

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 53

Ano 20

Volume 07 – Ciências Sociais

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2024

2024

2024

2024

Niterói – RJ

Revista Querubim 2024 – Ano 20 n°53 – vol. 7 – Ciências Sociais – 62p. (junho – 2024)
Rio de Janeiro: Querubim, 2024 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Jonas Antunes et al - As perspectivas dos jovens da área rural sobre as condições de vida e trabalho no campo	04
02	José Alisson de Oliveira et al – Qualidade de vida no trabalho: fator de sucesso organizacional	10
03	José Alisson de Oliveira et al – Fevertising: o papel da mulher no marketing e na publicidade	16
04	Juliana Pereira – Malévola, Lady Tremaine e Cruella: uma (re)construção do feminino vilão na Disney	24
05	Karina Ribeiro Soares Reis – Mulheres na economia solidária: uma análise da potencialidade da incubadora tecnológica de empreendimentos populares para o empoderamento e emancipação social	32
06	Marjorie Corrêa – Entre a liberdade e a interpretação: a forja do cidadão crítico no ambiente do domínio comum	36
07	Pedro Eduardo Araújo Domingos de Souza e Douglas Vasconcelos – Obstáculos enfrentados pelas crianças pobres brasileiras para a obtenção de reconhecimento e efetivação de seu direito à educação antes e durante a pandemia de covid-19	43
08	Sandra Pottmeier et al – Meio ambiente e as novas tecnologias de informação e comunicação: algumas direções	54

AS PERSPECTIVAS DOS JOVENS DA ÁREA RURAL SOBRE AS CONDIÇÕES DE VIDA E TRABALHO NO CAMPO

Jonas Antunes¹
Pamela Fracaro²
Carolina Orquiza Chermem³
Natacha Eugenia Janata⁴
Aline Daniela Sauer⁵

Resumo

A juventude é a fase da vida que percorre o processo de crescimento e desenvolvimento. Os jovens buscam serem aceitos em grupos que possam validar sua identidade social. Tendo como base a juventude do campo, este estudo tem como objetivo analisar e compreender as perspectivas e desafios dos jovens rurais sobre as condições de vida e trabalho no campo. Também buscou-se compreender qual a visão dos jovens sobre as experiências e conhecimentos adquiridos no cotidiano da agricultura familiar. Os dados foram coletados a partir do grupo focal realizado durante o Tempo Comunidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Palavras-Chaves: Juventude no campo, Agricultura Familiar, Educação do Campo.

Abstract

Youth is the phase of life that goes through the process of growth and development. Young people seek to be accepted into groups that can validate their social identity, based on rural youth. This study aims to analyze and understand the perspectives and challenges of rural young people regarding living and working conditions in the countryside. We also sought to understand young people's views on the experiences and knowledge acquired in daily family farming. Data were collected from the focus group held during the Community Time of the Rural Education Degree Course.

Keywords: Youth in the countryside, Family Farming, Education Course.

Introdução

A juventude rural Brasileira enfrenta desafios significativos, tanto em relação ao acesso à educação quanto ao atendimento de suas necessidades, sejam elas de trabalho (SAUER, 2021), lazer (CARNEIRO, 1998) e acesso a internet (Fundo Das Nações Unidas Para A Infância, 2013). Logo, os jovens rurais carregam o peso de uma posição hierárquica de submissão e isso acarreta a imigração dos jovens para áreas urbanas (Castro, 2006). Para esses jovens, morar nas áreas rurais do estado Catarinense, significa não ter outra opção para o trabalho senão a agricultura, morar distante de outras residências, e não ter acesso de mobilidade e a internet (CHAUVEAU, 2014).

A Educação do Campo é uma forma de representar as reivindicações dos trabalhadores rurais em relação ao acesso à educação por meio de ações que influenciam a criação de políticas públicas no âmbito da política educacional brasileira (CALDART, 2015). Para este mesmo autor, a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira, protagonizado pelos

1 Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação do Campo- UFSC

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo- UFSC

3 Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo- UFSC

4 Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo- UFSC

5 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR) e

Docente do curso de Psicologia da Universidade do Contestado

trabalhadores das áreas rurais, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. O objetivo e sujeitos estão associados às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura (CALDART, 2012).

Sendo assim, surge a demanda de formação de professores capacitados para lecionar no campo, por consequência disso ocorre a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A primeira proposta de construção da Licenciatura em Educação do Campo emergiu no ano de 2006, com participação de representações de 12 universidades (MURARIM, 2015). Desta forma, o curso de licenciatura em Educação do Campo corresponde à luta dos sujeitos do campo em garantir sua reprodução social de trabalho na terra num contexto de extrema desigualdade e concentração fundiária, como é o caso do Brasil (MOLINA, 2006).

O Curso em Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo atender às diferentes demandas de formação de professores nos municípios rurais catarinenses (PPP, 2009). Os componentes curriculares são distribuídos em quatro eixos, sendo no primeiro ano o eixo é Ecossistema e o princípio da pesquisa está voltado à realidade do município; no segundo e terceiro ano, o eixo é Fundamentos da Ciência e a pesquisa está centrada na escola e sala de aula; já no quarto ano, o eixo é Agroecologia e a pesquisa se estabelece pela articulação entre a educação escolar, trabalho no campo, e município. A Licenciatura em Educação do Campo possui em sua organização curricular a Pedagogia da Alternância, distribuindo os momentos formativos em Tempo Universidade, em que ocorrem as aulas na universidade e Tempo Comunidade, destinado a promover uma aproximação entre estudantes do curso e a realidade das escolas do campo, bem como à compreensão dos contextos de vida das comunidades rurais. (Proposta de adaptação curricular da Educampo – UFSC, 2014).

A formação dos educadores do campo por meio do Tempo Comunidade via alternância é essencial para o conhecimento e valorização da cultura local, além de favorecer a produção e ampliação de conhecimentos. Isso desperta a consciência crítica, tornando a formação na alternância um processo contínuo. Neste sentido o campo é um espaço histórico de disputa pela educação e pela terra, onde os camponeses, quilombolas, indígenas e diversos tipos de assalariados vinculados à vida no campo, são os sujeitos de direitos (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999).

No Tempo Comunidade realizado ao longo do ano de 2022, ocorreu a inserção na Escola Básica Valentin Gonçalves Ribeiro, que está localizada no município de rural Monte Castelo, no estado de Santa Catarina. A escola possui 486 alunos provenientes de áreas urbanas e rurais do município, sendo ofertado desde os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e no período noturno a escola possui a formação de professores em nível médio (Magistério).

No primeiro semestre do TC, ocorreram as observações para entender o funcionamento da escola nos setores administrativos e pedagógicos. Ao acompanhar o trabalho pedagógico dos professores nas aulas, ocorreu diversas conversas com alunos e professores.

Portanto, o artigo busca analisar os contextos citados e produzir conhecimentos sobre as perspectivas dos jovens do campo, contribuindo para uma melhoria na vida e na educação, ao refletir sobre novas perspectivas. Para cumprir o objetivo proposto deste estudo e responder às questões levantadas, as próximas seções serão apresentadas, visando abordar e esclarecer as inquietações identificadas.

Método

Após realizar observações em sala de aula para entender as metodologias e métodos de ensino dos professores e aprendizagem dos alunos, entre outras questões, optamos por desenvolver o grupo focal com a turma do Magistério, o qual foi realizado por 12 estudantes (11 mulheres e 1 homem) com idade entre 17 a 44 anos, todos da cor branca, moradores da cidade de Monte Castelo. Para Gatti (2005), o grupo focal tem como objetivo de captar entre os participantes percepções, sentimentos e ideias, possibilitando a compreensão de diversos pontos de vista dos participantes.

Através das falas desses alunos conseguimos identificar que os jovens não possuem interesse em seguir no campo por falta de motivação e pelos desafios no dia a dia. A partir disso, buscamos compreender de forma mais aprofundada estes dados da realidade, no intuito de contribuir para que nossa formação como futuros educadores do campo tenham como preocupação a formação de uma juventude rural que não se desenraiza e mantém seus laços com suas comunidades de origem, parafraseando a citação de Caldart (2005).

Após a realização do grupo focal, foi realizada uma entrevista online com uma aluna de 17 anos e uma professora de 25 anos, ambas residentes no município de Monte Castelo, planalto norte Catarinense. A entrevista consistia em 4 questões abertas.

Resultado e Discussão

A finalidade desta entrevista foi compreender a experiência da infância, o acesso à educação e os incentivos dos pais para os jovens permanecerem no campo, tendo como entrevistada 1 a aluna e a entrevistada 2 a professora. Ao questionar as entrevistadas sobre suas lembranças da infância no campo, elas compartilharam relatos de grande relevância.

“A minha infância foi bem legal, minhas principais lembranças é que sempre estive presente com meus pais na roça” (Entrevistado 1, 05/12/2022)

“Foi bem rígido, sempre tivemos que trabalhar desde pequenos para ajudar os pais na roça (Entrevistado 2, 06/12/2022).

As entrevistadas relataram experiências distintas em relação às suas infâncias no contexto do campo, enquanto uma destacou lembranças positivas, ressaltando a presença dos pais na rotina da roça, a outra mencionou uma memória mais desafiadora, caracterizado pela necessidade de trabalhar desde cedo para ajudar no sustento familiar. As crianças e jovens trabalham no processo de produção agrícola, não sendo visto como uma forma de estar realmente trabalhando na propriedade, mas sim apenas como ajuda, e assim os jovens internalizam a ideia de ajuda de seus familiares (SAUER E BORGES, 2020)

Ao questionar sobre quais foram seus maiores desafios para o acesso a escola morando na área rural, as participantes relatam:

“A maior dificuldade é que morando no interior, quando chovia tinha que enfrentar um grande km de estrada de chão para poder chegar na BR para pegar o ônibus, quando chegava no ponto não tinha nem abrigo para se esconder da chuva, ficando toda molhada até retornar de novo para casa, sim a escola possui uma boa infraestrutura mas deviam pensar na qualidade de vida dos alunos que vinham de longe.” (Entrevistado 1, 05/12/2022)

“A dificuldade maior quando era pequena que eu morava a 1,5 km da estrada geral e o ônibus não vinha buscar, tinha que ir até a estrada geral para pegar o ônibus, levantar antes das 6 da manhã para chegar as 8:00 na escola, e para voltar também, saía da escola as 12:00 e chegava em casa 13:30 quando não estragava o ônibus e tínhamos que ficar na estrada, pois não tinha comunicação (celular) e muitas vezes dormia no ônibus de tanto cansaço. Sobre a escola, sempre via que os professores e diretores davam o melhor de si, sempre tinha o que melhorar em questão de infraestrutura mas não posso reclamar e sempre agradeço por ter os professores que eu tive.” (Entrevistado 2, 06/12/2022).

Ambos os entrevistados mencionaram a necessidade de percorrer longas distâncias, muitas vezes em condições climáticas desfavoráveis, para chegar à escola, a respeito da infraestrutura da escola, os entrevistados reconheceram o esforço dos professores e diretores, e ressaltaram a gratidão por terem tido acesso a uma educação de qualidade, apesar dos desafios enfrentados. Para Almeida e Ferreira (2014) residir no meio rural torna-se sinônimo de ter árduas rotinas matinais para acessar o transporte escolar e assim conseguirem estudar na área urbana. Fica evidente a importância de considerar a qualidade de vida dos alunos que residem em áreas mais distantes, visando garantir condições adequadas para o acesso à educação

Diante de todas as dificuldades relatadas por ambas entrevistadas para o acesso da educação, também foi abordado o incentivo por parte dos pais, mesmo que o estímulo fosse direcionado para estudar e buscar oportunidades fora do campo, como relata as participantes:

“Meus pais sempre falavam para eu estudar, pois eles não tinham os estudos completos, que a vida na roça era sofrida demais e não queriam isso para mim” (Entrevistado 1, 05/12/2022).

“Como comentei meu país sempre deram o suporte para que eu estudasse e sempre me incentivaram, uma das motivações era ter uma vida melhor pois como eles falavam “uma caneta é mais leve que uma enxada”, sempre tive o sonho de ser professora, pelo incentivo que tive na escola e pelos pais também, não sai do interior mas sou formada e sou muito feliz.” (Entrevistado 2, 06/12/2022).

As motivações para a vida adulta estão ligadas às influências de suas famílias e ao ambiente em que cresceram, percebemos que a primeira entrevistada relata que seus pais o incentivaram a estudar, pois eles não tiveram a oportunidade de completar seus estudos, e não incentivaram a permanecer no campo. Já a segunda entrevistada destacou que recebeu apoio dos seus pais na sua educação e o sonho de se tornar professora. Acerca dessas respostas conseguimos compreender que os pais não incentivam seus filhos a seguirem no campo, e sim sair dele, pois entendem que estar ali é para alguém sem estudo e o trabalho será muito cansativo e que no meio urbano irá ter uma vida mais fácil. Os estudos de Staloch e Rocha (2019) afirmam que os jovens querem deixar a agricultura familiar devido à desvalorização de suas propriedades, o baixo valor dos seus produtos e a falta de estrutura e infraestrutura. E para Paulilo (2009) o trabalho do jovem rural é pesado.

Desta forma, com o passar dos anos, tem-se observado uma diminuição significativa da população do campo, diante desse contexto, as entrevistadas apresentam uma perspectiva distinta diferente quando se relacionado com a falta de incentivos na escola e pelo governo.

“Sim, pois muito não há muito incentivo nas escolas e a vida no campo, sempre é deixado de lado as comunidades que estão mais distantes da cidade, porém é bem importante, pois a vida no campo é muito ampla em vários aspectos, principalmente na qualidade de vida, ficando longe da poluição e de barulhos, dando mais tranquilidade reduzindo o estresse.” (Entrevistado 1, 05/12/2022).

A entrevistada ressalta a importância da vida no campo em diversos aspectos, destacando a qualidade de vida proporcionada pelo afastamento da poluição e dos ruídos. Para Maia e demais colaboradores (2019) a poluição é frequente nas áreas urbanas e isso se deve a grande concentração da população e fontes emissoras de poluentes. Já o meio rural é visto como um contraponto, pois é visto como um lugar cercado pela natureza (Sauer, 2021).

Por outro lado, a segunda entrevistada destaca a evolução tecnológica no campo, que tem despertado um novo olhar dos jovens para essa realidade.

“Pelo contrário, com tanta tecnologia que o campo está recebendo eu acho que os jovens estão tendo um outro olhar sobre o campo, pois tudo melhorou e muitos saem fazer cursos para poder aplicar na propriedade e ter um melhor rendimento.

Precisa de muita dedicação, esforço e trabalho! O trabalho no campo exige estudo e muita compreensão, é preciso saber a hora de plantar e como plantar, a hora de colher, o que é necessário para cada tipo de plantação, tem muitas pessoas que tem alguma criação de gado, porco, aves e é necessário para cada uma, um certo cuidado e são vários até chegar no nosso prato.” (Entrevistado 2, 06/12/2022).

As participantes revelaram memórias distintas em relação à infância e à juventude no Campo. Uma participante destacou lembranças positivas da presença dos pais na rotina da roça, a outra mencionou desafios relacionados à necessidade de trabalhar desde cedo para contribuir com o sustento familiar. Contudo, ambas enfrentaram dificuldades para acessar a escola, percorrendo longas distâncias e condições desfavoráveis, indo de encontro com os estudos Chauveau (2014).

Diante disso, é notável as diferentes perspectivas e desafios enfrentados pelos jovens no meio rural, é essencial que haja incentivo tanto das famílias, das escolas e políticas públicas do governo para garantir condições adequadas para o acesso à educação e para promover oportunidades no campo.

Considerações Finais

A pesquisa se iniciou no primeiro momento em observações para a realização do Tempo Comunidade (TC), para diagnosticar a educação do campo e a juventude rural, isso se fez, para dar suporte ao relato da juventude rural em Monte Castelo, que podemos ver, que tem vários elementos para estudos posteriores.

A atividade agrícola familiar é bastante presente na cidade, os jovens trabalham desde pequenos ajudando sua família, mas não recebem incentivo para continuar essa tradição, e é necessário se ter cuidado para não estimular/desestimular a saída dos jovens ou sua permanência no campo, nesse contexto, a realização deste estudo possibilitou identificar e analisar as perspectivas da juventude rural em relação ao conhecimento da educação no campo e na agricultura familiar.

No grupo focal conseguimos observar que não é um tema comum a ser abordado, mesmo a escola recebendo alunos de todas localidades rurais do município, ela não se denomina uma escola do campo, não possui práticas e conteúdo que abordem esses temas.

O jovem do campo se apresenta longe de um contexto globalizado, na construção da sua identidade social está voltado para a de um agricultor familiar, com os preconceitos vividos pela sociedade pelo seu modo de falar e vestir, o desejo de seguir suas tradições é deixada de lado e acabam optando por ir para o meio urbano atrás de outras profissões.

De acordo com os dados produzidos com pelos entrevistados, se evidencia a falta de dificuldade de acesso ao conhecimento teórico, muitas vezes eles aprendem apenas na prática passado de pais para filhos. Os estudos sobre a juventude rural ainda são pouco expressivos, ainda tem muito a ser estudado sobre as perspectivas e motivações desses jovens, é preciso ouvi-los e incluir políticas públicas que visem suas melhorias de vidas para permanecerem no meio rural.

