

ARCO
EDITORES

PESQUISAS E ESCRITAS INTERDISCIPLINARES

OLHARES CONTEMPORÂNEOS

Ivanio Folmer
Gabriella Eldereti Machado
Organização



ARCO
EDITORES ● ● ●

PESQUISAS E ESCRITAS INTERDISCIPLINARES

OLHARES CONTEMPORÂNEOS

Ivanio Folmer
Gabriella Eldereti Machado
Organização



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

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

Pesquisas e escritas interdisciplinares [livro eletrônico] : olhares contemporâneos / organização Ivanio Folmer, Gabriella Eldereti Machado. -- 2. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-009-3

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

22-114977

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

 **10.48209/978-65-5417-009-3**

Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

imagem capa: www.canva.com

Revisão: dos/as autores/as.



Esta obra é de acesso aberto.

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

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

FAMÍLIA, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO SEXUAL: CONEXÕES ENUNCIATIVAS NOS DISCURSOS PASTORAIS DA IGREJA CATÓLICA (1929-1930).....7

Cícero Edinaldo dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-009-1

CAPÍTULO 2

GESTÃO PÚBLICA PARA A EQUIDADE EM SAÚDE: CONCEITOS E DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE COMO ORIENTADORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS26

Giana Silva Giacomelli

Taiane Keila Matheis

Kelmara Mendes Vieira

doi: 10.48209/978-65-5417-009-2

CAPÍTULO 3

A RELEVÂNCIA DO DESENHO COMO POTÊNCIA EXPRESSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA EM UM CMEI EM SANTA MARIA DA VITÓRIA – BA.....45

Uillian Trindade Oliveira

Aldo Alves Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-009-0

CAPÍTULO 4

QUE SOM É ESTE? O USO DA MÚSICA POR ANALISTAS DO COMPORTAMENTO.....	63
--	-----------

Andress Amon Lima Mattos

Felipe Maciel dos Santos Souza

José Américo Dinizz Júnior

Marina de Sousa Carvalho

doi: 10.48209/978-65-5417-009-4

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: UM DIREITO FUNDAMENTAL PARA ALÉM DAS CRISES.....	76
---	-----------

Abraão Danzinger de Matos

doi: 10.48209/978-65-5417-009-5

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	89
------------------------------------	-----------

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	91
---	-----------



10.48209/978-65-5417-009-1

CAPÍTULO 1

FAMÍLIA, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO SEXUAL: CONEXÕES ENUNCIATIVAS NOS DISCURSOS PASTORAIS DA IGREJA CATÓLICA (1929-1930)

Cícero Edinaldo dos Santos

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Igreja Católica tornou-se uma das principais instituições responsáveis pela criação e difusão de modos de existência. Sendo uma instituição com forte impacto na vida de bilhões de indivíduos, nas primeiras décadas do século XX, passou a defender “verdades em vias de esquecimento”, bem como “valores perdidos” que deviam ser resgatados para o bem de toda a família e da sociedade.

Nessa conjuntura histórica, as vivências afetivas e sexuais de homens e mulheres contrariavam as diretrizes sobre a fidelidade conjugal requerida pela Igreja Católica. As escolhas individuais dos cônjuges refutavam a procriação desenfreada, apoiando-se em métodos contraceptivos. Os ensinamentos difundidos nas escolas desestabilizavam os ensinamentos morais e religiosos promovidos no lar. O mundo parecia estar em descontrole (BADINTER, 1986; CHAUI, 1984; ROUDINESCO, 2003).

Diante disso, a Igreja Católica tentou fortalecer a identidade e missão da família no mundo, além de enfatizar a importância da educação no lar, em especial aquela dedicada a juventude cristã. Levando em consideração essa conjuntura histórica, esse artigo tem o objetivo de compreender as conexões enunciativas entre família, juventude e educação sexual nos discursos pastorais da Igreja Católica, destacando dois documentos pontifícios promulgados pelo Papa Pio XI.

O primeiro documento é a encíclica *Divini Illius Magistri*, publicada em 31 de dezembro de 1929; e a encíclica *Casti Connubii*, publicada em 31 de dezembro de 1930. As duas encíclicas foram direcionadas aos Patriarcas, Primazes, Arcebispos e outros ordinários em paz e em comunhão com a Santa Sé Apostólica e todos os fiéis do Orbe católico. Enquanto a primeira disserta acerca da educação cristã da juventude, a segunda trata do matrimônio cristão em face das atuais

condições, exigências, erros e vícios da família e da sociedade, fazendo menção a importância da educação no lar cristão. Os dois documentos estão disponíveis no site do Vaticano, com acesso gratuito para os fiéis e pesquisadores. Sua análise pode ser realizada a partir de distintos aportes teórico-metodológicos, como aqueles que se centram nos discursos pastorais.

DISCURSOS PASTORAIS DA IGREJA CATÓLICA: MODOS DE VER, MODOS DE ENTENDER

O pastorado cristão focaliza as intrincadas relações entre quem conduz (pastor) e quem é conduzido (ovelha/rebanho) rumo a salvação das almas. Ao longo dos séculos, tornou-se a pedra angular da Igreja Católica no Ocidente e foi “deslocado, desmembrado, transformado e integrado a formas diversas, mas no fundo nunca foi verdadeiramente abolido” (FOUCAULT, 2008, p. 197).

Sendo uma metáfora analítica, o pastorado cristão ainda requer desdobramentos teórico-metodológicos interdisciplinares, tais como aqueles que se centram nos discursos pastorais da Igreja Católica. Estes discursos, resultantes da vontade de condução, não correspondem (apenas) a um reflexo das relações entre condutores e conduzidos. Eles não representam um saber inocente e não são simplesmente aquilo que traduz as relações de submissão e dominação no interior da Igreja. São fontes e propulsores de poder/saber (FOUCAULT, 1999; 2008).

Ao longo dos séculos, os discursos pastorais da Igreja Católica tiveram constantes embates e artimanhas de legitimação, paralelo a emergência de funções hierárquicas para os cargos de Papa e Bispos (considerados os pastores da Igreja). Lentamente, começaram a expandir suas influências no mundo, prezando modos de existência específicos para os condutores e conduzidos. Por um lado, serviram para religar o sagrado e o profano. Por outro lado, serviram também para separar essas duas dimensões.

Os discursos pastorais da Igreja Católica são gestados a partir da triangulação entre os enunciados da Sagrada Escritura, da Tradição Apostólica e do Magistério da Igreja. O Magistério da Igreja serve para interpretar autenticamente a Sagrada Escritura, reforçando a Tradição apostólica e promovendo novos escritos sobre a condução dos fiéis. Em alguns momentos, essa triangulação pode ser desestabilizada, gerando embates de entendimento dentro da própria Igreja (KÜNG, 2002).

Entre os documentos do Magistério da Igreja estão aqueles produzidos pelo Papa em exercício. Estes documentos podem ter distintas configurações, tais como: encíclicas, cartas apostólicas, constituição, bula, entre outros. São vistos como parâmetros para todos os fiéis da Igreja Católica, proibindo e permitindo determinados modos de existência para “os pastores, as ovelhas e o rebanho”.

Cada documento produzido pela Igreja Católica, com viés pastoral, pode ser estudado à luz das suas intenções e nuances mais específicas, pois é:

[...] antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 1990, p.472).

Os enunciados diretivos contidos nos documentos pontifícios materializam-se na forma de frases ou proposições, embora não se restrinjam as mesmas. Referem-se a objetos e a sujeitos, entram em contato com outros enunciados (do passado ou do presente) e são repetíveis em distintos contextos espaço-temporais (CASTRO, 2009). Expressam intenções, objetivas e subjetivas, elaboradas de forma oral ou escrita por um indivíduo (Papa) e tentam transmitir e conservar relações e regulações dentro e fora da Igreja Católica, abrangendo fiéis e não-fiéis. Os enunciados consolidam os modos de existência.

Para o entendimento de tais enunciados é viável tomá-los pelos contatos de superfície que eles mantêm com aquilo que os cercam, a fim de mapear o “regime de verdade” que os acolhe e que, ao mesmo tempo, os sustentam, reforçam e justificam suas reiteraões.

Os enunciados se imbricam com outros ou repelem os divergentes. Agrupam em si e em torno de si (des) conexões historicamente constituídas.

Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva [...] o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 2002, p. 121).

Para entender os meandros dos discursos pastorais da Igreja Católica não é viável organizar os enunciados em categorias pensadas *a priori*, à luz de teorias científicas, nem identificar uma suposta essência deles, mas encontrar os “regimes de verdade” pelos quais eles são acionados ou deletados. Urge uma imersão no que as palavras dizem, quando e como dizem algo sobre determinado tema.

Nesse caso, até mesmo os silêncios, são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso. Metodologicamente, isso é, ao mesmo tempo mais fácil e mais difícil. Mais fácil, porque não envolve todo um conjunto de operações linguísticas e analíticas que as demais análises do discurso exigem. Mais difícil, porque é preciso se a ter ao que é efetivamente dito, apenas a inscrição do que é dito, sem imaginar o que poderia estar contido nas lacunas e silêncios (VEIGA-NETO, 2007, p. 98).

Conseqüentemente, os enunciados são minunciosamente descritos e a análise tende a seguir a abordagem qualitativa. Com esta abordagem, não se tem a pretensão de fazer julgamentos nem permitir que preconceitos e crenças

contaminem os resultados. Espera-se conhecer como os seres humanos forjam discursos sobre os seus modos de existência, aferindo rotas de condução para uns e outros.

FAMÍLIA, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO SEXUAL: CONEXÕES ENUNCIATIVAS

Ambrogio Damiano Achille Ratti foi eleito o 259º Papa da Igreja Católica, sendo autodenominado de Pio XI (1922-1939). A partir de 1929, data do Tratado de Latrão, foi considerado o primeiro soberano do Estado da Cidade do Vaticano (FISCHER-WOLLPERT, 1999). Entrou para a história eclesiástica como um “ilustre pastor de ovelhas”. Seus documentos acerca da família e educação da juventude ainda são mencionados e ressignificados no seio da Igreja Católica, quase um século depois de suas promulgações.

Ao promulgar a encíclica *Divini Illius Magistri*, em 31 de dezembro de 1929, o Papa Pio XI pretendia dirigir salutares palavras acerca dos vários problemas da educação da juventude, enfatizando a importância da educação cristã. De acordo com ele, a educação – no sentido amplo – devia ser entendida como uma obra social e não singular. A Igreja Católica, a família e a Sociedade civil formavam a tríade societária responsável pela educação das novas gerações. Cada uma delas tinha forte participação na educação da juventude e, apesar das distinções de responsabilidades, deviam agir com harmonia para o bem individual e coletivo dos seus integrantes.

Segundo o Papa Pio XI, a família era instituída por Deus para a educação cristã no lar. Tinha a prioridade de direitos na sociedade civil. No entanto, não possuía todos os meios para o próprio aperfeiçoamento. A sociedade civil tinha os meios para este aperfeiçoamento, isto é, “o bem comum temporal”, e a capacidade de contribuir para o bem da família ou o seu prejuízo total. A Igreja Católica,

enquanto uma “sociedade de ordem sobrenatural e universal”, apresentava-se como “uma sociedade perfeita” porque reunia em si “todos os meios para o seu fim”, isto é, a salvação das almas. Nessas circunstâncias, posicionava-se acima da família e da sociedade civil (PAPA PIO XI, 1929).

A Igreja Católica tinha dois títulos de “ordem sobrenatural”, conferidos exclusivamente a ela e superiores aos outros, isto é, aqueles apenas terrenos. O primeiro deles teria sido dado por Jesus Cristo, isto é, a “missão suprema de Magistério”, onde a Igreja Católica estava apta a ensinar a todos os povos a obediência aos desígnios de Deus. Jesus Cristo tinha conferido a esse Magistério a infalibilidade, juntamente com o preceito de ensinar a doutrina. A Igreja Católica era a guia da verdade, dedicando-se a preservar a fé divina, íntegra e inviolável, nas ações individuais e coletivas dos cristãos.

O segundo título era a “maternidade sobrenatural”. Sendo a “Esposa de Jesus Cristo”, a Igreja Católica gerava, nutria e educava os fiéis na vida divina da graça. Agia, independentemente de qualquer ação governamental, para a sua missão educativa. Tinha o direito de usar do patrimônio produzido nos antigos e novos saberes de ensino, bem como a possibilidade de julgá-los favorável ou contrário à educação.

A Igreja Católica possuía o pleno direito de promover as letras, as artes e as ciências, quando necessárias ou úteis a educação cristã da juventude e a obra de salvação. Podia fundar e manter escolas e instituições próprias para os leigos, ajudar no desenvolvimento da cultura e de distintos saberes. A Igreja Católica estava disposta a ajudar a Sociedade civil, procedendo de comum acordo em eventuais desentendimentos, desde que não desestabilizasse as suas decisões. Essa relação não se tratava de uma “ingerência indevida”, mas de uma “providência maternal” para tutelar os fiéis contra “os graves perigos de todo o veneno doutrinal e moral” (PAPA PIO XI, 1929).

A Igreja Católica percebia a importância de não errar na condução das futuras gerações, tampouco na direção para o seu fim último, a salvação das almas. A excelência da educação cristã estava na possibilidade de assegurar “o Sumo Bem, Deus, às almas dos educandos, e a máxima felicidade possível, neste mundo, à sociedade humana”. A vigilância da Igreja não deixava de produzir incitamento à ordem e bem-estar da família e de toda a sociedade civil, afastando para longe da juventude “aquele veneno moral” que costumava “ter mais fácil aceitação e mais rápida extensão na prática”, durante essa fase “inexperiente e volúvel” da vida (PAPA PIO XI, 1929).

Sem o hábito de respeitar à Deus, as moças e os rapazes ficavam desorganizados, desobedientes e propensos a perturbação em diversos locais, públicos e privados. Embasada em preceitos milenares, a educação cristã da juventude imprimia a primeira, a mais poderosa e duradoura direção na vida. Uma educação que agia sobre a alma e o corpo em (trans) formação.

Conforme o Papa Pio XI, em distintos momentos históricos, a Igreja Católica soube corresponder à missão que Deus lhe confiou de educar as novas gerações na vida cristã. Fez mosteiros, conventos, cabidos catedrais e não catedrais, escolas e universidades, possibilitando a instrução de homens e mulheres. Irradiou novas possibilidades de saber no campo das letras, filosofia, arte e arquitetura. Com a dedicação dos missionários cristãos, buscou educar “para a vida cristã e para a civilização” (PAPA PIO XI, 1929). Por tudo isso, a Igreja Católica mantém-se como uma potente e prestigiada função diante das demais integrantes da tríade societária.

Os direitos da família e da Sociedade civil na educação da juventude não estavam em oposição a “supereminência da Igreja”, mas em vias de harmonização.

[...] a ordem sobrenatural, a que pertencem os direitos da Igreja, não só não destrói nem diminui a ordem natural, à qual pertencem os outros mencionados direitos, mas pelo contrário, a eleva e aperfeiçoa, e ambas as ordens se prestam mútuo auxílio e como que complemento proporcionado respectivamente à natureza e dignidade de cada uma, precisamente porque ambas procedem de Deus que se não pode contradizer (PAPA PIO XI, 1929).

Criada por Deus, a família tinha a missão educativa em concordância com a Igreja: um direito inalienável, pois estava inseparavelmente articulada a sua obrigação no mundo; um direito anterior a qualquer Sociedade civil; um direito inviolável, da parte de todo e qualquer poder terreno. O cuidado com os filhos devia, portanto, ser realizado até que estes estivessem dispostos a cuidarem de si.

No início do século XX, atravessada por novas demandas políticas, econômicas e sociais, a família enfrentava um processo de reconfiguração deixando-se de atentar para a sua função educadora. A Igreja Católica compartilhava o pressuposto de que a educação mais eficaz e duradoura para a juventude era aquela que se recebia numa família cristã bem ordenada.

