002).

Debert (2012, p. 12) ressalta que as pessoas idosas estão preocupadas com o processo de envelhecimento e as suas exclusões, isso porque, as “modificações nas representações sobre a aposentadoria e o envelhecimento rearticulam projetos de vida, trabalho e lazer de grupos em diferentes faixas etárias”.

Para que haja a inclusão no mercado de trabalho das pessoas no momento do envelhecimento, há a necessidade de uma aplicação da educação continuada, eliminando os estereótipos de que “os trabalhadores idosos retardavam o trabalho, são improdutivos e irrisíveis em mudanças” (SATO; LANCMAN, 2020). Ocorre que, tais “pré-conceitos” geram prejuízos às empresas que por vezes necessitam das experiências que essas pessoas idosas possuem, e quando acabam acreditando que estas características são similares para todas as pessoas, acabam desacreditando no potencial de um envelhecimento produtivo.

A inserção de estudos sobre o mundo do trabalho para pessoas idosas abarca um incentivo para que estas retornem a essas atividades laborais, e da mesma forma, isso gera um movimento contrário, onde as empresas observam e passam a direcionar ofertas de emprego à grupos que estavam sentindo-se inúteis no momento da aposentadoria. A negativa e desconhecimento para este fato “poderia explicar parte da desvantagem sofrida pelas pessoas idosas no mercado de trabalho, visto que o potencial de produtividade pode ser prejudicado pelas habilidades

menos exploradas e/ou não atualizadas que poderiam ser corrigidas por meio de programas educacionais” (SATO; LANCMAN, 2020, p.7).

Logo, a gestão da velhice deve ser analisada pelas perspectivas, no qual “o emprego que uma coletividade humana faz de seu bem mais precioso: a vida humana” (TOURAINÉ, 1986, p. 12). Isso porque, é necessário que se ampliem as políticas públicas existentes, aprofundando estudos nessa área, esclarecendo a sociedade sobre as possibilidades das pessoas idosas na vida laboral, para que se possa oferecer oportunidades, para àqueles que desejam e precisam continuar ativos financeiramente por meio do seu trabalho possam ter essa garantia legal de que serão aceitos no mundo do trabalho sem pré-conceitos.

Cada trabalhador(a) idoso(a) terá suas particularidades para a realização do trabalho, devendo serem tratados com as potencialidades específicas deles, abarcando os pontos fortes como meios de relacionar a velhice com o melhor desenvolvimento, tendo o apoio da empresa nas divergências e nas dificuldades (SATO; LANCMAN, 2020).

Para além do saber-fazer, compreende-se que o envelhecimento pode favorecer os trabalhadores através do desenvolvimento de outras habilidades, como: diligência, independência, lealdade a empresa, conhecimento empírico e específico sobre a empresa, habilidades gerenciais, pensamento crítico e julgamento, comunicação, responsabilidade e competência social e sensibilização para segurança e qualidade no trabalho (SATO; LANCMAN, 2020, p. 7).

Ainda, deve-se destacar que no Brasil, as políticas públicas que estão ativas e referem-se à inclusão das pessoas no mundo do trabalho é voltada ao âmbito federal, entretanto, aos meios mais viáveis às pessoas idosas, que são o estadual e municipal carecem de políticas, as quais não existem aplicabilidade factível aos casos existentes hoje na sociedade (GOMES; PAMPLONA, 2015).

Cita-se aqui o Sistema Nacional de Emprego – SINE, o qual é um meio essencial para que haja uma estrutura de procura por emprego no sistema público do Brasil. Porém, mesmo o Estatuto da Pessoa Idosa tendo previsões legais para a existência de estimular as empresas a promoverem a contratação dessas pessoas na fase do envelhecimento, este fato não é utilizado com estímulo pelos sindicatos e empresas que promovem a inclusão, tal como o SINE (GOMES; PAMPLONA, 2015).

Incluindo as pessoas idosas no mundo do trabalho, cabe destacar que o labor voluntário também deve ser reconhecido como uma oportunidade das pessoas idosas continuarem ativas, sendo que a OMS indica que o voluntariado se trata de uma terapia que pode contribuir como um meio de ocupação e inserção das pessoas idosas estarem inseridas em atividades diárias, contato com outras pessoas e sentirem-se úteis para a sociedade (OMS, 2005).

Portanto, as políticas públicas devem ser voltadas a profissionalização e especialização das pessoas idosas para o mundo do trabalho, aliando estratégias com a educação, comprometendo as empresas para essa inclusão das pessoas idosas, como um meio de incorporação às vagas abertas, englobando as competências e as habilidades para as execuções de labor necessárias, com remunerações compatíveis e justas, oportunizando assim, para muitas pessoas idosas dignidade e qualidade de vida.

Considerações finais

O envelhecer é algo que caracteriza os objetivos de vida de praticamente todas as pessoas. E alcançar um envelhecimento digno e inclusivo social e economicamente é um desejo a se alcançar. Esse último ciclo da vida traz uma necessidade de ainda sentir-se útil para si e para seus familiares, juntamente com os desafios econômicos, políticos e sociais que os contextos de vida apresentam.

Diante disso há uma necessidade de instituição e efetivação de políticas públicas para o mundo do trabalho voltado às pessoas idosas, tendo em vista a ampliação da expectativa de vida e o consequente crescimento da população idosa, em contrapartida àqueles que estão nascendo e a diminuição da população jovem. Essa portanto, é mais uma área que precisa pensar na inclusão da população idosa. E este processo de inclusão ao mundo do trabalho requer a reinserção da população idosa, com constituição de políticas de permanência e reintegração.

Assim, apesar de serem poucas as políticas públicas específicas e direcionadas ao mundo do trabalho as pessoas idosas existentes hoje no Brasil, não se pode deixar de reconhecer aquelas que estão se aprimorando e que estão com acesso descomplicado para se adaptarem

ao mundo tecnológico que está se tornando uma prática social constante na empregabilidade.

A políticas públicas precisam ser criadas e implementadas pelo poder público de forma que sejam possíveis de serem efetivadas, com fácil acesso das pessoas idosas aos meios de estudo, para adquirir os conhecimentos necessários às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e, conseqüentemente no mundo do trabalho, aperfeiçoando a cultura dos trabalhadores mais velhos e com 60 anos ou mais, como um incentivo de encarar os medos e as vivências para continuar tendo, financeiramente meios de sobrevivência, para além da aposentadoria.

Podemos dizer que as mudanças no mundo do trabalho, com a inserção da população idosa, são necessárias e além de estarem previstas em legislações como políticas públicas, precisam ser descomplicadas para tornarem-se efetivas às situações que as pessoas idosas vivem atualmente, correspondendo com as expectativas necessárias de sobrevivência econômica, política e social da população idosa brasileira.

Referências

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, CENTRO DE ESTUDOS E DEBATES ESTRATÉGICOS, CONSULTORIA LEGISLATIVA. **Brasil 2050: desafios de uma nação que envelhece**. Brasília- DF, 2017. – (Série estudos estratégicos; n. 8).

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União. 05 out. 1988.

BRASIL. **Lei 10.741 de 2003**: Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa. 5. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.

CALABI, A. C. **As Imagens do Envelhecimento nos Anúncios Publicitários de Televisão**. Relatório Pibic/CNPQ, IFCH/Unicamp, 1994.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento**. 2. reimp. São Paulo:USP/ Fapesp, 2012.

GOMES, Patricia Silva. PAMPLONA, João Batista. Envelhecimento populacional, mercado de trabalho e política pública de emprego no Brasil. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 15, n. 41, Out./Dez. 2015.

MACHADO, Ralph. BECKE, Marcia. 2021. **Comissão aprova projeto que prevê saque do FGTS a partir dos 65 anos**. Agência Câmara Notícias. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/787289-comissao-aprova-projeto-que-preve-saque-do-fgts-a#:~:text=A%20Comissão%20dos%20Direitos%20da,saque%20só%20aos%2070%20anos.>>. Acesso em: 22 Out. 2023.

NERI, Anita Liberalesso. Envelhecer bem no trabalho: possibilidades individuais, organizacionais e sociais. **Terceira Idade, São Paulo**, v. 13, n. 24, p.7-27, 2002.

SATO, Andrea Toshiye. LANCMAN, Selma. Políticas públicas e a inserção da pessoa idosa no mercado de trabalho no Brasil. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v.23, n. 6, 2020. e200170. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbagg/a/zjDMyxQLD68G8LSxtCSV58P/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 24 out.2023.

SOUZA, Alexandre Candido de. MELO, Cláudia Virgínia de Brito. O MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO DIANTE DAS PERSPECTIVAS DE ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO. In: BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, CENTRO DE ESTUDOS E DEBATES ESTRATÉGICOS, CONSULTORIA LEGISLATIVA. **Brasil 2050: desafios de uma nação que Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série estudos estratégicos; n. 8 PDF).**

OMS- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. tradução Suzana Gontijo. Brasília -DF: OPAS, 2005.

FELICIDADE EM NOSSO TEMPO: POSSIBILIDADE DE BEM-ESTAR

Dulcilene Alves de Melo¹

Sirlei de Loudes Lauxen²

Introdução

O homem do nosso tempo (século XXI) é um ser estimulado a buscar e alcançar felicidade ao menos em parte, através dos avanços científicos, sociais e tecnológicos, que propiciam o aumento dos recursos de consegui-la. No primeiro momento, favorece; porém, acompanha uma escassez da possibilidade efetiva de procurá-la. As criações de imensas riquezas aumentaram nos países e no mundo através do poder econômico e político aliado ao grande desenvolvimento técnico e industrial. Essas transformações proporcionam a obtenção de bens de consumo, bem como o trabalho excessivo para mantê-los (MARÍAS, 1989).

Segundo Ferry (2007) haverá uma incongruência entre o querer e o poder efetivo de todos conseguirem ao mesmo tempo, dois bens fundamentais que são a liberdade e a felicidade. Pois o conceito de liberdade é fortemente caracterizado pelo pensamento das correntes filosóficas contemporâneas, que levaram a formulação do Capitalismo e do pragmatismo, acompanhado por aspectos sócio políticos resultantes de acúmulos de bens e satisfações, através de seu falso “poder” científico e tecnológico, anulando o indivíduo que compõe a sociedade.

Bauman (2007) refere que os novos tempos, promoveram o individualismo, que pode ser alegre, mas também assustador. Alegre no sentido de renovador que funciona como ferramenta de auto promoção

1 Psicóloga Clínica com Especialização em Psicossomática e Saúde Mental da Infância e Adolescência. Doutoranda do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social/ UNICRUZ/RS. E-mail: dulcilene.melo@uol.com.br.