Referencias

- ALMEIDA, Z. R. & Ferreira, L. G. (2014). O estudante do meio rural nas séries finais do ensino fundamental: olhares e revelações. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 109-123, jul./dez.
- ANDRADE, M. A. A. (1998). A identidade como representação e a representação da identidade. In A. S. P. Moreira, & D. C. Oliveira (Org.), **Estudos interdisciplinares de representação social** (pp. 141-149). Goiânia: AB editora.
- CASTRO, E. G. **Juventude rural “mais que uma palavra”** – uma problematização da construção de categorias sociais. In: Moreira, J. R.; Bruno, R. (org.). **Interpretações, estudos rurais e política**. Rio de Janeiro: Edur/Mauad, 2010. p. 61-94.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: (Org.). CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.
- CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**, 2015.
- CARNEIRO, M. J. O ideal urbano: a relação campo-cidade no imaginário de jovens rurais. **XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, Caxambu, 1998.
- CARNEIRO, M. J. (1998). O ideal urbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: Silva, F. C. T. da; Santos, R.; Costa, L. F. de C., org. **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- CHAUVEAU, H. O lugar do acesso (ou não-acesso) ao lazer na relação que os jovens rurais tem com os territórios do interior catarinense. In RENK, A. e DORINGON, C. (Orgs.). **Juventude Rural, cultura e mudança social**. Chapecó; Argos, 2014.
- DOTTO, F. Fatores que influenciam a permanência dos jovens na agricultura familiar, no estado de Mato Grosso do Sul. **Dissertação de Mestrado**, 113 p. Universidade Católica Dom Bosco. 2011.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.
- KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999.
- MAIA, J. L. M., Netto, V. M., & Costa, B. L. G. (2019). Forma Urbana e Poluição Atmosférica: Impactos na cidade do Rio de Janeiro. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v.11.
- MOLINA, M. C.; SÁ, R. F. **Educação do campo: concepções e práticas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2012.
- PAULILO, M. I (2004). Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. **Revista Estudos Feministas**/ Universidade Federal de Santa Catarina, v.12, n.1, p. 229-252.
- SAUER, A.D. Representações sociais de adolescentes sobre adolescentes do meio rural e urbano. **Dissertação (mestrado em psicologia)** - Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis, p. 98, 2021.
- SAUER, A. D.; GULES BORGES, M. Perspectivas da juventude rural sobre aprendizagem e o conhecimento geracional na agricultura familiar, planalto norte de Santa Catarina, Brasil. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020.
- STALOCH, R.; ROCHA, I. O. Produção e disseminação de conhecimento: as temáticas abordadas em 19 anos da revista brasileira de estudos urbanos e regionais (rbeur). **Ciência da Informação em Revista**, v. 6, n. 2, p. 34-50, 2019.
- TOLEDO, L. M.; SABROZA, P. C. (orgs). Movimentos Sociais e Saúde. **Caderno de monitoramento epidemiológico e ambiental**, nº 4. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; ENSP: 2013.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: FATOR DE SUCESSO ORGANIZACIONAL

José Alisson de Oliveira⁶

Daniel Moura⁷

Ana Cláudia Cavalcanti de Araújo⁸

Resumo

O objetivo deste artigo é demonstrar a importância da qualidade de vida no trabalho para as organizações. Para tanto, o estudo em questão de natureza qualitativa, explicativa e bibliográfica, proporcionou uma análise mais detalhada sobre medidas a serem adotadas pelos gestores das empresas em prol de seus recursos humanos com o intuito de motivá-los através de melhorias em seus ambientes de trabalho, que por sua vez reflete na qualidade de vida total e resulta no desenvolvimento da organização.

Palavras-chave: Qualidade de vida no trabalho; Motivação; Sucesso organizacional.

Abstract

The objective of this article is to demonstrate the importance of quality of work life for organizations. To this end, the study in question, of a qualitative, explanatory and bibliographic nature, provided a more detailed analysis of measures to be adopted by company managers in favor of their human resources with the aim of motivating them through improvements in their work environments. Which in turn reflects on the total quality of life and results in the development of the organization.

Keywords: Quality of life at work; Motivation; Organizational success.

Introdução

Na contemporaneidade, percebe-se que a sociedade tem evoluído diante de muitas mudanças que acontecem de maneira contínua, e no que diz respeito à qualidade de vida pode-se acompanhar um cenário bastante efêmero nos últimos anos. Com isso, pode-se deduzir que existe uma grande preocupação com o bem-estar das pessoas, onde sua importância não apenas se dá em suas vidas particulares, mas também no âmbito profissional.

Destarte, a qualidade de vida no trabalho (QVT) classifica-se como sendo um fator de sucesso para a organização com o intuito de melhorar o ambiente de trabalho e seus respectivos colaboradores. Chiavenato (2008) relata que a qualidade de vida implica em criar, manter e melhorar o ambiente de trabalho seja em suas condições físicas, psicológicas e sociais. Resultando em um recinto de trabalho mais harmonioso, onde as interações interpessoais acontecerão de maneira mais amigável e agradável, que, por conseguinte trará qualidade de vida para as pessoas na organização.

⁶ Graduação em Administração – Faculdade de Ciências de Timbaúba/PE. Ouvidor da Prefeitura Municipal de Vicência/PE. Produtor Cultural e mediador no Museu Poço Comprido, engenho tombado pelo IPHAN. Integrante da equipe da Associação que trabalha na preservação do Museu Poço Comprido, a AFAV desde 2016. Especialização em Museus pela Associação dos Filhos e Amigos de Vicência.

⁷ Faculdade de Educação Superior de Timbaúba/PE

⁸ Possui graduação em Ciências Econômicas – Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus João Pessoa e em Licenciatura Plena em Pedagogia – UFPB – Campus João Pessoa, Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa (2021). Professora da Faculdade de Educação Superior de Timbaúba/PE.

O interesse pelo tema proposto para este artigo, parte da premissa da existência da falta de interesse de alguns gestores em possibilitar uma melhor condição de trabalho e meios que estimulem seus funcionários a atuarem bem, pois mesmo com toda a evolução da administração e estudos que comprovam o real papel do colaborador na empresa, essa ainda tem sido uma das maiores problemáticas nos dias atuais, como também existem organizações em dilemas contrários, onde possibilitam assistência e suporte para que seus servidores operem da melhor maneira possível, e os mesmos não lhes dão o respaldo desejado.

Diante do exposto, identificou-se a problemática deste trabalho como sendo: quais são as melhores estratégias a serem adotadas pelas empresas para promoverem a QVT? Apontando como hipótese, se as organizações adotarem estratégias para promover a qualidade de vida no trabalho é possível alcançar melhores resultados no ambiente organizacional.

Para tanto, o objetivo geral deste estudo é demonstrar a importância da qualidade de vida no trabalho para as organizações, e os objetivos específicos: analisar o conceito de QVT, identificar os fatores que contribuem para a efetivação da QVT, e estabelecer a importância da QVT para que seja efetivada de maneira eficaz nas empresas.

O presente estudo não tem a pretensão de esgotar as dimensões do tema proposto, mas de contribuir para a discussão em torno da importância de adotar práticas que contribuam para a QVT e o impacto dessas medidas no ambiente organizacional.

Para desenvolver essa temática, o estudo possui a seguinte estrutura: inicialmente, apresentamos a metodologia; em seguida, apontamentos conceituais e principais modelos de QVT; logo depois, foram apresentadas ferramentas para o desenvolvimento da QVT; e por último, as principais considerações relevantes.

Metodologia

A temática desenvolvida nesse estudo foi fundamentada em uma pesquisa de natureza explicativa, com abordagem qualitativa, uma vez que observa aspectos do comportamento humano, que de acordo com Silva (2005 p.20), considera que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Em relação aos procedimentos metodológicos foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, sites, artigos científicos, e também em e-books possibilitando a coleta de dados para a elaboração do trabalho em questão, através de autores como: Chiavenato (2008; 2014), Moura (2014) e Pereira (2006).

Qualidade de Vida no Trabalho (QVT): aspectos conceituais e modelos

Atualmente, a discussão sobre o bem-estar do colaborador ou a qualidade de vida no trabalho (QVT) é habitual, tanto no meio acadêmico, quanto no ambiente organizacional, destacando os aspectos que essa dimensão causa para o trabalhador, seja físico, social ou psicológico.

Nesse contexto, o termo QVT, está atrelada á implantação de um conjunto de medidas que uma organização deve adotar diante das necessidades de seus colaboradores em seus ambientes de trabalho, onde serão aplicadas de maneira a melhorar a saúde e bem-estar dos mesmos, proporcionando-lhes melhorias no ambiente interno da organização. Assim,

Qualidade de vida no trabalho (QVT) é o conjunto das ações de uma empresa que envolve a implantação de melhorias e inovações gerenciais e tecnológicas no ambiente de trabalho. A construção da qualidade de vida no trabalho ocorre a partir do momento em que se olha a empresa e as pessoas como um todo, o que chamamos de enfoque biopsicossocial. O posicionamento biopsicossocial representa o fator diferencial para a realização de diagnóstico, campanhas, criação de serviços e implantação de projetos voltados para a preservação e desenvolvimento das pessoas, durante o trabalho na empresa. (Limongi-França, 2004 apud Moura, 2014, p.80).

Assim sendo, a autora enfatiza que a QVT acarreta para o colaborador melhorias internas no ambiente em que o mesmo atua, entendendo que a QVT está associada ao pensamento de que os colaboradores desenvolvem melhor suas atribuições trabalhando com mais satisfação e aumentando seu desempenho exercendo um trabalho mais eficaz. Portanto,

Qualidade de vida no trabalho é o conjunto de ações de uma empresa que envolve diagnóstico e implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais dentro e fora do ambiente de trabalho, visando propiciar condições plenas de desenvolvimento humano para e durante a realização do trabalho (Galvão, 1998, p.41).

Destarte, considera-se que a QVT é uma constante busca pelo equilíbrio entre o bem-estar do colaborador e a organização, classificando o trabalhador como um ser humano que precisa de cuidados e sua importância para a empresa, visando a construção de um espaço organizacional que valorize a subjetividade dos trabalhadores, considerando os indivíduos que precisam estar bem consigo mesmo e com suas tarefas, e não considerados como um mero objeto de produção.

Quanto aos aspectos e fatores que caracterizam a qualidade de vida no ambiente organizacional, muitos estudiosos criaram modelos, considerados clássicos, que mostram a influência da mesma na vida dos trabalhadores. A seguir, destacaremos dois desses modelos:

Modelo de Hackman e Oldhan

O Modelo desenvolvido por Hackman e Oldhan (1975) analisa as ramificações do cargo a fim de explicar que produzem estados psicológicos críticos que levam a resultados pessoais e de trabalho. Para tanto, os autores classificam a QVT como um elemento que está associado a aspectos como: motivação, satisfação, necessidade de crescimento do trabalhador no cargo, e na autonomia do desenvolvimento das tarefas.

Chiavenato (1999, p.192) elenca os principais aspectos baseados nos cargos, são eles:

- Variedades de habilidades: o cargo exercido deve exigir várias e diferentes habilidades e conhecimento.
- Identidade da tarefa: ressalta a importância do indivíduo sobre as suas atribuições, o trabalho deve ser realizado do início ao fim, para que este perceba que produz um resultado palpável.
- Significado da tarefa: a pessoa deve ter uma clara percepção de que forma o seu trabalho produz consequência e impactos sobre o trabalho dos demais.

- Autonomia: defende-se a responsabilidade pessoal para planejar e executar as tarefas e independência para desempenhá-las.
- Feedback: refere-se às informações, pode ser dividido em retroação do próprio trabalho e retroação extrínseca.
- Retroação do próprio trabalho: os superiores devem proporcionar informação de retorno para que o próprio indivíduo possa avaliar o seu desempenho.
- Retroação extrínseca: deve haver um retorno dos superiores hierárquicos ou cliente a respeito do desempenho de sua tarefa. A ideia de feedback é simples, mas de grande importância para as pessoas no trabalho, pois através desse retorno é que o trabalhador poderá fazer uma autoanálise, visando melhorias em sua conduta profissional.
- Inter-relacionamento: o contato interpessoal do ocupante com outras pessoas ou clientes deverá ser estimulado e possibilitado.

Diante desses indicadores, verifica-se a importância dos gestores para a conscientização da qualidade de vida dos servidores, ressaltando como cada item serve de orientação no processo de trabalho.

Todos estes critérios apresentados pelo autor são de suma importância para efetivar um elo que proporciona uma melhor QVT, contribuindo assim, para alcançar a satisfação dos colaboradores, refletindo no seu desempenho.

Modelo de QVT de Nadler e Lawler

A proposta desse modelo apresentada por Nadler e Lawler (1983) é fundamentada no conceito teórico da variável QVT através de uma análise espaço-temporal, em diferentes contextos, apresentando concepções distintas em que o conceito de QVT apresentou ao longo do tempo.

Chiavenato (1999) descreve que para Nadler e Lawler, a QVT está fundamentada em quatro aspectos:

- Participação dos funcionários nas eleições.
- Reestruturação do trabalho através do enriquecimento das tarefas e de grupos autônomos de trabalho.
- Inovação no sistema de recompensas para influenciar o clima organizacional.
- Melhoria no ambiente de trabalho quanto às condições físicas e psicológicas, horário de trabalho etc.

Percebe-se que estes aspectos fazem com que os indivíduos passem a participar como parte integrante da organização nos processos decisivos, mostrando a importância dos mesmos, ou seja, o colaborador passa a ser reconhecido como ser humano na empresa, participando de ações que antes não lhes competiam.

De forma geral, pode-se estabelecer que os modelos apresentados se complementam, enfatizando características peculiares sobre as melhorias eminentes que um colaborador precisa obter, mas, seguindo a mesma linha de pensamento. Ambos visam o trabalhador como sendo um elemento que precisa participar constantemente de todos os processos da empresa, visando a autonomia, melhorias do ambiente físico, valorização do trabalho, remuneração justa, saúde do colaborador e demais fatores necessários para alcançar o bem-estar dos mesmos.

Áreas e programas para o desenvolvimento da QVT

Diante dos aspectos apresentados anteriormente, é válido considerar que a QVT é fomentada por parâmetros que possibilitam sua ação na vida das pessoas, e para isso se faz necessária a implementação de algumas ferramentas essenciais para sua efetivação.

Nesse aspecto, Galvão e Limongi (1998 p.41) enfatizam que “a sociedade vive novos paradigmas sobre modos de vida dentro e fora da empresa, construindo novos valores relativos às demandas de qualidade de vida no trabalho”. Assim, com a evolução da sociedade surgem novas percepções sobre o modo de vida dentro e fora da empresa, que possibilitam o surgimento de novos contextos relacionados à demanda de QVT.

Vale mencionar que muitas áreas estão contribuindo para a efetivação da QVT na vida das pessoas, Galvão e Limongi (1998, p. 41), destacam as seguintes áreas:

- **Saúde:** área que visa preservar a integridade física, mental e social do ser humano, onde não atua somente no combate as doenças, mas proporciona a longevidade dos indivíduos.
- **Ecologia:** visualiza o ser humano como maior responsável pela preservação do ecossistema dos seres vivos e dos insumos da natureza, incluindo-o como parte integrante do mesmo.
- **Ergonomia:** Está atrelada as condições de trabalho ligadas a pessoa, onde engloba outras áreas como medicina, psicologia, e etc. visando o conforto na operação.
- **Psicologia:** Relaciona os fatores internos dos indivíduos para descobrir suas necessidades individuais fazendo menção a seu desempenho no trabalho, onde juntamente com a filosofia demonstra a influência das atitudes internas na perspectiva de vida de cada pessoa.
- **Sociologia:** Trabalha as ações construídas socialmente, considerando o poder das influências e engloba o contexto cultural da organização.
- **Economia:** Visa conscientizar a distribuição de bens, recursos e serviços, onde enaltece o equilíbrio da responsabilidade e os direitos da sociedade.
- **Administração:** Constante busca pelo aumento da mobilização em conseguir atingir objetivos e resultados, diante de ambientes efêmeros e cada vez mais complexos.
- **Engenharia:** Logística de produção relacionada á flexibilização de trabalhos que partem desde a extração da matéria prima até a organização do trabalho e o controle dos procedimentos.

Todas essas áreas possuem um papel importante para a elaboração de programas que irão proporcionar uma melhoria na vida nas pessoas. Cada pessoa desenvolve necessidades específicas no trabalho e a partir desse ponto, podem se sentir desmotivadas quando percebem a necessidade de melhorias e não obtêm um suporte da empresa em que atuam para que seus anseios sejam atendidos.

Tais programas podem acontecer através de diversas atividades como: aulas de dança que proporcionam a interação dos colaboradores com a música fazendo com que os mesmos desenvolvam múltiplos benefícios; a yoga que reduz os níveis elevados de estresse reduz a ansiedade e melhora a concentração; a meditação que por sua vez traz benefícios como o aumento da capacidade de concentração, o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático, a criatividade e também o equilíbrio do campo emocional; as massagens que aliviam dores localizadas em partes específicas do corpo combate a insônia, desincha, melhora a circulação sanguínea, e reduz o cansaço.