A família devia ser entendida como “o primeiro ambiente natural e necessário da educação”. Todavia, expandia-se as tentativas de afastar a juventude do centro e cerne ordenado da família cristã. Mediante pretextos políticos, econômicos e sociais, moças e rapazes, eram direcionados a “associações e escolas sem Deus”, onde prevalecia uma educação pautada “na irreligiosidade, no ódio, segundo as avançadas teorias socialistas, repetindo um novo e mais horroroso massacre dos inocentes” (PAPA PIO XI, 1929). Diante dessa ameaça, requeria-se a participação mais incisiva da família na educação da juventude.

A educação cristã da juventude não se restringia a repassar as crenças, através de palavras, mas também através da prática cotidiana. Enquanto educadores, o pai e a mãe deviam ser responsáveis por evitar a curiosidade e a inclinação dos filhos aos pecados da carne, orientando-os para que não corrom-

pessem os desígnios de Deus. Dando testemunho de fé, careciam de ensinar com o próprio exemplo um modelo de família bem numerosa, pois a quantidade de filhos representava as bênçãos de Deus para o casal. Apesar das singularidades de personalidade, os filhos deviam priorizar vínculos amistosos entre si, valorizando os laços de irmandade, assim como Jesus Cristo se relacionava com seus apóstolos e fiéis.

O pai e a mãe tinham o dever de suprir as necessidades básicas dos filhos (alimento, proteção, etc.), mas também deviam vigiar os riscos advindos dos atos rebeldes. Sendo responsáveis no cotidiano, o pai e a mãe não podiam titubear na correção diária. Em determinados casos, a correção podia ter contornos mais incisivos, desde que visasse a eliminação de desvios morais. Todavia, a correção devia ser realizada com cautela, uma vez que podia brotar a exasperação ao invés da aceitação obediente.

Segundo o Papa Pio XI, na juventude, os filhos estavam fragilizados com suas mudanças afetivas e sexuais, logo a correção não pretendia exterminar os desejos mais profundos, mas retardar a sua realização. A correção visava manter a virgindade e/ou castidade, antes da efetivação do matrimônio. Com a inculcação do pudor, no lar, o pai e a mãe ensinavam a não mostrar mais do que era permitido, refutavam os gestos que despertavam anseios indecorosos, além das formas de vestir, olhar para si e para os outros. Educavam a alma, valendo-se de diretrizes para o corpo.

Na primeira metade do século XX, alguns Estados buscavam a democratização do ensino, enfatizando a implantação da escola primária pública, universal, gratuita e obrigatória. Apesar das divergências, os Estados começavam a investir cada vez mais na educação secundária, contribuindo para produção de ensinamentos e aprendizagens, de cunho secular, que impactavam a educação da juventude.

Destarte a escolha da instituição de ensino, leiga ou confessional, devia ser realizada pelo pai e a mãe das moças e rapazes. O direito à educação, à luz dos ensinamentos do pai e da mãe, não era absoluto ou despótico, pois estava “inseparavelmente subordinado ao fim último e à lei natural e divina”, além de estar, diretamente, subordinado e ligado as decisões da Igreja Católica. A missão de educar pertencia “antes de tudo e acima de tudo, em primeiro lugar à Igreja e à família”, pertencendo-lhes por “direito natural e divino, e por isso de um modo irrevogável, inatacável e insubstituível” (PAPA PIO XI, 1929).

A Igreja Católica salientava que ainda cabia ao Estado, consolidado ou em desenvolvimento, proteger e promover os direitos da juventude, em casos de faltas (físicas ou morais) da ação dos genitores, ou por defeito, incapacidade e indignidade do pai ou da mãe. Além de ajudar a Igreja e a família na educação, o Estado podia criar instituições de ensino, contribuindo para que os cidadãos tivessem o necessário conhecimento dos seus deveres cívicos e nacionais, certo grau de cultura intelectual, moral e física, desde que voltadas para o bem-comum.

Entretanto o Papa Pio XI advertia que era injusto e ilícito a tentativa do Estado de monopolizar a educação da juventude ou obrigar os cidadãos a frequentarem exclusivamente os seus centros de formação, onde o ensino destoava-se dos preceitos religiosos. As instituições de ensino, leigas e vinculadas ao Estado, tinham o dever de proteger o direito anterior do pai e da mãe na educação dos filhos e respeitar o direito sobrenatural da Igreja perante esse tipo de educação. Prezando a educação cívica, essas instituições não deviam substituir as funções da família, mas podiam suprir as deficiências suscitadas e providenciar meios apropriados para uma reta educação dos seus cidadãos em desenvolvimento, desde que ficassem em harmonia com os direitos naturais das novas gerações e os direitos sobrenaturais da Igreja.

O Papa Pio XI reiterava que a religião era o verdadeiro fundamento da educação ministrada nas instituições de ensino confessionais, organizadas por

Ordens e Congregações religiosas, ou até mesmo Bispos. Em tais instituições existia uma vigilância assídua em relação aos professores, programas, livros, conteúdos etc. Mesmo com as intempéries decorrentes dos altos custos, mantinha-se como uma opção viável para o pai e a mãe que já tinham iniciado a educação cristã dos filhos.

De acordo com o Papa, as instituições de ensino confessionais contribuíam para a extensão da vida humana, individual e social, espiritual e intelectual, sensível e moral, não para diminuí-la, mas para aperfeiçoá-la segundo os exemplos de seus fundadores e a doutrina cristã. Para a sua efetivação, a Igreja Católica carecia do apoio da sociedade civil, mediante ações de parceria com os Estados, e da participação ativa do pai e da mãe, a fim de contestarem as “invenções modernas”.

O Papa Pio XI contestava os “sistemas modernos, de vários nomes”, que apelavam para uma pretendida autonomia e ilimitada liberdade dos jovens e diminuía ou suprimiam até mesmo a ação do educador. Tais “sistemas modernos” excluía ou menosprezavam os preceitos religiosos e atribuía as moças e rapazes “um primado exclusivo de iniciativa e uma atividade independente de toda a lei superior natural e divina, na obra da sua educação”. Em favor da liberdade nas instituições de ensino, esses “sistemas modernos” buscavam submeter a indagações “os fatos de ordem sobrenatural concernentes à educação”, como por exemplo, a vocação sacerdotal ou religiosa”. Paulatinamente, tornavam as moças e rapazes “escravos do seu orgulho cego e das suas paixões desordenadas” (PAPA PIO XI, 1929).

Independente da identidade escolar, os professores estavam proibidos de macular a fé das moças e rapazes, promovendo a inclinação para uma liberdade absoluta, ilusória e falsa. Os professores não tinham o direito de desvirtuar as prescrições suscitadas pela fé cristã, ou gestá-las consoante suas intenções

singulares, pois a educação da juventude tinha por finalidade “corrigir as inclinações desordenadas, excitar e ordenar as boas”, numa fase da vida marcada pela instabilidade (PAPA PIO XI, 1929).

Nessas circunstâncias, tornava-se urgente que todas as instituições de ensino, leigas ou confessionais, se harmonizassem com os ensinamentos repassados na família e na Igreja Católica, visando uma unidade moral entre elas, a ponto de constituírem um referencial consolidado de educação para a juventude, “sob pena de falir no seu escopo, e de converter-se, em caso contrário, em obra de destruição” (PAPA PIO XI).

Imiscuído nesse contexto de “invenções modernas”, nas primeiras décadas do século XX, o Papa Pio XI também questionava a presença da educação sexual nas instituições de ensino, leigas e confessionais. A educação sexual manifestava-se como um “delicadíssimo assunto” no seio da sociedade. Tinha por finalidade:

[...] precaver os jovens contra os perigos da sensualidade, com meios puramente naturais, tais como uma temerária iniciação e instrução preventiva, indistintamente para todos, e até publicamente, e pior ainda, expondo-os por algum tempo às ocasiões para os acostumar, como dizem, e quase fortalecer-lhes o espírito contra aqueles perigos (PAPA PIO XI, 1929).

De acordo com o Papa, “as culpas contra os bons costumes eram efeito, não tanto da ignorância intelectual, quanto e principalmente da fraqueza da vontade, exposta às ocasiões e não sustentada pelos meios da Graça” (PAPA PIO XI, 1929). Logo, a educação sexual apresentava-se “com pretensões perigosas e más palavras”, sendo um perigo para a manutenção dos costumes vigentes.

A educação sexual, no entanto, poderia ser realizada em tempo oportuno, a partir de instrução individual feita por “quem recebeu de Deus a missão educadora e a graça própria desse estado”, isto é, o pai e a mãe, para que providências fossem tomadas em relação a uma determinada dúvida ou ação do filho ou filha.

Segundo o Papa Pio XI, tornava-se necessário revisitar os dizeres do cardeal Silvio Antoniano, em sua obra *Dell'educazione cristiana dei figliuoli*:

Tal e tão grande é a nossa miséria e a inclinação para o mal, que muitas vezes até as coisas que se dizem para remédio dos pecados são ocasião e incitamento para o mesmo pecado. Por isso importa sumamente que um bom pai quando discorre com o filho em matéria tão lúbrica, esteja bem atento, e não desça a particularidades e aos vários modos pelos quais esta hidra infernal envenena uma tão grande parte do mundo; não seja o caso que, em vez de extinguir este fogo, o sopra ou acenda imprudentemente no coração simples e tenro da criança. Geralmente falando, enquanto perdura a infância, bastará usar daqueles remédios que juntamente com o próprio efeito, inoculam a virtude da castidade e fecham a entrada ao vício (*apud* PAPA PIO XI, 1929).

Assim como a educação religiosa, a juventude também carecia da educação sexual no lar, tendo como exemplo as figuras do pai e da mãe, além de inspiração de outros entes familiares que praticavam os ensinamentos e dogmas da Igreja Católica, em especial o sacramento do matrimônio.

Um ano depois, em 31 de dezembro de 1930, o Papa Pio XI também frisou a importância da família na educação da juventude. Na encíclica *Casti Connubii*, o referido Papa frisou, inspirado por Santo Agostinho, os três bens do matrimônio cristão: os filhos, a fidelidade conjugal e o sacramento. Mais uma vez, enfatizou que a prole estava no primeiro lugar de benefícios do matrimônio.

Para apreciar a grandeza deste benefício de Deus e a excelência do matrimônio, basta considerar a dignidade do homem e a sublimidade do seu fim. Na verdade, o homem ultrapassa todas as outras criaturas visíveis, já pela excelência de sua natureza racional. Mas acresce que, se Deus quis as gerações dos homens, não foi somente para que eles existissem e enchessem a terra, mas para que honrassem a Deus, o conhecessem, o amassem e o gozassem eternamente no Céu; em consequência da admirável elevação do homem, feito por Deus à ordem sobrenatural, este fim ultrapassa tudo o que 'os olhos veem, os ouvidos ouvem e o coração do homem pode conceber' (Cf. 1 Co 2, 9). Por isso se vê facilmente quão grande dom da bondade divina e que precioso fruto do matrimônio é a prole, nascida pela virtude onipotente de Deus e com a cooperação dos esposos (PAPA PIO XI, 1930).

Conforme o Papa Pio XI, o bem dos filhos não se resumia a procriação, mas também a educação dos filhos. O homem e a mulher deviam compreender que não eram destinados apenas “a propagar e conservar na terra o gênero humano”, tampouco a “formar quaisquer adoradores do verdadeiro Deus”. Após o matrimônio deviam “dar filhos à Igreja, a procriar concidadãos dos santos e familiares de Deus” (PAPA PIO XI). Logo, não eram apenas procriadores de corpos, mas também modeladores de almas. Segundo sua explicação:

Apesar de toda a sua sabedoria, Deus teria provido deficientemente a sorte dos filhos e de todo o gênero humano se àqueles a quem deu o poder e o direito de gerar não tivesse dado também o dever e o direito de educar. Ninguém efetivamente pode ignorar que o filho não pode bastar-se e prover-se a si mesmo, nem sequer no que respeita à vida natural nem, muito menos, no que se refere à vida sobrenatural, mas precisa por muitos anos do auxílio de outrem, de formação a educação. É, aliás, evidente que, conforme as exigências da natureza e a ordem divina, este dever e direito de educação da prole pertence em primeiro lugar àqueles que começaram pela geração a obra da natureza e aos quais é proibido expor a que se perca a obra começada, deixando-a imperfeita (PAPA PIO XI, 1930).

A educação não devia ser realizada em qualquer lar, de qualquer jeito. Mas no lar formado por um homem e uma mulher, unidos pela indissolubilidade do contrato nupcial. Em tempos em que o matrimônio estava sendo questionado, refutado e menos praticado, a educação dos filhos poderia diminuir ou sanar essas rebeliões existenciais nas gerações vindouras. Assim, o Papa Pio XI convidava todos os fiéis a protegerem o matrimônio das “investidas modernas” que o desestabilizavam, tais como as formas artificiais de controle da natalidade, o eugenismo, a proliferação do adultério e o aborto. Segundo ele, cotidianamente:

Nem se deve passar em silêncio que, sendo de tanta dignidade e de tanta importância ambos os deveres confiados aos pais para o bem dos filhos, qualquer honesto uso da faculdade dada por Deus para a geração de uma nova vida, segundo a ordem do Criador e da própria lei natural, é exclusivo direito a prerrogativa do matrimônio e deve manter-se absolutamente dentro dos limites sagrados do casamento (PAPA PIO XI, 1930).

Nota-se que, em tempos de transformações mundiais, o Papa Pio XI enfatizava a santidade e sacralidade do matrimônio, defendendo que a “vida de casal” podia ser um bem em si e uma vocação. A vida conjugal podia ser tão santificada quanto o celibato, sendo uma escolha oportuna para moças e rapazes em seus projetos de vida. No lar, a educação sexual da juventude servia, portanto, para a preparação do matrimônio. Uma educação que priorizava o pudor e a castidade, com poucas palavras e ações de comedimento em relação aos desejos e prazeres sexuais.

CONCLUSÃO

As discussões apresentadas tiveram o objetivo de compreender as conexões enunciativas entre família, juventude e educação sexual na primeira metade do século XX, destacando dois documentos pontifícios promulgados pelo Papa Pio XI: a encíclica *Divini Illius Magistri* (1929) e a encíclica *Casti Connubii* (1930).

Constatou-se que, segundo o Papa Pio XI, a família devia atentar-se a sua identidade e missão no mundo, com destaque especial para a função educativa das novas gerações. A juventude caracterizava-se como uma fase da vida marcada pela instabilidade, a dúvida e a incerteza. Todavia, também era uma fase importante para a formação cristã dos corpos e das almas. Fase propícia para a escolha da vida religiosa ou do matrimônio.

De acordo com o Papa Pio XI, a educação da juventude devia ser realizada em distintos espaços, mantida pela ação de uma tríade societária formada pela Igreja Católica, a família e a Sociedade civil. A primeira tinha autoridade sobre as demais. A segunda carecia de estar protegida pela terceira, mas devia aceitar os pareceres da primeira. A terceira podia ajudar a segunda, desde que não refutasse as premissas da primeira. A tríade societária teria responsabilidades individuais e coletiva. Apesar dos embates, o Papa Pio XI aconselhava a parceria

entre as partes da tríade societária, frisando a obediência e a hierarquia forjada em seus discursos pastorais.

Em tempos de mudanças conjecturais, o Papa Pio XI condenava a educação sexual nas instituições de ensino, leigas e confessionais, advertindo sobre os perigos que ela poderia trazer para a Igreja Católica, a família e a Sociedade civil. Enquanto primeira “sociedade educadora”, a família tinha o dever de zelar pela educação sexual das novas gerações, preparando-os e protegendo-os dos “perigos modernos”. O pai e a mãe – Considerados os primeiros educadores dos filhos – deviam ser responsáveis por escolher as instituições de ensino que as moças e rapazes frequentariam durante a jornada de aprendizagens, vigiando-os de perto para que não aprendessem precocemente conteúdos que pudessem provocar desvios afetivos e sexuais em suas vidas. As instituições de ensino confessionais e voltadas para um público específico deveriam ser preferidas em relação as outras, pois nelas existiam, supostamente, mais vigilância e prevenção em relação a educação da juventude.

Em todo caso, independente da instituição de ensino que as moças e rapazes frequentassem, o lar devia ser o primeiro espaço de educação sexual das novas gerações. Uma educação pautada no pudor e voltada para a manutenção dos preceitos da Igreja Católica. O pai e a mãe deviam educar pelo exemplo. Falar apenas o necessário. Vigiar e prevenir possíveis desvios das “ovelhas rebeldes”.