2 Coordenadora e docente do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social/ UNICRUZ/RS. Doutora em Educação com estágio Pós-Doutoral pela UFRGS/Lisboa. Líder do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Sociais. E-mail: slauxen@unicruz.edu.br.

e revigorante pelas conquistas, porém competitivas estabelecendo metas cada vez mais inalcançáveis que possam ocorrer em fracasso pessoal. É assustador ao colocar o indivíduo cada vez mais distante da solidariedade, fugindo de um contexto social que o direciona, que o orienta a resistir à inúmeras formas que o medo e as angústias podem assumir.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo propor uma reflexão sobre o tema. Seria possível encontrar a felicidade em nosso tempo? Esta felicidade é em certa medida um bem-estar?.

Metodologia

Para investigar e compreender as complexidades da felicidade e do bem-estar na contemporaneidade, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, embasada em referenciais teóricos. Esta abordagem envolveu uma análise aprofundada de textos e conceitos filosóficos, visando explorar os caminhos possíveis para alcançar a felicidade e os desafios inerentes a este processo. A pesquisa, de natureza teórica e conceitual, concentrou-se em analisar o fenômeno da felicidade sem buscar aplicações práticas imediatas ou desenvolver intervenções específicas. Com um caráter exploratório e descritivo, o estudo pesquisou o conceito de felicidade através de teorias filosóficas e apresentar diferentes visões sobre os elementos que contribuem para o bem-estar humano. O objetivo foi compreender se é possível atingir a felicidade e identificar os fatores que influenciam esse estado. Para tanto, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica, examinando a literatura existente e utilizando citações de filósofos renomados, como Bertrand Russell e Sigmund Freud, para embasar a discussão sobre felicidade e bem-estar.

Resultados e discussões

Analisando os elementos que poderiam tornar possíveis a felicidade em certa medida de bem-estar, uma vez que os tempos podem ser outros, o filósofo Bertrand Russell (2004), também matemático, menciona que a felicidade é possível, mas precisamos redistribuir nossas energias para alcançá-la, quer seja para obter bens materiais, ou para prazeres pessoais, sociais. Na concepção do autor, a felicidade é possível ao alcance de qualquer ser humano, principalmente por aqueles que sabem ler e escrever, não no sentido da dependência intelectual, mas no

desenvolvimento natural, na ideia do aperfeiçoamento do ser humano com o cotidiano.

Russell (2004) aponta que é possível encontrar felicidade, no casamento, na leitura de um livro, nas atividades de jardinagem, nas artes e/ou atividades diversas; algumas requerem energia física, outras exigem energia psíquica e intelectual. O que difere são as energias vitais, o entusiasmo a serem empregadas para a realização de tal atividade. Porém, estas energias vitais também produzem obstáculos, sendo possível encontrar situações infelizes, mas tais circunstâncias fazem com que se perceba a importância da atividade e o prazer em desenvolver uma habilidade especializada, fato este que em geral reverte o quadro e torna as pessoas mais felizes.

Ainda, afirma que para felicidade não há espaço para os sentimentos de medo, inveja, piedade, culpa e admiração por si; porque estes sentimentos aprisionam o homem e o levam a acreditar que o mundo o abandonará; tais sentimentos o levarão ao egoísmo e ao tédio, porém o exercício da razão e da coragem é meio para a remoção desses sentimentos (RUSSELL, 2004).

Por fim, dentre outros pensadores que poderiam ser citados, destaco as ideias de Freud embora seu campo de estudos fosse outro - a estrutura do pensamento humano -, sua teoria desenvolveu novas formas de raciocínio. Em um dos trechos escritos em “O mal-estar das civilizações”, escreve que não existe a felicidade plena, apenas a vivência de momentos de satisfação. Explica que a vida é regida pelo princípio do prazer e o princípio da realidade, ambos se interagem e se conflitam. O princípio do prazer age como instinto de vida, estimulando a interação social, coletiva do indivíduo, mesmo que a satisfação seja subjetiva e individual. O princípio da realidade age como instinto de morte, de forma ameaçadora, individualista e agressiva. Portanto, viver a civilização exige sacrifícios, evidencia as dificuldades do desenvolvimento cultural como sendo dificuldade geral do desenvolvimento do ser humano, por isso cabe ao homem a responsabilidade por suas escolhas e respostas do seu ser na busca da felicidade e do fim do sentimento de culpa. Para Freud, “a felicidade é um problema individual. Aqui, nenhum conselho é válido. Cada um deve procurar, por si, tornar-se feliz” (MONACI, 1995, p. 42).

Conclusão

Os referenciais teóricos apontam, que sim, há a possibilidade de encontrar a felicidade em nosso tempo, como certa medida de bem-estar. Esta possibilidade depende das distribuição de benefícios materiais para os motivos e os fins partilhados com os objetivos pessoais. Os prazeres e desprazeres permeia a vida pessoal e profissional, e em seu propósito contribui para o desenvolvimento de liberdade de escolhas, para se inventar e recriar para enfrentar os desafios da vida.

Redefinir as escolhas possibilitam atitudes pragmáticas que entrelaçadas pelo otimismo e os valores que fazem a vida valer a pena como meio de obter felicidade. O ser humano será feliz se ele ter prazer em desenvolver seu trabalho, suas habilidades sem esperar a aprovação dos outros. Como um processo individual e singular, os valores e crenças será aplicado para aqueles que possuem um interesse ou uma causa que seja importante, com a finalidade de ocupar o tempo livre como um recurso em busca de um sentido para viver e em certa medida, obter bem-estar e ser feliz.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. RJ: Zahar, 2007.

FERRY, Luc. **Aprender a viver**: Filosofia para os novos tempos. Tradução de Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MARÍAS, Julián. **A felicidade Humana**. Trad. de Diva Ribeiro de Toledo Piza. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

RUSSELL, Bertrand. **A conquista da felicidade**. Tradução de Luiz Guerra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

IGUALDADE DE GÊNERO: EMPODERAMENTO MULHERES E MENINAS

Rogéria Fátima Madaloz¹

Joice Nara Rosa Silva²

Carla Rosane da Silva Tavares Alves³

Sirlei de Lourdes Lauxen⁴

Introdução

A igualdade de gênero é um princípio fundamental dos direitos humanos, sendo essencial para a construção de uma sociedade justa e equitativa. No entanto, apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, ainda persistem desigualdades profundas entre homens e mulheres em várias esferas da vida. Este texto aborda a temática da igualdade de gênero, destacando a importância do empoderamento das mulheres e meninas como um passo fundamental para alcançar a igualdade de gênero. As disparidades existentes entre as diversas nações e a crescente necessidade de promoção dos Direitos Humanos desencadearam um processo de construção coletiva, capitaneado pela ONU, que culminou na formulação da Agenda 2030 e seus 17 objetivos, destacando-se o ODS-5 (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio), cuja finalidade é alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica, que consiste na análise e síntese de fontes de informações disponíveis em livros, artigos científicos, relatórios e outras publicações relevantes sobre o tema igualdade de gênero para

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social Unicruz – Universidade de Cruz Alta. E-mail: rfmadaloz@gmail.com.

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Unicruz – Universidade de Cruz Alta. E-mail: joice.silva@ifarroupilha.edu.br.

3 Doutora em Letras pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Unicruz. E-mail: ctavares@unicruz.edu.br.

4 Doutora em Educação pela UFRGS. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Unicruz. E-mail: slauxen@unicruz.edu.br.

o empoderamento de mulheres e meninas. Essa abordagem permite reunir e examinar criticamente o conhecimento existente, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em questão. Assim, este trabalho examina a importância da igualdade de gênero e do empoderamento das mulheres e meninas para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, propõe-se discutir os obstáculos que ainda limitam a igualdade de gênero, como a disparidade salarial, a sub-representação feminina em cargos de liderança e a violência de gênero.

Em busca da igualdade de gênero

A desigualdade de gênero persiste como um desafio complexo e significativo na busca pela realização plena dos direitos humanos fundamentais. Nesse cenário discriminatório, mulheres continuam sendo vítimas de práticas atrozes como casamentos forçados, violência sexual, mutilações e castigos por supostos descumprimentos dos deveres familiares. Essas formas de violência são profundamente enraizadas na cultura patriarcal, sendo exacerbadas pela divisão tradicional do trabalho e pela diminuição das oportunidades de expressão das mulheres, fenômeno sustentado por ideologias arraigadas como as instituições familiares e religiosas.

Apesar dos esforços globais e da adesão do Brasil à Agenda 2030 da ONU em 2016, que inclui a promoção da igualdade de gênero como um dos seus objetivos (ODS-5), a participação política das mulheres no país permanece desigual, comprometendo a integridade da democracia representativa. A violência política, particularmente direcionada às mulheres comunicadoras, jornalistas, defensoras dos direitos humanos e mulheres indígenas, representa um obstáculo significativo para seu envolvimento pleno nas esferas públicas. Além disso, a interseccionalidade, que reconhece a interação complexa entre diferentes dimensões de identidade, perpetua a desigualdade de gênero, tornando essencial uma abordagem holística e abrangente para superar essas barreiras e alcançar a verdadeira igualdade de gênero.

Neste contexto desafiador, esta pesquisa tem por objetivo a temática da igualdade de gênero, destacando a importância do empoderamento das mulheres e meninas como um passo fundamental para alcançar a igualdade de gênero, contribuindo para um entendimento

mais profundo das questões relacionadas à desigualdade de gênero, oferecendo soluções concretas para promover uma participação política igualitária e inclusiva no Brasil.

Para conquistar seus direitos, as mulheres de todo o mundo tiveram que travar uma luta árdua, especialmente para derrubar os pilares patriarcais e sexistas que continuam a sustentar as sociedades modernas. Por muitos anos e até mesmo séculos, as mulheres eram relegadas ao papel de meras reprodutoras e cuidadoras do lar, um trabalho que, mesmo nos dias de hoje, continua sendo não remunerado e muitas vezes não reconhecido como trabalho legítimo. Na realidade, as mulheres eram limitadas aos papéis de mãe e esposa, e, como exploraremos no segundo capítulo deste estudo, frequentemente nem mesmo eram consideradas plenamente humanas.

Ao longo da história da humanidade, as mulheres foram sistematicamente colocadas numa posição social de inferioridade. As civilizações impuseram uma dinâmica de submissão e inferioridade entre homens e mulheres, especialmente no que diz respeito ao trabalho doméstico, ao mercado de trabalho, à remuneração e à participação política, entre outros aspectos. Além disso, não podemos ignorar a terrível questão da violência contra as mulheres, seja ela física ou psicológica, que ocorre tanto no ambiente doméstico quanto nas ruas ou até mesmo no local de trabalho. Segundo Rosas (2023, p. 24),

O sexo feminino sempre foi inferiorizado na ordem jurídica e só recentemente, em 1988, a Constituição brasileira possibilitou, especificamente, a conquista da posição paritária à do homem na vida social e jurídica, o que representou um enorme avanço na superação do tratamento desigual baseado no sexo, ao equiparar os direitos e obrigações de homens e mulheres.