Para Levering (1986 apud Pereira, 2006 p.7), “um bom lugar para se trabalhar possibilita, entre outras coisas, que as pessoas tenham, além do trabalho, outros compromissos em suas vidas, como família, os amigos entre outras atividades”.

Dessa forma, é possível entender que uma pessoa não deve cuidar apenas de sua carreira profissional, mas tentar equilibrar todos os aspectos de sua vida, praticando diversas atividades que lhes garantam vivenciar momentos com familiares, amigos, companheiros de esportes, dentre outros, pois tais práticas elevam a qualidade total dos indivíduos, tornando-as pessoas mais realizadas, motivadas, saudáveis fisicamente e mentalmente, felizes e dispostas a contribuir mais com a organização em que trabalham garantindo o sucesso da mesma.

Considerações Finais

O estudo em questão teve por objetivo apresentar aspectos conceituais sobre a QVT e suas vertentes, caracterizando a mesma com o intuito de apresentar alguns modelos sobre sua relevância no ambiente organizacional.

Verificou-se, a partir desses modelos, que a qualidade de vida não era um aspecto levado em consideração anteriormente pelas empresas e, com o passar do tempo essa percepção foi mudando, constatando que um colaborador insatisfeito não gerava os resultados que as empresas almejavam. A visão de um simples empregado foi se atualizando para um colaborador que precisava de suporte para poder desenvolver bem suas tarefas e, conseqüentemente, atingir um melhor desempenho pessoal e organizacional. Para tanto, as organizações deveriam oferecer programas para melhorar o bem-estar e saúde física/mental dos colaboradores.

Percebeu-se que não existe uma fórmula específica de como motivar os colaboradores, pois cada um apresenta uma necessidade peculiar em seu ambiente de trabalho, mas é essencial que a empresa ofereça uma variedade de programas que proporcionem caminhos mais prazerosos, gerando melhorias para todas as partes da empresa.

Referências bibliográficas

- PEREIRA, Amarildo. **Qualidade de vida no trabalho: fatores que influenciam as organizações**. Bauru, SP: XIII SIMPEP. 2006.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão das pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**, Rio de Janeiro. 2014.
- _____. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. São Paulo: Atlas 2008
- GALVÃO, L. LIMONGI, C. **Estratégias de recursos humanos e gestão da qualidade de vida no trabalho: o stress e a expansão do conceito de qualidade total**. São Paulo: Revista de Administração – RAUSP, 1998.
- MOURA, Priscila. **Os modelos de qualidade de vida no trabalho e suas possíveis influências nas organizações**. 2014.
- RODRIGUES, Marcus. **Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise gerencial**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- SILVA, E. Menezes. E. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2005.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

FEVERTISING: O PAPEL DA MULHER NO MARKETING E NA PUBLICIDADE

José Alisson De Oliveira⁹
Atália Rayane Gomes de Melo¹⁰
Ana Cláudia Cavalcanti de Araújo¹¹
Richard Holland Silva¹²

Resumo

O termo femvertising é entendido como a combinação de feminismo e publicidade, relacionada à representação feminina na publicidade contemporânea por meio do empoderamento feminino. O objetivo geral deste estudo é descrever o femvertising, seus conceitos, características e principais formas de impacto no público feminino. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica e qualitativa. Destarte, os resultados apontam que o femvertising é a ferramenta com a qual a publicidade empodera a mulher, tornando-a não apenas uma consumidora da marca, mas também uma pessoa fidelizada ao ideal de empoderamento e representatividade trazido pela empresa em sua publicidade.

Palavras-chave: Femvertising; mulheres na publicidade; empoderamento feminino.

Abstract

The term femvertising is understood as the combination of feminism and advertising, related to female representation in contemporary advertising through female empowerment. The general objective of this study is to describe femvertising, its concepts, characteristics and main forms of impact on the female audience. The methodology used was bibliographic and qualitative research. Thus, the results indicate that femvertising is a tool with which advertising empowers women, making them not only a consumer of the trade, but also a loyal person with the ideal of empowerment and representation activity brought by the company in its advertising.

Keywords: Femvertising; Women in advertising; Female empowerment.

Introdução

Femvertising é uma nova expressão, que vem da junção de duas palavras em inglês: feminine (feminino) + advertising (propaganda). Ou seja, são propagandas que valorizam o empoderamento feminino. As pessoas têm notado a importância e relevância deste tema, pois, no momento crítico do marketing digital, este tema ganha cada vez mais espaço e atinge novos patamares. Levantar a bandeira da carreira feminista pode ser uma escolha de sucesso. A escolha dessa abordagem permite que a marca se posicione de forma moderna e alinhada à agenda de diálogo e ao pensamento do consumidor. A presente pesquisa trata o tema de forma mais geral,

⁹ Graduação em Administração – Faculdade de Ciências de Timbaúba/PE. Ouvidor da Prefeitura Municipal de Vicência/PE. Produtor Cultural e mediador no Museu Poço Comprido, engenho tombado pelo IPHAN. Integrante da equipe da Associação que trabalha na preservação do Museu Poço Comprido, a AFAV desde 2016. Especialização em Museus pela Associação dos Filhos e Amigos de Vicência.

¹⁰ Graduação em Administração – Faculdade de Ciências de Timbaúba/PE.

¹¹ Possui graduação em Ciências Econômicas – Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus João Pessoa e em Licenciatura Plena em Pedagogia – UFPB – Campus João Pessoa, Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa (2021). Professora da Faculdade de Educação Superior de Timbaúba/PE.

¹² Mestre em Economia (Investimentos e Empresas) pela UFPE. Possui graduação em Administração pela Faculdade de Educação Superior de Timbaúba/PE. Professor da Faculdade de Educação Superior de Timbaúba e da Faculdade de Ciências de Timbaúba. É coordenador do curso de Administração da Faculdade de Timbaúba/PE.

aplicando-o em relação ao mercado brasileiro.

A questão relevante para esse tema é se o feminismo e empoderamento conseguiu mudar a visão da mulher com relação a publicidade e marketing, sabendo que o femvertising é uma ferramenta valiosa, quando usada de maneira correta pela empresa. Traz-se, então, o seguinte problema: o femvertising é importante para a representação adequada e empoderamento do gênero feminino?

Como objetivo geral do trabalho, descreve-se o femvertising, seus conceitos, características e principais formas de impacto no público feminino. Como objetivos específicos, o estudo mostra os estereótipos da mulher na publicidade; relaciona o femvertising ao movimento feminista; e demonstra como o femvertising é uma ferramenta de empoderamento feminino.

Metodologia

Para desenvolver a temática, a metodologia proposta foi a pesquisa exploratória, qualitativa e bibliográfica. No que se refere aos estudos exploratórios, Gil (2008, p. 27) ressalta que “[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Triviños (1987), enfatiza que com reação à abordagem qualitativa se trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. E, no que tange à pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2001, p. 183), “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.”, destacam que sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

Estereótipos da mulher na publicidade

É importante falar como as questões de gênero costumam ser abordadas nas campanhas publicitárias. O contexto social no qual as pessoas estão inseridas costuma, na maioria das vezes, delimitar diferenças históricas entre o papel do homem e o papel da mulher nas relações sociais, categorizando os gêneros por suas representações em diversas esferas e situações.

A representação publicitária sempre reflete questões reais dentro do ente social, não apenas de gênero, mas também em relação a outras categorias demarcadas pelas diferenças culturais existentes na sociedade. Tais valores são incorporados pela propaganda, podendo tanto quebrar padrões quanto reforçar estereótipos, a depender da forma com a qual são utilizados e qual o intuito do publicitário quando emprega determinadas questões em seu trabalho (Teixeira, p. 36, 2009).

Desde a década de 60, no Brasil, a publicidade tem um tom conservador, principalmente quando diz respeito a questões envolvendo os papéis dos gêneros na sociedade (Corrêa, 2016). De tal maneira, é primordial a interpretação de cada narrativa, para que não se capte a mensagem errônea de que a publicidade é nociva, e que só serve para reforçar estereótipos. Ao contrário, a evolução das ideias de propaganda ajuda a compreender a própria evolução do pensamento social.

Com a própria evolução social e o advento da era da informação, as pessoas percebem, cada vez mais, as entrelinhas nas campanhas publicitárias. O Conselho Nacional de Autorregulação Publicitária (CONAR) publica, anualmente, seu Boletim, trazendo informações e números acerca da apuração de denúncias contra campanhas abusivas ou em desconformidade com as regras da publicidade.

É possível notar que, atualmente, boa parte das denúncias se deu em virtude de anúncios que estereotipavam o gênero feminino, com propagandas de cunho machista, e representação consensual de mulheres em posição desfavorável em relação ao gênero masculino.

Um exemplo é o anúncio veiculado, em 2016, pela Editora Minuano, nas redes sociais da empresa, que foi suspenso pelo CONAR após uma série de reclamações de consumidores por todo o Brasil (Figura 1):

Figura 1 – Anúncio da Editora Minuano



Fonte: O Globo (2016).

O anúncio, claramente, demonstra diversos aspectos negativos acerca do estereótipo reforçado pela divisão de gêneros no trabalho, relegando a mulher ao papel de empregada do homem, e encarregando-a de todos os afazeres domésticos.

Reforça-se, também, nessa propaganda, a visão patriarcal do casamento, na qual o homem, como provedor, não teria a obrigação de cuidar dos serviços domésticos, pois teria uma esposa que os fizesse por ele.

Tipicamente, essa divisão do trabalho que estereotipa os gêneros, denotando o trabalho braçal e o intelectual para o homem, enquanto a mulher é relegada aos serviços domésticos, é levantada por Corrêa (2016, p. 15):

Em muitas sociedades no Ocidente, é perceptível a responsabilidade feminina prevalecendo no quesito doméstico e familiar. Percebe-se tanto nos centros urbanos como nas periferias, e também nos países menos desenvolvidos, que a solução mais usual para tal questão tem sido delegar a outras mulheres os cuidados domésticos e com as crianças, apenas transferindo a responsabilidade da esposa para a empregada doméstica, mas não a removendo do gênero feminino.

De acordo com a pesquisa de Oliveira-Cruz (2016), ao estudar a relação entre publicidade e gênero, fica claro que as mulheres são as protagonistas da publicidade dirigida ao público masculino e feminino. Mas, ainda de acordo com o ponto de vista da autora, a diferença de público-alvo também significa diferentes formas de publicidade: para as mulheres, a publicidade do gênero feminino é usada principalmente para cosméticos, roupas e acessórios esportivos, enquanto o público-alvo são os homens, que geralmente são Publicidade de

automóveis, produtos esportivos e bebidas alcoólicas.

Quando os anúncios são direcionados às mulheres, elas geralmente aparecem como o estereótipo da "rainha em casa", fortes, enérgicas e prestativas. Nas campanhas dirigidas ao consumidor masculino, as mulheres são representadas como "objetos de desejo" e retratadas pela sua beleza, geralmente usam roupas decotadas ou mesmo muito poucas (Oliveira-Cruz, 2016).

É interessante, aqui, levantar, também, a questão de que um dos motivos pelos quais o gênero feminino ainda é estereotipado na publicidade é o fato de que o mercado de criação propagandística ainda é formado, em sua maioria, por homens. Sobre isso, observam Hansen e Weizenmann (2015, p. 34):

As mulheres hoje, representam cerca de 52% do quadro funcional das grandes agências de publicidade. Igualmente como no lar, ocupam a função de atendimento e recepção em 77% das vagas nessas empresas. O percentual ainda maior de 82% diz respeito às vagas no setor de mídia, que as regula para serem sempre organizadas, supervisoras e comedidas. Todavia, menos de 25% das vagas dos departamentos de criação de propagandas são ocupadas por mulheres.

Justamente pelo fato de as mulheres serem uma fatia reduzida do mercado de criação publicitária, geralmente a visão do gênero feminino na propaganda é gerada sob uma ótica masculina. Em boa parte das vezes, não há um julgamento crítico sobre valer a pena ou não a representação consensual da mulher, considerando o estereótipo arraigado pela sociedade já há muito tempo.

De tal maneira, segundo Corrêa (2016), é necessário reafirmar que os valores de gênero não são os mesmos em todas as sociedades, uma vez que a multiculturalidade e a multiétnicidade existentes em nosso planeta é que ditam os papéis de homens e mulheres no aparelho social.

O marketing que mais vende hoje para o público feminino, segundo Oliveira-Cruz (2016), é o que anuncia o alcance da perfeição estética. A partir do momento em que se legitima um padrão de beleza (usualmente ligado a pele clara, cabelos lisos, corpo magro etc.), há um prejuízo a muitas mulheres que são público-alvo dessa propaganda.

Assim, muitas empresas têm procurado ajustar sua publicidade de forma a valorizar todos os aspectos relativos à beleza natural da mulher, mostrando cada corpo como belo em sua individualidade. Porém, tal mudança, mesmo sendo importante por colocar em xeque os "padrões de beleza", ainda "não consegue causar o rompimento de rotinas de cuidado com a beleza, continuando a alimentar a cultura do consumo" (Oliveira-Cruz, 2016, p. 44).

Em outras palavras, explicam Corrêa e Mendes (2015, p. 117): "as peças publicitárias são um reflexo e reforço das construções que a sociedade compartilha, e também podem trazer propostas para romper e transformar discursos e pensamentos através das práticas por elas apresentadas".

De tal forma, contextualizando o que foi dito até aqui, deve-se abordar quais práticas estão modificando o cenário da publicidade, e trazendo à tona a reflexão acerca dos valores sociais referentes às questões de gênero, delimitando a própria mudança sociocultural com o passar dos tempos.

Será tratado, aqui, sobre femvertising: uma nova estratégia de discurso propagandístico, que visa empoderar as mulheres no contexto da publicidade, sendo apoiado por movimentos sociais e buscando apropriar as questões de gênero não para "abafá-las", mas colocá-las em discussão, a fim de fazer surgir novos pensamentos e ferramentas de combate à desigualdade entre o sexo masculino e o feminino. Femvertising é uma nova expressão que vem da junção de duas palavras em inglês:

feminine (feminino) + advertising (propaganda). Ou seja, são propagandas que valorizam o empoderamento feminino.

Femvertising e o movimento feminista no século XXI

Quando observado corretamente o conceito de femvertising não é antigo. Recentemente é que passou a se discutir essa estratégia de discurso dentro da área da publicidade, visando uma quebra dos padrões existentes sobre a mulher, e como ela é objeto da propaganda (Reker, 2016).

Todavia, desde o começo do século XX, algumas empresas começaram a visualizar a forma com a qual o público-alvo do sexo feminino se envolvia com as questões dos direitos da mulher, considerando como essas premissas afetavam sua cultura de consumo.

De acordo com Reker (2016), por volta de 1920 surge o conceito de *commodity feminism*, que é utilizado para designar a forma com a qual as empresas se apoderam dos conceitos ligados ao feminismo, a fim de criar uma propaganda de militância, em consonância com o surgimento do movimento à época.

Tal estratégia recebe tanto elogios quanto críticas. Se, por um viés, o *commodity feminism* gera um conjunto de discussões acerca dos papéis da mulher na sociedade, confrontando estereótipos e trazendo as pautas feministas à tona, por outro viés ele se apodera das pautas políticas do movimento feminista para fins comerciais, uma vez que os anúncios não costumam focar em si no produto ou serviço oferecido, mas sim na sensação de empoderamento alegadamente relativa às mulheres que o consomem (Reker, 2016).

No contexto atual, em que os indivíduos estão totalmente conectados uns aos outros pelas tecnologias de informática, o movimento feminista tem crescido não apenas nas ruas e coletivos presenciais, mas principalmente na internet. As questões ligadas ao machismo e aos estereótipos que esse machismo incute às mulheres, têm ganhado força em diversos espaços virtuais.

Um dos maiores exemplos, na atualidade, é o coletivo Não me Kahlo, no Facebook, funcionando como um grupo de debate e discussão sobre diferentes estirpes do feminismo, visando levar os conhecimentos acerca do movimento às mulheres por todo o Brasil e em outros países lusófonos.

Percebe-se, diariamente, que as mulheres se manifestam cada vez mais contra a propaganda eivada de estereótipos oriundos do machismo, tais como os citados neste estudo, no capítulo anterior. Baseando-se em tais mudanças e discussões sociais, ensejados pelos movimentos feministas, veio, novamente, à tona a questão do *commodity feminism*, dessa vez ligado ao *femvertising* (Reker, 2016).

Conforme já comentado neste trabalho, essa palavra se origina da junção de *feminism* (feminismo) e *advertising* (publicidade), e apareceu pela primeira vez em 2014, na 11ª edição da *Advertising Week*, um evento estadunidense de marketing, que apresentou um estudo da empresa She Knows, voltada para a mídia para mulheres.