Segundo o Papa Pio XI, a alteração dos costumes e valores, crenças e ideias sobre a educação (sexual) da juventude poderia resultar na destruição de referenciais sobre a família, a eclosão da Sociedade civil e a desestabilização da própria Igreja Católica no futuro próximo. A educação dessa parcela da sociedade tornava-se ponto central de ações e atribuições para a manutenção da tríade societária. Além disso, tendiam a proteger o matrimônio, incluindo os seus bens, para as gerações posteriores.

Quase um século depois, nos dias atuais, a Igreja Católica já não detém a força pastoral como outrora. Em contrapartida, os deveres da família continuam sendo debatidos e reafirmados. A educação sexual da juventude continua a ser problematizada dentro e fora da esfera religiosa, levantando discussões sobre quem, como e onde ela pode ser realizada. Ainda é vista como um “delicadíssimo assunto”.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elizabeth. **Um é o outro**: relações entre homens e mulheres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores, Belo Horizonte: Autêntica, 2004

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des) conhecida. São Paulo. Editora Brasiliense, 1984.

FISCHER-WOLLPERT, Rudolf. **Os Papas e o papado**: de Pedro a João Paulo II. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KÜNG, Hans. **A Igreja Católica**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

PIO XI, Papa (1922-1939). **Encíclica *Divini Illius Magistri***: sobre a educação cristã da juventude. 31 de dezembro de 1929. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html. Acesso em: 01 abr. 2022.

PIO XI, Papa (1922-1939). **Encíclica Casti Connubii**: sobre o matrimônio cristão. 31 de dezembro de 1930. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19301231_casti-connubii.html. Acesso em: 01 abr. 2022.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



10.48209/978-65-5417-009-2

CAPÍTULO 2

GESTÃO PÚBLICA PARA A EQUIDADE EM SAÚDE: CONCEITOS E DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE COMO ORIENTADORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Giana Silva Giacomelli

Taiane Keila Matheis

Kelmara Mendes Vieira

INTRODUÇÃO

Em nível mundial a equidade em saúde é abordada como um tema de grande valor para a sociedade, no entanto, a clara definição deste termo passou por uma longa trajetória até chegar no conceito adotado atualmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O interesse pelas desigualdades em saúde pode ser identificado já no século XIX, em 1845 nas argumentações de Friedrich Engels (MCLINTYRE; MOONEY, 2014). No século XX, a discussão recebeu maior atenção após relatórios ingleses apresentarem resultados que evidenciaram a relação dos indicadores de saúde com a situação socioeconômico da população (BLACK, 1980).

O presente capítulo tem o objetivo de abordar o tema equidade em saúde como um conceito multidimensional, que contribui para uma gestão pública direcionada a oportunizar que todos os indivíduos tenham condições para serem e se manterem saudáveis. Considera-se a abrangência desse conceito que, ao ultrapassar o olhar restrito à igualdade de acesso à saúde, abrange condições que estão presentes no ambiente macroeconômico, na comunidade, família, e até nos hábitos e características individuais das pessoas (SEN, 2012; ALMEIDA-FILHO, 2020).

Promover a equidade em saúde é permitir que tais fatores estejam adequadamente organizados em uma sociedade, de tal forma que os indivíduos possam viver uma vida livre de privações e que o desenvolvimento dessa sociedade ocorra de fato, em sua forma mais abrangente (SEN, 2012). Para corroborar a importância desse formato de gestão pública, apresenta-se a adoção do conceito de Determinantes Sociais da Saúde pela OMS como forma de promover melhores condições sociais de vida e trabalho direcionadas à equidade em saúde.

No decorrer do capítulo, após esta introdução, será apresentada a evolução do conceito de equidade em saúde, um breve histórico das ações realizadas

mundialmente direcionadas à promoção da equidade em saúde e, por fim, os conceitos que permeiam os determinantes sociais da saúde e sua adoção como forma de direcionar e acompanhar ações de gestão pública.

EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EQUIDADE EM SAÚDE

A discussão sobre a importância da equidade em saúde recebe impulso a partir de estudos realizados no contexto europeu que identificaram a relação de indicadores sociais de saúde, como mortalidade infantil e expectativa de vida, com a situação de vida dos indivíduos. Na comparação entre diferentes grupos sociais, evidenciou-se que a diferença entre estes indicadores crescia, representando um progressivo aumento das desigualdades, em termos de saúde, entre grupos da população inglesa (BLACK, 1980).

No decorrer das discussões sobre equidade em saúde, uma diversidade de tipificações foi abordada para definir o termo, e a primeira sugestão foi dividi-la em horizontal e vertical (NUNES, 2011). Basicamente, a equidade horizontal refere-se ao tratamento igual a necessidades iguais, enquanto a equidade vertical preza pelo tratamento equitativo, desigual para desiguais (MCLNTYRE; MOONEY, 2014).

Inicialmente, o foco das definições manteve-se no âmbito da equidade horizontal, através do qual os autores passaram a propor a concepção da equidade em saúde com base em algum tipo de igualdade. Artells (1983) propõe definições fundamentadas em diversos tipos de igualdade, como igualdade de despesa *per capita* com saúde; de renda *per capita*; de recursos; de acesso; necessidades; utilização de serviços; satisfação marginal e condições de saúde.

Turner (1986) sugere que a equidade em saúde é representada pela igualdade de oportunidades; condições e resultados, admitindo que a falta de igualdade de oportunidades impede que as pessoas tenham iguais condições e iguais

resultados em saúde. Le Grand (1988) resume que as diversas definições de equidade tinham fundamentalmente uma mesma ideia, e suas variações poderiam ser representadas por três grupos básicos, a saber: igualdade de tratamento para iguais necessidades; igualdade de acesso e igualdade de saúde.

No âmbito da economia da saúde, a equidade em saúde foi abordada, especialmente entre as décadas de 1970 e 1980, na direção da equidade de assistência à saúde, de acesso a recursos e serviços. Os economistas da saúde preocupavam-se apenas com uma forma de medir a equidade em saúde, o que acabou dificultando uma definição concreta e fundamentada do termo (MCLNTYRE; MOONEY, 2014).

Desta forma, o conceito inicial da equidade em saúde se deu em termos de acesso a serviços de saúde e era fundamentalmente representada pela garantia de iguais oportunidades de acesso à assistência à saúde para grupos com iguais necessidades de saúde (MCLNTYRE; MOONEY, 2014). O que balizava o conceito de equidade eram as necessidades dos diversos grupos sociais, oriundas das doenças as quais estavam expostos.

Na década de 1990, Culyer (1991) oferece uma visão mais abrangente para a equidade em saúde e para a consideração de necessidades, e começa a aparecer uma visão mais vertical para o conceito da equidade.

Para Culyer (1991), a equidade em saúde deveria ser representada pela igualdade de oportunidades de obter benefícios à saúde a partir da disponibilidade de serviços de saúde eficientes. Considera-se que algo só é necessário se é capaz de promover benefícios, não basta ter igual acesso a serviços de saúde se estes serviços são ineficientes, pois, se assim o são, não são necessários à população. Neste sentido, a necessidade é desvinculada da doença e considera-se a necessidade de obter benefícios para a vida, inclusive através da prevenção e não apenas pela cura.

Assim, a partir da década de 1990, a equidade em saúde passa a ser definida com maior abrangência, extrapolando a questão da assistência à saúde em si. Surge o argumento de que para trabalhar em prol da equidade em saúde, é necessário conhecer os fatores determinantes das desigualdades consideradas injustas e evitáveis (WHITEHEAD, 1990). Entende-se que a igualdade na utilização de serviços não oferece garantia de igualdade de resultados em saúde, uma vez que a possibilidade de obtenção de benefícios será diferente para cada indivíduo (TRAVASSOS VERAS, 1992).

A equidade em saúde é compreendida como um conceito ético, com fundamentação em princípios de justiça social (BRAVEMAN; GRUSKIN, 2003). Desta forma, a definição da equidade em saúde depende do conceito de justiça presente em dada sociedade, e este, por sua vez, é oriundo da teoria social adotada (PEREIRA, 1990). Neste sentido, a equidade em saúde e a justiça social configuram-se em dois conceitos que variam conforme o contexto no qual são analisados (BRAVEMAN; GRUSKIN, 2003).

Rawls (2008) e Sen (2011) afirmam que o conceito de equidade está intimamente relacionado à justiça dos arranjos sociais, e representa a imparcialidade nas definições que norteiam a organização de uma sociedade. A tentativa de definir o conceito de equidade, tendo como base fundamental a justiça e a igualdade, é uma reflexão que acompanha os pensadores desde Aristóteles, que já argumentava sobre a desigualdade das características individuais do ser humano para fundamentar a igualdade ou desigualdade na distribuição de algo (SIQUEIRA-BATISTA; SCHRAMM, 2005, p. 134).

Organizar a sociedade com o objetivo de atingir a equidade exige considerar as individualidades das pessoas; tratar cidadãos com equidade é diferente de tratá-los como iguais, e, inclusive, muitas vezes, exige um tratamento desigual (SEN, 2012). O fato de as pessoas não serem todas iguais justifica que sejam

tratadas desigualmente (LETWIN, 1983 *apud* SEN, 2012). No entanto, tratar de justiça social prevê buscar igualdade; mas, o conceito de igualdade só passa a ter sentido quando se especifica um espaço informacional a ser igualado, permitindo equalizar a importância da igualdade em um determinado espaço em detrimento de outros (SEN, 2010).

Neste sentido, essencialmente, a justiça social relaciona-se com o conceito de equidade e não com a pura igualdade, o que exige a definição de um espaço de acordo com os princípios e valores de cada sociedade. É no momento desta definição que a saúde se apresenta como um espaço significativo, e a equidade em saúde torna-se essencial para o entendimento de justiça social (SEN, 2010). Tamanha importância é justificada pelo fato de que os fatores que contribuem com as condições de saúde dos indivíduos ultrapassam a situação de saúde em si e abrangem desde predisposições genéticas; estilo de vida; hábitos; renda; condições de moradia e trabalho, enfim, o contexto geral de vida das pessoas.

A equidade difere da igualdade, na medida em que, a primeira é um conceito normativo com foco sobre a distribuição de recursos e organização de processos, que podem levar a iniquidades em saúde entre diferentes grupos sociais. Já, a igualdade serve apenas como ponto de referência para avaliar e alcançar a equidade em saúde, que se refere à igualdade de oportunidades para ser saudável (BRAVEMAN; GRUSKIN, 2003).

A busca pela equidade deve ter como objetivo possibilitar que todas as pessoas possam saber como usufruir dos bens e serviços que têm a sua disposição. A importância está em possibilitar que as pessoas tenham condições de transformar bens e recursos em bem-estar, em boas condições e resultados de saúde. Neste sentido, a equidade em saúde transpõe as barreiras do campo da saúde e atinge todos os aspectos sociais que envolvem a vida dos indivíduos, como: educação; renda; trabalho e outros (SEN, 2002).

AÇÕES VOLTADAS À EQUIDADE EM SAÚDE NO DECORRER DA HISTÓRIA

A Organização Mundial da Saúde, desde sua constituição em 1946, propõe-se a trabalhar para que todos os indivíduos, sem distinção de raça, religião, ideologia, gênero, condição econômica e social, tenham alcance aos maiores padrões de saúde possíveis (WHITEHEAD; DAHLGREN, 2007). Este objetivo é o fundamento básico do conceito de equidade em saúde, que se refere à inexistência de desigualdades em saúde, originadas por fatores sociais (BRAVEMAN; GRUSKIN, 2003).

Em meados de 1930, em Estocolmo, a identificação de diferenças alarmantes nas taxas de mortalidade infantil entre nascidos ricos e pobres levou o governo a propor políticas direcionadas à saúde materna. Em conjunto com ações direcionadas à previdência social, habitação e a melhores condições de vida para a população em geral, ocasionaram uma importante redução na desigualdade em termos de mortalidade infantil (BURSTRÖM, 2004).

Em 1977, a OMS definiu o alcance da equidade em saúde até o ano de 2000 como o seu principal objetivo, assim como dos governos dos seus países-membros. No mesmo caminho, a OPS – Organização Pan-Americana de Saúde entende que a equidade em saúde representa um dos valores fundamentais que direcionam a cooperação entre os países-membros (SCHNEIDER et al., 2002).

Na década de 1980, a equidade em saúde foi estabelecida como a primeira de 38 metas dos países da Região Europeia na OMS, e organizou-se uma política de saúde comum, como resposta às evidências de desigualdades em saúde presentes na Europa na época. O primeiro alerta sobre diferenças em saúde, oriundas de fatores socialmente determinados, foi o “*Black Report*” que apontou para melhorias nas taxas de mortalidade e expectativa de vida, no âmbito ge-

ral, mas identificou também que as mesmas melhorias não eram verificadas nas classes sociais menos favorecidas (BLACK et al., 1980).

Em 2007, a Suécia já apresentava taxas de mortalidade infantil muito semelhantes entre os diferentes grupos sociais, praticamente, eliminando as desigualdades sociais para este indicador (WHITEHEAD; DAHLGREN, 2007). No entanto, em 2013, a redução das desigualdades em saúde ainda figura entre as metas dos os Estados-Membros da Região Europeia da OMS para o ano de 2020 (WHO, 2016).

O Relatório da Saúde na Europa em 2015 evidencia que muitos progressos no sentido de atingir a equidade em saúde já foram realizados, mas ainda há trabalho a ser feito (WHO, 2015). De acordo com o relatório, a Região Europeia ainda tem potencial a ser atingido em termos de resultados e de redução de iniquidades em saúde; dentre as melhorias sugere especialmente o trabalho referente à obtenção e tratamento de dados e informações, além da necessidade de apoio internacional para a promoção de uma agenda de pesquisa que priorize o desenvolvimento de informações em saúde para o melhor monitoramento do alcance das metas (WHO, 2015).

Em 2021, o Comitê Executivo da OMS convoca os países membros para manter observatórios de acompanhamento e análise das iniquidades em saúde, envolvendo também as organizações, agências e comunidade acadêmica internacional na mobilização de recursos orientados ao monitoramento e ação sobre os determinantes sociais da saúde (OMS, 2021). O que consolida equidade em saúde como um tema atual, relevante e abrangente, na medida em que atuar sobre os fatores que a determinam, implica em atuar diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento da sociedade, o próximo tópico aborda mais especificamente a questão da abrangência que envolve o conceito de equidade em saúde.

A ABRANGÊNCIA DA EQUIDADE EM SAÚDE

Em termos de informação, as diferenças nos resultados de saúde entre os indivíduos constituem-se em uma importante fonte para monitorar a equidade em saúde. No entanto, é necessário considerar que não são suficientes para isso, mas fazem parte de um conjunto de dimensões que são contempladas pelo conceito global de equidade em saúde (SEN, 2002). Investigar a equidade em saúde ultrapassa pensar os resultados em saúde, e exige considerar como se dão as relações entre a saúde e questões como a alocação de recursos e arranjos sociais. O sentido da equidade em saúde é o de eliminar obstáculos e oferecer oportunidades para que todos os indivíduos, independentemente de qualquer circunstância socialmente determinada, possam realizar o seu máximo potencial de saúde. Desta forma, sob o ponto de vista da equidade em saúde, é inaceitável que apenas um grupo em específico atinja seu pleno potencial de saúde, ou que exista um estrato da população em desvantagem para atingi-lo (WHITEHEAD; DAHLGREN, 2007).

Braveman e Gruskin (2003) associam o conceito de iniquidades em saúde à presença de diferenças injustas e evitáveis existentes entre grupos com níveis díspares de vantagem ou desvantagem social. Afirmam que a igualdade de oportunidades para ser saudável promove a equidade em saúde, que representa a ausência de desigualdades causadas por fatores como nível de renda, gênero, raça, religião e etnia (BRAVEMAN; GRUSKIN, 2003).

Woodward e Kawachi (2000) corroboram a ideia de que as desigualdades se configuram como desleais quando são socialmente determinadas, considerando inaceitável que um arranjo inadequado dos determinantes sociais da saúde resulte em uma situação de saúde debilitada para um grupo de pessoas. Desta forma, atingir a equidade em saúde traduz-se em eliminar desvantagens

atribuíveis a fatores que ultrapassam o controle próprio dos indivíduos (WOODWARD; KAWACHI, 2000).