O comentário destaca um marco importante na história jurídica brasileira. Até a promulgação da Constituição de 1988, as mulheres eram sistematicamente tratadas de maneira desigual em relação aos homens na ordem jurídica, refletindo uma visão de gênero profundamente discriminatória. A Constituição de 1988, ao possibilitar a conquista da posição paritária para as mulheres na vida social e jurídica, representou um avanço monumental na superação do tratamento desigual baseado no sexo. Essa mudança não apenas reconheceu, mas também afirmou o princípio da igualdade de gênero, equiparando os direitos e obrigações de homens e mulheres.

O marco constitucional de 1988 não apenas transformou o cenário legal, mas também teve um impacto social significativo, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, apesar desses avanços, ainda persistem desafios para garantir a plena implementação e efetividade desses direitos iguais na prática. A disparidade de gênero, por exemplo, emerge como um dos obstáculos mais significativos para a realização universal dos direitos humanos fundamentais. No contexto discriminatório contra mulheres, essa injustiça persiste independentemente de fatores como renda, raça ou nível educacional. É alarmante observar que, mesmo nos dias de hoje, mulheres continuam a ser vítimas de casamentos forçados, violência sexual, mutilações e sofrem castigos por não cumprir com as expectativas familiares (ONU, 2020). Assim, apesar do progresso legal, fica claro que há muito trabalho a ser feito para alcançar a verdadeira igualdade de gênero em todos os aspectos da vida social e jurídica no Brasil e no mundo.

Apesar dos avanços em diversas áreas, a igualdade de gênero ainda enfrenta obstáculos significativos. Diferenças salariais persistentes entre homens e mulheres perpetuam a desigualdade econômica. A sub-representação das mulheres em posições de liderança políticas e empresariais reflete a existência de barreiras sistêmicas. Além disso, violência de gênero continua sendo uma realidade alarmante, afetando a segurança e o bem-estar das mulheres em todo o mundo. De acordo com Rosas (2023, p. 07),

Denota-se assim a presença secular da cultura do patriarcado que, com a consolidação do regime capitalista, trouxe a divisão sexual do trabalho e a redução dos espaços de fala da mulher. Sustentada em pilares ideológicos como família e religião, a submissão da mulher e sua limitação ao ambiente doméstico foram introjetados no seio da sociedade como um aspecto natural.

A autora destaca a presença duradoura da cultura patriarcal na sociedade, uma estrutura que historicamente colocou os homens em posições de poder e autoridade sobre as mulheres. A afirmação de que a consolidação do regime capitalista intensificou essa divisão sexual do trabalho é relevante, já que o sistema capitalista muitas vezes se baseia em estruturas tradicionais de gênero, onde determinados trabalhos são associados a um gênero específico, reforçando desigualdades.

A menção à redução dos espaços de fala das mulheres é crucial, pois destaca como, ao longo da história, as mulheres foram frequentemente silenciadas ou marginalizadas em domínios públicos, políticos e educacionais. Isso reflete a submissão sistêmica das mulheres, que muitas vezes foi justificada por ideologias como a família e a religião. Estas ideias foram internalizadas pela sociedade, tornando-se parte do tecido cultural, e contribuíram para limitar as oportunidades das mulheres, restringindo-as principalmente ao ambiente doméstico.

Ressalta-se a importância de reconhecer e questionar essas estruturas sociais profundamente arraigadas. O reconhecimento da influência da cultura patriarcal, aliada à conscientização sobre suas implicações nas esferas pessoais e públicas, é essencial para a promoção da igualdade de gênero. Isso implica desafiar ideologias que perpetuam a submissão das mulheres e trabalhar para criar espaços mais inclusivos e equitativos, onde todas as vozes, independentemente do gênero, sejam ouvidas e valorizadas.

Observa-se, portanto, a influência de longa data da cultura patriarcal que, com a estabilização do regime capitalista, resultou na segregação das atividades laborais com base no gênero e na diminuição das oportunidades de expressão para as mulheres. Essa estrutura, fundamentada em conceitos ideológicos como família e religião, internalizou a submissão feminina e sua restrita presença ao âmbito doméstico, sendo percebida pela sociedade como algo inerente e natural.

ODS - 5 - ALCANÇAR A IGUALDADE DE GÊNERO E EMPODERAR TODAS AS MULHERES E MENINAS

O Brasil aderiu à Agenda 2030 da ONU, implementada no país a partir de 1º de janeiro de 2016, a agenda apontou como objetivos:

- 1) acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
- 2) acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
- 3) assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
- 4) assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
- 5) alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e

meninas.

- 6) assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
- 7) assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
- 8) promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
- 9) construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
- 10) reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
- 11) tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
- 12) assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
- 13) tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos;
- 14) conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
- 15) proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
- 16) promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
- 17) fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2015).

Dentro do escopo do ODS-5, existem diversas metas e indicadores que visam eliminar barreiras e desafios que historicamente têm limitado o potencial das mulheres. A promoção da igualdade de gênero não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia vital para impulsionar o progresso econômico e social de uma nação. Quando as mulheres são capacitadas e têm acesso igualitário à educação, oportunidades de emprego e liderança, isso não apenas melhora suas próprias vidas, mas também eleva o padrão de vida de suas famílias e comunidades. Em nosso estudo, é essencial uma análise mais

aprofundada sobre o ODS-5, que focaliza a promoção da igualdade de gênero. Este objetivo é composto por 9 metas:

Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte;

Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos;

Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas;

Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;

Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública;

Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão;

Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais;

Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;

Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ONU, 2015).

Desde então, o governo, com o apoio de organizações internacionais e dos escritórios da ONU no Brasil, tem implementado medidas legislativas, executivas e judiciárias para cumprir os objetivos e indicadores estabelecidos. Essas ações visam alcançar o desenvolvimento sustentável em nível nacional.

A promoção do empoderamento feminino é essencial para superar os obstáculos que limitam a inclusão social das mulheres.

Empoderar as mulheres significam fornecer-lhes não apenas igualdade de oportunidades, mas também os recursos, conhecimentos e habilidades necessários para exercer seu poder de escolha e controle sobre suas vidas. Isso não apenas eleva o status das mulheres na sociedade, mas também contribui para o crescimento econômico, a estabilidade social e o desenvolvimento sustentável.

No contexto da redução das desigualdades de gênero, o empoderamento feminino envolve a criação de um ambiente onde as mulheres são capacitadas a participar ativamente na vida pública e privada. Isso inclui acesso igualitário à educação, oportunidades econômicas e representação política, bem como o direito de viver em um ambiente livre de violência e discriminação. Ao capacitar as mulheres a tomarem decisões informadas e a exercerem seus direitos, não apenas suas próprias vidas são melhoradas, mas também suas comunidades e, por extensão, a sociedade como um todo.

A busca pelo empoderamento feminino tem sido central nos esforços de governos e sociedades para impulsionar mudanças significativas nos paradigmas sociais. A transversalidade de gênero foi incorporada como uma nova abordagem nas políticas públicas, marcando uma evolução notável no campo dos direitos das mulheres. Nesse contexto, é crucial reconhecer a influência substancial exercida pelos tratados internacionais e pelas conferências anteriores na configuração dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs). Segundo Baglioli (2022),

O empoderamento da Mulher ocupou o centro dos esforços dos governos e da sociedade para acelerar o processo de mudança de paradigmas. A transversalidade de gênero passou a ser nova ferramenta utilizada nas políticas públicas. Portanto, a árdua caminhada percorrida para o nascimento dos tratados e para a realização das conferências antecedentes exerceu nítida influência na formação dos ODMs. (BAGLIOLI, 2022, p. 15).

O empoderamento das mulheres e meninas é uma estratégia essencial para superar esses desafios. Isso envolve garantir o acesso igualitário à educação, permitir oportunidades econômicas e promover a participação ativa em todas as esferas da sociedade. O empoderamento não é apenas uma questão de justiça, mas também um catalisador para o desenvolvimento sustentável e a construção de comunidades mais resilientes. Como enfatiza Rubin (2012),

O empoderamento feminino é um movimento que compreende diferentes atores globais: sociedade civil, organizações não governamentais, Estados, organismos internacionais, que, munidos das normas que regulam o Direito Internacional Público, buscam ferramentas e medidas que fomentem a equidade entre os gêneros, em todos os níveis, respeitada a natureza peculiar das condições feminina e masculina. Entretanto, a efetividade da lei não deve ser confundida com a efetividade do empoderamento feminino, que necessita, ainda, de aceitação da legislação sua implementação, e da criação de medidas necessárias para o cumprimento da lei. Por último, passa por um processo de divulgação da lei à sociedade civil, conscientização, aceitação e tradicionalização da lei. Apesar de apresentar uma “roupagem feminista”, o empoderamento feminino transcende os universos feminino e masculino, por direcionar-se à sociedade internacional, “fiel da balança” na avaliação, direcionamento, orientação e condução do processo de empoderamento feminino (RUBIN, 2012, p. 62).

Diversas iniciativas têm sido implementadas, globalmente, para promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas estabeleceu metas ambiciosas, incluindo o ODS 5, que busca alcançar a igualdade de gênero. Países e organizações têm adotado políticas de equidade salarial, cotas de gênero e programas de capacitação para mulheres. Esses esforços têm gerado resultados positivos, com um aumento gradual na representação feminina em posições de poder e avanços na conscientização sobre questões de gênero. Segundo Baglioli (2022, p. 15),

O ODS-5 tem como escopo “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”. Somente se alcança um mundo sustentável, florescente, tolerante e sem violência, com a redução das desigualdades e dos abismos que separam homens e mulheres, já que esse grupo representa mais da metade da população mundial.

Os princípios delineados pela ONU em relação aos direitos das mulheres e meninas representam uma agenda essencial para criar sociedades mais justas e equitativas em todo o mundo. Para alcançar esse objetivo, é imperativo acabar com todas as formas de discriminação contra mulheres e meninas, independentemente de sua origem étnica, social ou econômica. Isso não apenas fortalecerá a posição das mulheres na sociedade, mas também criará um ambiente mais inclusivo para todos.

A eliminação de todas as formas de violência, tanto nas esferas públicas quanto privadas, é fundamental. Isso inclui não apenas a violência física, mas também o tráfico e exploração sexual, além de outras formas de abuso. É crucial adotar medidas rigorosas para proteger as mulheres contra esses abusos e garantir que os perpetradores sejam responsabilizados por seus atos.