Cabe aqui ressaltar um exemplo que se destacou na propaganda brasileira. A Dove, marca mundialmente conhecida por seus produtos cosméticos, lançou a campanha publicitária "Real Beleza" (Real Beauty, no seu lançamento original em inglês) mediante uma pesquisa de mercado com consumidoras de todo o mundo (Mizioka, 2017). Sob o nome "A real verdade sobre a beleza: um relatório global", o impressionante número de 2% das entrevistadas respondeu se considerarem bonitas, enquanto 75% delas disseram que sua beleza seria mediana. Além disso, metade das pesquisadas citou acharem-se acima do "peso ideal".

Aproveitando tais dados, a marca passou a tecer um posicionamento mais incisivo sobre a autoestima de suas consumidoras, retratando mulheres de todas as cores, formas e estilos de cabelo, e, também, mulheres com deficiências, utilizando trajes íntimos, diferentemente do que as propagandas costumam mostrar: apenas mulheres com corpos tidos pelo senso comum como "esculturais" e dentro dos "padrões de belezas" impostos pela sociedade ocidental (Figura 2).

Figura 2 – *Outdoor* publicitário da Dove, em sua campanha Real Beleza.



Fonte: Mizioka (2017).

Mediante a observação das pesquisas aqui citadas, é fácil perceber que as consumidoras não se contentam mais com os discursos antigos, que as representam como desde donas de casa até objetos sexuais. A partir do momento em que o empoderamento feminino entra em cena, as mulheres passam a nutrir um afeto pela marca, por se sentirem representadas, pela primeira vez, nas peças publicitárias, em detrimento de campanhas que em nada impactam a imaginação feminina.

Nessa perspectiva, Dantas (2015, p. 11) cita:

O empoderamento da mulher foi gerado em meio à luta feminista, que tem como mote criar um sentimento de reflexão social e implantação de políticas direcionadas à autonomia feminina em todos os seus locais de ação. Todavia, não se pode impor o empoderamento imediato, por tratar-se de uma mudança contínua, que ganha seus espaços não só com o enfrentamento direto, mas também a partir dos diálogos e discussões acerca dessa temática.

Portanto, ainda que tenha só como objetivo atingir o mercado consumidor e gerar lucros para a empresa, a propaganda tem um papel fundamental no impacto causado em seu público-alvo, de modo que pode influenciar tanto de forma positiva quanto de forma negativa o pensamento social. Nesse caminho, cabe ressaltar a forma com a qual a mulher é representada nas peças publicitárias.

Porém, não apenas o marketing é responsável pela mudança de pensamentos e hábitos acerca da sensualização do corpo feminino, mas é importante que todas as esferas sociais trabalhem em uma contínua modificação no tocante à visão de representação da mulher nas campanhas publicitárias, a fim de não só criar novas regras, mas, também, uma nova forma de pensar, das pessoas, que permita uma contribuição para uma mudança cultural.

***Femvertising*: “a propaganda que empodera”**

O conceito de *Femvertising* é um termo que surgiu recentemente, pesquisado como estratégia de discurso para quebrar estereótipos femininos na publicidade. No entanto, conforme citado anteriormente, desde a década de 1920, empresas e marcas começaram a observar a participação do público feminino na questão das políticas voltadas para os direitos das mulheres.

A utilização de uma propaganda empoderadora, que empregue pautas femininas no mercado publicitário, é importante quando se tem cautela por parte da marca, visto que esta deve estar engajada com o empoderamento feminino e, conseqüentemente, com o feminismo, e consiga transmitir efetivamente sua preocupação com a temática da equidade de gêneros. Nascimento e Dantas (2015, p. 4) citam:

Embora toda a agitação do mercado tenha dado voz à causa feminista e popularizado o termo que, por muito tempo, foi tabu entre mulheres e homens, não se pode esquecer que o feminismo se trata de um movimento social, político e econômico sério. Marcas que não contemplam o real significado da causa estão sujeitas à rejeições ainda maiores por parte do público.

Pode-se perceber, então, que a simples aposta no *femvertising* não garante que a empresa tenha sucesso no mercado, uma vez que se precisa entender sobre o que se está falando (e isso se aplica não apenas à temática feminina, mas a todos os tipos de publicidade). A comunicação deve ser feita de forma clara e concisa para as consumidoras e potenciais consumidoras, visto que, cada vez mais, a mulher exige ser representada pela marca que consome.

Na prática, o empoderamento feminino ganha visibilidade através do *femvertising* quando a propaganda permite que as mulheres se enxerguem como seres humanos, não como objetos, e isso as empodera e as considera como influentes na sociedade e nos meios midiáticos. Quanto menos estereótipos, mais informações verdadeiras sobre o papel da mulher na atualidade, segundo assevera Samarão (2007, p. 47):

A ideia de representação nos remete diretamente ao uso de imagens pela mídia, aqui em especial, pela publicidade. As imagens disseminadas pela publicidade são parte da cultura da sociedade contemporânea brasileira. Essas imagens se tornaram onipresentes e importantes meios para a difusão de signos, símbolos, culturas e informações.

Considerando que com o passar dos tempos, a representação da mulher na publicidade foi sendo alterada, o *femvertising* busca deixar para trás a ideia da mulher objeto, ainda presente em certas campanhas publicitárias, e dar espaço à mulher com voz e visibilidade, mostrando que as marcas devem entender que a consumidora deseja uma comunicação pensada para ela e, sempre que possível, por outras mulheres.

Considerações Finais

Este estudo foi desenvolvido com a finalidade de contribuir com os estudos acadêmicos sobre o *femvertising*, uma forma de representação da mulher na publicidade por meio do discurso de empoderamento feminino. É importante compreender como os valores simbólicos reproduzidos por esse discurso na publicidade contemporânea são percebidos pelas mulheres e, além de direcioná-las para o processo de compra, geram sentido para suas vivências cotidianas.

Os ensinamentos acerca dos papéis de gênero, construídos durante muitos séculos, costumam se refletir na esfera publicitária em forma de estereótipos. Não raro, pode-se ver na mídia propagandas que retratam as mulheres como donas de casa ou como objetos de desejo. As relações de gênero, porém, vêm assumindo uma forma cada vez mais igualitária, e o empoderamento feminino se mostra um fator relevante no posicionamento da mulher em equidade ao homem, assumindo as mesmas atribuições e deixando para trás uma imagem subordinada e estereotipada. A hipótese atribuída no começo do artigo pôde ser confirmada a partir da pesquisa realizada ao longo do estudo, mostrando que a propaganda pode, sim, voltar-se para a mulher de forma a empoderá-la e torna-la consciente de seu papel na sociedade. Com o femvertising, as consumidoras se veem representadas pelos produtos oferecidos, pelo roteiro da peça publicitária e pela própria marca, ao perceber que ela se preocupa com questões femininas.

Por fim, é necessário ressaltar que, por se tratar de um tema ainda pouco explorado academicamente, são necessários estudos mais aprofundados, que abordem principalmente o impacto do femvertising no mercado consumidor feminino e as diferentes percepções das mulheres acerca das propagandas de empoderamento feminino.

Referências

- ADVERTISING WEEK. **Advertising Week 2014 Video Highlights**. 2014. (1m35s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t_PIL6m4Cjk>. Acesso em: 11 de dezembro de 2020.
- CORRÊA, J. M. **Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos**. São Paulo, 2016.
- CORRÊA, Laura Guimarães; MENDES, André Melo. Inversão, desnaturalização e reforço de práticas de gênero em peças publicitárias. **Intexto**, n. 32, 2015.
- DANTAS, A. P. Empoderamento e Posicionamento de Marca: análise da marca Lola Cosmetics. **Revista REUNIR**, v. 7, n. 3, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- HANSEN, F.; WEIZENMANN, C. S. A Institucionalização do Trabalho em Criação Publicitária como Reduto Masculino. VI Pró-pesq PP - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda. **Anais...** Universidade de São Paulo - CRP/ECA/USP, 2015.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MIZIOKA, M. Campanha - Dove: Retratos da Real Beleza. Disponível em: <<https://www.marinamizioka.com/2017/08/26/campanha-dove-retratos-da-real-beleza/>>. Acesso em: 11 de novembro de 2020.
- O GLOBO. **CONAR atende a denúncias e susta anúncio considerado machista. 27/03/2016**. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/gente-boa/post/conar-atende-denuncias-e-susta-anuncio-considerado-machista.html>>. Acesso em: 18 de novembro de 2020.
- OLIVEIRA-CRUZ, M. C. B. F. Do Mulherio à Capitolina: Retratos dos feminismos na mídia brasileira. **Revista Feminismos**, v. 7, n. 2, 2016.
- REKER, K. B. M. Why Can't Run Like a Girl Also Mean Win The Race?: Commodity Feminism and Participatory Branding as Forms of Self-Therapy in the Neoliberal Advertising Space. **Scripps Senior Theses**, 2016.
- TEIXEIRA, N. C. R. B. Discurso Publicitário e a Pedagogia do Gênero: representações do feminino. **Revista CMC - Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 6, n. 17, 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024

MALÉVOLA, LADY TREMAINE E CRUELLA: UMA (RE)CONSTRUÇÃO DO FEMININO VILÃO NA DISNEY

Juliana Pereira13

Resumo

Ao olhar para os live-actions que trazem personagens originalmente construídas como vilãs nas animações do estúdio Disney (Malévola, Cinderela, Cruella e A Pequena Sereia), podemos ver uma nova performatividade destas. Através do conceito de gênero é possível analisar como são representadas e construídas as figuras femininas nas referidas obras, mudando de meras antagonistas (essencialmente más, velhas, feias e vingativas) para uma nova configuração de vilã-heroína. Essas personagens são novas construções performativas de feminino as quais englobam características de independência, agência, inteligência e empoderamento. Uma ressignificação do feminino atrativo economicamente e condizente para o momento histórico do século XXI.

Palavras-chave: Vilãs; Disney; Gênero.

Abstract

When looking at live-action adaptations featuring characters originally portrayed as villains in Disney animated films (such as Maleficent, Cinderella, Cruella, and The Little Mermaid), we can observe a new performativity in these characters. Through the lens of gender, it is possible to analyze how female figures are represented and constructed in these works, transitioning from mere antagonists (essentially evil, old, ugly, and vengeful) to a new configuration of villain-heroine. These characters represent new performative constructions of femininity that encompass traits of independence, agency, intelligence, and empowerment. It is a redefinition of economically appealing and fitting feminine qualities for the historical moment of the 21st century.

Keywords: Villains; Disney; Gender.

Introdução

Nos dias atuais existe uma vasta gama de discussões sobre a relação inerente entre sociedade e cinema, na medida em que se compreende que ambos estão em constante interlocução. Ao refletirmos sobre esta grande área é notória a presença de uma figura que se faz presente na maioria das narrativas fílmicas: o personagem vilão. Esta figura geralmente é composta de todos os elementos considerados maléficos, ou explicitamente errados, e que ao final da estória há sua extinção ou banimento perpétuo como símbolo do êxito do bem sobre o mal. Este modelo de narrativa foi o princípio orientador de muitas animações produzidas pelos estúdios Walt Disney Pictures no século passado, principalmente quando olhamos para a chamada *Era Clássica*¹⁴ (1937-1959).

¹³ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pelotas — UFPel. Coordenadora e educadora de História no Pré-Universitário Popular Quinta Superação, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior/PAIETS (FURG).

¹⁴ A Walt Disney possui um vasto acervo de obras e com a finalidade de organização alguns autores classificaram as produções do estúdio em “Eras”, tomando como base similaridades e tempo de lançamento. Atualmente a Disney tem três Eras: A *Era Clássica* (1937-1959), A *Era da Renascença* (1991-1998) e a *Era da Renovação* (2009-2021). Ver mais sobre este assunto em Davis (2007) e Mollet (2020).

Deste modo, este estúdio nos apresentou algumas personagens emblemáticas no papel de vilãs, como Lady Tremaine, a madrasta má, da animação *Cinderela* (1950), Malévola, a rainha do mal, de *A Bela Adormecida* (1959), Cruella De Vil, a cruel, referente a *101 Dálmatas* (1961) e Ursula, a bruxa do mar, de *A Pequena Sereia* (1989). Todas elas são personagens originalmente de animações do século anterior, porém, as mesmas reapareceram nas grandes telas nos live-actions recentes do estúdio a partir de uma nova ótica. Dito isso, o presente trabalho é um estudo das personagens vilãs nascidas no século passado, mas adaptadas para a contemporaneidade pela Disney Pictures no cinema. Assim, utilizando estas vilãs atualizadas buscamos analisar as mudanças nestas personagens que ocorreram em um processo gradual e expressam uma transformação política e sociocultural significativa no papel cotidiano e direito das mulheres que ocorreu nos Estados Unidos e Ocidente. Enquanto metodologia utilizamos a análise fílmica nos servindo da proposta de decomposição da obra através dos elementos intra e extrafílmicos.

Entre Malévola, Lady Tremaine, Cruella e Ursula: as diferentes construções de vilania

A figura do vilão representa uma parte importante para a grande maioria das histórias que são criadas e contadas. Em muitas produções fílmicas o vilão é um personagem fundamental, pois ele é o responsável por criar o conflito/desordem que movimenta a trama, bem como ele também serve como o rival antagônico do protagonista ou do grupo de personagens principais da narrativa. O vilão geralmente possui características marcantes que o distinguem dos demais personagens, como a maldade, a crueldade, a ganância, a vingança, entre outras. Ele pode representar uma ameaça física, emocional ou psicológica para os personagens principais, o que aumenta a tensão e o drama da história. Além disso, a figura do vilão também pode ter uma função simbólica na história, representando uma força que deve ser vencida para que os personagens principais alcancem seus objetivos e evoluam como pessoas, porém, “o Vilão não é somente o oponente do Herói, é também aquele que desenvolve o conflito” (Gamba, 2014, P.47). Em muitos casos, o vilão pode até mesmo ter traços de personalidade e estéticos que se assemelham aos do protagonista, criando um espelho do bem e do mal que leva os muitos espectadores a refletirem sobre questões morais e éticas.

De forma resumida, o vilão é um personagem importante nas histórias, pois ajuda a criar um conflito interessante e desafiador para o protagonista, além de reforçar as virtudes do herói e incorporar o mal na história. No geral, o vilão é representado como um personagem sem escrúpulos, sem empatia e que não se importa com o sofrimento alheio, sendo motivado principalmente pela inveja, desejo por poder e ganância. No entanto, em algumas histórias, o vilão pode ter suas motivações e justificativas, tornando-se um personagem mais complexo e com nuances de personalidade (Vugman, 2000). O vilão também pode ser visto como um elemento de entretenimento, já que muitas vezes ele é interpretado por atores carismáticos propositalmente que agregam um traço hilário a estes em suas performances divertidas¹⁵.

Este arquétipo de vilania está presente na grande maioria das animações produzidas pela Walt Disney, principalmente quando enfocamos as obras relativas à marca “princesas” do estúdio. No geral, os vilões da Disney costumam ter um papel significativo em suas respectivas animações, sendo personagens construídos como muito singulares, desde em seu estilo visual que os destoam dos demais personagens até o elenco de vozes escolhido para interpretar e dar vida a estas figuras.

15 Alguns exemplos são Glenn Close como Cruella em *101 Dálmatas – O Filme* (1996) e *102 Dálmatas* (2000), Luke Evans como Gaston em *A Bela e a Fera* (2017), Tom Hiddleston como Loki em *Thor* (2011) e *Os Vingadores* (2012), John Cena como Pacificador em *O Esquadrão Suicida* (2021), entre outros.

Nas animações do estúdio referentes ao século passado, esses personagens, embora importantes, eram construídos como inerentemente maldosos, sem, necessariamente, uma justificativa ou razão explícita para esta característica. A ambição e arrogância eram seus atributos centrais e o que os levavam a cometer atrocidades sem a existência de um “por que” para isso. No entanto, nos últimos anos, a Disney vem investindo em mudanças e reconfigurações de seus personagens, atribuindo-lhes maiores contextualizações e camadas de complexidade, o que possibilita um maior entendimento por parte do público sobre as figuras que envolvem as histórias.

Essa é uma mudança que podemos observar nas animações mais recentes do estúdio, mas é ainda mais evidente nas produções fílmicas no formato live-action que a Disney está investindo cada vez mais e (re)apresentando suas clássicas histórias nas grandes telas. Sabemos que o cinema é um importante meio de comunicação e entretenimento que dialoga diretamente com a sociedade na qual está inserido (Valim, 2012). Deste modo, filmes debatem questões sociais, políticas, culturais e econômicas de seu momento histórico, sendo uma ferramenta eficiente que pode influir na formulação de opiniões públicas e a percepção dos espectadores sobre determinados temas.