A equidade em saúde extrapola a preocupação com as diferenças em saúde ou a atenção sanitária, e atinge questões que vão desde gênero e biológicas, abrangendo educação; alimentação; habitação; características individuais, além do acesso à renda e serviços de saúde (SEN, 2002). McCartney et al. (2013) argumentam que o impacto negativo da pobreza econômica sobre o estado de saúde das pessoas é fortalecido por outros fatores socialmente determinados; como gênero, etnia, raça e religião.

Almeida-Filho (2020, p. 4) corrobora ao afirmar que:

[...]os riscos à saúde de fato não resultam somente da ação de fatores ambientais externos, mas também de vulnerabilidade e susceptibilidade individuais, além das interações indivíduo-ambiente. Daí resultam processos inevitáveis de diferenciação da saúde [...]

Para Whitehead e Dahlgren (2007) as evidências de iniquidades em saúde oferecem a oportunidade de identificar o nível de saúde que é possível que toda a população alcance, considerando o nível atingido pelo grupo mais favorecido da população. A presença de desigualdades em saúde, socialmente determinadas, impede que uma nação, com um todo, atinja melhores índices de saúde, uma vez que a manutenção de grupos sociais em situação desfavorável reduzirá o indicador geral do país.

Existem razões econômicas, sociais e morais que justificam a importância do foco na redução de iniquidades em saúde. Tais razões têm origem na evidência de que a morte, as deficiências, os fatores de riscos pessoais de saúde e os fatores ambientais de perigo a saúde não estão distribuídos uniformemente entre a população (DAHLGREN; WHITEHEAD, 1992). A omissão da gestão pública em garantir os direitos básicos aos cidadãos leva à situação de iniquidade (ALMEIDA-FILHO, 2020).

Foi com o objetivo de propor políticas públicas que promovessem a equidade em saúde na Europa que o modelo de determinantes sociais da saúde de Dahlgren e Whitehead (1991) foi elaborado. Para Dahlgren e Whitehead (1992), o enfrentamento do problema da iniquidade em saúde exige que as causas de tais iniquidades sejam levantadas. Os autores direcionam seu foco em fatores causadores destas diferenças injustas em saúde, que consideram evitáveis e inaceitáveis. Argumentam que tais fatores são comumente mais presentes na situação de vida de grupos que vivem em maior desvantagem ou vulnerabilidade social, como idosos e crianças (DAHLGREN; WHITEHEAD, 1992).

A ATUAÇÃO PARA A EQUIDADE EM SAÚDE E O MODELO DE DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE

O Modelo de Determinantes sociais da saúde foi desenvolvido na década de 1990 pelo economista Göhran Dahlgren e pela especialista em saúde pública Margareth Whitehead. A formulação do Modelo ocorreu em função de uma preocupação do Grupo Europeu da Organização Mundial da Saúde ao identificar que em fins da década de 1980 indicadores sociais, como taxas de mortalidade, apresentavam melhorias no geral, mas quando analisadas em diferentes realidades sociais, os níveis de evolução não eram os mesmos (WHITEHEAD, 1990).

Fundamentados nestas diferenças apresentadas pelos indicadores sociais, em diferentes situações socioeconômicas na Europa, procuraram desenvolver um “guia” de ações públicas para reduzir as desigualdades de saúde injustas e evitáveis. Com o objetivo principal de nortear intervenções aos gestores públicos na busca pela equidade em saúde, formularam o Modelo de Determinantes Sociais da Saúde (DSS) embasado no estudo apresentado por Margareth Whitehead (1990).

A saúde em si é um fator indispensável para que os indivíduos vivam bem, e, desta forma, é uma dimensão importante para avaliar a vida das pessoas e

o desenvolvimento humano das sociedades. No entanto, a equidade em saúde ultrapassa o pensar a saúde em si, uma vez que é um conceito que abrange as dimensões essenciais na vida das pessoas.

Desde a constituição da Organização Mundial de Saúde, em 1946, objetivava-se proporcionar que todos os indivíduos, sem distinção de raça, religião, ideologia, gênero, condição econômica e social, tenham alcance aos maiores padrões de saúde, disponíveis na sociedade (WHITEHEAD; DAHLGREN, 2007). O conceito de equidade em saúde está fundamentalmente ligado à inexistência de desigualdades em saúde, oriundas de fatores sociais, entre diferentes grupos da sociedade (DAHLGREN; WHITEHEAD, 1991).

Dahlgren e Whitehead (1992) distinguem grupos de fatores de risco que são responsáveis pela geração de iniquidade em saúde: fatores associados aos recursos econômicos e ao ambiente físico e social, em que as pessoas vivem e trabalham, como situação de pobreza; desemprego; moradia inadequada; condições de trabalho estressantes e/ou perigosas; escassez de suprimento alimentar; falta de suporte social e educacional; poluição ambiental, entre outros.

Um segundo grupo de fatores compreende o comportamento individual, como o hábito de fumar; nutrição inadequada e falta de exercício. Apesar de serem considerados escolhas individuais, tais fatores estão restritos a condições socioeconômicas, demonstrando a importância de considerar que o ambiente social e o comportamento podem ser inter-relacionados. Outro grupo de fatores de risco, citado por Dahlgren e Whitehead (1992), é aquele relacionado aos cuidados de saúde, representado, por exemplo, pela falta de acesso aos serviços básicos e prestação de serviços de baixa qualidade.

Por fim, Dahlgren e Whitehead (1992) classificam como um fator de risco a tendência de pessoas doentes se tornarem pobres. Alertam para o fato de que

ainda que um indivíduo esteja em uma situação de doença que foi inevitável, a pobreza oriunda desta situação é evitável e inaceitável, como é o caso de indivíduos idosos. A Figura 1 ilustra os principais determinantes sociais da saúde, de acordo com Dahlgren e Whitehead (1991).

Figura 1– Determinantes sociais da saúde



Fonte: Relatório da Comissão Nacional dos Determinantes de Saúde (2008, p.14).

Para Badziak e Moura (2010), o Modelo de Dahlgren e Whitehead (1991) apresenta a percepção dos autores com relação ao fato de que para a formulação de estratégias e políticas públicas com relação à saúde. Tal modelo é necessário para que os formuladores tenham a compreensão devida sobre os principais fatores que influenciam a saúde. Nesse sentido, cada grupo de fatores influenciadores exige diferentes formas de intervenção e, por isso, é importante a classificação dos Determinantes sociais da saúde realizada por Dahlgren e Whitehead (1991), uma vez que agrupam as diversas influências em diferentes categorias, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

De acordo com Dahlgren e Whitehead (1991), a camada mais externa da Figura 1 representa o ambiente estrutural principal, considerado o mais acessível às ações de políticas públicas. Seguido pela camada que representa as condições materiais e sociais em que as pessoas vivem e trabalham que são determinadas por questões como educação; habitação; alimentação; acesso a serviços de saúde; saneamento; emprego; ambiente de trabalho e desemprego.

O nível imediatamente anterior é constituído pela relação com a família, amigos e a comunidade local. Já, o nível que circunda a dimensão central, representa o estilo de vida que as pessoas adotam, como as escolhas pelo tipo de alimentação, prática de esportes e hábitos saudáveis ou prejudiciais à saúde. Para Dahlgren e Whitehead (1991), estes níveis mais externos são mais passíveis de controle através de intervenções políticas. Por fim, o nível central do diagrama está relacionado a questões como idade, sexo, fatores hereditários e genéticos, que, de acordo com os autores, são de mais difícil controle por meio de políticas, devido as suas características.

Existe uma diversidade de modelos que procuram compreender os determinantes sociais da saúde, atualmente o mais conhecido é o Modelo de DSS desenvolvido por Dahlgren e Whitehead, conhecido também por influência em camadas ou em níveis (SOUZA, 2017). Apesar da abrangência e da vasta aceitação, a nível mundial, deste modelo ele é alvo de críticas por alguns estudiosos como Barata (2005), Souza (2017) e Garbois (2017). No geral, as críticas referem-se ao aspecto fragmentar que os modelos de determinantes sociais da saúde representam; estes diferem dos modelos alternativos de determinação de saúde (BARATA, 2005; SOUZA, 2017).

De acordo com Barata (2005), a análise dos determinantes possibilita que variáveis sejam isoladas e, justamente essa fragmentação, acaba fragilizando a compreensão da complexidade do processo saúde-doença. Outra crítica, é no

sentido de que a visão fragmentar do modelo de Dahlgren e Whitehead oferece um atenção maior aos fatores de risco e causalidade, deixando de lado os processos sócio histórico que determinam a saúde e a doença (SOUZA, 2017).

Já, Borde et al. (2005), entendem o modelo de determinantes sociais da saúde como insuficiente para a completa compreensão e transformação das iniquidades em saúde, na medida em que, não consegue captar as relações de poder, marginalização e exploração que subjazem às hierarquias sociais. Ainda assim, admitem que o MDSS de Dahlgren e Whitehead (1991) deixa claro que o contexto socioeconômico e político gera assimetrias de poder e privilégios a grupos diferenciáveis por classe social; gênero; etnia; educação; ocupação e renda. Os autores assumem ainda a unanimidade da adoção desta abordagem em nível mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eficiência na gestão pública exige o conhecimento da realidade social em que se atua, conhecimento este que pode ser obtido através da análise de indicadores sociais. A interpretação da equidade em saúde a partir do Modelo de Dahlgren e Whitehead (1991) abarca amplamente o contexto de vida dos indivíduos.

O planejamento de políticas públicas, na busca dos melhores resultados possíveis, pode ser fundamentado no Modelo, uma vez que, permite selecionar variáveis que representem os fatores que compõe cada um dos níveis que interferem na determinação da situação de saúde dos indivíduos de uma sociedade.

Promover a equidade em saúde exige, primeiramente, conhecer o nível de desigualdades injustas e inaceitáveis presentes na sociedade. Desta forma, mensurar as iniquidades em saúde é o primeiro passo para fundamentar um planejamento em busca da equidade em saúde (SCHNEIDER et al., 2002). Assim, as políticas públicas voltadas à equidade em saúde representam o direcionamen-

to de esforços para melhorar as condições de vida dos grupos sociais mais vulneráveis, através da elaboração de estratégias viáveis e sustentáveis (DAHLGREN; WHITEHEAD, 1991).

A OMS confirma a importância da definição de indicadores que permitam o monitoramento e o planejamento de ações de gestão pública fundamentados nos determinantes sociais da saúde. A criação do departamento de determinantes sociais da saúde, em nível mundial, e a convocação dos países membros e comunidade internacional relacionada à gestão e à pesquisa para focar em estudos e ferramentas que possibilitem o monitoramento e a implementação de políticas públicas e ações fundamentadas nos determinantes sociais da saúde corrobora o valor social do tema (OMS, 2018; OMS, 2021).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Quality-equity in health: new challenges in a social ill-fare state. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, 2020.

ARTELLS, Joan. Notas sobre la consideración económica de la equidad: Utilización y acceso. **Planificación y Economía de la Salud en las Autonomías**, p. 23-30, 1983.

BADZIAK, Rafael Policarpo Fagundes; MOURA, Victor Eduardo Viana. Determinantes sociais da saúde: um conceito para efetivação do direito à saúde. **Revista de Saúde Pública de Santa Catarina**, v. 3, n. 1, p. 69-79, 2010.

BLACK, Douglas. Health Inequalities. Report of a Research Working Group. Department of Health and Social Security, London, England, 1980.

BORDE, Elis; HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, Mario; PORTO, Marcelo Firpo de Souza. Uma análise crítica da abordagem dos Determinantes Sociais da Saúde a partir da medicina social e saúde coletiva latino-americana. **Saúde em Debate**, v. 39, p. 841-854, 2015.

BRAVEMAN, Paula. GRUSKIN, Sofia. Defining equity in health. **J Epidemiol Community Health**.n.57, p. 254–258, 2003

BURSTRÖM, Bo. Social differentials in the decline of infant mortality in Sweden in the twentieth century: the impact of policies and policy. In: Navarro V. The political and social contexts of health. New York, Baywood Publishing Company Inc., 2004.

CULYER, Tony. Inequality of health services is, in general, desirable. **Acceptable Inequalities?** David Green. London: Institute of Economic Affairs, pp. 31-47, 1988.

DAHLGREN, Göran; WHITEHEAD, Margaret. **Policies and strategies to promote social equity in health**: Background document to WHO – Strategy paper for Europe. Stockholm, Institute for Futures Studies, 1991.

DAHLGREN, Göran; WHITEHEAD, Margaret. Policies and strategies to promote equity in health. Copenhagen. World Health Organization, Regional Office for Europe, 1992.

GARBOIS, Júlia Areas; SODRÉ, Francis; DALBELLO-ARAUJO, Maristela. Da noção de determinação social à de determinantes sociais da saúde. **Saúde debate**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 112, p. 63-76, Jan-Mar 2017.

LE GRAND, Julian. Equidad, Salud y Atención Sanitaria. In: SALUD Y EQUIDAD: JORNADA DE ECONOMIA DE LA SALUD, 8. España, 1988.

MCINTYRE, Di; MOONEY, Gavin. Aspectos econômicos da equidade em saúde. In: **Aspectos econômicos da equidade em saúde**, p. 348-348, 2014.

NUNES, André. As teorias de justiça e a equidade no Sistema Único de Saúde no Brasil. **Planej. polít. públicas**, 2011.

OMS - Organização Mundial da Saúde. Resolução EB148. R2. 148.^a Reunión Consejo Ejecutivo. OMS. Punto 16. Décima sesión, 22 de enero de 2021. Disponível em: https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB148/B148_R2-sp.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022

PEREIRA, João. Justiça social no domínio da saúde. **Cadernos de saúde pública**, v. 6, p. 400-421, 1990.

RAWLS, John. **Uma teoria de Justiça**. Tradução: Jussara Simões. Revisão: Álvaro Vita. 3a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS). Relatório final. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/causas_sociais_iniquidades.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022

SCHNEIDER, Maria Cristina et al. Métodos de medición de las desigualdades de salud. **Revista panamericana de salud pública**, v. 12, p. 398-414, 2002.

SEN, Amartya. Por que equidade em saúde? **Revista Pan-Americana de Saúde Pública**, v. 11, pág. 302-309, 2002.

SEN, Amartya Kumar. Por que equidade na saúde. **SEN, A.K.; KLIKSBURG, B. As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado**. Tradução: Bernardo Ajemberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. cap. v. 5, p. 73-93, 2010.

SEN, Amartya Kumar. **A ideia de justiça**. Tradução: Denise Bottman e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya Kumar. **Desigualdade reexaminada**. Tradução: Ricardo Doninelli Mendes. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; SCHRAMM, Fermin Roland. A saúde entre a iniquidade e a justiça: contribuições da igualdade complexa de Amartya Sen. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1, p. 129-142, 2005.

SOUZA, Carlos Dorneles Freire. Determinantes Sociais da Saúde vs Determinação Social da Saúde: Uma aproximação conceitual. **Cad. Ibero-Amer. Dir. Sanit**, v. 6, n. Supl 1: 2, p. 1116-1124, 2017.

TRAVASSOS VERAS, Claudia Maria. **Equity in the use of private hospitals contracted by a compulsory insurance scheme in the city of Rio de Janeiro, Brazil, in 1986**. 1992. Tese de Doutorado. London School of Economics and Political Science (United Kingdom).

TURNER, Bryan. **Equality**. London. 1986.

WHITEHEAD, Margaret. The concepts and principles of equity and health. Copenhagen. **World Health Organisation**, 1990.

WHITEHEAD, Margaret; DAHLGREN, Göran. Concepts and principles for tackling social inequities in health: Levelling up Part 1. **World Health Organization: Studies on social and economic determinants of population health**, v. 2, p. 460-474, 2006.

WHO - World Health Organization. **The European health report 2015**. Targets and beyond – Reaching new frontiers in evidence. WHO Library Cataloguing in Publication Data, Regional Office for Europe of the World Health Organization, 2015.

_____. **World health statistics 2016**: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Geneva, WHO Library Cataloguing in Publication Data, 2016.