Além disso, eliminar práticas prejudiciais como casamentos prematuros, forçados e de crianças, bem como mutilações genitais femininas, é uma prioridade. Essas práticas não apenas violam os direitos fundamentais das mulheres, mas também têm sérios impactos em sua saúde física e mental. A educação e a conscientização são ferramentas poderosas para combater essas tradições prejudiciais.

Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado é um passo crucial para promover a igualdade de gênero. Isso pode ser alcançado por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura adequada e políticas de proteção social. Além disso, é essencial promover a responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, adaptando essas práticas às diversas realidades nacionais.

A participação plena e efetiva das mulheres em todos os níveis de tomada de decisão é vital para construir sociedades mais representativas. Isso inclui não apenas a esfera política, mas também a econômica e pública. As mulheres devem ter igualdade de oportunidades para liderar e influenciar políticas e práticas em todos esses setores.

Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva é um direito fundamental de todas as mulheres. Isso envolve não apenas o acesso a serviços médicos, mas também informações abrangentes sobre saúde reprodutiva e sexualidade. Esses direitos devem ser respeitados e implementados conforme acordado em acordos internacionais e conferências globais.

Dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, como propriedade e controle sobre a terra, serviços financeiros e herança, é crucial para empoderá-las economicamente. Além disso, o uso de tecnologias de base, como tecnologias de informação e comunicação, pode desempenhar um papel fundamental no empoderamento das mulheres, facilitando seu acesso a informações e oportunidades econômicas.

A criação e fortalecimento de políticas e legislação para promover a igualdade de gênero são passos essenciais para garantir que esses direitos se tornem uma realidade tangível. A implementação efetiva dessas políticas requer um compromisso global para dismantelar estruturas discriminatórias e criar um mundo onde todas as mulheres e meninas possam viver com dignidade, igualdade e respeito. Segundo Rosas (2023, p. 53),

Concretizar os direitos fundamentais das mulheres vai além da normatividade e dos programas de atuação já previstos pelos sistemas de proteção. O enfrentamento ao contexto discriminatório demanda a atuação articulada de todos os poderes públicos, avaliadas as possibilidades de atuação no enfrentamento da desigualdade de gênero e cumprimento das diretrizes trazidas pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, por intermédio do ODS 5.

O desafio de concretizar os direitos fundamentais das mulheres vai muito além das meras formalidades legais e dos programas já estabelecidos pelos sistemas de proteção existentes. Enfrentar o contexto discriminatório que as mulheres enfrentam exige uma ação coordenada e colaborativa de todos os setores da sociedade. É imperativo que todos os poderes públicos estejam envolvidos de forma ativa nesse processo, avaliando cuidadosamente as oportunidades de intervenção para combater a desigualdade de gênero e garantir o cumprimento das diretrizes estabelecidas pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) da Agenda 2030, estabelecido pela ONU, é particularmente crucial nesse contexto. Ele delinea metas específicas para alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. No entanto, para tornar essas metas uma realidade tangível, é essencial que haja uma abordagem estratégica e abrangente, envolvendo não apenas a implementação de políticas, mas também mudanças profundas na mentalidade da sociedade.

A atuação articulada dos poderes públicos deve incluir medidas que visem não apenas à eliminação das barreiras legais que perpetuam a discriminação, mas também à promoção da igualdade de oportunidades em todos os aspectos da vida. Isso envolve a criação de políticas educacionais inclusivas, o estabelecimento de programas de empoderamento econômico, o fortalecimento da presença feminina

em cargos de liderança, e o combate às práticas culturais e sociais prejudiciais que perpetuam estereótipos de gênero.

Avaliar as possibilidades de atuação no enfrentamento da desigualdade de gênero requer uma análise cuidadosa das necessidades específicas das mulheres em diferentes contextos sociais e culturais. É crucial adotar uma abordagem sensível ao contexto, considerando as diferenças regionais e culturais que podem influenciar a eficácia das políticas de igualdade de gênero.

Além disso, é fundamental envolver a sociedade civil, organizações não-governamentais e o setor privado nesse processo. O engajamento ativo de todas as partes interessadas pode catalisar mudanças significativas, promovendo uma cultura de igualdade, respeito e empoderamento para todas as mulheres e meninas. Somente através de esforços conjuntos e persistentes será possível superar os desafios e criar um mundo verdadeiramente igualitário e inclusivo para todos, independentemente do gênero.

Considerações finais

A história da luta das mulheres pelo reconhecimento de seus direitos é marcada por desafios enormes, especialmente contra os pilares patriarcais e sexistas que permeiam as sociedades modernas. Por séculos, as mulheres foram relegadas aos papéis tradicionais de mães e esposas, frequentemente desconsideradas como seres plenos. Apesar do marco significativo representado pela Constituição de 1988, que equiparou os direitos e obrigações de homens e mulheres no Brasil, a realidade cotidiana revela que há muito a ser feito para alcançar a verdadeira igualdade de gênero.

A Agenda 2030 da ONU, com seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5), delinea metas claras para eliminar discriminações, erradicar violências e promover a igualdade de oportunidades para mulheres e meninas. Transformar essas metas em realidade exige uma ação coletiva que vá além das políticas formais e aborde as raízes profundas da desigualdade.

A busca pela igualdade de gênero não é apenas uma questão de justiça social, mas também um imperativo para um mundo mais progressista e harmonioso. Para alcançar essa meta, é crucial eliminar

todas as formas de discriminação. As leis devem ser complementadas por uma mudança cultural profunda que desafie estereótipos de gênero e promova a equidade em todos os setores da sociedade.

Combater a violência de gênero é fundamental. Medidas rigorosas devem ser implementadas para proteger as mulheres contra violência física, sexual e psicológica. Além disso, a conscientização e a educação são cruciais para erradicar a cultura do silêncio que muitas vezes cerca essas questões.

A eliminação de práticas prejudiciais, como casamentos prematuros e mutilação genital feminina, deve ser alcançada por meio de programas de conscientização e medidas legislativas rigorosas. O trabalho de assistência e doméstico, frequentemente desempenhado por mulheres, deve ser reconhecido e valorizado. Isso pode ser alcançado através de políticas de proteção social, infraestrutura adequada ou promoção da responsabilidade compartilhada no lar.

Garantir que as mulheres tenham acesso igualitário às esferas política, econômica e pública é vital. Isso não só aumentará a representação feminina, mas também enriquecerá a tomada de decisões com uma diversidade de perspectivas.

A educação e a conscientização contínuas são essenciais para desafiar atitudes e comportamentos discriminatórios. Isso inclui não apenas a educação formal, mas também programas comunitários que promovam o respeito e a igualdade.

O envolvimento de todas as partes interessadas é crucial. Governos, sociedade civil, organizações não-governamentais e o setor privado devem trabalhar juntos para criar um ambiente propício à igualdade de gênero. Somente através de esforços unidos, políticas progressistas e uma mudança cultural profunda podemos criar um mundo onde as mulheres e meninas não apenas tenham direitos iguais, mas também vivam vidas verdadeiramente empoderadas, contribuindo plenamente para o desenvolvimento de suas comunidades e nações.

Referências

BAGLIOLI, Brunella Faustini. **As políticas públicas como instrumento de emancipação e libertação da mulher vítima de violência doméstica e familiar**: uma análise das ações governamentais

no município de Vitória. Vitória: Ed. do Autor, 2022.

OLIVEIRA, Liz de Maria Carvalho Cosmelli de. **Posicionamentos da sociedade civil brasileira sobre o monitoramento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 5: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as meninas e mulheres.** Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU.

Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: PNUD, 2015. Disponível em: https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Acompanhando_Agenda2030-Subsidios_iniciais-Brasil-2016.pdf. Acesso em: 01 out. 2023

ROSAS, Brenda Nascimento. **A aplicação do mecanismo ATENEA no Brasil e o combate à violência política contra as mulheres como promoção das ODS-5 no enfrentamento da desigualdade de gênero.** São Cristóvão/SE: Ed. do Autor. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/17304>. Acesso em: 4 out. 2023.

RUBIN, Beatriz. **A efetividade do empoderamento feminino sob a perspectiva do direito internacional: análise de caso: ONG WIZO.** Santos, SP: Universidade Católica de Santos, 2012.

O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

Mauro Eickhoff Beck¹

Domingos Benedetti Rodrigues²

Introdução

No contexto das questões ambientais, a mediação assume uma importância vital para promover o desenvolvimento sustentável. A complexidade e a natureza inalienável do meio ambiente resultam em desafios notáveis na resolução de conflitos, demandando a busca por métodos alternativos. As leis brasileiras, como o Código de Processo Civil (Lei nº 13.105/2015) e a Lei de Mediação (Lei nº 13.140/2015), estabelecem a solução consensual como princípio fundamental. No entanto, a mediação em disputas ambientais enfrenta particularidades significativas, incluindo a complexidade do meio ambiente, a urgência de intervenção estatal, a responsabilidade dos responsáveis por danos ambientais e a necessidade de uma base jurídica sólida para garantir a segurança jurídica. Assim, o cerne desta pesquisa está em compreender a eficácia da mediação como um meio de solucionar conflitos ambientais, ao mesmo tempo em que se busca identificar os principais obstáculos e desafios enfrentados pelas partes envolvidas. O objetivo principal é analisar como a mediação pode contribuir para a harmonização entre o desenvolvimento sustentável e a proteção ambiental, superando obstáculos e fazendo uso de suas vantagens, considerando as deficiências regulatórias e a crescente judicialização das demandas ambientais.

1 Acadêmico do curso de Direito da Universidade de Cruz Alta – Unicruz. E-mail: mauroeickhoffbeck@gmail.com.

2 Pós-Doutor em Direito. Doutor em Educação nas Ciências - Direito. Mestre em Direitos Sociais e Políticas Públicas. Graduado em Direito. Graduado em Artes Práticas - Habilitação Técnicas Agrícolas. Professor do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e do curso de Direito da Universidade de Cruz Alta - Unicruz. Pesquisador. Advogado. E-mail: mingojuslex@yahoo.com.br.

A pesquisa adotará uma abordagem descritiva/explicativa de natureza qualitativa para analisar a eficácia da mediação em questões ambientais. De acordo com Gil (2008), essa abordagem descritiva vai além da mera identificação de relações entre variáveis, buscando compreender a natureza dessas relações. Para isso, será empregada uma abordagem hipotético-dedutiva, com base em conhecimentos dos campos do Direito Constitucional, Civil, Processual Civil e Ambiental, bem como da gestão ambiental. A pesquisa visa fornecer ideias sobre como a mediação pode ser um instrumento eficaz para promover o desenvolvimento sustentável em consonância com a proteção do meio ambiente.