Dito isso, muitas das animações nas quais a Disney é lembrada e creditada pelo público são datadas de algumas décadas atrás, estando enxarcadas dos valores sociais e culturais preconizados em seus momentos de produção. No entanto, diferentes valores e mensagens contidas nestas obras são considerados obsoletos e impróprios nos dias atuais, não sendo mais economicamente viáveis a sua perpetuação. Deste modo, os live-actions surgem como meio de atualizar as animações clássicas e de grande sucesso Disney sob uma nova ótica. Afinal, o estúdio ao longo de oito décadas produziu inúmeras animações memoráveis com as quais as crianças cresceram consumindo, assim, a Disney não poderia “esquecer” aquelas obras que sustentam seu reconhecimento, mas atualizar as mesmas para uma nova geração de consumidores. Segundo Eduarda Fanton:

[...] essas atualizações feitas pelos Estúdios Disney, além de procurarem mostrar a preocupação com assuntos atuais através do cinema, já que ele é uma fonte artística que consegue transmitir os valores culturais e sociais de uma sociedade, estão gerando cada vez mais lucro para o estúdio. Através dos remakes em live-action, a Disney esta conseguindo trazer as salas de cinema, tanto seu público antigo quanto um novo público e, assim, batendo recordes de bilheteria (Fanton, 2020, p.75).

Podemos elencar como principais motivos pelos quais a Disney vem investindo nestas produções live-actions quatro pilares: a popularidade que estas narrativas engajam; a capacidade de atrair um público mais amplo, isto é, um público transgeracional de adultos que assistiram a versão animadas e jovens que estão tendo um primeiro contato com estas histórias (Mollet, 2020); o potencial de atualização destas animações para o tempo presente e a manutenção da posição da Disney como estúdio “lar dos contos de fadas”; e, o mais importante, o alto teor de lucro dessas produções.

A velha narrativa que orientou muitas animações Disney centrada em princesas indefesas que estão sujeitas a maldades de uma maléfica vilã e por isso precisam de um príncipe heroico para resgata-las não é mais tão atrativo nos dias atuais, tendo em vista a alteração nas relações sociais entre homens e mulheres, a influência dos movimentos feministas nas sociedades Ocidentais e a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Assim, urge a necessidade de atualização desta forma narrativa e a possibilidade desta mudança através dos live-actions, na medida que estes são ferramentas eficientes para (re)construção de personagens emblemáticos do estúdio a luz das mudanças exigidas neste século, englobando valores mais atuais e “apagando” aqueles mal vistos e de cunho machista, racista, homofóbico, xenofóbico e afins.

O primeiro live-action a mudar radicalmente um personagem foi *Malévola* (2014). Esta icônica personagem é a vilã da animação *A Bela Adormecida* (1959), nesta obra ela é representada como uma bruxa cruel que amaldiçoa um bebê por uma questão rasa e ao final da história fora derrotada pelo príncipe herói. Contudo, a Disney apostou na reformulação desta velha história, recontando a narrativa a partir da perspectiva da então vilã. Nesta nova versão da personagem, ela é apresentada como uma fada bondosa que é traída pelo rei Stefan e, conseqüentemente, se torna amarga e vingativa. O filme foi estrelado por Angelina Jolie no papel principal e foi um sucesso de bilheteria e crítica¹⁶.

Este live-action além de reconfigurar uma personagem clássica do estúdio também engloba discussões pertinentes ao longo da narrativa rompendo com “tradições” da Disney, como um amor (maternal) sólido entre dois femininos que se sobressai à paixão frívola de príncipe e princesa presente nas animações progressas; também apresenta uma nova configuração de família que foge ao padrão nuclear/tradicional; bem como a narrativa finaliza sem um casamento heteronormativo, mas com Malévola emergindo como verdadeira heroína, evidenciando um novo ponto de vista para esta história. Ademais, este live-action também aborda temas mais complexos, como o abuso/assédio sofrido pela personagem principal, assim, lhe causando um trauma e evidenciando uma justificativa para seus atos mais “sombrios” (Cappiccie; Wyatt, 2021).

Malévola não fora a única personagem empoderada, a princesa Aurora que na animação tem apenas dezoito falas, em *Malévola* é a narradora da história, fechando a narrativa afirmando “No final, meu reino foi unificado não por um herói ou um vilão, como previa a lenda, mas, alguém que era tão herói quanto vilão. E seu nome era Malévola” (Stromberg, 2014, min 88). Portanto, Malévola é a primeira personagem vilipêndia dos estúdios Disney a passar por um processo de humanização. Ela é fruto do atual século e suas demandas sociais, por isso tem como principais características o empoderamento, a independência, poder feminino e objetivos próprios que nada tem a ver com um homem, bem como também destaca narrativamente ações mergulhadas em contextos que ora são bons e ora ruins, mais próximos a vida real o que possibilita uma maior compreensão e identificação com a personagem.

No ano seguinte, em 2015, a Disney continuou a investir nas adaptações de seus clássicos para live-action, sendo a vez de *Cinderela*. A vilã desta animação e adaptação fílmica é Lady Tremaine, uma mulher mais velha com duas filhas e que através do casamento torna-se madrasta da protagonista. Ela é representada em ambas versões como uma mulher ambiciosa e cruel, que usufruiu de sua posição enquanto madrasta de Cinderela para controlar e oprimir sua enteada.

Na versão de 2015, a personagem é interpretada por Cate Blanchett, atriz conhecida na academia de cinema e premiada no ano anterior com o Oscar de melhor atriz de 2014¹⁷. Blanchett, em sua interpretação de Lady Tremaine, confere uma sensibilidade a esta personagem, evidenciando para o público seu dilema de ser uma mulher mais velha, viúva precocemente de dois casamentos, com duas jovens filhas e que está imersa em uma sociedade centrada e dominada por homens. A atriz Cate Blanchett destacou em entrevista ao site de entretenimento Collider, que Lady Tremaine é uma sobrevivente, pois “ela teve que sobreviver em um mundo no qual ela não tem independência financeira¹⁸” (Blanchett, 2015, tradução nossa). Deste modo, vemos uma personagem mais humanizada e complexa na versão de 2015, embora ela ainda seja a vilã do filme, o público consegue compreender o porquê ela age de tal modo, não sendo somente por uma maldade inerente.

16 Dados referentes a bilheteria e crítica: https://www.boxofficemojo.com/title/tt1587310/?ref=bo_ser_1 e https://www.rottentomatoes.com/m/maleficent_2014. Acessado 14 de novembro de 2023.

17 A atriz recebeu o Oscar por sua interpretação como Jasmine no filme *Blue Jasmine*, dirigido por Woody Allen.

18 No original: “she's had to survive in a world where she doesn't have financial Independence”.

A reconstrução da personagem de Lady Tremaine é notável por proporcionar uma abordagem mais complexa e humana à vilã clássica da animação de 1950. Neste prisma, o filme live-action de 2015 explora a psicologia da personagem, oferecendo uma visão mais profunda de seus motivos e dilemas. Assim, ao destacar sua falta de independência financeira em uma sociedade patriarcal, a película mostra como isso influencia diretamente suas ações e decisões. Ao contrário da abordagem simples de "maldade inerente" da animação original, a Lady Tremaine de Cate Blanchett é apresentada como uma mulher que enfrentou desafios significativos e teve que lutar para sobreviver em um mundo desfavorável.

Diferindo de sua antecessora Malévola que fora tornada heroína da história, Lady Tremaine é uma personagem feminina que continua a ocupar o papel de vilã da narrativa, pois este filme não se propõe em mudar radicalmente a história da animação, afinal, acompanhamos esta narrativa sob a perspectiva de Cinderela. Mas este live-action busca reconstruir sua vilã, expondo um *background* da personagem no qual o público consegue entender. A humanização da personagem permite que os espectadores sintam empatia pela personagem, mesmo que ainda atue como a antagonista da história. Ao entender seus dilemas e desafios, o grande público pode ver Lady Tremaine como mais do que apenas uma vilã unidimensional.

A interpretação de Cate Blanchett desempenha um papel fundamental na reconstrução da personagem. Sua habilidade como atriz de transmitir nuances e emoções contribui significativamente para a complexidade de Lady Tremaine. Deste modo, essa abordagem de reconstruir a vilã sem alterar drasticamente a história geral mostra uma tentativa de trazer uma perspectiva mais realista e nuance à personagem, enriquecendo a narrativa para o público contemporâneo. Apesar da reconstrução, o filme ainda mantém Lady Tremaine como a vilã da história, preservando a essência do conto clássico. Essa decisão permite que a narrativa ofereça uma nova perspectiva sem comprometer totalmente a tradição. Essa decisão permite que a narrativa ofereça uma nova perspectiva sem comprometer totalmente a tradição.

Por sua vez, a terceira vilã reconstruída pela Disney foi Cruella De Vil. Este filme diverge dos dois anteriores na medida em que não nega ou reconstrói os eventos da sua animação, mas, na verdade, apresenta uma história de origem para esta então “vilã”. Cruella foi apresentada em mais de uma produção, começando na animação *101 Dálmatas* (1961), posteriormente nos filmes *101 Dálmatas – O Filme* (1996), *102 Dálmatas* (2000) e, por último, *Cruella* (2021). Nestas quatro produções a personagem é construída como ambiciosa, independente, franca e determinada, tendo objetivos próprios em que a motivam a prosseguir com ímpeto para concluí-los, porém, é somente na versão de 2021 que tais características são apresentadas como positivas para a personagem. Nas três primeiras narrativas Cruella é apenas a antagonista que pretende cometer atos cruéis em uma tentativa frustrada de “beleza”, concluindo as histórias com um clássico final Disney trágico (Farahbod, 2016).

A versão live-action de *Cruella*, lançada em 2021, trouxe uma nova perspectiva à icônica vilã da animação *101 Dálmatas*. A protagonista é interpretada por Emma Stone, mas inicialmente não a conhecemos por este nome e sim como Estella, uma jovem inglesa que perde a mãe e cria um vínculo familiar com outros dois meninos órfãos e juntos crescem levando uma vida marginal de pequenos furtos. Após descobrir trágicas respostas, a protagonista abandona sua persona mais doce e assume o seu verdadeiro eu, o qual escondeu durante grande parte da vida, revelando, na segunda parte da narrativa, suas três principais características: “Eu nasci brilhante, eu nasci má e meio maluquinha” (Gillespie, 2021, min.97). Nesta linha, este filme tem como enredo central a transformação da imperceptível Estella em sua persona icônica como Cruella De Vil, uma personagem que assume múltiplos traços derivados do movimento *punk rock* londrino da década de 1970 – época em que o filme é ambientado.

Ao contrário da abordagem tradicional que representa Cruella como uma vilã unidimensional que deseja fazer casacos de peles de dálmatas, o filme de 2021 explora a origem da personagem. Ele mergulha na história de Estella, a jovem que se transforma em Cruella, revelando suas motivações, traumas e a jornada que a leva a abraçar a personalidade de Cruella. A reconstrução busca adicionar camadas à moralidade da personagem, mostrando suas motivações e dilemas pessoais. Cruella não é simplesmente má; ela é apresentada como uma personagem mais complexa, cujas ações são moldadas por sua história e circunstâncias.

O filme de 2021 destaca o estilo e a criatividade de Cruella, apresentando-a como uma designer de moda talentosa. Isso adiciona um elemento visual único à personagem e a transforma em uma figura mais fascinante do ponto de vista estético. Deste modo, este live-action descortina a vida pregressa da personagem antes dos acontecimentos da animação de 1961, evidenciando na trama um trauma (a morte de sua mãe) envolvendo dálmatas o que “justificaria” seu posterior desprezo por esta raça de cachorros, no entanto, ao mesmo tempo, em *Cruella* a personagem também é mostrada como muito próxima dos animais, adotando, ao fim, três dálmatas para si (Siregar, 2022).

Ao explorar a história de Estella e as dificuldades que ela enfrenta, o filme busca gerar empatia do público em relação à personagem. A audiência tem a possibilidade de compreender melhor as razões por trás de suas escolhas e ações, tornando-a mais humana. Neste prisma, Emma Stone oferece uma interpretação cativante e carismática como Cruella. Sua atuação desempenha um papel crucial na reconstrução da personagem, transmitindo a complexidade emocional e a excentricidade que definem Cruella neste filme.

Outro ponto de destaque do filme é a utilização de uma trilha sonora vibrante e um ambiente visual dinâmico para destacar a energia e o estilo de Cruella. Isso contribui para criar uma atmosfera única que complementa a personalidade extravagante da personagem.

Ademais, este filme investe em um confronto entre dois femininos, porém, muito diferente das animações clássicas em que era uma disputa desigual entre a bruxa malvada e a doce princesa, neste live-action a disputa é entre duas mulheres fortes, determinadas e independentes, praticamente igualadas nestes atributos, o que potencializa a disputa entre ambas pelo topo. Apesar das mudanças significativas na abordagem da personagem, o filme ainda mantém elementos reconhecíveis de Cruella, como sua obsessão por moda e sua relação com os dálmatas. Isso auxilia a conectar a personagem à sua versão animada e ao mesmo tempo oferece uma nova interpretação.

Por fim, assim como *Malévola*, em *Cruella* temos a apresentação de outra configuração de família, formada através de laços de amizade, bem como o amor entre dois femininos, que é o motivo que impulsiona Cruella em sua jornada. Isso posto, neste filme torcemos por uma Cruella muito mais complexa, pois conseguimos compreender suas motivações e traumas, em suma, uma personagem humanizada.

Por último, Ursula também é a última personagem vilipêndia que passou por uma reinterpretção em *A Pequena Sereia* de 2023, acompanhando as tendências recentes de humanização e complexidade adicionada as estas figuras. Em sua versão original de animação, Ursula é construída como uma vilã unidimensional, cujas motivações parecem girar em torno de ganância e desejo de poder sobre o reino subaquático. Sua personalidade é malévola, e suas ações são movidas principalmente pela busca pelo domínio e vingança.

Neste contexto de discussão sobre a reconfiguração das personagens vilãs nos live-actions Disney, Ursula fora (re)criada a luz deste século dotada de camadas mais profundas, motivações mais coerentes e complexidade emocional – mesmo que em menor grau se compara das três

personagens apresentadas anteriormente. Deste modo, no filme de 2023 somos apresentados a aspectos de sua história pessoal que explicam suas escolhas, razões e eventos que fundamentam sua visão de mundo.

Um exemplo disso é que na narrativa do live-action temos a história de origem de Ursula mudada para a tornar uma figura em uma posição que lhe concede ainda mais poder na trama. Assim como Malévola fora retirada da tutela do rei em seu filme de 2014, lhe dotando de uma posição como soberana de seu reino, Ursula segue um caminho similar. Em vez de ser apenas uma feiticeira do local estando sob o jugo das leis do reino, no live-action de 2023 ela é, na verdade, a irmã de Tritão e tia de Ariel, ou seja, sua personagem está vinculada a laços monárquicos o que, em um mundo onde este sangue real lhe dá poder, é uma mudança de *status*.

Além disso, esta reinterpretação da personagem explora suas relações dinâmicas com os demais personagens de maneira mais elaborada, principalmente relacionadas as suas interações com Ariel e seu irmão, Tritão. Neste sentido, Ursula é representada como uma figura feminina com áreas cômicas – interpretada pela atriz Melissa McCarthy que engloba esta característica a grande parte dos personagens que atua – e que foge dos padrões de beleza preconizados no reino, não ligando para as normativas estéticas impostas e priorizando sua individualidade. Ademais, no sentido mais subjetivo, ela é ambiciosa e determinada a alcançar seus objetos (o que a narrativa não a condena por possuir estes atributos), por isso elabora um plano para usurpar o trono do reino do oceano e se tornar a governante. Neste sentido, Ursula é autoconfiante e segura de sua própria capacidade. Ela não tem medo de confrontar outros personagens, incluindo o Rei Tritão e usa seu charme e astúcia para manipular situações a seu favor.

Portando, podemos perceber uma tentativa de humanização da personagem Ursula para agradar ao público e o convencer que esta figura, mesmo que ainda vilã, é capaz de despertar certa simpatia em vez de total repúdio ao ser representada de forma mais significativa, se comparada a sua versão da animação de 1989. Assim, o público consegue nutrir certa compreensão de suas ações, mesmo que não concorde com elas. Ela é uma vilã Disney que, assim como Malévola, Lady Tremaine e Cruella, sua reconfiguração desafia as noções tradicionais de vilania dos estúdios Disney e apresenta uma abordagem construtiva mais humanizada/compreensiva em relação as antagonistas.

Estas quatro personagens apresentadas anteriormente como meras vilãs no tempo presente tem suas histórias recontadas. Malévola emerge como uma heroína da história ao explorar sua perspectiva e motivações, o filme oferece uma visão mais completa da personagem, desafiando as expectativas do público e proporcionando uma experiência muito distinta da animação; Lady Tremaine ainda é a vilã, mas seus atos tornam-se compreensíveis (não aceitáveis) adiciona camadas à sua caracterização, expondo seus desafios cotidianos, o filme de *Cinderela* de 2015 permite que o público compreenda as razões por trás de suas ações, tornando-a mais do que apenas uma antagonista unidimensional; Cruella é um ponto de origem, seu filme a apresenta como uma anti-heroína com um passado trágico e uma motivação justificável para seus atos vilanesco, é uma tentativa de humanizar uma personagem conhecida por sua vilania ofertando uma nova perspectiva sobre a mesma; e Ursula é uma personagem tornada mais tridimensional, ela é astuta, inteligente e carregada de um senso cômico e sarcástico, bem como tem seu status quo e posição hierárquica alterada, o que lhe confere maior poder na trama. Portanto, elas são quatro femininos vilipendidos reconstruídos pela Disney a luz deste século e para o comércio do tempo presente.