WOODWARD, Alistair; KAWACHI, Ichiro. Why reduce health inequalities? **Journal of Epidemiology & Community Health**, v. 54, n. 12, p. 923-929, 2000.



10.48209/978-65-5417-009-0

CAPÍTULO 3

A RELEVÂNCIA DO DESENHO COMO POTÊNCIA EXPRESSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA EM UM CMEI EM SANTA MARIA DA VITÓRIA - BA

Uillian Trindade Oliveira

Aldo Alves Pereira

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, considerada uma das mais importantes etapas da Educação Básica. Esse marco legal destaca que é obrigação do Estado garantir condições, espaços e profissionais adequados, que supram as necessidades e possibilitem o ingresso das crianças na escola. Essa etapa é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, sendo posta em prática em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos de idade. No entanto, a obrigatoriedade dessa etapa no Brasil, se dá de maneira a agregar ensino e cuidados, funcionando como complemento da educação familiar.

Sendo assim, tem como foco estimular o desenvolvimento dos aspectos: físico, motor, cognitivo, social e emocional da criança além de explorar as descobertas e experiências dos pequenos, pois é nesta fase que a mesma deixa seu núcleo familiar e começa a interagir com o mundo exterior, lidando com as diferenciações, desenvolvendo sua personalidade e autonomia, criando laços de amizades com outras crianças e, assim, trabalhando seu convívio social.

Nunes; Corsino e Didonet (2011) afirmam que, na sociedade brasileira, principalmente entre os especialistas que atuam na área da primeira infância, começa surgir a compreensão da completude do cuidado e da educação em cada sinal de atenção dado a uma criança. No âmbito teórico ou conceitual, como também nas leis, normas e políticas sobre a primeira infância, diz-se que a criança é um todo, composta por físico, social, emocional e intelectual, aspectos de um ser único, sendo assim, o ato de cuidar transmite valores, criando relacionamentos, contribuindo para a autoestima do pequeno, proporcionando experiências e condições para gerar determinada visão de mundo, de si mesmo e dos outros a sua volta.

A criança é, portanto, um ser social e, quando desenha, utiliza esse recurso como ferramenta de linguagem. Como afirma Moreira (2002), é importante o trabalho com o desenho em sala de aula para que os pequenos desenvolvam sua comunicação, facilitando sua socialização com o seu meio. Além de ajudar a se comunicar, o desenho tem um papel importante em seus desenvolvimentos cognitivo, perceptivo e na motricidade. Quando começa a fazer riscos e entra na fase do rabisco, chamado de garatujas, inicia-se o processo do desenvolvimento da coordenação motora, em que apresentam, em seus rabiscos, emoções, sensações, noções e percepções do ambiente onde está inserida.

O desenho, quando trabalhado de maneira adequada, sem cercear a criança, permite que ela se expresse de forma clara, subjetiva e objetiva em seus traços. Muitas vezes, os pequenos não se sentem à vontade para gesticular algo que sente ou vivenciou, e o desenho lhe oferece uma liberdade para comunicar suas dores, alegrias e frustrações. Cola (2014, p. 26), estudioso do desenho infantil destaca que “a expressão livre é como se fosse considerada uma tendência natural de comunicação. O aluno realiza seus desejos, exprime através de imagens o que seria impossível através de palavras”, por isso, a relevância de deixar a criança se expressar de forma espontânea e trabalhar essa espontaneidade com mais atenção.

Ainda com Cola (2014), o autor afirma que os professores enfatizam a sensibilidade da criança, ressaltando que a Educação em Arte é uma área que aprimora a forma de se relacionar com o mundo, tornando, assim, um indivíduo sociável, se adaptando ao ambiente em que vive, ou seja, compensando as dores e frustrações advindas do processo civilizatório que, por vezes, é doloroso. O autor ainda destaca que as aulas de produção gráfica são tidas como preciosas, pois proporcionam aos pequenos liberar, dominar e conhecer melhor sensações e emoções individuais. Dessa forma, constatamos que o desenho é a base essen-

cial que potencializa o desenvolvimento da aprendizagem dos demais saberes da criança. Sendo assim, é importante que o educador trabalhe jogos, brincadeiras e o desenho como recurso de promoção da aprendizagem, pois, ao desenhar, ajuda estimular seu pensamento assimilando seu mundo real e fantasioso, observando diretamente as crianças em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Iavelberg (2017),

O desenho da criança merece ser estudado. Situa-lo na história da educação, além de compreendê-lo por intermédio de autores e pesquisadores que analisam, pode colaborar na formação dos professores, psicólogos, arte-educadores, psicopedagogos, entre outros profissionais que lidam com desenho (IAVELBERG, 2017, p. 11).

Corroborando ainda com esta autora, é possível ver professores trabalharem o desenho pronto, atividade que não gera nenhum estímulo à criatividade já que a função da criança fica restrita a somente reproduzir e colorir desenhos geométricos, copiados. Essa atividade é vinculada ao velho modelo da escola tradicional, que limita a expressão da criatividade própria do aluno. Iavelberg (2017, p. 14) assevera que “o desenho natural, decorativo, geométrico e pedagógico, este último usado para ilustrar aulas, compunham o programa de desenho da escola tradicional”. Entretanto, numa didática afeita ao treino de habilidades e à aprendizagem por cópias de modelos, com passos de dificuldade progressiva, orientada pela lógica adulta, não se consideram as diferenças individuais, ou seja, esses modelos didáticos de cópia, imitação e meramente domínio de técnicas nem sempre contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

A presente pesquisa aborda a Educação Infantil a partir dos documentos oficiais, bem como descreve e analisa as fases do desenho da criança segundo os conceitos de intercessores teóricos como: Melo (2010), Moreira (2008), Hanner (2013), Cola (2014) e Bédard (1998). Também discorre sobre o processo de expressividade da criança em ambiente escolar, a partir dos registros de de-

envolvimento das aulas e de seus desenhos realizados em um CMEI na cidade de Santa Maria da Vitória - BA. Nosso objetivo é analisar o desenvolvimento das etapas do desenho infantil e suas contribuições no desenvolvimento da aprendizagem e expressão das crianças em turmas de Educação Infantil no que tange à potencialidade de expressão com o seu meio.

A presente pesquisa parte da abordagem qualitativa que buscou analisar os dados colhidos e registrados em relatório da experiência de um estágio na Educação Infantil, realizado na turma do Jardim I com crianças de 4 e 5 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Bruno Martins da Cruz Neto, que se localiza na Rua Capitão Marcelino Nascimento, nº 186, Bairro Malvão, na cidade de Santa Maria da Vitória - BA¹. A pesquisa qualitativa busca promover uma valorização dos aspectos sociais e educacionais da aprendizagem. Desse modo, tem como foco principal o ambiente natural do objeto pesquisado, sendo assim, o pesquisador se torna o principal instrumento de pesquisa, sendo assim, o pesquisador se torna o principal instrumento de pesquisa.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, por um longo período, foi posta como sendo de responsabilidade das famílias e dos grupos sociais em que as crianças estavam inseridas, desse modo, aprendia a se integrar com o meio e a participar das tradições culturais importantes da comunidade. Assim, podiam dominar os conhecimentos necessários para sua sobrevivência e encarar as demandas e exigências da vida adulta. A criança aprendia observando o seu núcleo familiar; sendo assim, os conhecimentos eram voltados às habilidades do trabalho doméstico e braçal. Não viviam sua infância. Não se estabelecia o olhar voltado ao educar e cuidar dos pequenos, o que resultava em um processo educacional que as tornavam adultos ainda na infância.

¹ Cidade situada no Oeste baiano, localizada a 867,2 km da capital, Salvador, via BA-026.

Como assevera Craidy e Kaercher (2001),

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm a necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que a cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes (CRAIDY e CAERCHER, 2001, p. 16).

Como podemos perceber, a educação da criança depende de dois processos complementares; é preciso educar e cuidar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC também diz que,

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a Educação familiar (BRASIL, 2017, p. 36).

Sendo assim, é de responsabilidade das instituições educacionais acolher as vivências e experiências das crianças adquiridas junto ao núcleo familiar. É preciso agregar às vivências as propostas pedagógicas, fazendo uma ampliação das experiências, formando, assim, novas experiências, gerando mais aprendizado.

A criança necessita de carinho e atenção, pois, nessa fase, há a total dependência de cuidados dos seus responsáveis, através dos quais se constrói o aprendizado.

Durante um bom tempo na nossa história, não houve instituições que compartilhassem dessa obrigação de cuidados dos pequenos com os pais e a comunidade onde pertencia. Pode-se, então, perceber que a Educação Infantil que conhecemos atualmente, como forma complementar da família, é bem recente. A respeito disso, Craidy; Caercher (2001, p. 14) destaca que “o surgimento das instituições de Educação Infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII”. Nota-se, portanto, que a educação formal, no Brasil, veio a partir do surgimento das indústrias, quando as famílias começaram a entrar no mercado de trabalho em busca de uma melhor condição de vida para criar seus filhos. As famílias, nesse período, precisavam ter um lugar para deixar as crianças. Devido a isso e para garantir a mão de obra das famílias, o Estado se tornou responsável em oferecer o ensino infantil, o que se tornou, mais à frente, um direito de toda criança, garantido pela lei da LDB de nº 9.394/1996, no art.4º que diz:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996, p. 9).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a Educação Infantil é incluída como sendo a primeira base da Educação. Em seu Art. 29, afirma ter como objetivo, o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Dessa forma, é decretado o dever do Estado de manter as crianças no âmbito escolar. Outro documento legal que versa sobre direitos e deveres é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei N° 8.069/90, que estabelece a garantia de proteção integral à criança e ao adolescente. No Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Além disso, o ECA garante alguns direitos para a infância como exposto no art. 53, incisos I e V: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990).

Mesmo o ensino infantil sendo garantido nos decretos das leis n° 9.394/1996 da LDB e na lei n° 8.069/90, ainda é notória a negligência do Estado em proporcionar condições relevantes à permanência das crianças na escola. É preciso avançar na cobrança do cumprimento dos direitos adquiridos para que se possa assegurar às crianças um aprendizado de qualidade.

A BNCC garante, a partir da Constituição Federal de 1988, que o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade é obrigação e dever do Estado. Depois da promulgação da LDB, em 1996, a Educação infantil se tornou parte integrante da Educação Básica, estabelecendo-se no mesmo nível que os Ensinos Fundamental e Médio. (BNCC, 2017). Dessa forma, a educação é direito da criança e o Estado tem o dever de cumprir com esses direitos.

REFLEXÕES SOBRE O DESENHO INFANTIL NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO

Na Educação Infantil, inicia-se a prática de atividades pedagógicas que fazem parte de conteúdo específico do currículo escolar. Essas atividades ajudam a estimular o pensamento crítico e reflexivo, além de provocar o lado criativo

da criança. Com isso, o desenho é inserido para contribuir no desenvolvimento criativo e perceptivo dos pequenos durante as atividades, pois, como observado, o desenho é muito presente no dia a dia da criança. Como podemos ver em Ferreira (2015):

Observamos que, no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui graficamente, adquirindo maior capacidade de representar seres humanos, figuras geométricas, entre outros. Chega um momento que as letras se misturam aos desenhos da criança que elabora diferentes representações gráficas até chegar à escrita alfabética (FERREIRA 2015, p. 8).

Durante as atividades, esse desenho se desenvolve, passando de fase em fase, sendo assim, é muito importante o trabalho do mesmo nas atividades pedagógicas. Na fase da garatuja, em que a criança está desenvolvendo seu traço, é preciso que ela esteja livre para criar. Bédard (1998) diz que é essencial disponibilizar diversos tipos de folhas em formatos e cores para que a criança possa escolher, já que a escolha revela como ela se situa no seu ambiente. Com isso, se sente à vontade para trabalhar seu grafismo, fase que é muito importante para seu desenvolvimento. Mèredieu (2006) ressalta que o tamanho da folha de papel ajuda a criança na expansão da sua expressão, que o gesto se expande, levando-a a adquirir consciência do espaço e de todas as suas possibilidades. Para isso, o professor precisa estar disposto a contribuir para o processo de desenvolvimento do desenho, ofertando diversos materiais que possam despertar a criatividade dela, principalmente na fase inicial da alfabetização.

Neste contexto, realizar atividades pedagógicas com os pequenos, como jogos e brincadeiras, ajuda-os a se conhecer e interagir com o seu meio e estabelecer um convívio social com os colegas, trocando contatos físicos e informações que eles dialogam quando estão brincando. São gatilhos para o seu processo perceptivo no desenvolvimento do seu desenho, pois a criança revela em seus

traços suas vivências. Durante o período de Estágio Supervisionado, realizado na Educação Infantil, observamos que as crianças no espaço de recreação possuem esse movimentar corporal, esse brilho no olho de cada um, transmitindo, assim, alegria uns aos outros. Essa troca de olhar ao interagir com o outro, essa convivência, é um processo no desenvolvimento pessoal, escrevendo, assim, sua história cotidiana. Moreira (2008) afirma que o desenho oferece probabilidades para brincar, probabilidades para falar. Sendo assim, marca o desenvolvendo da criança, porém, em cada estágio o desenho traz um caráter subjetivo. Se o desenho é tido como possibilidade de brincar e falar, o brincar da criança possibilita e facilita seu desenhar. Já percebemos que os pequenos, muitas vezes, expõem, em seus desenhos, representações das suas brincadeiras. Para corroborar todo o exposto, mostramos algumas considerações observadas durante o Estágio Supervisionado: Na aula do Jardim I, a professora trabalhou com o tema “O trânsito”, ensinando aos pequenos a importância de respeitar os sinais. Para isso, foi feito um jogo no TNT representando uma estrada. O jogo simulava uma corrida e o dispositivo para movimentar o jogo era um dado. Cada um jogava o dado e, de acordo com o número que ficasse para cima, era a quantidade de casas que a criança iria avançar. O jogo tinha 4 participantes, 4 crianças por vez. Com esse jogo, é fácil perceber a interatividade de uns com os outros, criando, assim, laços de socialização. Essa interação, essa troca de experiência em que um passa para o outro irá ser representada em seus desenhos de maneira a se expressar de forma única e subjetiva. Para isso, Ferreira (2015) aduz:

Ao desenhar, a criança pode utilizar-se de diferentes linguagens como brincar, falar, cantar entre outras formas de expressão. Conforme a criança vai crescendo, seus desenhos vão modificando-se também e as maneiras de desenhar não são idênticas em todas as crianças, levando em consideração a influência biológica, social, econômica e cultural das mesmas, além de suas características individuais (FERREIRA, 2015, p. 3).

Continuando com Ferreira (2015), a criança se utiliza do brincar e do falar para se expressar no seu desenho e, no decorrer desse processo, seu meio de convivência e as influências adquiridas em casa, na escola ou entre outros lugares vão contribuindo para a transformação do seu grafismo, pois a criança tem sua subjetividade, absorve e processa as informações de maneira única e, assim, de forma individual vai evoluindo no seu processo de desenvolvimento.

Durante o Estágio na Educação Infantil, a professora utilizou a produção de um livro de história para trabalhar o desenho com as crianças de 4 e 5 anos. É importante trabalhar com atividades que dão liberdade para a criança produzir o que ela gosta de fazer, desenhar. Nessa atividade, foi observado que cada uma estava em processo diferente do desenvolvimento do desenho. Conforme a figura 01.

Figura 01 – Desenho de uma estudante de 5 anos



Fonte: autor (2019)

A criança produtora do desenho, exposto na Figura 01, se encontra na fase garatuja, partindo para o pré-esquemático já que seu desenho começa a ganhar as primeiras formas representativas mais próxima da realidade. A esse respeito, Melo (2010, p. 11) diz que os “os movimentos circulares e longitudinais da etapa anterior evoluem para formas reconhecíveis, passando do conjunto indefinido de linhas para configurações representativa”. É bem notória essa mistura de rabiscos com símbolos representativos quando se observa a figura do barquinho à esquerda da folha e esse aglomerado de riscos coloridos.