Resultados e discussões

A mediação é reconhecida como um método consagrado na solução de disputas de natureza patrimonial e familiar, no entanto, sua aplicabilidade em conflitos ambientais, como observado em nações como Estados Unidos e Canadá, tem sido objeto de questionamento. Essa indagação surge devido à singular e inalienável natureza do meio ambiente, cuja disponibilidade para negociações se torna complexa. Além disso, a presença de diversos atores com interesses divergentes nestes conflitos introduz uma complexidade adicional, tornando essencial a consideração de estudos técnicos e jurídicos para sua solução eficaz (COLOMBO, 2019).

Os fundamentos jurídico-constitucionais para a aplicação da mediação na solução de conflitos ambientais estão embasados no princípio do acesso à justiça ambiental, no princípio da participação popular e na cooperação com o Estado, sem renunciar ao direito material (COLOMBO, 2019).

A mediação ambiental, diferentemente da mediação comunitária tradicional, se distingue notavelmente devido à participação de múltiplos intervenientes com interesses antagônicos, que compreendem particulares, o poder estatal e entidades econômicas. O fulcro dessa distinção reside na intrincada complexidade dos conflitos ambientais, que requerem, de forma imperativa, a avaliação de estudos técnicos e análises jurídicas especializadas como elementos centrais do processo de mediação:

A mediação ambiental possui características distintas em relação à mediação comunitária tradicional, principalmente devido à presença de múltiplas partes com interesses divergentes, incluindo os particulares, o Estado e grupos econômicos. Além da complexidade do conflito, há também a necessidade de considerar estudos técnicos e jurídicos para sua solução (MARTINS; BARROS, 2013).

É importante salientar o escopo da mediação, ou seja, quais conflitos podem ser objeto de mediação. Neste contexto, pretende-se investigar a viabilidade do uso da mediação como método consensual para a solução de conflitos ambientais, tendo como referência a Lei da Mediação (Lei nº 13.140/2015) e a Constituição Federal (COLOMBO^a, 2019).

A Constituição de 1988 em seu artigo 225, estabelece as diretrizes em relação a proteção e conservação do meio ambiente. De acordo com este artigo, “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Com base em Pretel e Vasconcelos (2019), o uso da mediação em conflitos ambientais, a possibilidade de ampla participação e a representatividade efetiva nas sessões de mediação e, ainda, a flexibilidade quanto ao processo de mediação são apontados como pontos positivos para o uso deste meio extrajudicial.

No Brasil, a mediação desempenha um papel importante como uma técnica para a solução consensual de conflitos, conforme destacado no parágrafo único do artigo 1º da Lei nº 13.140/2015, conhecida como Lei de Mediação:

Art. 1º - Esta Lei dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Parágrafo único. Considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia (ORSINI; SILVA, 2016, p. 334).

Segundo Orsini e Silva (2016), no Brasil, a mediação é reconhecida como uma técnica para a solução consensual de conflitos, conforme definido no parágrafo único do artigo 1º da Lei nº 13.140/2015. Esta lei estabelece que ela é uma atividade técnica exercida por um terceiro

imparcial, que auxilia as partes a identificar soluções consensuais para a controvérsia.

Inicialmente pode-se pensar que apenas os mecanismos judiciais seriam adequados para resolver disputas ambientais. No entanto, observa-se uma tendência mundial de crescente adoção de mecanismos extrajudiciais para resolver conflitos em geral, devido aos benefícios que oferecem às partes envolvidas (CÂMARA, 2015).

A mediação emerge como um meio significativo de solução de controvérsias ambientais, conformada por fundamentos legais e constitucionais. Sua ênfase na participação abrangente e flexibilidade procedimental contribui para a proteção do meio ambiente, alinhando-se com os preceitos constitucionais e assegurando o bem-estar das atuais e futuras gerações.

Considerações finais

Diante disso, é inegável o papel que a mediação desempenha no contexto das demandas ambientais, gerando interesse e estimulando debates não apenas no âmbito nacional, mas também internacional. Apesar dos desafios decorrentes da complexidade inerente e da natureza inalienável do meio ambiente, a mediação ambiental apresenta uma série de vantagens, como a promoção de uma ampla participação, a efetiva representatividade das partes envolvidas e a eficiência do processo. Essa abordagem, fundamentada pela proteção constitucional do meio ambiente e em harmonia com o anseio por um processo com duração razoável, encontra-se enraizada tanto no Código de Processo Civil quanto na Lei de Mediação, estabelecendo os alicerces da solução consensual como princípio fundamental, em conformidade com a legislação e o reconhecimento constitucional do direito universal a um meio ambiente equilibrado. Nesse contexto, a mediação em questões ambientais não somente contribui para a proteção e conservação do meio ambiente, mas também para a promoção do bem-estar das atuais e futuras gerações, cumprindo seu papel na concretização da sustentabilidade ambiental.

Referências

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm. Acesso: em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Regulamenta o Direito Processual Civil Brasileiro, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso 16 jun. 2023.

CÂMARA, Lina Machado. A mediação como solução de conflitos ambientais. **Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará**, p. 169 – 180, 2015.

COLOMBO; Silvana. A aplicação da mediação à resolução de conflitos ambientais. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, Ano 5, n. 2, p. 1703-1730, 2019.

MARTINS, Dayse Braga; BARROS, Maria do Carmo. **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premium, v.1, 442 p. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane Fernandes da. Entre a promessa e a efetividade da mediação: uma análise da mediação no contexto brasileiro. **Revista Jurídica da Presidência Brasília** v. 18 n. 115, p. 331-356, jun./set. 2016.

PRETEL; Ariel Fernandes, VASCONCELOS; Priscila Elise Alves. A mediação como forma de resolução das questões em conflitos ambientais. **Revista do Curso de Direito da UNIABEU**, v. 12, n 1,

p, 143 - 147. jan./jun. 2019.

O TURISMO PEDAGÓGICO (TP) NA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE REDUÇÃO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA (TDN)

Gicele Santos da Silva¹

Introdução

O presente Artigo possui como tema central o Turismo Pedagógico (TP) e a sua importância como ferramenta de ação contra o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) e a importância Escola para uma Formação de Professores, com foco na Educação Ambiental, situação que preocupa os docentes, os psicólogos e os psicopedagogos. Tendo como questionamento os desdobramentos da ação da Escola na geração de oportunidades de contato da criança com a natureza auxiliando no seu desenvolvimento e no combate ao TDN. Para o desenvolvimento do Artigo, estabeleceu-se os objetivos necessários para uma apreciação total da temática abordada.

O objetivo geral, do estudo, consiste na análise do Turismo Pedagógico, como uma potencial ferramenta de combate para o Transtorno de Déficit de Natureza. Como objetivos específicos: Compreender o Transtorno de Déficit de Natureza, sua origem, características e prejuízos para as crianças, além das preocupações na atualidade, com uma geração totalmente tecnológica; Analisar o Turismo Pedagógico, sua relevância, importância e ações potenciais como uma ferramenta de extrema importância para diminuir a incidência de casos de TD; Detalhar o importante papel da Escola no processo de combate

1 Docente Superior e Pesquisadora. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria - RS. UNINTER – Centro Universitário Internacional-PR. Diversas Graduações (7) e Pós-Graduações (15). Mestranda PPGEDU/ UFRGS. Registros Profissionais: CRA-RS Nº RS-055130/O. CAU-RS Nº A87479-5. CFEP Nº 23.008.098. CREA-RS Nº 220115875-4. professoragicelesantos@gmail.com | gicele.santos@ufrgs.br <https://lattes.cnpq.br/5705290214900644> | <https://orcid.org/0009-0001-8624-1600>

do Transtorno de Déficit de Natureza, suas práticas e necessidades de inclusão no Currículo Escolar de oportunidades para organização e realização de atividades junto à natureza, provocando e conscientizando o aluno sobre a importância do seu relacionamento com a natureza e para com os seus.

Os objetivos definidos darão condições de responder à questão objeto do estudo do Capítulo: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza, com a Formação de Professores com foco na prática do Turismo Pedagógico?

A temática para elaboração deste Estudo surgiu no decorrer da leitura do Livro - A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit da Natureza, do Autor Richard Louv, publicado no ano de 2016. O contato com essa obra despertou a curiosidade e a necessidade de um aprofundamento nas questões referentes à relação entre a criança e a natureza. Observa-se, nas práticas contemporâneas, que esse contato está desaparecendo, pois, as crianças têm passado a maior parte do seu tempo livre em frente a telas. Além das contribuições de autores como Bonfim (2010), Matos (2012), Rousseau (1996), Glasser (1970), Gardner (1980), dentre outros. Esta situação provocou outra questão que suscita interesse de pesquisa o Turismo Pedagógico. Sendo o TP uma ferramenta extremamente importante para o combate a TDN. Ação que com o apoio e intervenção da Escola torna-se uma ferramenta de grande importância, com a Escola gerando momentos para que a criança vivencie a natureza, além de apropriar ao currículo práticas pedagógicas junto à natureza. Entende-se que as crianças necessitam crescer usufruindo do contato com ela e presume-se que essa relação pode contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A compreensão da urgência do estabelecimento de uma relação do Transtorno de Déficit de Natureza, com um Turismo Pedagógico é imediata, para a melhora da saúde e do desenvolvimento das nossas crianças. A Escola, Docentes e os seus Discentes, neste cenário, devem ser os protagonistas.

Metodologia

O estudo desenvolvido apresenta-se como um estado da arte sobre o “Turismo Pedagógico, como ferramenta de prevenção contra o Transtorno do Déficit de Natureza”. Para o desenvolvimento do problema de pesquisa, utilizou-se um processo metodológico contemplando uma abordagem qualitativa, de objetivo exploratório e descritivo através de uma revisão integrativa, destacada pela pesquisa bibliográfica, objetivando o nivelamento dos conhecimentos. Com esse nivelamento, é possível a extração de uma visão crítica, dos aspectos norteadores, com o intuito de promover um maior conhecimento na área de estudo, através de bibliografias de autores que dão ênfase à questão e nas suas contribuições.

A fonte principal para o estudo, baseou-se na obra “A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit da Natureza” de autoria de Richard Louv, publicada no ano de 2016. As demais buscas bibliográficas foram realizadas no período entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024. A natureza quanto à abordagem da pesquisa fora destacada pelo levantamento bibliográfico de autores voltados para a temática abordada, além de publicações em periódicos e diretórios acadêmicos, como a *Scielo* - Biblioteca Eletrônica Científica Online, e pelo *Google Scholar* - Plataforma de Pesquisa Online. A questão que orientou a busca pelos materiais de pesquisa: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza, com a Formação de Professores com foco na prática do Turismo Pedagógico? Os descritores utilizados foram escolhidos de forma a representar plenamente a temática abordada e desenvolvida no estudo. Os textos em que o enfoque não se alinhava ao contexto da pesquisa foram desconsiderados.