Isso não apenas acrescenta profundidade às narrativas, mas também acompanha a evolução das representações de personagens nos meios de entretenimento, oferecendo ao público uma experiência mais dinâmica e próxima da realidade, em contraste a apenas um feminino que outrora fora idealizado/vilipendiado. Essas reinterpretações não apenas enriquecem as narrativas clássicas,

mas também respondem à demanda por histórias mais complexas e representações mais autênticas das personagens femininas. Ao explorar diferentes facetas dessas vilãs, a Disney oferece ao público contemporâneo uma experiência mais envolvente e significativa, alinhando-se às tendências atuais de narrativa e representação.

Conclusão

Malévola, Lady Tremaine e Cruella são personagens icônicas da Disney que ganharam adaptações live-action nos últimos anos para recontar suas narrativas clássicas. Cada uma delas teve sua história expandida e aprofundada, mostrando diferentes facetas de suas personalidades e motivações. Embora cada uma dessas personagens seja representada como vilã nas animações originais da Disney, os live-actions permitem que o público veja suas motivações e emoções de uma forma mais complexa e humana, humanizando personagens que costumam ser representadas como unidimensionais em animações do estúdio.

O que podemos ver nestes quatro filmes é uma nova faceta do feminino “vilão” promovida pela Disney no tempo presente. Nesta nova configuração a sua figura foi atualizado, sendo mais complexa e possuindo uma justificativa para seus atos, assim, tornando-se mais compreensível e identificável para o público consumidor, que não precisa concordar necessariamente com as atitudes, mas saber sobre o porquê o personagem age de tal forma, superando uma justificativa frívola de maldade inerente. Deste modo, a Disney guiada por razões mercadológicas e tendências de mercado, reinterpreta suas clássicas personagens como fortes, independentes e humanas, uma reescrita da sua própria história.

Referências bibliográficas

A PEQUENA SEREIA. Direção Rob Marshall. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2023. 135min.

CINDERELA. Direção Kenneth Branagh. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2015. 112min.

COLLIDER EXTRAS. 'Cinderella' *Interview: Cate Blanchett*. YouTube, 10 de março de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eN_VY9Ps9vQ>.

CRUELLA. Direção Craig Gillespie. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2021. 136 min.

FANTON, Eduarda. **Adaptação E Live Action: Um Olhar Sobre A Reapresentação De Personagem Clássico Da Disney No Cinema.** Monografia (Curso de Comunicação Social), Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2020.

FARAHBOD, Marissa Francisco. **From hag to heroine: the evolution of the female villain in disney's Frozen and Maleficent.** Thesis (Department of Gender Studies) - Memorial University of Newfoundland, 2016.

GAMBA, Janaina. **Cara de vilão: aspectos complexos na construção do personagem-tipo do vilão em filmes de horror.** Dissertação (Mestrado em Comunicação Social), Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

MALÉVOLA. Direção Robert Stromberg. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2014. 99min.

MOLLET, Tracey. **A Cultural History of the Disney Fairy Tale: Once Upon na American Dream.** – Londres: Palgrave Macmillan. 2020.

QUINSANI, Rafael Hansen. **A revolução em película: uma reflexão sobre a relação cinema-história e a guerra civil espanhola.** 2010. 239 f. Dissertação (mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SIREGAR, Anita. **The Concept of Revenge And Ambition of Main Character in Movie Script “Cruella” by Craig Gillespie.** Term-Paper (Trabalho de Conclusão de Curso em Língua Inglesa e Cultura), Jakarta: Universitas Darma Persada, 2022.

VALIM, Alexandre Busko. História e Cinema. *in*: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos domínios da História.** - Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

VUGMAN, Fernando S. **The gangster in film and literature: a study of A modern american monster.** Tese (Doutorado em Letras), Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

MULHERES NA ECONOMIA SOLIDÁRIA: UMA ANÁLISE DA POTENCIALIDADE DA INCUBADORA TECNOLÓGICA DE EMPREENDIMENTOS POPULARES PARA O EMPODERAMENTO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Karina Ribeiro Soares Reis¹⁹

Resumo

A mulher brasileira enfrenta discriminação e violência de gênero em diversos espaços inclusive na área profissional. Muitas trabalhadoras aderem a economia solidária devido a possibilidade de aquisição de renda. Objetiva-se analisar o grau de relevância social da Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Populares para a suas assistidas. Utiliza-se a metodologia qualitativa, através da pesquisa participante e documental, com foco em dois perfis principais de empreendedoras do programa de extensão, que aproxima a comunidade e a universidade. Com onze anos de existência e cinco projetos interligados a assistência técnica prestada resulta na continuidade de empreendimentos e no sucesso baseado na autogestão.

Palavras-Chave: Gênero. Trabalho. Autogestão.

Abstract

Brazilian women face discrimination and gender-based violence in various spaces, including the professional field. Many workers join the solidarity economy due to the possibility of earning income. The objective is to analyze the degree of social relevance of the Technological Incubator of Popular Enterprises for its beneficiaries. Qualitative methodology is used, through participant and documentary research, focusing on two main profiles of female entrepreneurs in the extension program, which brings the community and the university together. With eleven years of existence and five interconnected projects, the technical assistance provided results in the continuity of projects and success based on self-management.

Key-words: Gender. Work. Self-management.

Introdução

A economia solidária é um movimento social decorrente dos reflexos negativos da Revolução Industrial inglesa que constrói o sistema capitalista mundial. O mercado não absorve toda a massa trabalhadora, se alimenta ciclicamente da desigualdade, causando grandes taxas de desemprego no mundo (Singer, 2008). Portanto, a economia solidária institui um formato de comercialização paralelo, organizado em cooperativas de trabalhadores, com intuito de gerar renda para indivíduos não absorvidos pelo trabalho formal.

O movimento social supracitado é observado no Brasil a partir da década de 1990, período em que diversos grupos organizados da sociedade civil com diferentes pautas e reivindicações, começam a ganhar visibilidade no país. A economia solidária em território nacional se ergue para lutar contra o crescente desemprego. Todavia, fundamenta-se na solidariedade, cooperação, autogestão e viabilidade econômica (Silva; Da Silva; Ney, 2021). O sistema enfatizado materializa-se em uma possibilidade de desenvolvimento social para grupos não incorporados no sistema vigente, o capitalismo, na função de mão de obra formal.

¹⁹ Pós- graduanda em Cidades e tecnologias (IFF-Campos dos Goitacazes/RJ)

A mulher no Brasil se enquadra no perfil dos grupos que não são absorvidos em sua maioria no mercado de trabalho formal. Existe o estigma social do gênero ser preconceituosamente reconhecido como “sexo frágil” que se perpetua na cultura brasileira. Ser mãe também é algo negativo para o capitalismo, por questões de gastos com direitos jurídicos, a exemplo a licença maternidade.

Em uma sociedade machista e patriarcal cabe a função de cuidar da prole à mulher, que em sua maioria tem de se abdicar da carreira, formação profissional e dos sonhos quando se torna mãe. Muitas empresas e empregadores não possuem empatia e não desenvolvem o apoio social à classe trabalhadora feminina. Entretanto, a economia solidária passa a ser uma opção para o gênero de sobrevivência, devido a adequação a sua realidade de vida. O acúmulo de funções naturalizado pela sociedade: ser mãe, trabalhadora e muitas vezes provedora do lar, no caso das famílias monoparentais.

O movimento da economia solidária desenvolvido dentro da Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Populares (ITEP/UENF) não possui somente a função de gerar renda ao grupo, mas de empoderar a mulher, segundo Baquero (2012, p. 183): “Empoderamento, enquanto categoria, perpassa noções de democracia, direitos humanos e participação, mas não se limita a estas”. Todavia, corrobora para a emancipação social feminina, possibilita o desenvolvimento e continuidade do trabalho da mulher pela via da economia solidária a libertando das amarras do capitalismo. No sistema de autogestão a produção e comercialização é controlada pela própria trabalhadora/produtora que o adequa a sua rotina e estilo de vida. A sua jornada profissional é compatível com a sua realidade cotidiana.

Outra característica importante é o papel político do movimento, “o ser emancipado tem condições de criticar a realidade, se inserindo socialmente visando a transformação da realidade” (Lopes, 2021, p. 14). As trabalhadoras passam por atividades formativas constantemente e participam de plenárias e fóruns da economia solidária, organizadas coletivamente na luta por melhorias e políticas públicas em sua área de atuação. Sem embargo, nesse ponto a Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Populares tem sido fundamental na incubação dos projetos e propostas de novas possibilidades de trabalho e geração de renda para a mulher no município de Campos dos Goytacazes-RJ.

A ITEP é um programa de extensão universitária da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que tem por principal função aproximar a comunidade da academia, com base nos pilares da economia solidária promove a incubação de empreendimentos populares, assistência técnica a trabalhadores e produtores, melhoramento de técnicas, acolhimento, dentre outras funções (Lopes, 2021). A Incubadora possui quatro projetos: Circuito Universitário, Agroecologia, Design, Rede e a reciclagem. A maioria dos cadastrados atuantes nos programas da ITEP são do sexo feminino. O presente trabalho objetiva analisar a importância da Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Populares (ITEP/UENF) como agente contribuidor para o empoderamento e emancipação social das mulheres assistidas pelo programa.

Metodologia

O presente trabalho utiliza a pesquisa aplicada com abordagem qualitativa baseada nos seguintes procedimentos técnicos: levantamento bibliográfico da temática geral a economia solidária, pesquisa documental para entender a história do projeto de extensão ITEP/UENF e perfil dos trabalhadores atuantes através das cartas de adesão, e a pesquisa participante (Gil, 2008). Todavia, realizadas no VII Festival da Economia solidária nas cirandas temáticas do evento, e nas Plenárias do primeiro trimestre do ano de 2023 do Fórum Local de Economia Solidária na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. Esta etapa procura respostas às especificidades dos grupos de

trabalhadores que compõem a economia solidária, considerando suas formas de agir e anseios, para mediar o desenvolvimento da autogestão individual concomitante à organização em parceria com os demais incubados.

Resultados e discussão

Após a análise das cartas de adesão, pesquisa participante nas plenárias locais do Fórum e no VII Festival da Economia solidária a partir das cirandas temáticas do evento, evidencia-se que a maioria dos trabalhadores participantes da ITEP são do gênero feminino, concordando com o trabalho de Lopes (2021). A partir da análise, a pesquisa divide as empreendedoras em dois grupos principais, para as caracterizações de empoderamento e emancipação social. Um grupo é formado por mulheres com mais de cinquenta e cinco anos de idade, muitas estão aposentadas em vínculos empregatícios formais, e utilizam o programa como atividade ocupacional. Todavia, a categoria não desmerece o projeto, e o enquadraramos na condição de agente transformador através do empoderamento dessas mulheres. Muitas participantes relatam situações de violência doméstica, doenças como por exemplo a depressão e o câncer, que foram superados com o acolhimento e as atividades coletivas do programa.

O outro grupo é o de mulheres mais jovens de vinte a cinquenta e quatro anos de idade, muitas são mães e avós em situação monoparental ou de baixa renda, que conseguiram através da economia solidária uma fonte de trabalho para o sustento de sua família. Sem embargo, mulheres em avanço profissional que resultam dos processos formativos, assessoria técnica e trocas de saberes entre as trabalhadoras mediados pela ITEP.

As trabalhadoras desenvolvem a cidadania e empoderamento, ao exercitar seu direito de expressão e decisório nas plenárias, que oportunizam o pensamento crítico e posicionamento político do grupo. Podemos afirmar de acordo com Baquero (2012, p. 184) que o empoderamento:

É mais do que trabalhar em nível conceitual, envolve o agir, Implicando Processos De reflexão sobre a ação, visando a uma tomada de consciência a respeito de fatores de diferentes ordens – econômica política e cultural – que conformam a realidade, incidindo sobre o sujeito. Neste sentido, um processo de empoderamento eficaz necessita envolver tanto dimensões individuais quanto coletivas.

A presente análise corrobora para a afirmação do papel do programa para a emancipação social da mulher, reforçando a importância da Incubadora na economia solidária local (Silva; Da Silva; Ney, 2021). Os projetos da ITEP possuem a função de proporcionar uma outra economia a trabalhadores não absorvidos pelo sistema utilizando a autogestão. No entanto, devemos enfatizar que os mesmos possuem funções sociais, uma delas está relacionada às demandas do gênero feminino.

Conclusão

A Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Populares é um projeto de extensão de suma importância para as trabalhadoras que estão vinculadas ao programa. Participar do movimento da economia solidária, ter direito à assessoria técnica, em um ambiente de cooperação e acolhimento com formações para aperfeiçoamento de técnicas é fundamental para o grupo. Que expõem suas lutas e busca a emancipação social para além do sistema capitalista, predatório que exclui, existe uma troca de técnicas e saberes entre as assistidas que é importante para a manutenção de cada empreendimento.

O acolhimento entre as participantes, a equipe ITEP e demais colaboradores é fundamental para a continuidade do projeto, por criar vínculos afetivos que corroboram para o pertencimento de todos no programa com participação conjunta nas ações que ocorrem com periodicidade. Outro avanço é a preocupação com a sustentabilidade e causas ambientais no processo de produção e comercialização dos empreendimentos incubados. Observamos através dos relatos das artesãs e agricultoras o empoderamento, desenvolvimento profissional e econômico em suas vidas, todavia, como lideranças comunitárias engajadas no movimento emancipatório e em busca por políticas públicas em nome da economia solidária e bem-estar social.

Referências

- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? uma discussão conceitual. **Revista debates**, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.
- DA SILVA, Ygor Dias; DA SILVA, Katarina Ribeiro; NEY, Vanuza da Silva Pereira. Alternativa de Trabalho e Renda: o movimento de Economia Solidária em Campos dos Goytacazes, RJ. **Conflict**, v. 13, 2021.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. SP: Editora Atlas, 2008, p. 26-32.
- LOPES, Fernando Antônio dos Santos. A Economia Solidária na extensão universitária: um estudo de caso sobre a atuação da Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Populares da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2021. 156 f.
- SINGER, Paul. Economia solidária. **Estudos avançados**, v. 22, n. 62, p. 289-314, 2008.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024

ENTRE A LIBERDADE E A INTERPRETAÇÃO: A FORJA DO CIDADÃO CRÍTICO NO AMBIENTE DO DOMÍNIO COMUM

Marjorie Corrêa²⁰

Resumo

Este artigo investiga as complexidades da liberdade, explorando as perspectivas de Isaiah Berlin e a teoria do Cidadão Interpretante de Peirce. Focalizando a formação do cidadão crítico, destaca-se o papel crucial do Domínio Comum nas universidades, um espaço interdisciplinar que transcende fronteiras acadêmicas. A dicotomia entre liberdade negativa e positiva, aliada à interpretação ativa do Cidadão Interpretante, desenha um panorama educacional integrado. Ao conectar esses elementos, busca-se compreender como essa abordagem favorece a construção de uma cidadania ativa e consciente, enraizada na interseção entre liberdade, educação e participação cívica.

Palavras-Chave: Interpretação; Universidade; Civismo.

Abstract

This article delves into the intricacies of freedom, exploring the perspectives of Isaiah Berlin and Peirce's theory of the Interpretant Citizen. Focusing on the formation of the critical citizen, emphasis is placed on the pivotal role of the "Common Domain" in universities—a interdisciplinary space transcending academic boundaries. The dichotomy between negative and positive freedom, coupled with the active interpretation of the Interpretant Citizen, paints a picture of an integrated educational landscape. By connecting these elements, the aim is to understand how this approach fosters the development of an active and conscious citizenship rooted in the intersection of freedom, education, and civic engagement.

Keywords: Interpretation; University; Civic-mindedness.

Introdução

A sociedade contemporânea apresenta-se como um cenário complexo, permeado por debates fundamentais sobre liberdade, cidadania e democracia. Nesse contexto, a compreensão desses conceitos assume importância crucial para a formação de cidadãos críticos, capazes não apenas de participar ativamente do sistema democrático, mas também de atuar como agentes transformadores em prol do bem comum. Este artigo propõe-se a explorar essas temáticas de maneira aprofundada, com base em abordagem qualitativa ancorada em pesquisa bibliográfica.

A análise terá início com a desconstrução dos conceitos de liberdade delineados por Isaiah Berlin, destacando a dualidade entre liberdade negativa e positiva e examinando suas implicações na sociedade contemporânea. A obra seminal de Berlin fornecerá um arcabouço teórico valioso que servirá como ponto de partida para compreender como as diferentes formas de liberdade se entrelaçam na construção da cidadania.

Posteriormente, a atenção será voltada para a teoria do Cidadão Interpretante, conforme proposta por Charles Sanders Peirce. Este pensador americano, amplamente reconhecido por suas contribuições à filosofia e semiótica, oferece uma perspectiva única sobre a cidadania, baseada na interpretação ativa e na construção de significados compartilhados. Aprofundar-se-á nos meandros dessa teoria, explorando como a interpretação se torna um elemento vital na formação do cidadão crítico.