Também é possível observar a cor laranja neste desenho. Bédard (1998) aponta que a criança que utiliza, em seus desenhos, cores alaranjadas busca novidades e se realiza de forma rápida, gosta de jogos em grupos em que demonstra espírito de equipe e competência, principalmente, se lhe concederem algum tipo de poder ou liderança. Ao observar essa criança que produziu o desenho da Figura 01 durante as brincadeiras em sala ou no pátio, era visível como ela ordenava e conduzia os demais colegas de forma a comandar toda a brincadeira.

Em observação às outras crianças durante o estágio, percebemos que algumas crianças já tinham um traço firme, outros, porém tinham dificuldade em desenhar. Ficou evidente como o desenho está associado à vivência de cada um. Uma das crianças desenhou o príncipe e a princesa e, neles, atribuiu expressões de amor como realmente os personagens teriam que ter. O desenho saindo de formas e rabiscos e tendo atribuídos olhos, boca, nariz e expressões. Conforme observamos na figura 02.

Figura 02 – Desenho de uma estudante de 06 anos



Fonte: autor (2019)

Esta criança se apresenta na fase pré-esquemático do desenho porque tem uma ordenação dos traços, centralizando seu desenho, apresentando a figura humana com cabeça, pés, braços, expressões. Melo (2010, p. 11) entende que, “Aproximadamente entre quatro e seis anos, surgem as primeiras formas representativas mais próximas à realidade que a criança produz intencionalmente”. Nesta fase, o envolvimento afetivo da criança tem grande importância em seus desenhos, muitas vezes expressando de forma exagerada ou até mesmo com omissões e desproporções. Bédard (1998) nota que a criança, ao desenhar olhos com traços grandes e redondos, nos faz entender que tem muita curiosidade, como também pode ser um indício de medo. Durante a observação da criança no momento do desenho durante o estágio, foi perceptivo que a mesma tem uma imensa curiosidade, pois tudo queria saber e perguntava muito sobre várias coisas.

Em uma das aulas, um estudante perguntou como desenhar uma árvore. Segundo ele, não sabia fazê-la. Para não o condicionar a um modelo pronto, con-

versamos com ele dizendo que ele sabia, sim, desenhar; que ele podia desenhar da maneira que ele imaginava a árvore; que não tinha certo ou errado. O correto era ele que iria dizer com seu desenho, sua visão de árvore. Assim, o deixamos livre para se expressar como queria. Ele certamente sabia desenhar a árvore, porém, por influências dos demais colegas, ele ficou inibido a expressar a sua forma de percepção de árvore.

Desta maneira, Melo (2010, p. 13), afirma:

De um modo geral, percebe-se que não há uma idade certa para que a criança passe de uma etapa para outra, elas variam de criança para criança. No entanto, certo é que o invariável é a ordem sucessiva das etapas. Assim, a evolução dos desenhos da criança não é o mesmo para todas as idades, diferenciam-se para cada uma delas. Isto porque sua evolução tem a ver com as experiências, as oportunidades para investigar, em experimentar diversos materiais para desenhar, inclusive, do esclarecimento de suas dúvidas, da participação da família, bem como da cultura local vivenciada por cada uma das crianças.

Logo, observamos que, dentro de uma turma com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, encontramos variações de etapas do desenho. Desse modo, a criança, por se considerar incapaz de desenhar a árvore, parte do princípio do convívio com os demais colegas, imaginando que teria de produzir igual aos outros. Essa dificuldade dele em desenhar, como afirma Melo (2010), está associada à falta de experimentação ou de liberdade para se expressar como ele realmente enxerga o meio onde vive.

Figura 03 – Desenho de uma criança de 5 anos



Fonte: autor (2019)

Como se observa na Figura 03, esta criança também se encontra na fase pré-esquemática, pois traz, em suas formas, símbolos representativos definidos que conseguimos identificar, já que Bédard (1998) diz que essas representações se configuram entre os quatros e cinco anos de idade. Também, Bédard afirma (1998, p. 32):

A criança que prefere o azul a qualquer outra cor está dizendo-nos que é introvertida e que deseja caminhar pelo seu próprio ritmo. Não devemos forçá-la e nem a fazer mudar de hábitos. Seus amigos não serão muito numerosos e serão ocasionais. Entretanto, se o azul não se encaixar bem ao estilo do desenho, a criança trata de fazer-nos compreender que se encontra num meio demasiado exigente e que desejaria um pouco de paz.

É bem perceptivo o comportamento dessa criança em sala de aula: bem quieta, não interagia muito com os colegas, poucas crianças se aproximavam dela. Algumas vezes, tentamos engajá-la junto aos outros, mas sempre ficava com expressão fechada e logo voltava para o seu canto.

Entre tantos benefícios, o desenho também é importante na alfabetização da criança já que auxilia no seu processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita, conforme aduz, Ferreira (2015).

Não se trata de desvalorizar a aprendizagem da língua escrita, mas sim de atribuir a devida importância ao desenho nessa etapa da vida das crianças. Cabe, então, à instituição escolar aproveitar as formas de expressão, como o desenho, valorizando a experiência de vida das crianças e apresentando gradativamente a escrita de forma natural, atribuindo-lhe sua função social e sentido [...] no cotidiano (FERREIRA, 2015, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a pesquisa e reflexão, torna-se indubitável a relevância de se trabalhar com o desenho na Educação Infantil, pois sabemos que a criança o utiliza para se comunicar de forma expressiva.

Como observamos, a criança tem seu início com o desenho nos seus anos iniciais, o que permite trabalhar seus movimentos, pois o ato de rabiscar, do vai e vem do lápis a ajuda na coordenação motora. Dessa forma, o desenho é imprescindível na Educação Infantil. Ele também contribui para a criança estabelecer uma ligação entre o seu mundo interior e exterior, favorece para que ela adquira e reformule conceitos, aprimorando suas capacidades, se envolvendo afetivamente e operando mentalmente. Assim, a criança consegue expressar sentimentos e pensamentos.

Desse modo, a importância do desenho na Educação Infantil também estabelece relação com a potencialidade no desenvolvimento da criança, fazendo com que ela se comunique com o meio onde vive. Ao desenhar, estabelece ligações entre o mundo real e o imaginário, expressando suas concepções e percepções do mundo onde está inserida, além de permitir que retrate suas experiências pessoais em diferentes dimensões, buscando sua própria identidade.

A partir das observações na Educação Infantil, constatamos que é de suma importância que o educador permita à criança uma liberdade no seu trabalho, de forma que ela possa se expressar através do desenho, mas orientada adequadamente de acordo com o trabalho desejado sem interferir na sua expressividade. Ainda é percebido que falta em muitos educadores uma postura amadurecida para trabalhar com as crianças, fazendo com que se tornem seres pensantes a partir da realização das suas criações.

Mediante o exposto, concluímos que o desenho é uma linguagem artística, utilizada pela criança para se comunicar e se expressar. É de grande relevância que ele tenha seu espaço na Educação Infantil, de forma que venha a desempenhar seu papel no desenvolvimento da aprendizagem e linguagem dos pequenos. Auxiliada pelo desenho na compreensão, a criança desenvolve simultaneamente afetividade, percepção, coordenação e expressão, fazendo com que, em suas produções, atribuam significados de acordo com suas experiências pessoais, suas emoções e seu conhecimento de mundo, utilizando o desenho como meio de se comunicar de forma subjetiva. Assim, é necessário que os educadores tenham um olhar aprofundado e atencioso ao processo de desenvolvimento do desenho da criança, para que não construamos estudantes inibidos, que se sentem incapazes de produzir um desenho ou que fiquem estacionados na primeira fase do seu desenho; mas contribuindo, por outro lado, para que essa criança se torne alguém capaz de socializar com todos e se expressar através dos seus traços.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Versão final. MEC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90.** Brasília, DF; Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CRAIDY, M, C.; CAERCHER, G, E, P, S. (Orgs). **Educação infantil: Para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLA, C, P. **Ensaio sobre o desenho infantil.** 3. ed. Vitória: EDUFES, 2014.

FERREIRA, L, D. **A importância do desenho na alfabetização das crianças.** A pesquisa frente à inovação e o desenvolvimento sustentável. V encontro científico e simpósio de educação unisalesiano 06 a 09 de outubro -SP, 2015.

HANAUER, F. **Riscos e Rabiscos: O desenho na Educação Infantil.** São Paulo: Perspectiva Erichim, 2013.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança:** pratica e formação de educadores. Porto Alegre-RS: Zouk, 2017.

MELO, L, S. **O desenho infantil e suas etapas de evolução.** Trabalho de conclusão de curso (Monografia), Graduação em Pedagogia, Faculdade São Luís de França, São Luís-Maranhão, 2010.

MÈREDIEU, F. **O desenho infantil.** ed.14. Trad. A. L. Nitrini. São Paulo: Cultrix.2006.

MOREIRA, A. A. A. **O Espaço do desenho: a educação do educador.** 12. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P; DIDONET. V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica /** – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.



10.48209/978-65-5417-009-4

CAPÍTULO 4

QUE SOM É ESTE? O USO DA MÚSICA POR ANALISTAS DO COMPORTAMENTO

*Andress Amon Lima Mattos
Felipe Maciel dos Santos Souza
José Américo Dinizz Júnior
Marina de Sousa Carvalho*

INTRODUÇÃO

A música acompanha a humanidade em seus momentos de prazer, dor, trabalho, repouso, meditação, morte. Como indica Antunha (2010), antes do aparecimento do homem no planeta, o ruído do trovão ou do desmoronamento de uma montanha já poderia impressionar, cada um a seu modo, a organização do ouvido de répteis, insetos, aves, morcegos, alertando-os quanto aos perigos e preservar-lhes a existência. Neste sentido, a música é algo constante na vida dos homens, podendo-se comprovar isto, em todos os registros da trajetória da história.

Para Campos (2006, p.115), a música é a linguagem que se traduz em forma sonora capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento entre som e o silêncio. Sendo assim, a música é a arte de se exprimir por meios de diferentes sons; ou seja, é possível relacionar música, gestos e palavras. Podem ser identificadas, segundo Oliveira Júnior e Cipola (2017), parlendas, poemas e a sonorização de histórias, utilizando a voz e outros sons, explorando assim as diferentes possibilidades de produção sonora.

Considerando que a música pode influenciar o estado emocional e tem uma representação neuropsicológica, capaz de afetar a afetividade, controlar impulsos e a motivação (WEIGSDING; BARBOSA, 2014). Em razão disto, ela tem sido foco de pesquisas sob o viés da Psicologia, podendo ser identificadas diversas contribuições da área, como Corte e Lodovici Neto (2009), Freire (2011), Sales et al. (2011); Vargas (2012), Brito e Macêdo (2013) e Araújo et al. (2014).

Se, por um lado, é possível identificar o emprego da música no contexto da saúde mental, evidenciando como ela pode ser um veículo de expressão subjetiva e promotora de bem-estar; por outro, apesar dessas contribuições, há ainda carência de informação sobre o efeito da música (VARGAS, 2012). E, ainda, há

dificuldades de produção de conhecimento relacionado à música popular no âmbito acadêmico, que privilegia as músicas erudita e folclórica (MORAES, 2000).

A Psicologia é uma área do conhecimento que convive com a diversidade e a multiplicidade de teorias (SOUZA, 2015). Entre as diversas teorias, neste capítulo adota-se o viés da Análise do Comportamento que é originária de uma posição behaviorista assumida por Skinner (1961, 1967). Os analistas do comportamento explicam o comportamento humano a partir de sua interação com o ambiente, para tentar prever e controlar (MOREIRA; MEDEIROS, 2019).

A fim de reorganizar terminologicamente os diversos saberes behavioristas de tradição skinneriana, Tourinho (1999) propôs uma reorganização terminológica para uma os diversos saberes behavioristas de tradição skinneriana. De acordo com o autor, a área ampla seria chamada simplesmente de Análise do Comportamento (AC). O seu braço teórico, filosófico, histórico, seria chamado de Behaviorismo Radical (BR). O braço empírico seria classificado como Análise Experimental do Comportamento (AEC). O braço ligado à criação e administração de recursos de intervenção social seria chamado de Análise Aplicada do Comportamento (AAC).

Na Análise do Comportamento, segundo Dittrich (2020), são escassos os trabalhos que demonstram algum interesse pela música. No braço teórico e interpretativo, pode-se citar a utilização de categorias de comportamento verbal (REYNOLDS; HAYES, 2017) e a análise feita por Guerin (2019) de vários tipos de comportamento musical e suas funções sociais. Já no braço experimental, apresenta-se as produções de Tena e Velázquez (1997) e Sousa (2016) que trabalharam com discriminação de estímulos e notas musicais.

Na Análise Aplicada do Comportamento, identifica-se o uso de estímulos musicais para criar contingências visando o aumento da acuidade na reprodução de tons vocais (GREER; RANDALL; TIMBERLAKE, 1971) e o efeito da aprova-

ção de adultos durante aulas de audição musical sobre as preferências musicais de estudantes (GREER et al., 1973). Dittrich (2020) indica que, mais recentemente, o uso da música por analistas do comportamento aparece como recurso auxiliar no tratamento de problemas de fala em crianças autistas.

Com este capítulo, pretende-se analisar a relação entre música e Análise do Comportamento, a partir da caracterização e exames de capítulos publicados na coleção Sobre Comportamento e Cognição, organizada pela Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental¹ (ABPMC). Para isto, descreve-se uma pesquisa descritiva-exploratória documental.

AFINANDO OS INSTRUMENTOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A equipe de pesquisa foi constituída por quatro pesquisadores, três dos quais ficaram responsáveis por analisar o conteúdo elementar entendido como a base da pesquisa. A pesquisa foi realizada entre os dias 01 de julho de 2020 e 01 de agosto de 2021, no sítio eletrônico da ABPMC, mais especificamente, na coleção “Sobre Comportamento e Cognição” (SCC), composta por 27 volumes e publicada entre 1997 e 2010, contendo em seus volumes diversos artigos relacionando os mais diversos temas com a Análise do Comportamento (MARTINS, 2016).

Para a realização deste trabalho, foram consultados todos os volumes publicados entre 1997 e 2010, tendo sido utilizado como critério de seleção, a relação entre música e Análise do Comportamento nos títulos de cada capítulo dos 27 volumes, totalizando 1028 títulos submetidos aos filtros de seleção. Os termos de busca foram: música, músico, musica, musico e musical. A utilização desses termos foi selecionada por atingir de forma mais precisa o objetivo desta pesquisa de localizar títulos que relacionassem às duas áreas acima citadas. Foram

¹ Em 2020, foi aprovado a mudança do nome desta associação para Associação Brasileira de Ciências do Comportamento (ABPMC). Considerando que os dados deste capítulo abrangem o período em que a ABPMC tinha o nome antigo, decidiu-se usar este em vez do novo.

coletadas informações sobre (a) autor(es), (b) instituição, (c) título do capítulo, (d) objetivos do capítulo, (e) método, (f) resultados apresentados; (g) conclusões apresentadas e (h) dados da publicação (ano, volume, número, páginas inicial e final).

Com o término da busca, os três pesquisadores responsáveis por essa tarefa levaram os resultados encontrados para serem avaliados pelo quarto membro. Passada a averiguação do conteúdo encontrado, fez-se uma análise por meio da leitura integral do material, tendo sido avaliados os aspectos relacionados à AC e à música bem como a contribuição mútua de ambas as áreas. Ressalta-se que a busca foi realizada, separadamente, por cada pesquisador(a).

Para coleta, tratamento e análise de dados foi utilizado o programa *Microsoft Excel*, versão 2010. Para o valor de concordância, utilizou-se a fórmula apresentada no Quadro 1, adotando-se como critério de aceitação, como em Souza (2011), Souza et al. (2020) e Souza et al. (no prelo), o valor de 90% de concordância. Nos casos de discordância, a equipe discutiu os resultados e, se necessário, realizou nova classificação.