As pesquisas descritivas para Triviños (1987, p. 109) são: “O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental”. Concluindo a leitura dos materiais pesquisados, e relacionando-os com o objetivo de pesquisa, realizou-se a explanação do assunto.

Concluindo a leitura dos materiais pesquisados, e relacionando-os com o objetivo de pesquisa, realizou-se a explanação do assunto.

Resultados e discussões

O Transtorno do Déficit de Natureza: Uma Ação Emergente para a Saúde da Criança

O Transtorno do Déficit de Natureza (TDN) é relatado pela literatura desde 2005. Refere-se aos impactos negativos relacionados ao distanciamento das crianças da natureza, do brincar e do aprender ao ar livre. O termo foi utilizado pelo Autor, Pesquisador e Jornalista americano Richard Louv, Cofundador da *Children & Nature Network*. Seu sétimo Livro, *Last Children in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder* (2016) – no Brasil: *A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit da Natureza* (2016) - que investiga a relação das crianças e o mundo natural em contextos atuais e históricos, provocados por um estilo de vida sedentário, sem contato direto com a natureza. O termo apresenta-se como uma forma eficaz de chamar a atenção para uma situação emergente, que provoca: Alterações nas condições físicas (falta de movimento, obesidade ou miopia); Mentais (estresse e ansiedade); Comportamentais (dificuldades de sono e hiperatividade) no indivíduo e que podem facilmente ser observados e diagnosticados por Profissionais Médicos. Tendo a incidência com menos de 12 anos de idade e apresentou uma maior evidência após o período Pandêmico da COVID-19. O TDN vem sendo pesquisado por diversas áreas como a Educação, a Medicina, a Psicologia e as Neurociências.

Sob o ponto de vista de Louv (2016), faz-se necessária uma intervenção contrária, na constatação de uma evolução do TDN, pois os indivíduos não tratados terão situações de sofrimento na vida adulta, com problemas de ordem social, comportamental, bem-estar físico e mental. O autor complementa, registrando que os Marcos da Infância se concentram no desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, interações sociais e os primeiros, como o primeiro banho, e destaca que o contato com a Natureza, especialmente entre o zero aos 9 anos de idade, transforma os marcos de uma forma extremamente positiva e mais saudável, tais como: a imunidade; a memória; o sono; a capacidade de aprendizado; a sociabilidade; as capacidades físicas. Qualificando, também, as capacidades executivas, como: planejamento; atenção; formação de novas memórias; controle inibitório; tomada de decisão;

liberação de neurotransmissores, que provocam significativamente, para a criança, uma sensação de relaxamento e de bem-estar.

Devido à grande importância no Brasil, através da sua Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 225 (Brasil, 1988), define que o acesso à natureza é um direito fundamental e registra: “[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. A promoção de uma infância mais rica em natureza é fundamental e carece de ações organizadas sejam ofertadas pelos diferentes setores da sociedade, contribuindo para uma maior aproximação na vivência, com a Natureza, promovendo um desenvolvimento mais saudável das crianças nas cidades.

Nos dias atuais, cada vez mais Escolas e alguns Pais estão percebendo a importância de proporcionar, para suas crianças, o contato com a Natureza tornando-a um espaço educativo. Além disso, acreditam que estimular experiências e vivências, ao ar livre, é extremamente benéfico, além dos aprendizados, em sala de aula. Por meio da Obra de Richard Louv (2016), são apresentadas algumas sugestões, para os Pais, auxiliando-os para estimular a criatividade e o contato com a Natureza, tais como, convidar as crianças a passar um pouco mais tempo no quintal de casa, e se houver, contribuir com a proposta de piqueniques em espaços abertos, contar histórias de lugares da natureza que foram importantes durante a sua infância [pais]. Reviver antigas tradições, como caçar vagalumes e ter uma coleção de folhas, envolvendo toda a família em atividades em meio à natureza, na grande maioria das vezes, além da participação dos avós relembando suas infâncias e de quando brincavam ao ar livre, para os netos. Pode-se, também, propor às crianças, para acamparem no quintal, observarem as nuvens e construir sua casa na árvore. São ações especiais, mágicas e que, além de proporcionarem benefícios para saúde, possibilitarão uma prática que poderá ser compartilhada por várias gerações, daquele grupo familiar.

O turismo pedagógico e o seu potencial na redução do transtorno do déficit de natureza

Na concepção de Bonfim (2010), o primeiro contato da criança com a sociedade é através do seu núcleo familiar, iniciando as suas descobertas e dando os seus primeiros passos para o seu desenvolvimento e para a evolução das suas capacidades cognitivas, na abstração, na percepção e na racionalização, dando continuidade na Escola. Para muitas crianças este precoce contato, com a Escola é traumático, pois não estando com os seus pais, sentem-se incomodadas, em um ambiente que não conhecem, com pessoas estranhas o que necessita de espaço de tempo, para a sua ambientação. Assim, também pode acontecer nas primeiras “Saídas Pedagógicas”, a insegurança do novo, do desconhecido associado ao desconforto de estarem fora da sua zona de conforto. Bonfim (2010), salienta que, nesse caso, assim como na adaptação escolar a paciência, o afeto e a empatia de todos os envolvidos na atividade é imprescindível. E complementa, destacando que o foco é deixar a criança confortável e com uma sensação de bem-estar e segurança. Sob o ponto de vista de Matos (2012), que detalha o Turismo Pedagógico (TP):

O turismo pedagógico é uma experiência que proporcionará ao aluno, fora do ambiente da família e da escola, o uso de sua liberdade, ou seja, um momento em que ele desenvolverá o espírito de responsabilidade, frente a si e aos seus companheiros de viagem, exercitando sua sociabilidade, sua participação, sua liderança, seu respeito ao próximo e uma constante busca de soluções para os problemas novos e sua análise crítica aos padrões morais existentes. É um momento extremamente importante para aprendizagem do aluno, pois conta com a autonomia para construir e reconstruir símbolos (Matos, 2012).

O Teórico Rousseau (1996) já explanava, em seus pensamentos, que para aperfeiçoar o espírito humano a Natureza deveria ser o guia e que a melhor instrução era os fatos da vida. Afirmava que os fenômenos ocorridos na Natureza trariam curiosidade, independência e autogestão:

[...] até os 12 anos de idade, a criança deve receber o máximo de estímulo dos sentidos, pois, um dos grandes problemas da civilização é que as crianças aprendem a ler muito cedo e, com isso, fecham-se para o rico universo da experiência sensorial. Ver, ouvir, degustar, cheirar e tatear são atividades naturais que podem ser aprimoradas com a educação, mas, na maioria das vezes, a educação livresca das

escolas colabora para o enfraquecimento dessas possibilidades [...] (Rousseau, 1996, p.55-56).

Como expõem Bonfim (2010), a coleta de dados e informações detalhadas do local, ou área, com um conhecimento prévio das características da região e dos potenciais, sejam históricos, culturais, geológicos, geográficos, sempre com um olhar para a Natureza é extremamente positivo, independentemente de o destino ser para outra cidade, ou município, ou seja, uma aula em outro ambiente, um momento especial e não apenas um mero passeio.

Na concepção de Louv (2016):

As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade. Essa necessidade é revelada de duas maneiras: ao examinar o que acontece com os sentidos dos jovens quando perdem a conexão com a natureza, e observando a magia sensorial que ocorre quando eles- mesmo os que já passaram da infância- são expostos a mais ínfima experiência direta em um ambiente natural (Louv, 2016, p. 77).

A Natureza é um ambiente repleto de incentivos, que fortalecem o desenvolvimento integral e facilitam o aprendizado, sendo relevante que faça parte do cotidiano de todos os sujeitos, não somente das crianças. No momento atual, torna-se um desafio que as crianças, tão envolvidas com as tecnologias disponíveis, se interessem em ter contato com a Natureza, sendo os seus equipamentos eletrônicos, muito mais interessantes e, até mesmo, hipnotizantes.

O desenvolvimento infantil, sob o ponto de vista de Louv (2016), representa:

Em termos de desenvolvimento infantil, a diminuição do espaço de mobilidade doméstico não é uma questão menor. Uma infância passada em espaços confinados (ou no banco de trás de um automóvel) de fato reduz alguns perigos para as crianças, mas outros riscos aumentam, incluindo riscos à saúde física e psicológica, riscos à percepção da comunidade da criança, riscos à confiança e à habilidade de discernir o perigo real - e a beleza (Louv, 2016, p. 144).

As Saídas de Campo são tentativas para que as crianças descubram outros ambientes, diferentes da sala de aula. Criando a possibilidade de uma interação com a Natureza, com novas energias e esta ação torna-se urgente, pois muitas crianças residem em apartamentos, alguns

com área de lazer, outros não, e o “Passeio Normal” se limita a lugares urbanos, com ênfase no consumismo, na diferença de classe social e poder aquisitivo.

Atualmente, o grande desafio é fazer com que as crianças não se comuniquem, interajam apenas através das redes sociais e de jogos virtuais. Como expõem Louv (2016, p.32), que nos apresenta um relato na sua obra - *A Última Criança na Natureza*: “[...] prefiro brincar dentro de casa porque é onde há tomada [...]. Em muitas salas de aula, ouvi variações dessa frase [...]”. A Natureza oferece diversas possibilidades para formar a autodefesa da criança, aumentando a autoconfiança e podendo também aprimorar probabilidades para desenvolver habilidades psicológicas de sobrevivência, as quais auxiliam a detectar o perigo real, criando-se assim, menores chances de acreditar em ameaças falsas.

Por parte da Escola, é necessário que seja pensado o cotidiano coletivamente de forma interdisciplinar e que a avaliação seja emancipatória, resultando assim no conhecimento como forma de melhorar a relação entre as pessoas. Além disso, a Escola deve ser um local onde tudo é discutido.

A saída de campo: o currículo, a realidade e a necessidade

É comum que as Saídas de Campo sejam um privilégio das Escolas Particulares, onde os eventos constam na Grade Curricular. Já as Escolas Públicas apresentam outras realidades, onde podemos entender que ainda estão rascunhando essa nova realidade, uma vez prejudicadas por várias dificuldades, seja devido as condições financeiras das famílias dos alunos, onde as prioridades são outras, como alimentação e moradia, impedindo a participação das crianças. Além, de ser de conhecimento público, de que muitas crianças só têm acesso, ou seja, só recebem uma alimentação na Escola e, para essas famílias investir em um passeio é algo impossível.