²⁰ Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas UFFS /SC – Campus Cerro Largo/SC

Ao adentrar o âmbito do domínio comum, destaca-se sua natureza transformadora. O acesso à informação e ao conhecimento, como elementos centrais do domínio comum, molda não apenas a percepção individual, mas também a dinâmica coletiva da sociedade. Será conduzida uma pesquisa bibliográfica bastante objetiva para enriquecer as análises, estabelecendo um diálogo entre as obras de Berlin, Peirce e outros pensadores relevantes.

Dessa forma, este artigo busca não apenas explorar conceitos, mas também estabelecer conexões entre eles, delineando um panorama abrangente sobre como a liberdade, a teoria interpretativa e o domínio comum convergem na formação do cidadão crítico. A reflexão resultante deste estudo não se limitará ao plano teórico, estendendo-se à consideração de implicações práticas dessas ideias na sociedade contemporânea.

Explorando a dicotomia entre as liberdades de Berlin

A minuciosa análise das perspectivas de liberdade propostas por Isaiah Berlin proporciona uma compreensão intrincada das complexidades inerentes a esse conceito central na formação do cidadão. No importante trabalho "Dois Conceitos de Liberdade" (1958), Berlin delineia uma dicotomia penetrante entre liberdade negativa e liberdade positiva, concebendo-as não apenas como abordagens distintas, mas como visões por vezes antagônicas, suscitando reflexões profundas sobre o tecido da sociedade contemporânea.

A perspectiva de liberdade negativa, conforme delineada por Isaiah Berlin, é intrinsecamente entrelaçada à ideia de ausência de interferências externas na esfera individual. Em sua expressão mais pura, Berlin concebe essa forma de liberdade como a carência de coerção ou obstáculos provenientes de agentes externos, estabelecendo-a como elemento essencial para a salvaguarda dos direitos individuais.

Nesse contexto, a democracia emerge como um palco privilegiado para a manifestação e proteção da liberdade negativa. O sistema democrático, fundamentado na premissa da participação ativa e igualitária dos cidadãos, proporciona um terreno propício para a preservação desses direitos individuais. A liberdade negativa, ao ser salvaguardada dentro de um contexto democrático, torna-se a pedra angular da convivência social, garantindo que as ações do Estado e de outros atores não violem a esfera privada e autônoma dos indivíduos.

Dentro desse panorama, a democracia não é apenas um mecanismo de escolha de representantes e formulação de políticas, mas também um meio pelo qual os direitos individuais são protegidos contra possíveis abusos. Os processos democráticos, quando robustos e eficazes, atuam como contrapesos que impedem a intromissão excessiva do poder público na vida dos cidadãos.

Assim, a liberdade negativa, ao ser resguardada através da estrutura democrática, não apenas assegura a autonomia dos indivíduos, mas também fomenta um ambiente no qual a diversidade de opiniões e perspectivas é valorizada. O reconhecimento e o respeito pela multiplicidade de visões são elementos intrínsecos à proteção da liberdade negativa, garantindo que nenhum grupo ou entidade exerça domínio coercitivo sobre o conjunto da sociedade.

Contrariamente à perspectiva da liberdade negativa, a liberdade positiva, conforme concebida por Isaiah Berlin, vai além da simples ausência de interferências externas, adentrando o reino mais complexo da capacidade de realizar escolhas autênticas e significativas. Ela se traduz na noção de autodeterminação e autorrealização, onde o indivíduo não é apenas livre de obstáculos externos, mas também tem a habilidade de moldar ativamente seu destino de acordo com suas aspirações e valores intrínsecos.

Essa forma de liberdade, entretanto, não está isenta de desafios e implicações profundas. O cerne da complexidade reside na necessidade de definir o que constitui um "bem" autêntico para o indivíduo. O exercício da liberdade positiva pressupõe a capacidade de determinar os próprios objetivos e valores, o que, por sua vez, pode resultar em divergências éticas e culturais no tecido social.

A definição do "bem" na esfera da liberdade positiva não é uma tarefa trivial. As diferentes visões de bem-estar, realização e autorrealização podem variar consideravelmente entre indivíduos e comunidades. Essa diversidade intrínseca à liberdade positiva pode gerar conflitos e debates éticos, uma vez que não há uma definição única e universalmente aceita do que constitui o pleno desenvolvimento e satisfação pessoal.

Ademais, a liberdade positiva implica uma responsabilidade substancial por parte do indivíduo, que deve não apenas identificar seus objetivos autênticos, mas também agir de maneira a alcançá-los. Isso demanda uma profunda autoconsciência e reflexão, bem como a capacidade de enfrentar as adversidades que podem surgir ao buscar a autodeterminação.

No tecido social, os conflitos éticos e culturais derivados da liberdade positiva destacam a necessidade de um diálogo construtivo e de um respeito pela diversidade de escolhas e valores. A coexistência de diferentes visões de bem-estar e autorrealização requer um ambiente que promova a compreensão mútua e a aceitação das escolhas individuais, mesmo quando estas divergem.

Dessa forma, a abordagem berliniana ressalta a complexidade intrínseca à liberdade, sugerindo que a ênfase excessiva em uma forma pode resultar em detrimento da outra. Essa dicotomia não apenas desvela as intrincadas relações entre liberdades individuais e aspirações coletivas, mas também oferece uma lente valiosa para examinar as tensões contemporâneas que permeiam o cenário político e social.

Ao considerar as implicações desses conceitos na formação do cidadão crítico, torna-se imperativo explorar mais a fundo como as diferentes formas de liberdade moldam não apenas a participação cívica, mas também o engajamento político. O cidadão crítico, ao assimilar as nuances dessa dicotomia, não apenas adquire a habilidade de discernir entre distintas perspectivas políticas, mas também se capacita a avaliar criticamente políticas e ações governamentais à luz das liberdades individuais e coletivas.

Assim, a análise da perspectiva de Isaiah Berlin serve como alicerce para a compreensão do papel multifacetado da liberdade na formação do cidadão crítico. A próxima seção, ao se aprofundar na teoria do Cidadão Interpretante de Peirce, buscará enriquecer ainda mais a compreensão da cidadania contemporânea, traçando paralelos significativos e delineando um panorama rico em reflexões.

Peirce e a jornada do cidadão interpretante

A teoria do Cidadão Interpretante, proposta por Charles Sanders Peirce, adiciona uma dimensão singular à compreensão da cidadania e da formação do indivíduo na sociedade. Nesta perspectiva, Peirce destaca a importância crucial da interpretação ativa na construção de significados compartilhados, uma habilidade fundamental para o cidadão crítico.

Peirce, filósofo e semiótico, oferece uma visão da cidadania centrada na capacidade de interpretar símbolos e signos de maneira contínua. O Cidadão Interpretante não é apenas um receptor passivo de informações, mas um participante ativo na construção e interpretação de

significados. Essa abordagem ressoa com a ideia de que a compreensão e a interpretação ativa são elementos essenciais na formação de uma cidadania robusta.

Ao adotar a perspectiva de Peirce, o cidadão não é apenas um receptor de informações, mas também um agente ativo na busca de conhecimento e compreensão. Isso implica em uma abordagem mais dinâmica da cidadania, na qual a interpretação constante de símbolos e signos é uma ferramenta essencial para navegar e compreender o mundo ao seu redor.

A teoria do Cidadão Interpretante, proposta por Charles Sanders Peirce, desvela uma intrincada rede de relações entre diálogo, comunicação e a formação do cidadão crítico. Nesse contexto, a habilidade de interpretar e construir significados compartilhados emerge como uma competência essencial em um cenário marcado pela abundância de informação, onde a compreensão profunda e reflexiva se torna imperativa para uma participação cidadã verdadeiramente significativa.

Ao destacar o papel central do diálogo, Peirce ressalta que a mera absorção de informações não é suficiente para o desenvolvimento crítico do cidadão. A interpretação ativa, que implica não apenas a compreensão superficial, mas a análise profunda e reflexiva, torna-se crucial para a construção de significados compartilhados. É por meio desse processo que o cidadão não apenas assimila dados, mas também os contextualiza, relaciona e atribui significado em um esforço constante de compreender o mundo ao seu redor.

A complexidade da sociedade contemporânea, com sua multiplicidade de perspectivas e vozes, demanda uma habilidade aprimorada de interpretar ativamente informações provenientes de diversas fontes. A interpretação ativa não apenas enriquece a compreensão individual, mas também contribui para a construção de um entendimento coletivo mais robusto e abrangente.

No âmago da teoria do Cidadão Interpretante está a noção de que esse processo de interpretação não ocorre em um vácuo social. A ênfase de Peirce na necessidade de uma comunidade que valorize e promova a interpretação ativa destaca a interconexão entre os cidadãos. O Cidadão Interpretante não opera isoladamente, mas dentro de um contexto social dinâmico, no qual a troca de ideias e a interpretação colaborativa são fundamentais para a construção de entendimento.

Nesse cenário, a comunidade não é apenas um agregado de indivíduos, mas um espaço no qual os diferentes modos de interpretar convergem e se entrelaçam. A diversidade de perspectivas, quando valorizada e integrada, contribui para uma riqueza de entendimento que transcende as fronteiras do individualismo. A interpretação colaborativa, portanto, não apenas enriquece o cidadão individual, mas constrói uma base sólida para uma sociedade fundamentada no diálogo e na compreensão mútua.

Assim, a teoria do Cidadão Interpretante não apenas destaca a importância do diálogo e da interpretação ativa na formação cidadã, mas também sublinha a necessidade premente de uma comunidade que cultive e promova tais práticas. O Cidadão Interpretante, ao operar em meio a esse ambiente propício, não apenas desenvolve sua capacidade interpretativa, mas contribui ativamente para a construção de um tecido social mais coeso, inclusivo e enriquecedor.

Dessa forma, a teoria do Cidadão Interpretante oferece uma abordagem inovadora para entender a formação do cidadão crítico, destacando a importância da interpretação ativa na construção de significados compartilhados e na participação cidadã. Esta perspectiva, ao ser integrada às análises das liberdades propostas por Isaiah Berlin, enriquece o panorama teórico sobre a formação do cidadão na sociedade contemporânea. Na próxima seção, exploraremos como o

Domínio Comum - neste artigo representando as disciplinas universitárias comuns a todos os cursos - desempenha um papel vital nesse processo, moldando a cidadania e a participação democrática.

O papel do domínio comum na formação do cidadão crítico

A formação do cidadão interpretante, guiada pelo princípio do Domínio Comum, emerge como um elemento fundamental na moldagem da perspectiva dos estudantes de maneira profunda e abrangente. Este conceito vai além da simples transmissão de conhecimentos disciplinares, posicionando-se como um espaço pedagógico onde convergem saberes fundamentais para a compreensão holística do mundo contemporâneo.

O Domínio Comum transcende as fronteiras convencionais dos cursos, abraçando uma ampla gama de disciplinas que dialogam entre si. Essa abordagem interdisciplinar desafia os estudantes a transcenderem limites acadêmicos, promovendo a integração de diferentes perspectivas e conhecimentos. Nesse cenário, a educação não é apenas uma jornada técnica, mas uma imersão em questionamentos éticos, desafios sociais e reflexões críticas.

No contexto das reflexões de Isaiah Berlin sobre liberdade negativa e positiva, o Domínio Comum atua como um terreno fértil, proporcionando um espaço para a análise aprofundada das complexidades da liberdade na sociedade contemporânea. Os estudantes, ao explorarem disciplinas que transcendem suas áreas específicas de estudo, são instigados a compreender as interconexões entre educação, liberdade e participação ativa na esfera pública.

O Domínio Comum na formação do cidadão interpretante transcende a simples integração de disciplinas; ele se apresenta como uma força transformadora que desafia as dicotomias arraigadas no processo educacional. Em seu cerne, surge como uma resposta à dualidade entre teoria e prática, entre liberdade negativa e positiva.

Ao amalgamar conhecimentos diversos, o Domínio Comum propicia uma sinergia única. Nesse espaço convergente, os estudantes não são meros receptores de informações; tornam-se participantes ativos na construção do conhecimento. A interdisciplinaridade não é apenas um conceito abstrato, mas uma prática que estimula uma visão crítica e uma consciência cívica aguçada.

A dicotomia entre teoria e prática frequentemente relega a educação a compartimentos estanques, obscurecendo a compreensão da interconexão intrínseca entre diferentes campos do saber. O Domínio Comum desafia essa abordagem fragmentada, convidando os estudantes a explorarem a teia complexa que entrelaça as disciplinas.

Nesse desafio à dualidade, emerge uma nova perspectiva sobre liberdade negativa e positiva. A liberdade negativa, muitas vezes associada à ausência de restrições externas, revela sua complexidade quando entrelaçada à liberdade positiva, que vai além do simples "estar livre de" para abraçar o "estar livre para". Essa sinergia desafia a visão tradicional da educação como um meio de escapar de amarras, transformando-a em um caminho para a capacitação ativa e o envolvimento consciente.

A formação do cidadão interpretante, permeada pela teoria de Peirce, não se limita ao domínio técnico, mas busca forjar mentes inquisitivas capazes de decifrar as nuances da sociedade contemporânea. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também propaga a ideia de que a verdadeira aprendizagem vai além dos limites disciplinares, transcendendo para a compreensão mais ampla da condição humana.

Assim, Domínio Comum não é apenas um currículo abrangente; é uma filosofia educacional que busca transcender os limites estabelecidos, incentivando uma abordagem mais integrada e interativa. Nesse espaço, a teoria é enriquecida pela prática, a liberdade negativa é imbuída de propósito pela liberdade positiva, e a consciência cívica se torna uma resultante natural dessa interação dinâmica.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste artigo lançam luz sobre a formação do cidadão interpretante e seu intrínseco vínculo com a proposta do Domínio Comum. Ao abordar as perspectivas de liberdade propostas por Isaiah Berlin e a teoria do Cidadão Interpretante de Peirce, buscou-se não apenas compreender esses conceitos em sua complexidade, mas também explorar a interseção entre eles no contexto educacional.

O exame das dualidades entre liberdade negativa e positiva, à luz das contribuições de Berlin, proporcionou perspectivas valiosas sobre as nuances que permeiam o entendimento contemporâneo da liberdade. A dicotomia entre "estar livre de" e "estar livre para" ressoa não apenas nas esferas políticas, mas também na formação do cidadão, apontando para a importância de uma abordagem integrada.

A introdução da teoria do Cidadão Interpretante, conforme proposta por Peirce, ampliou o horizonte ao reconhecer o papel ativo dos indivíduos na construção de significados e interpretação do ambiente. Ao conectar esse conceito à prática educacional no Domínio Comum, vislumbra-se uma sinergia que vai além da mera aquisição de conhecimentos, fomentando uma participação ativa na sociedade.

O Domínio Comum, ao desafiar as fronteiras disciplinares e promover a interdisciplinaridade, emerge como um terreno fértil para a formação do cidadão interpretante. Este espaço educacional transcende a simples transmissão de informações, estimulando uma compreensão mais ampla e crítica das interconexões entre liberdade, democracia e participação cívica.

Ao amalgamar as perspectivas de Berlin e Peirce no contexto do Domínio Comum, delinea-se uma abordagem educacional que não apenas instrui, mas também inspira. A integração de diferentes disciplinas não é apenas uma estratégia pedagógica; é uma filosofia que propaga a ideia de que a verdadeira aprendizagem se manifesta na compreensão holística da condição humana.

Conclui-se, assim, que a formação do cidadão interpretante, enraizada no Domínio Comum, transcende as fronteiras do técnico e do disciplinar. Forjam-se mentes inquisitivas capazes não apenas de decifrar as complexidades da sociedade contemporânea, mas também de contribuir ativamente para seu desenvolvimento.

Diante disso, vislumbra-se o caminho a ser trilhado: um horizonte educacional que persiste na busca pela integração, pelo questionamento e pelo engajamento ativo. O desafio persiste, mas, ao adotar-se uma abordagem que valoriza a interdisciplinaridade no Domínio Comum, pavimentam-se uma via para a formação de cidadãos interpretantes capazes de moldar positivamente o tecido social que compartilham.

Referências

ANDRIOLI, A. I. **Universidade Pública e Popular**: escritos sobre a UFFS. Curitiba: Appris, 2022.

BERLIN, I. **Quatro ensaios sobre a liberdade**. Editora Universidade de Brasília. Brasília, 1981. Coleção Pensamento Político.

PEIRCE, C. S. **How to Make Our Ideas Clear**. In: Writings of Charles Sanders Peirce: a chronological edition. Vol. 3. N. Houser. Bloomington: Indiana University Press, 1986b, pp. 257-276.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELAS CRIANÇAS POBRES BRASILEIRAS PARA A OBTENÇÃO DE RECONHECIMENTO E EFETIVAÇÃO DE SEU DIREITO À EDUCAÇÃO ANTES E DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Pedro Eduardo Araújo Domingos de Souza²¹
Douglas Vasconcelos Barbosa²²

Resumo

O objetivo geral foi pesquisar como as crianças pobres eram tratadas, jurídica e socialmente, no Brasil antes da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, levando em consideração, também, o direito à educação na pandemia de Covid-19. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. Constatou-se que elas eram tratadas como um mero objeto de regulação para o Estado; que não tinham direitos antes das Leis supramencionadas; que o Estado até adotou uma medida para garantir acesso gratuito à internet e a equipamentos tecnológicos às crianças da educação básica durante a pandemia, porém de forma tardia.