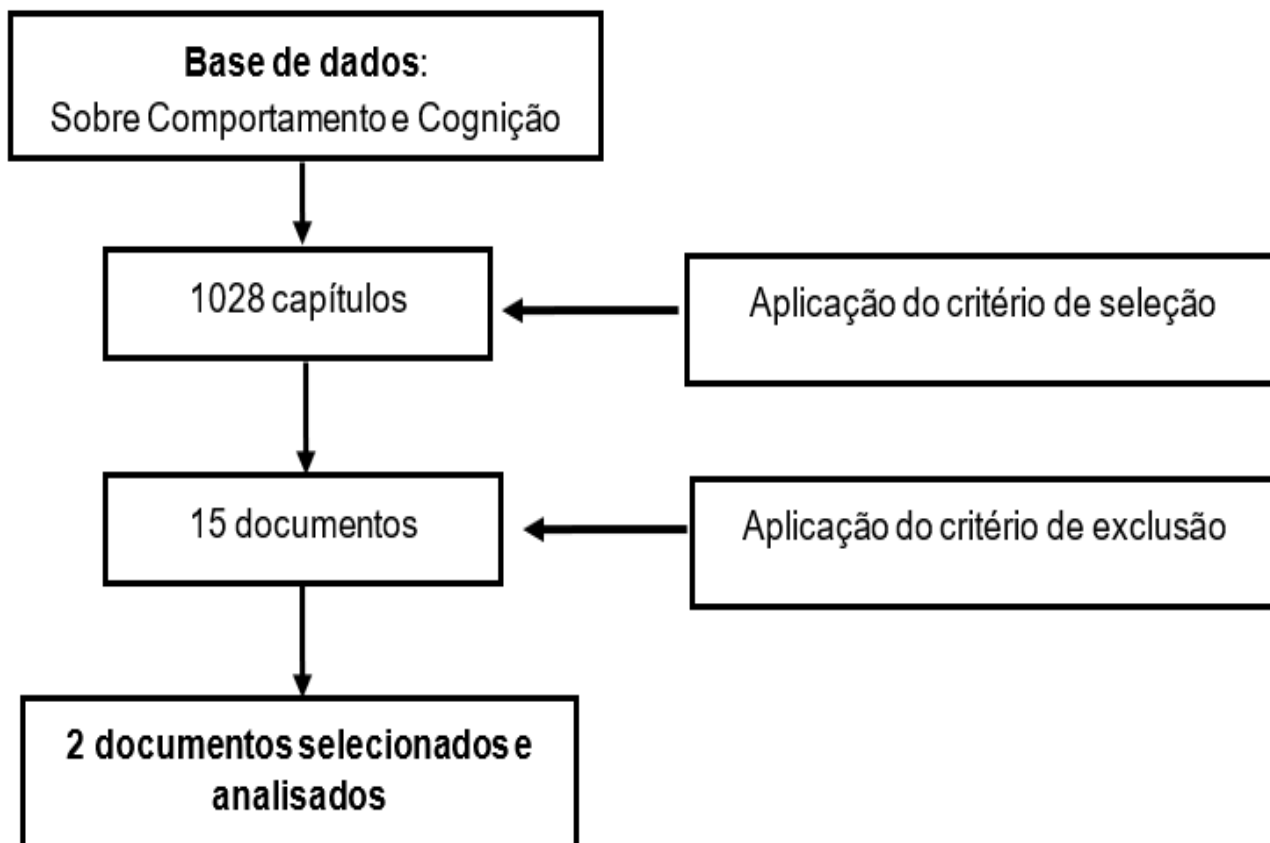
Quadro 1: Fórmula para determinação do valor de concordância.

$$\text{VALOR DE CONCORDÂNCIA} = \frac{\text{Número de concordância}}{\text{Número de discordância} + \text{Número de concordância}} \times 100$$

Fonte: Os autores.

O fluxograma apresentado é o resultado da revisão sistêmica realizada na fonte descrita anteriormente, tendo sido baseado em Galvão, Pansani e Harrad (2015). A Figura 1 sumariza os procedimentos de busca e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão amostral. Esse tipo de sistematização auxilia na melhor identificação e leitura do material apresentado, além de estruturar os dados de forma a facilitar o entendimento.

Figura 1 - Fluxograma do processo de seleção de documentos.



Fonte: Os autores.

Após a concordância entre os investigadores, foi iniciada a descrição e análise do material, levantando os oito aspectos descritos anteriormente. Assim, compuseram o corpus documental desta pesquisa 2 textos, que foram lidos na íntegra e cujos conteúdos foram analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De início, foram selecionados e analisados os 27 volumes nesta pesquisa. A partir da busca por capítulos relacionando Música e AC, foram contabilizados dois capítulos, o que representa 0,20% do total de capítulos da coleção Sobre Comportamento e Cognição. Tais dados corroboram a posição de Dittrich (2020), de que analistas do comportamento pouco tem se dedicado à música.

Os capítulos foram localizados no volume 23, publicados no ano de 2009. As informações (título, autores e anos de publicação) dos documentos analisados estão apresentadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Informações sobre materiais publicados e que compuseram o *corpus* documental deste capítulo.

TÍTULO	AUTOR(ES)	VOLUME	ANO DE PUBLICAÇÃO
Intervenções comportamentais numa oficina de música em um grupo de usuários de um serviço de saúde mental	Alex Roberto MACHADO; Elizeu Batista BORLOTI	23	2009
Análise do Comportamento e Música: Letras e Conceitos	Cristiane Frandsca Ferreira MATOS; Daniel Feitosa dos SANTOS	23	2009

Fonte: Autores.

Quanto à questão de autoria dos trabalhos, dois aspectos se destacam, a saber: (1) gênero dos autores e (2) instituição dos autores. Tendo os nomes dos autores, percebe-se que três (75%) são homens e que uma (25%) é mulher. É importante destacar que a história da Análise do Comportamento brasileira é caracterizada pela presença marcante de mulheres, a exemplo de Carolina Martuscelli Bori, Maria Amélia Matos, Margarida Hoffman Windholz; Rachel Rodrigues Kerbauy e Tereza Maria de Azevedo Pires Sérgio (KELLER, 1988; LAURENTI; JESUS, 2019; FRANCO; SOUZA, 2021).

Quanto às instituições dos autores, tem-se que Machado e Borloti (2009) pertencem à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Matos e Santos (2009) à Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Ambas são instituições pú-

blicas e estão localizadas, respectivamente, no sudeste e nordeste do Brasil. Deve-se ressaltar que apesar dos cortes nos incentivos às pesquisas, as universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica brasileira (SOUZA et al., 2020).

Os trabalhos serão descritos, pormenorizadamente, a seguir. Com o intuito de contribuir para a prática do/a psicólogo/a em alguns espaços de oferta de serviços para saúde mental bem como para aqueles que tenham interesse de conhecer um exemplo aplicado da Análise do Comportamento no ambiente de atuação, Machado e Borloti (2009) apresentam a experiência e o resultado de intervenções comportamentais na oficina de música do Centro de Convivência da Idade de Governador Valadares, MG. O artigo traz de forma nítida as contribuições da AC trabalhada em conjunto com a música como uma maneira efetiva de intervenção lúdica e eficaz. É válido ressaltar, também, o fato de o músico mentor da oficina ser um analista do comportamento e de certo modo, fomentar positivamente a experiência de reabilitação dos usuários do programa.

Consoante aos autores, ensinar música poderia ser feito por qualquer pessoa que domine a habilidade de tocar instrumentos ou de orientar de modo genérico. Não obstante, ao definir o “ensinar música” como “localizar contingências de reforçamento para a aprendizagem de habilidades musicais”, um modelo de atenção em um serviço substitutivo ao tratamento tradicional em saúde mental emerge como uma intervenção psicológica genuinamente positiva.

Ademais, no outro capítulo selecionado, Matos e Santos (2009) analisam algumas músicas da Banda Legião Urbana e algumas de Chico Buarque, eles apresentam a aplicação dos conceitos da AC com os comportamentos relatados nas músicas. Tendo em consideração que a música é de fácil acesso para grande maioria da população, esse tipo de análise a partir dos elementos conceituais da AC pode funcionar como ferramenta de ensino no curso de Psicologia, isto é, os conhecimentos e estudo adquiridos na área de Análise Comportamental

estende-se não apenas na vida acadêmica como também para cotidiano desses estudantes de psicologia. Dessa forma, objetivou-se a análise das músicas como ferramentas para a aplicação dos conceitos da Análise do Comportamento bem como a aplicação prévias desses conceitos na vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo quantificar e analisar textos que relacionassem Análise do Comportamento e Música, publicados na coleção “Sobre Comportamento e Cognição” (SCC). Esta coleção é composta por 27 volumes e foi publicada entre 1997 e 2010, e foi organizada pela ABPMC.

A música faz parte de nossa cultura desde a antiguidade. Os elementos musicais de som e ritmo eram utilizados para própria sobrevivência, facilitando a comunicação entre os membros da comunidade. Ao longo dos anos, os elementos musicais foram tomando forma e melodias e harmonias passaram a caracterizar rituais e expressar sentimentos.

Os dados apresentados, nessa pesquisa, referem-se à primeira etapa de pesquisa maior que visa analisar a contribuição da Análise do Comportamento à música. Os capítulos identificados e analisados representam uma pequena parcela do extenso volume da coleção Sobre Comportamento e Cognição.

Por meio dos buscadores, foram selecionados dois volumes que diziam respeito à Análise do comportamento e música. A partir da leitura dos volumes, pôde-se identificar de apesar de os textos abordarem os temas analisados, a música não era utilizada como elemento fundamental das aplicações práticas da AC. Entretanto, os documentos revelam a aplicação do conhecimento analítico-comportamental, em um contexto de saúde mental (MACHADO; BORLOTI, 2009), e em um contexto de ensino (MATOS; SANTOS, 2009).

É possível identificar algumas limitações metodológicas da pesquisa, em especial na forma que os buscadores agem, uma vez que os esta seleciona os volumes mediante palavras-chave, mas como pode-se notar, nem sempre o material encontrado faz jus ao que se é procurado. De toda forma, o método auxilia na filtragem do conteúdo que virá a ser analisado e diminui o tempo de garimpagem que seria necessário para realizar essa identificação.

Como continuidade da pesquisa, serão analisados, futuramente, os capítulos da coleção “Comportamento em foco”, que também é organizada pela ABPMC. Com a continuidade da pesquisa, é esperado que se possa identificar e analisar práticas analítico-comportamentais aliadas à música. E que a partir daí, possa-se encontrar novas possibilidades de aplicação da Análise do Comportamento em parceria com a música.

REFERÊNCIAS

ANTUNHA, E. L. G. Música e mente. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, v. 30, n. 1, p. 237-240, 2010.

ARAÚJO, T. C.; PEREIRA, A.; SAMPAIO, E. S.; ARAÚJO, M. S. S. Uso da música nos diversos cenários do cuidado: Revisão integrativa. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 28, n. 1, p.96-106, 2014.

BRITO, A. V.; MACÊDO, G. M. Música e Psicologia: A partilha de relatos entre idosos no contexto do SUS. **Scientia**, v. 1, n. 2, p. 192-395, 2013.

CORTE, B.; LODOVICI NETO, P. A musicoterapia na doença de Parkinson. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(6), p. 2295-2304, 2009.

DITTRICH, A. Para que serve a música? Funções comportamentais de estímulos musicais (para ouvintes). In C. A. A. ROCHA; B. C. SANTOS; H. M. POMPERMAIER (Org.). **Comportamento em foco (volume 12)**. São Paulo: ABPMC, pp. 57-77, 2020.

FRANCO, J. S.; SOUZA, F. M. S. A presença feminina em Análise do Comportamento: Um olhar sobre a produção de Mato Grosso do Sul. **Anais VII Congresso da Saúde**. Dourados: UNIGRAN, 2021, p. 232-233.

FREIRE, I. S. **A música como promotora do bem-estar psicológico na adolescência**. Dissertação. Universidade de Lisboa – Ulisboa, Lisboa, LSB, Portugal, 2011.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015.

GREER, R. D.; RANDALL, A.; TIMBERLAKE, C. The discriminate use of music listening as a contingency for improvement in vocal pitch acuity and attending behavior. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v.26, p. 10-18, 1971.

GREER, R. D.; DOROW, L. G.; WACHHAUS, G.; WHITE, E. R. Adult approval and students' music selection behavior. **Journal of Research in Music Education**, v. 21, p. 345-354, 1973.

GUERIN, B. Contextualizing music to enhance music therapy. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 10, p. 222-242, 2019.

KELLER, F. S. Mulheres analistas do comportamento no Brasil (passado e presente). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1988.

KRZESONKI, M. T. S.; CAMPOS, S. S. A importância da linguagem musical para a aprendizagem da criança. **Revista de divulgação técnico-científico do ICPG**, v. 2, n. 8, p.115-116, 2006.

LAURENTI, C.; JESUS, L. S. Participação das mulheres em atividades acadêmico-científicas de Análise do Comportamento no Brasil. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 27, n 2, p. 251-268, 2019.

MACHADO, A. R.; BORLOTI, E. B. Intervenções comportamentais numa oficina de música em um grupo de usuários de um serviço de saúde mental. *In* R. C. WIELENSKA (Org.). **Sobre comportamento e cognição (volume 23)**. Santo André: ESETEc, 2009. p. 53-64, 2009.

MARTINS, I. A. **Para uma história da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC):** uma revisão de suas publicações. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MATOS, C. F. F.; SANTOS, D. F. Análise do Comportamento e Música: Letras e Conceitos. *In* R. C. WIELENSKA (Org.). **Sobre comportamento e cognição (volume 23)**. Santo André: ESETec, p. 271-280, 2009.

MORAES, J. G. V. História e música: Canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, v. 2, n. 39, p. 203-221, 2000.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de Análise do Comportamento**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, A. P.; CIPOLA, E. V. M. Musicalização no processo de aprendizagem infantil. **Revista Científica UNAR**, v.15, n.2, p.126-141, 2017.

REYNOLDS, B. S.; HAYES, L. J. Parallels and incongruities between musical and verbal behaviors. **The Psychological Record**, v. 67, p.413-421, 2017.

SALES, C. A.; SILVA, V. A.; PILGER C.; MARCON, S. S. A música na terminalidade humana: Concepções dos familiares. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 1, p.138-145, 2011.

SKINNER, B. F. **Cumulative record**. New York: AppletonCentury-Crofts, 1961.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Universidade de Brasília, 1967.

SOUSA, V. P. **Avaliação de emergência de leitura recombinativa com notas e figuras musicais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia: Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, D. L.; ZAMBALDE, A. L.; MESQUITA, D. L.; SOUZA, T. A.; SILVA, N. L. C. A perspectiva dos pesquisadores sobre os desafios da pesquisa no Brasil. **Educ. Pesqui.**, v. 46, e221628, 2020.

SOUZA, D. M. M.; SOUZA, F. M. S.; SIMON, J. A. A.; VIEIRA, L. G.; PASQUINI, M. G. Psicologia e Direitos Humanos em xeque: Onde estamos em Dourados – MS? **Interbio**, v.14, n.1, p. 44-54, 2020.

SOUZA, D. M. M.; SOUZA, F. M. S.; SIMON, J. A. A.; DINIZZ JUNIOR, J. A.; RIGHI, L. M.; BORRI, V. A produção científica de Psicologia: Caracterização e exame de artigos publicados na Revista Interbio. **Interbio**. No prelo.

SOUZA, F. M. S. **Por uma história da Análise do Comportamento no Mato Grosso do Sul**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia: Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, F. M. S. Propostas tecnológicas da análise do comportamento à educação. **Interbio**, v. 9, n. 1, p. 65-71, 2015.

TENA, R. O; VELÁZQUES, H. A. Estudio exploratorio de la enseñanza de la lectura de notas musicales a través del modelo de discriminación condicional. **Revista Mexicana de Psicología**, v. 14, n. 1, p. 13-29, 1997.

WEIGSDING, A.; BARBOSA, C. P. A influência da música no comportamento humano. **Arquivos do MUDI**, v 18, n 2, p 47-62, 2014.

VARGAS, M. E. R. Influências da música no comportamento humano: Explicações da neurociências e Psicologia. **Anais do Congresso Internacional da Faculdade EST**. São Leopoldo: EST, 2012, p. 944-956.