Outra dificuldade apresentada, em muitas vezes, dá-se pela responsabilidade necessária, em relação a segurança das crianças, uma vez que as Saídas de Campo não estejam sendo contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, dentre outros tantos impedimentos. Realidades que se tornam um grande desafio, para

aqueles Docentes que compreendem e acreditam na importância dessa ação pedagógica, para o desenvolvimento e crescimento dos seus alunos. Porém, há soluções para esta situação e cabe a Gestão Escolar buscar as providências. Muitos locais considerados potenciais para o Turismo Pedagógico apresentam gratuidade no acesso.

As Novas Diretrizes da Educação (Brasil, 2010) e os Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019), estimulam as Escolas, porém, sabemos que, nas Escolas Públicas, o apoio dos Órgãos Governamentais é demorado, ou até inexistente, mas com um planejamento cooperativo entre a Comunidade Escolar, Instituições de Ensino, Famílias e, principalmente as Gestões Escolares, as Saídas de Campo, podem ser concebidas sem a geração de custos, sendo necessário apenas a boa vontade, uma logística bem elaborada e colaborativa, tais como: Museus, Sítios Históricos, Teatros, Cinemas, Parques dentre outros que têm em sua política interna a consciência de que podem e devem contribuir, em especial para com as Escolas Públicas. Como alternativa paga, há opções de locais com baixo custo, mas não menos interessantes, tais como propriedades particulares rurais que recebem visitas de Grupos Escolares.

Na concepção de Ansarah (2001), nesses locais onde as crianças, enquanto aprendem, são apresentadas para uma nova realidade, para novas capacidades, competências e novas curiosidades, tudo que é necessário para amenizar e combater o TDN. Como expõem de Ansarah (2001), que detalha o importante objetivo do Turismo Pedagógico:

Na atividade de turismo pedagógico, o importante é despertar o interesse do aluno para o novo conhecimento, pelo local, pelos usos e costumes da população. Afinal, é por intermédio do querer saber mais, da percepção, que o ser humano desenvolve seu senso analítico crítico e a vontade de conhecer mais a respeito de determinado assunto, enfim de pesquisar. Trata-se de uma atividade extraclasse, organizada pelas escolas com colaboração de empresas especializadas, e vivenciadas pelos alunos como forma de complemento de um conhecimento abordado em sala de aula, envolvendo deslocamentos e/ou viagens de maneira prazerosa (Ansarah, 2001, p.294).

Ações Pedagógicas desenvolvidas junto à Natureza ganham vida, propiciando experiências únicas de interação com o local, com algo real propiciando um conhecimento dinâmico, provocando interações

desprovidas de críticas, alienações ou fantasias. Sob o ponto de vista de Hora e Cavalcanti (2003), que contribuem:

As formas de relevo em uma aula de geografia estarão à vista, poderão ser percorridas; os impactos da poluição serão sentidos de perto em uma aula de campo sobre o meio ambiente; a aula de história ganhará formas nos monumentos históricos da cidade; as formas geométricas ganharão fascínio nas fachadas dos prédios e nos terrenos, enfim, são inúmeras as possibilidades do turismo pedagógico (Hora; Cavalcanti, 2003, p. 225).

O Turismo Pedagógico, sob o ponto de vista de Bonfim (2010), apresenta-se como uma alternativa articuladora entre educação e lazer, capaz de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, no momento em que possibilita uma interação com o meio. Apesar das tentativas, o Turismo Pedagógico tem sido apresentado, na maioria das vezes, como um segmento de mercado e não como uma Prática Educativa cujas raízes encontram-se nos aspectos norteadores da Educação.

Os seguimentos de turismo mais utilizados pelas escolas

O turismo, na atualidade, apresenta vários segmentos, que podem ser utilizados pelas escolas, como o Ecoturismo, que teve iniciativa a partir de movimentos ambientalistas. Atualmente são encontradas agências de turismo especializadas no assunto, entre os principais temas abordados estão à conservação ambiental aliada ao prestígio da economia das comunidades de entorno dos destinos turísticos, agrupamentos sociais estes que muitas vezes podem estar em situação de vulnerabilidade e acabam sendo valorizadas com os princípios de sustentabilidade, preservação de seus modos de saber e fazer tradicionais, visando o equilíbrio social.

Esta prática de estudos vem cada vez mais sendo apreciada pelas escolas. Elas proporcionam trazer ao aluno a conscientização das vicissitudes da proteção ao meio ambiente, sendo muitas vezes estendido em forma de trabalhos que ilustram o descarte, coletas e reciclagem de lixo e a importância e valorização da ação, bem como todo tipo de mecanismo útil para a preservação do nosso planeta.

Outro tema bem explorado seria o turismo rural, no qual normalmente a visita é feita em propriedades familiares. Os visitantes são recebidos pelos proprietários e funcionários. Nos locais os alunos

terão a oportunidade de ouvir relatos dos moradores, sobre a vida naquela região. Algumas propriedades dão mais ênfase na agricultura, outros para a pecuária. Geralmente os visitantes são servidos com um lanche, ou almoço e, além das lidas turísticas, apresentam os produtos comercializados e produzidos no local e comercializados no mercado e em Feiras Agrícolas, nos Pavilhões da Família. Muitos produtores tiram o sustento da família, com as produções e as vendas realizadas.

Atualmente, a grande maioria das crianças vivem em áreas urbanas e desconhecem totalmente a origem, a produção, o cultivo e maturação dos alimentos que estão não seu prato – lembrando que a maioria dos alimentos são entregues embalados, nos estabelecimentos de venda. Desconhecem a origem e, muitas vezes, nunca viram uma vaca, ou até mesmo a sua ordenha. Imaginam que saiam apenas de uma máquina.

O Turismo Pedagógico, quando aplicado em saídas, com destino estes potenciais locais, as crianças têm a oportunidade de conhecerem as árvores frutíferas, as hortas, os alimentos, os animais que fazem parte do seu dia a dia, e de forma *in natura*. Os alunos ao perceberem as dificuldades dos produtores no cultivo e manuseio, bem como a valorização comercial retraída, voltam para suas casas tomando posturas de valorização daqueles produtores e de seus produtos. Outra opção muito procurada pelos docentes é o turismo cultural. Nessas saídas são realizadas visitas em centros históricos onde são agendadas comparações, entre o presente e o passado, fundamentando assim a noção de continuidade e de mudança, sejam históricas, sociais, políticas ou comportamentais. Sejam elas no bairro, na cidade ou no país.

Essas reflexões imprimem componentes culturais marcantes, que podem ser sobre complexos arquitetônicos, onde há monumentos históricos, eventos artísticos, educativos ou mesmo que relatem acontecimentos importantes daquela região, abrangendo uma diversidade de apreciações que agregam enriquecimento na formação do estudante; principalmente no quesito cultura geral.

Durante as saídas e viagens pedagógicas os alunos se divertem muito e aguçam a sua curiosidade, porém, o foco principal dessas atividades é desenvolver, nos estudantes, habilidades importantes para a sua saúde física e mental no mesmo patamar da construção discente, plural e pessoal.

Com todo este cenário é importante e digno de menção o aumento da procura de escolas por espaços apropriados para a prática do Turismo Pedagógico. Além do difícil e triste período Pandêmico da COVID 19, houve, também, outro fator que impulsionou este aumento na procura, as escolas estão buscando novas metodologias que ofereçam um melhor engajamento de seus alunos e uma maximização de ações educativas, obtendo um retorno por parte dos alunos, pois agora pode-se unir a teoria com a prática da ação educativa.

Pensando em didática pedagógica, o que se infere é que os profissionais da educação (que devem encontrar-se em permanente abertura à qualificação e pesquisa) e estudantes por serem pessoas heterogêneas, tenham maneiras diferentes de compreensão e aprendizagem.

A Relação da Teoria da Escolha de Glasser (1970) e da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1980), para o Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem, considerando o Turismo Pedagógico

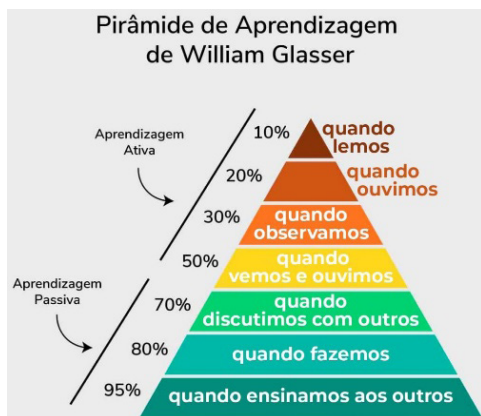
O ser humano, na concepção do Doutor em Psiquiatria e Mestre em Psicologia Clínica William Glasser (1970), criador da Pirâmide de Aprendizagem (ou Cone de Aprendizagem) registra que: “O ser humano é um aprendiz nato, mas, para aprender, é preciso querer: o aprendizado deve se dar de dentro para fora”. Ele ressalta a disposição das pessoas em querer aprender, e isso diz respeito a uma escolha. Assim, quanto mais ativa e mais centrada no estudante for a metodologia, maior será a capacidade de aprendizado. Esse processo de assimilação de conteúdo de dentro para fora, portanto, será diferente em cada pessoa. O perfil de cada estudante vai impactar o processo de Retenção do Conteúdo, algo que se aproxima do conceito de Aprendizagem Adaptativa. Glasser (1970), complementa: “A boa educação é aquela em que o Professor pede aos seus alunos que pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes”, a Teoria vem amplamente sendo divulgada e aplicada por Professores e Pedagogos, pois trata-se, dentre as muitas existentes, uma das mais interessantes, pois ela demonstra “que ensinar, é aprender”.

Sob o ponto de vista de Da Silva e Muzardo (2018), a Pirâmide de Aprendizagem, também conhecida como “Cone da Aprendizagem”, é um modelo gráfico e hierárquico que representa o potencial de absorção de conhecimento que cada modalidade, ou meio de estudo oferece para aprender. Para os autores, o Modelo leva em consideração duas posturas de aprendizagem: A Aprendizagem Ativa (topo), e a Aprendizagem Passiva (base). Sendo que a retenção desse conhecimento também depende diretamente da participação e do comprometimento do Discente. Ou seja, aprender não é decorar ou simplesmente memorizar; é experienciar, fazer parte, praticar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (Brasil, 1997), contribuem para esse amplo objetivo, pois estimulam a prática de estudos *in loco* como método de ensino. E as novas Diretrizes da Interdisciplinaridade (Brasil, 2010) incentivam que os Docentes tenham as saídas de estudo como ferramenta didática que aproxima a Teoria da Realidade, vinculando a leitura e a observação das ações, associando a problematização, contextualizando com a proposta apresentada pelo Docente, o que, desse modo, aumenta o nível de conhecimento dos alunos.

A Pirâmide de Aprendizagem de Glasser (1970), apresenta-se como uma base consistente, para a prática do Turismo Pedagógico, observando a elevação do grau de participação do estudante a cada etapa, demonstra que, quanto mais ativa a postura do estudante, maior a “Taxa de Aprendizagem”. Logo propiciar ao aluno/aprendiz um novo ambiente e desenvolver um trabalho/estudo relacionado às experiências vividas resultará em um melhor aprendizado, ou seja, quanto mais o estudante se envolve com determinado tema, mais aprende efetivamente sobre ele. Na concepção de Glasser (1970), o método é um modelo hierárquico que atribui uma porcentagem a cada competência, em relação a retenção de conteúdo/conhecimento, a partir das habilidades cognitivas, considerando nas diversas formas de absorção do cérebro humano, conforme detalhado na Figura 1.

Figura 1 – A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (1970)



Fonte: Instituto Somos. Imagem disponível em: https://www.institutosomos.org/wp-content/uploads/2023/09/piramide_aprendizagem_william_glasser-1024x884.jpg

Na década de 1980, um Grupo de Pesquisa liderado pelo renomado Cientista e Psicólogo Howard Gardner elaborou um estudo que ficou conhecido como a Teoria das Inteligências Múltiplas. O objetivo da pesquisa era analisar e compreender como funciona a Inteligência Humana, chegando à conclusão, em suas pesquisas, de que todo ser humano não tem uma, mas sim várias capacidades intelectuais latentes que se desenvolvem de maneira única, em cada pessoa, conforme questões genéticas e culturais, possibilitando o entendimento de que a Inteligência Humana é algo muito mais amplo e complexo do que é possível compreender através de uma Prova, ou de um Teste de QI – Quociente de Inteligência. Cada pessoa tem suas limitações, genética, personalidade e história de vida, por isso reduzir o desempenho a um único modelo de aprendizagem pode limitar a capacidade de demonstrar outras aptidões e habilidades. Quanto a esse assunto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), afirmam:

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visita a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar (Brasil, 1997 p.67).

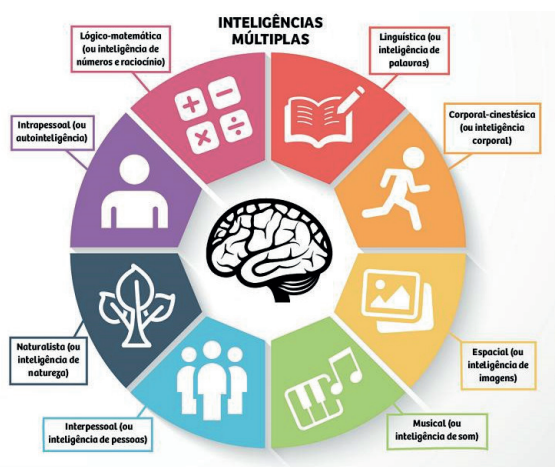
Nas palavras de Howard Gardner (1980): “O maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é saber o que ela é capaz

de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança”. Desta forma, o caminho da educação está na personalização do ensino. A educação personalizada leva em consideração que cada criança tem o seu jeito de aprender, seja através da leitura, de atividades dinâmicas, ou até de expressões artísticas.

Essas possibilidades permitem que o educando experimente e desenvolva outras “Inteligências”, que nem sempre são contempladas em sala de aula. Notadamente, essas possibilidades aumentam a afetividade dos envolvidos o que torna clara a importância deste aprendizado tanto na parte didática como na parte psicológica, onde muitos alunos enfrentam seus medos entrando em harmonia com o meio ambiente e desenvolvendo a autoestima, a autonomia nas decisões e escolhas do dia a dia, responsabilidade e cuidado com o próximo, com o local onde vive, despertando o sentimento de conservação dos bens materiais, culturais e ambientais.

Em seus estudos, Gardner (1980), afirmou que os seres humanos dispõem de Inteligências Múltiplas, em sete tipos: Inteligência Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Interpessoal, Intrapessoal, Corporal Sinestésica e Musical. Posteriormente, foram somadas a Inteligência Existencial e a Inteligência Naturalista, conforme detalhado abaixo, na Figura 2.

Figura 2 - Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1980)



Fonte: Karen Zanata/Montagem sobre ilustrações de iStock.com/Getty Images.
Disponível em: <https://www.altoastral.com.br/media/uploads/legacy/2016/07/inteligencias-multiplas.png>

É extremamente fundamental que, quando possível, a Escola e o Docente consolidem a Teoria, com a Dinâmica e com a Prática. Logo, a experiência é mais bem absorvida, quando envolve a participação ativa de todos os interessados. Colocar o aluno em um ambiente novo e desenvolver com ele um trabalho relacionado às experiências vividas resultará em um melhor aprendizado. E para dar conta desse amplo objetivo que é instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (BRASIL, 1997), os quais estimulam a prática de estudos *in loco* como método de ensino. E as novas diretrizes da interdisciplinaridade incentivam que os docentes tenham as saídas de estudo como ferramenta didática que aproxima a teoria da realidade, vincula a leitura à observação das ações, associa a problematização à contextualização encaminhada pelo docente, o que, desse modo; aumenta o nível de conhecimento dos alunos. Essas possibilidades permitem que o educando experimente e desenvolva outras inteligências que nem sempre são contempladas em sala de aula.

Considerações finais

O presente artigo pretendeu enfatizar a importância de proporcionar, para as crianças, atividades, ou até mesmo momentos livres, em meio à Natureza. Esses ambientes verdes proporcionam um desenvolvimento integral e adequado, onde as crianças usufruem desses espaços em seu benefício e praticam ações que, em espaços fechados, muitas vezes, não podem ser realizadas. Por outro lado, percebemos que atualmente a qualidade de vida das crianças está se tornando cada vez mais restrita, muitas delas vivem em espaços fechados e não têm contato com a Natureza, o que impacta em seu desenvolvimento e em sua saúde. Essas crianças passam grande parte de seu tempo livre sentadas no sofá em frente à televisão, celular ou videogame. Para muitos pais ou responsáveis é mais simples e prático proporcionar momentos assim, do que levar suas crianças no parquinho, a fim de desenvolver ou criar atividades que envolvam “tempo”. Por exemplo, pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, corrida, jogos coletivos, dentre outros tantos.

A Escola busca exercer um papel importante nessa questão, em muitos casos as crianças têm somente o tempo da escola para poder desfrutar da Natureza e praticar atividades físicas, ao ar livre. Porém há uma compreensão de que há muito a se fazer e a urgência é imediata.

A Escola deve formar seus Docentes e oferecer projetos para Saídas de Campo, através do Turismo Pedagógico, baseada nas importantes Teorias de Glasser e de Gardner, que proporcionem, além do próprio entretenimento do Evento, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, cultural, social e de aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, é essencial que as Instituições Escolares analisem seu planejamento e incluam em seus Currículos atividades planejadas e programadas em meio à Natureza, para acolher e estimular os seus alunos. Baseando-se nesta prática, muitos pais podem perceber a importância que a natureza apresenta no desenvolvimento das crianças, e qualifiquem a qualidade de vida do seu filho (a), compreendam a origem das enfermidades do seu filho (a) e como protege-los, e, através desta consciência, ofereçam mais atividades ao ar livre e inibam a possibilidade de que seus filhos (as) desenvolvam o Transtorno do Déficit de Natureza.

A Natureza oferece algo que a televisão, o celular, ou os espaços fechados não têm. Proporciona um ambiente saudável de aprendizagem e desenvolvimento, que contempla um infinito de possibilidades positivas. A criança pode imaginar, criar e buscar os seus objetivos futuros de forma a desenvolver suas múltiplas inteligências, aprimorando seus conhecimentos de forma consciente, sustentável e com qualidade de vida, compartilhando este progresso com o seu Grupo Familiar e com os seus descendentes.

Referências

ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. **Teoria Geral do Turismo**. In: ANSARAH, M. G. dos R. (Org.). *Turismo: como aprender, como ensinar*. São Paulo: SENAC, 2001.

BONFIM, Mailane Vinhas de Souza. **Por Uma Pedagogia Diferenciada: Uma Reflexão Acerca do Turismo Pedagógico como Prática Educativa**. *Turismo - Visão e Ação*, vol. 12, núm. 1, pp. 114-129 Universidade do Vale do Itajaí Comburiu: Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2610/261056080007.pdf> Acesso em: 08/01/2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 225**. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade

de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para a presente e futuras gerações. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/12/2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10/12/2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Publicado no Diário Oficial da União, em 9 de julho de 2010, Seção 1, Pág.10. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf Acesso em: 08/02/2023.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Proposta de Práticas de Implementação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral. Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho. Brasília:MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf Acesso em: 08/02/2023.

DA SILVA, Fábio Luiz; MUZARDO, Fabiane Tais. **Pirâmides e Cones de Aprendizagem: Da Abstração à Hierarquização de Estratégias de Aprendizagem.** Dialogia, São Paulo, n. 29, pp. 169-179, 2018.

GARNER. Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HORA Alberto Segundo Espínola da; CAVALCANTI, Keila Brandão. **Turismo Pedagógico: Conversão e Reconversão do Olhar.** In: REJOWSKI, Mirian; COSTA, Benny Kramer (Orgs.). Turismo Contemporâneo: Desenvolvimento, Estratégia e Gestão. São Paulo: Atlas, 2003.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno do Déficit de Natureza**. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.

MATOS, Francisco de Castro. **Turismo Pedagógico: O Estudo do Meio como Ferramenta Fomentadora do Currículo Escolar**. SEMINTUR -VII Seminário de Pesquisa em Turismo no MERCOSUL. Turismo e Paisagem Relação Complexa. Universidade de Caxias do Sul [Caxias do Sul], 2012. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/01_Mattos.pdf Acesso em: 10/02/2024.

ROUSSAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social – Princípios do Direito Político**. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.



**PPG
PSDS**
MESTRADO
DOUTORADO
UNICRUZ

A presente publicação intitulada *Práticas Socioculturais e Desenvolvimento: Reflexões Acadêmicas e Sociais* reúne os trabalhos apresentados no X Simpósio de Práticas Socioculturais, evento interdisciplinar que se consolidou como um espaço de reflexão e troca de saberes sobre o desenvolvimento humano e social. Organizado pelo Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, o Simpósio em sua continuidade tem como objetivo promover o diálogo entre pesquisadores, docentes e discentes de diferentes instituições e áreas do conhecimento, fortalecendo o compromisso acadêmico com as questões socioculturais contemporâneas.


EDITORA
ILUSTRAÇÃO