10.48209/978-65-5417-009-5

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: UM DIREITO FUNDAMENTAL PARA ALÉM DAS CRISES

Abraão Danzinger de Matos

INTRODUÇÃO

No mês de fevereiro de 2020, foi registrado o primeiro caso de Covid-19 no Brasil, mas o primeiro caso registrado no mundo se deu no dia 31 de dezembro de 2019, na China. Devido ao seu rápido contágio e disseminação, os números de casos confirmados cresceram exponencialmente, o que fez com que o governo federal decretasse medidas de enfrentamento diante da emergência de saúde pública, no dia 06 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020). Dentre as medidas adotadas, estão a recomendação de isolamento social e a suspensão das aulas presenciais tanto na rede pública quanto na rede privada, bem como em todas as etapas e modalidades da educação.

Por causa dessas medidas, que são tão importantes neste cenário pandêmico e que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), são as melhores alternativas para conter a disseminação do vírus (BRASIL, 2020), a educação brasileira tem enfrentado graves problemas e empecilhos para garantir o direito a educação a todas as pessoas. Enquanto de um lado se tem amplo acesso às tecnologias e à internet por parte das classes mais altas, por outro lado as classes mais baixas sofrem com a falta de recursos tecnológicos e a falta de acesso à internet, mas também com o desemprego ou subemprego (empregos informais e em condições precárias).

Nesta perspectiva, este artigo tem por objetivo refletir sobre a educação como um direito fundamental de natureza social, garantido pela Constituição Federal de 1988, a suspensão das aulas presenciais em meados de março de 2020 e o retorno presencial das aulas, sob o formato de ensino híbrido, desde o início do ano de 2021. Tendo por metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, buscar-se-á relacionar a legislação educacional brasileira e a realidade da garantia do direito à educação nas diferentes realidades presentes no país. Para que a reflexão seja possível, torna-se necessário elucidar o conceito

de direito fundamental e de educação, além de elencar as diferentes formas que a pandemia transformou o modo de organizar a escola e a educação. Como resultado, foi possível inferir que, apesar das tentativas do Estado de garantir o direito à educação durante o período de pandemia, por meio das aulas remotas (mediadas pelo uso das tecnologias), esse direito ainda tem sido negligenciado, uma vez que não são todos os estudantes que possuem acesso aos recursos necessários para o acompanhamento das aulas neste formato. Por fim, acredita-se que o direito à educação é essencial para o desenvolvimento dos cidadãos, desde a tenra idade até a vida adulta, e, por isso, é fundamental que o Estado pense em políticas públicas educacionais que visem a garantia deste direito para todos.

O Brasil constitui um Estado social de direito de inspiração democrática por imposição constitucional. Isto significa que os postulados subjacentes ao modelo de Estado social e ao regime político democrático não podem ser deixados de lado para compreensão e interpretação da ordem jurídica vigente. Tais princípios se fazem presentes já no caput do artigo 1º, que institui o Estado democrático de direito – tendo como fundamento a cidadania (inciso III) e o pluralismo político (inciso V). Já o parágrafo único do mesmo dispositivo consagra o princípio da soberania popular. O acolhimento dos princípios de um Estado social e democrático de direito pela Constituição brasileira impõe, para a concretização desse modelo, não apenas o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), como também a realização dos direitos sociais, de que são exemplos o direito à educação,² ao trabalho, à saúde, entre outros. O papel de destaque conferido aos direitos fundamentais como um todo em nosso sistema desautoriza qualquer tentativa de negar ou esvaziar a natureza jurídica dos direitos sociais, como se estes não fossem verdadeiros direitos, mas meros conselhos ou exortações ao legislador. Tal esvaziamento, ademais, obstará, ainda, a concretização dos objetivos de justiça social, explicitamente enunciados no artigo 3º (especialmente incisos I e III).

Nesse sentido, essa pesquisa se justifica pela necessidade de pensar na educação como um direito de todos e não de determinados grupos sociais com condições financeiras mais elevadas do que as condições de outros grupos. Também é preciso refletir sobre os esforços do Estado para garantir esse direito através de plataformas de ensino, distribuição de materiais pedagógicos, planos de internet, aparelhos eletrônicos e outras medidas que têm sido tomadas. Porém, cabe ressaltar que essas medidas não alcançaram (e não alcançam) todas as pessoas que precisam e que o acesso dos educandos está muito menor do que o esperado pelas secretarias de educação. Com isso, torna-se possível inferir que a evasão e o fracasso escolar têm permeado as escolas públicas brasileiras e, por consequência, a grande maioria dos estudantes brasileiros.

A partir deste cenário, surgem algumas questões que norteiam a pesquisa que pauta este artigo, como: a serviço de quem está o ensino remoto durante a pandemia? Como garantir o direito à educação para todas as pessoas? De que forma a pandemia realça as desigualdades sociais, principalmente no que se refere ao acesso, permanência e qualidade da educação? Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender a educação como direito fundamental, de natureza social, e as consequências da pandemia da Covid-19 no que diz respeito a garantia desse direito, bem como as medidas implementadas pelo Estado, por meio dos governos estaduais e municipais, para tentar garantir o acesso à educação em tempos de isolamento social e vigência das aulas on-line.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa – por considerar as especificidades do homem como sujeito – e de caráter exploratório, por procurar realizar um levantamento de “informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2013, p. 76), utilizou-se da metodologia da pesquisa bibliográfica e documental.

Segundo Severino (2013), 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. Utiliza-se 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, 2013, p. 76).

Por sua vez, na pesquisa documental, de acordo com o exposto pelo mesmo autor, “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, 2013, p. 76).

A escolha da metodologia se justifica por meio do que Oliveira (1998) afirma ao dizer que “buscar fundamento nos autores expressivos que semearam o terreno para nós e que, fortalecidos por essa empreitada, cada qual possa ser também seu próprio teórico e seu próprio metodólogo” (OLIVEIRA, 1998, p. 18), sendo assim, de grande importância para a formação dos sujeitos pesquisadores e para a consistência teórica da pesquisa científica.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988), portanto, os direitos fundamentais dispostos na Carta Magna devem ser garantidos a todas as pessoas da sociedade. Primeiramente, torna-se necessário elucidar quais são as diferenças entre os direitos estabelecidos na Constituição quanto à sua natureza. Os direitos fundamentais estão divididos em gerações, sendo que a primeira geração engloba os direitos relacionados a ideia de liberdade individual (a abstenção do Estado necessária). A segunda geração de direitos fundamentais está associada a ideia de igualdade, ou seja, se referem a necessidade de

atuação do Estado para garantir que todos tenham os mesmos direitos sociais, econômicos e culturais. Já a terceira geração de direitos se associa a concepção de solidariedade e faz referência aos patrimônios da humanidade, como por exemplo: o meio ambiente.

Entre os direitos sociais, de segunda geração, está o direito à educação, previsto no artigo 6º da Carta Magna, juntamente com os direitos “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988). No seu artigo 205º, a Constituição Federal de 1988 ainda assegura que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, em seu artigo 2º, afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2020, p. 8). Isso significa dizer que a educação não acontece só nos ambientes formais, isto é, nas instituições de ensino, mas em todos os espaços sociais em que se dá a própria vida humana.

A Carta Magna impõe, para que o ensino seja ministrado, alguns princípios para serem seguidos, são eles:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino

público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A LDB nº 9.394/96 acrescenta a estes princípios, em seu artigo 3º,

o respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2020, p. 9).

Para garantir este direito, a Carta Magna ainda determina, em seu artigo 208º, que o dever do Estado deve ser cumprido de modo a garantir a

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; VI - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VII - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Não se pode deixar de destacar que quando se trata da educação de crianças e adolescentes, o dever do Estado é ainda mais importante. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 9.069/1990, em seu artigo 3º, “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 1990), isto é, pessoas de 0 a 18 anos também possuem os direitos fundamentais previstos na Carta Magna. Em seu artigo 4º, o ECA estabelece como “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos” (BRASIL, 1996) fundamentais das crianças e adolescentes. Além disso, o ECA também determina, no artigo 5º, que “nenhuma criança ou adolescente

será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1996).

Então, com base no exposto, é possível inferir que o direito à educação se constitui como um direito fundamental, de natureza social, e que é dever tanto do Estado quanto da família assegurar o acesso e a permanência de todas as pessoas, em especial as crianças e adolescentes, na escola. Porém, não se pode negar que a pandemia da Covid-19 impõe obstáculos para a garantia deste direito, pelo fato de a frequência ao ambiente escolar trazer riscos à saúde das pessoas e, por consequência, afetar a garantia de outro direito fundamental: a vida.

Mas, afinal, qual direito é mais importante? Entende-se que, ao se tratar de direitos fundamentais garantidos constitucionalmente, não existe uma hierarquia de direitos e, com base no cenário atual, conter a disseminação do vírus é de suma importância para garantir tanto o direito à vida quanto o próprio direito à educação. Acredita-se que é papel do Estado, dada a sua responsabilidade de garantir o direito a educação, propor políticas públicas que possibilitem esse acesso e permanência de todas as pessoas nas escolas.

Hofling (2001) colabora para esse entendimento ao dizer que políticas públicas podem ser

compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionada à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HOFLING, 2001, p. 31) [grifos da autora].

A autora ainda complementa afirmando que as políticas públicas relacionadas à educação são formas de atuação do Estado, com o objetivo de contribuir para a manutenção das relações sociais dispostas em uma determinada estrutura social (HOFLING, 2001).

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HOFLING, 2001, p. 39).

Isso significa dizer que é necessário que as políticas públicas educacionais sejam constituídas com a participação de toda a sociedade, convergindo, assim, com os princípios da Gestão Democrática, para a garantia do direito à educação e do direito à vida. Cada instituição de ensino está inserida em determinado contexto histórico, geográfico, social, econômico e cultural, portanto, é de suma importância que essas especificidades sejam consideradas no momento de elaborar e efetivar as políticas públicas educacionais.

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Com base no exposto e na realidade social brasileira, é possível inferir que são muitos os desafios para garantir o acesso dos educandos à educação, mesmo antes da pandemia estes desafios já estavam impostos. Corroborando com o pensamento de Hofling (2001) quando aponta que;

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo – competitivo frente à ordem mundial globalizada – (HOFLING, 2001, p. 40).

Assim, Silva e Sousa (2020) também contribuem para este entendimento quando afirmam que entre os desafios para a escola pública durante a pandemia e o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) é possível também destacar o fato de que poucas instituições de ensino público detêm infraestrutura tecnológica

adequada para o ensino a distância, principalmente em áreas rurais onde o acesso à internet é dificultado e limitado (SILVA; SOUSA, 2020, p. 967).

No estado de São Paulo, em março deste ano, a educação foi transformada em um serviço essencial, o que autorizou o retorno das aulas presenciais. Porém, devido ao alto índice de casos confirmados e mortes em decorrência da Covid-19, em meados do mês de abril, as atividades pedagógicas foram suspensas novamente (BIMBATI, 2021). Para o segundo semestre, cada instituição de ensino definirá sua capacidade e se irá retornar as aulas presenciais, de acordo com o divulgado em entrevista coletiva do governador do estado (BIMBATI, 2021). Dentre as preocupações para a garantia dos direitos fundamentais à vida e à educação, a decisão do estado de São Paulo de passar a responsabilidade para cada instituição de ensino decidir sua capacidade de atendimento para aulas presenciais de acordo com as suas especificidades causa grandes incertezas. Afinal, conforme já mencionado, as escolas públicas estão em desvantagem quanto aos recursos financeiros, tecnológicos e, inclusive, humanos.

Seja aula presencial ou, em tempos de pandemia, aula on-line, os pais/responsáveis, o Poder Público, as escolas e os professores, devem levar em conta que a educação universal e igualitária deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis para que todos desenvolvam suas habilidades segundo suas características e necessidades de aprendizagem (SILVA; SOUSA, 2020, p. 974).

Mas para compreender a importância de garantir o direito à educação a todas as pessoas da sociedade, acredita-se na necessidade de ressaltar que a educação contribui significativamente para a emancipação dos sujeitos e que seu papel é promover o desenvolvimento integral dos educandos.

De acordo com Dermeval Saviani (2011), a educação se constitui pelo ato de produzir, direta e intencionalmente, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 13), e nesse processo de humanização que se desenvolve a autonomia e o pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, na tentativa de responder a problematização que norteou o processo de pesquisa deste artigo, pode-se inferir que, durante o período da pandemia da Covid-19, que estabeleceu a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino brasileiras, garantir o direito fundamental à educação tem sido um grande desafio para o Estado. Isso porque as desigualdades sociais têm se acentuado neste período na sociedade brasileira, devido ao desemprego ou subemprego (empregos informais e precarizados) que aumentou devido ao fechamento do comércio e de diferentes fontes de renda da população.

É possível perceber que a dicotomia entre a realidade das classes mais elevadas, que possuem condições financeiras e materiais de ter acesso à educação remota e até mesmo, e a realidade das classes mais baixas, que além de não possuir esse acesso à internet e a aparelhos tecnológicos ainda enfrentam outros problemas de natureza econômica. Porém, é dever e responsabilidade do Estado garantir o acesso à educação de todas as pessoas, em especial, daquelas que não possuem condições para garantir esse direito por si mesmas.

Também é importante considerar que a educação libertadora ou a educação emancipadora possuem um papel importante para quebrar os paradigmas impostos pela divisão social do trabalho e pela dinâmica da sociedade capitalista, pois com o desenvolvimento da ação e reflexão crítica é possível promover o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos educandos e, consequentemente, da sociedade como um todo.

Mas para tanto, é preciso envolver toda a sociedade nos processos educacionais e isso pode ser possível por meio da gestão democrática, por permitir a participação da comunidade escolar (professores, diretores e demais funcionários da escola, estudantes, familiares de estudantes e sociedade em geral) nos

processos decisórios, construindo, desta forma, uma educação feita pelos seus próprios sujeitos, e não uma educação feita para o controle social e para a perpetuação de uma hegemonia estabelecida. Afinal, ninguém se educa sozinho e ninguém educa ninguém, todos se educam simultaneamente mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998, p. 17-28.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. [Livro eletrônico] 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 04 abril 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 04 abril 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735> Acesso em: 04 abril 2022.

SEIXAS Duarte, Clarice. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/>. Acesso em: 04 abril 2022.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; SOUSA, Francisco Cavalcante de. Direito à educação igualitária e (m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, v. 6, n. 4, p. 961-979, 2020. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0961_0979.pdf Acesso em: 08 jul. 2021.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 abril 2022.

BIMBATI, Ana Paula. **Volta às aulas presenciais nas escolas de São Paulo: tire suas dúvidas**. Uol Notícias, São Paulo, publicado em 14 abr. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/10/retorno-presencial-das-aulas-em-sp-tire-suas-duvidas.htm> Acesso em: 04 abril 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

BUCCI, M.P.D. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

PIOVESAN, F.C. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 4. ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

SOBRE OS ORGANIZADORES

IVANIO FOLMER



Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET.

GABRIELLA ELDERETI MACHADO



É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018).

Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Abraão Danziger de Matos

Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University. E-mail: estudentegc@gmail.com.

Aldo Alves Pereira

Professor, artista visual; graduado em Artes Visuais - UFOB.
E-mail: aldo28.1986@gmail.com.

Andress Amon Lima Mattos

Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS.

E-mail: andress.mattos426@academico.ufgd.edu.br

Cícero Edinaldo dos Santos

Professor-pesquisador. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), E-mail: ciceroedinaldo@live.com.

Felipe Maciel dos Santos Souza

Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPgPsi) da UFGD, Dourados – MS. E-mail: felipesouza@ufgd.edu.br

Giana Silva Giacomelli

Doutora em Administração, Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: gianagiacomelli@gmail.com

José Américo Dinizz Júnior

Mestrando no PPgPsi da UFGD, Dourados – MS.

E-mail: mailto:jose.junior519@academico.ufgd.edu.br

Kelmara Mendes Vieira

Doutora em Administração, Professora associada da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: kelmara@terra.com.br

Marina de Sousa Carvalho

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD, Dourados – MS.

E-mail: marina.carvalho048@academico.ufgd.edu.br

Taiane Keila Matheis

Mestranda em Administração Pública, Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: taianetrim@gmail.com

Uillian Trindade Oliveira

Professor Adjunto - UFOB, artista visual; graduado em Artes Visuais e doutorado em Educação e Linguagem Visual.

E-mail: uillian.oliveira@ufob.edu.br



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[\(55\)99723-4952](tel:(55)99723-4952)

ARCO
EDITORES ● ● ●