Palavras-chave: Crianças pobres; Educação; Pandemia.

Resumen

El objetivo general fue investigar cómo se trataba legal y socialmente a los niños pobres en Brasil antes de la Constitución Federal de 1988 y el Estatuto del Niño y del Adolescente, teniendo en cuenta también el derecho a la educación en la pandemia de Covid-19. Se trata de una investigación documental y bibliográfica. Se comprobó que eran tratados como un mero objeto de regulación para el Estado; que no tenían derechos antes de las leyes mencionadas; que incluso el Estado adoptó una medida para garantizar el acceso gratuito a internet y equipos tecnológicos a los niños de educación básica durante la pandemia, pero de manera tardía.

Palabras clave: Niños pobres; Educación; Pandemia.

Introdução

No Brasil, aquelas pessoas com até doze anos de idade incompletos são consideradas crianças. Hodiernamente, elas possuem uma gama de direitos e garantias fundamentais, tais como: o direito à educação, dignidade e ao respeito. Destarte, toda e qualquer forma de discriminação e opressão, para com elas, deve ser repudiada. Essas previsões servem para todas as crianças, independentemente do sexo, raça, cor ou etnia, condição econômica, dentre outras características. Tudo isso quem nos diz é o ECA (Brasil, 1990) e a CF/88 (Brasil, 1988).

No entanto, essa não era uma realidade para as crianças brasileiras até alguns anos atrás – até trinta e três anos para ser mais preciso. Ocorre que, só foi com a promulgação da CF/88 e do ECA, em 1990, que fez-se cessar um cenário jurídico e social extremamente discriminatório para esses seres humanos. Ressalta-se que, para as crianças pobres, por exemplo, a conjuntura era ainda mais aflitiva: o Direito e a sociedade não as reconheciam como pessoas e sujeitos de direitos como acontece atualmente, o que será possível constatar no decurso de nossa pesquisa.

²¹ Mestrando em Controladoria pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Advogado (OAB/PE). Graduado em Bacharelado em Direito pela Faculdade de Ciências de Timbaúba (FACET). Pós-graduando em Tutoria em Educação a Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

²² Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pós-graduado em Ciência Criminal pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Pós-Graduado em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Docente de Ensino Superior. Avaliador Ad Hoc em revistas científicas e projetos.

Por outro lado, com a pandemia de Covid-19, pudemos perceber que o atendimento educacional das crianças pobres foi infringido mais que nunca no Brasil. Apesar desse grupo de crianças terem o mesmo direito à educação que as outras e nas mesmas condições previstas em leis, o acesso e a qualidade da educação lhes foram ofertados de maneiras opostas nesse período pandêmico. Outrossim, a título de exemplo, quando a Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020) previu a possibilidade da substituição das aulas presenciais para aulas remotas, milhares de crianças pobres que não tinham acesso à internet e a equipamentos tecnológicos se viram impedidas de participar das atividades pedagógicas no modelo adotado pela legislação mencionada.

Metodologia

Metodologicamente, nesse viés, o objetivo geral deste trabalho traduz-se em pesquisar como as crianças pobres eram tratadas, jurídica e socialmente, no Brasil antes da CF/88 e do ECA, levando em consideração, também, o direito à educação na crise sanitária ocasionada pela Covid-19. Esses objetivos decorreram dos consecutivos problemas de pesquisa: Já houve tratamento jurídico e social distinto para as crianças pobres no Brasil? O Estado criou formas de garantir a educação e o acesso à internet e a equipamentos tecnológicos às crianças pobres para que elas pudessem participar das aulas remotas no período de pandemia de Covid-19? Para atingir nossos intuitos, utilizamos como metodologia a técnica de pesquisa documental – em especial, documentos jurídicos –, bem como a técnica de pesquisa bibliográfica (Marconi; Lakatos, 2022).

As crianças nas Constituições Brasileiras

Inicialmente, destaca-se que, historicamente, o Brasil registra o número total de sete Constituições. Todavia, ressaltamos, desde já, que não é nossa intenção exaurir todo o conteúdo sobre cada uma delas. Na época do Brasil Império, vigeu a Constituição de 1824 (Brasil, 1824). De acordo com os constitucionalistas Lenza (2021), Motta (2021) e Padilha (2020), ela fora outorgada, isto é, "foi imposta ao povo pelo detentor do poder político, que foi posta a vigor por este sem a participação popular" (Motta, 2021, p. 131). No que diz respeito às crianças, tratava-se de um cenário de invisibilidade jurídica constitucional para elas, considerando que "a Constituição Política do Império do Brasil de 1824 não fazia referência à criança [...] em seu texto" (Pereira, 2021, p. 69). Analisando-a de maneira breve, não é possível encontrar sequer um único direito direcionado para esse público nessa Lei.

Revogando essa Constituição, segundo Tanaka (2015, p. 57), "em 24 de fevereiro de 1891 veio a lume a primeira Constituição republicana e federativa do Brasil: a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil". A Constituição de 1891 (Brasil, 1891), para Lenza (2021), Moraes (2021), Motta (2021) e Padilha (2020), diferentemente da anterior, foi promulgada, o que significa dizer, segundo Padilha (2020, p. 38), que ela foi "elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte, composta por representantes legitimamente eleitos pelo povo, com a finalidade de sua elaboração", mas, essa nova Constituição manteve a ausência de direitos para as crianças e nela, conforme aduz Zapater (2019, p. 39), "não contém qualquer referência à infância".

Esse cenário de invisibilidade das crianças e da infância só vem mudar um pouco com a Constituição de 1934 (Brasil, 1934). Dessa forma, "pela primeira vez surgem no texto constitucional dispositivos com referências à infância" (Zapater, 2019, p. 43). Outrossim, podemos mencionar a título de exemplo, os artigos 138, "c" e 141, que tornaram obrigatório, em território nacional, o amparo à infância; e o artigo 149, que garantiu a todos o direito à educação (Brasil, 1934). De acordo com Lenza (2021), Motta (2021) e Padilha (2020), essa foi, também, uma Constituição promulgada, como a de 1891. Além disso, "sofreu forte influência da Constituição de Weimar da

Alemanha de 1919, evidenciando, portanto, os direitos humanos de 2ª geração ou dimensão e a perspectiva de um Estado social de direito (democracia social)" (Lenza, 2021, p. 123).

Em seguida, veio a Constituição de 1937 (Brasil, 1937), que "foi outorgada na ditadura de características fascistas do Estado Novo" (Zapater, 2019, p. 45). Nessa lei, as crianças foram expressamente classificadas como um mero objeto para o Estado (art. 127) (Brasil, 1937). Desse modo, percebe-se que elas ainda não haviam sido consideradas pessoas para a sociedade e para o Direito, mas um objeto. Em outras palavras, na história do nosso país, as crianças já foram comparadas a um ser inanimado como uma lixeira, um prego etc. Assim, as referências à infância na Constituição em comento, conforme explica Zapater (2019, p. 45), "não se davam pela chave do reconhecimento como sujeito de Direito e titular de direitos, mas sim como objetos de tutela e de regulação moral, intelectual e de sua saúde".

Anos depois, foi a vez da Constituição de 1946 (Brasil, 1946). Seu texto foi promulgado em 18 de setembro de 1946, traduzindo-se na redemocratização do Brasil após anos de um governo totalitário no poder (Lenza, 2021). Acontece que, ao término da segunda guerra mundial, na qual o nosso país lutou contrariamente ao fascismo e ao nazismo, fazia-se necessário se desfazer do regime do Estado Novo, considerando que este possuía a mesma essência daqueles (Padilha, 2020). Quanto às crianças, essa Constituição mantinha um enfoque assistencialista sobre elas, sendo que apenas meninos e meninas de classes sociais mais vulneráveis eram tidos como objetos de tutela. Logo, a atenção do Estado não estava voltada para todas as crianças, mas tão somente para as mais pobres – à época, ainda vistas como seu objeto de regulação (Zapater, 2019).

Deixando para trás essa fase democrática, o Brasil, pela segunda vez, entra em um período ditatorial. Trata-se do tempo do Regime Militar, que perdurou de 1964 a 1985 (Távora, 2016). Nessa conjuntura, vigeu a Constituição de 1967 (Brasil, 1967). Obviamente, não foi nessa Constituição que as crianças passaram, também, a serem reconhecidas como pessoas e sujeitos de direitos – o que já era de se esperar, pois não seria um regime militar a ter empatia, um olhar humanizado e de proteção para com elas. Aliás, a palavra "criança" sequer está prevista em sua redação. Além do mais, essa lei ainda perseverava àquela ideia assistencialista sobre a infância pobre (Zapater, 2019). A propósito, como relembra Tanaka (2015, p. 66), foram "vinte anos de regime de exceção, no qual as garantias constitucionais do cidadão ficaram totalmente suspensas".

Felizmente, toda essa era antidemocrática vem ser posta ao fim com o surgimento da nossa atual Lei Maior, a CF/88 (Brasil, 1988). Desde a sua promulgação, como ela mesma dispõe em seu preâmbulo e em seu primeiro artigo, vivemos em um Estado Democrático de Direito, fundado, entre outros, no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana (Brasil, 1988). Ela, como bem elucidada Nogueira (2010, p. 125), "forneceu o grande arcabouço institucional necessário a diversas mudanças na sociedade brasileira, inclusive em suas relações com a infância". Decerto, foi só a partir de sua entrada em vigor que as crianças brasileiras passaram a ser vistas como pessoas e sujeitos de direitos (Barbosa, 2022; Brasil, 1988). Nessa direção, seu artigo 24, inciso XV (Brasil, 1988), menciona que é competência da União, dos Estados e Distrito Federal legislar sobre a proteção à infância.

Hoje, finalmente, podemos verificar a presença das palavras "criança" e "infância", em diversos dispositivos da CF/88 que reconhecem os seus direitos. Nesse sentido, há de ser citado o artigo 227 da Lei Maior, o qual, de uma só vez, positiva direitos e deveres que devem ser observados por uma tríade constitucional: Família, Sociedade e Estado, para que as crianças os tenham efetivados (Brasil, 1988; Souza; Barbosa, 2022). Vejamos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Conforme aponta Barbosa (2020, p. 99), "é a partir desse artigo mencionado que se inaugura um novo capítulo para a vida de nossos meninos e meninas", agora com direitos reconhecidos pelo próprio texto constitucional.

Doutrina da Proteção Integral: o marco final da Doutrina da Situação Irregular e a gênese do reconhecimento da criança pobre enquanto pessoa e sujeito de direitos no Brasil

Antes de chegarmos à atual Doutrina da Proteção Integral, passamos pela Doutrina da Situação Irregular. Nesse passo, iremos discorrer, sem esgotar a temática, sobre ambas as doutrinas por ordem de vigência, assim como fizemos com as Constituições no tópico anterior. Com isso, também será possível percebermos como as Constituições brasileiras refletiram nas normas infraconstitucionais voltadas para as crianças e a infância, em especial nos Códigos de Menores (1927-1979) e, atualmente, no ECA (1990).

Indubitavelmente, "ao revirar a história social do Brasil percebemos que crianças e adolescentes pobres sempre foram envolvidos em ações de violência que os conceituava como seres inferiores, dignos de piedade ou violadores da ordem pública" (Andrade, 2016, p. 44-45). Inclusive, não por acaso, "a primeira legislação direcionada às crianças, em 1927, possuía a finalidade de controlar a infância e os meninos e meninas que viviam em contexto de pobreza" (Barbosa, 2020, p. 93). Sobre este fato, Pereira (2021, p. 75), faz a conseguinte provocação:

O primeiro código específico para versar acerca das demandas das crianças e adolescentes, o qual emerge no sentido de dar algum suporte às questões que até então não eram previstas em outros ordenamentos, na verdade aparece como mecanismo de vigilância, punição e correção pelo Estado contra este público.

Essa legislação a que se referem Barbosa (2020) e Pereira (2021), diz respeito ao primeiro Código de Menores, cuja data de sua publicação ocorreu em 12 de outubro de 1927, na forma do Decreto nº 17.943-A (Brasil, 1927). Este código pregava que a criança, à época aludida como "o menor", com idade inferior a dezoito anos, "abandonada" ou "delinquente", era objeto de submissão às medidas de "assistência" e "proteção" nele previstas (art. 1º) (Brasil, 1927). Como se pode notar, e segundo os dizeres de Zapater (2019, p. 35):

as primeiras crianças e adolescentes a terem previsão legal para si foram os denominados "abandonados" e "delinquentes": para estes, que juntos compunham a categoria "menor", havia leis que visavam o controle dessas populações, com ênfase em modalidades de institucionalização. Já às crianças e adolescentes provenientes das classes economicamente dominantes, por não serem representadas no imaginário social como potenciais delinquentes ou vítimas de abandono moral ou material, restava o limbo da invisibilidade jurídica.

Em sentido convergente aos dizeres de Zapater (2019), para Sposato (2011, p. 25), surge "daí a construção de uma categoria jurídica específica: a do Menor, dividindo a infância em duas e atrelando a periculosidade às crianças e adolescentes pobres, alvo preferencial da intervenção estatal". Assim, àquela época, as crianças pobres carregavam "o *status* de não pessoa, de

incapacidade e de necessidade de tutela do mundo adulto" (Zapater, 2019, p. 35) [grifos do autor], diante do contexto social, jurídico e político em que se encontravam.

Subsequentemente, "em 10 de outubro de 1979 foi publicada a Lei n. 6.697, novo Código de Menores, que, sem pretender surpreender ou verdadeiramente inovar, consolidou a doutrina da Situação Irregular" (Maciel, 2022, p. 22). Este segundo código nos apresentou o que seria estar um "menor" em situação irregular em seu artigo 2º (Brasil, 1979). Podemos verificar tais hipóteses, a seguir:

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal (Brasil, 1979).

Na verdade, conforme menciona Pereira (2021, p. 75), "estas situações de irregularidades elencadas no código eram utilizadas para submeter os menores à institucionalização". Nesse sentido, Nicodemos (2020, p. 174-175), informa que:

as crianças e os adolescentes de origem pobre, por estarem em situação de abandono ou delinquência, deveriam ser afastadas do convívio social e internadas em grandes instituições, que pouco contribuíam para o seu desenvolvimento e sua ressocialização, aprofundando a convicção sobre a necessidade de centralização do atendimento, sob a competência do Estado.

Uma dessas instituições a que se refere Nicodemos (2020), foi a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1 dezembro de 1964, na vigência da ditadura militar (Psicologia: Ciência e Profissão, 1988b), que afastava as crianças pobres do convívio social. Para tanto, "a nível estadual, foram sendo criadas as FEBEMs, órgãos executivos, responsáveis pela prática das orientações elaboradas pela FUNABEM, através do atendimento direto dos menores" (Psicologia: Ciência e Profissão, 1988b, p. 6). Porém, ressalta-se que ela não foi a primeira instituição a ser criada para essa finalidade. De acordo com Oliveira (1988, p. 8):

as FEBEMs não surgiram de repente, a partir de 1964. Antes delas, tinha o RPM (Recolhimento Provisório de Menores), que era muito conhecido pelo horror, maus-tratos etc. Depois, criou-se a Pró-Menor e só depois surgiram as FEBEMs, a partir da criação da FUNABEM. É um serviço que foi mudando de nome e também de fachada, mas se manteve, fielmente, a péssima qualidade do atendimento.

Ainda nas palavras de Oliveira (1988, p. 8), "com a criação da FUNABEM, desenvolve-se uma política de institucionalização do menor abandonado ou carente e, principalmente, do infrator". Percebe-se, pois, que nesse cenário tínhamos "os 'infratores' que foram recolhidos na rua pela polícia e julgados pela Justiça, permanecendo sob custódia destas instituições; os 'abandonados', cujos pais não possuem condições de criá-los ou são órfãos, sem pais adotivos" (Psicologia: Ciência e Profissão, 1988b, p. 6). Nessa mesma linha de pensamento de Oliveira (1988) e de Psicologia: Ciência e Profissão (1988b), Miranda (2016, p. 59), também acentua que:

as práticas de roubos, furtos, mendicância, prostituição passaram a estar na mira da polícia, que buscava combater tais ações a partir da lógica punitiva, onde o encarceramento era visto como alternativa de retirar a presença de meninos e meninas das vias públicas, na tentativa de “higienizar”, de “limpar” o cenário urbano.

Repara-se que durante a vigência da Doutrina da Situação Irregular, as crianças e adolescentes consideradas em situação irregular – precipuamente, os pobres – “deveriam ser retiradas do convívio social pela sua condição de vulnerabilidade vivida. Era preciso deixar a cidade, mormente as ruas, ‘limpas’” (Barbosa, 2020, p. 94). Portanto, logo se percebe que essa “não era uma doutrina garantista, até porque não enunciava direitos, mas apenas predefinía situações e determinava uma atuação de resultados” (Maciel, 2022, p. 27).

Além do mais, até então, cabia aos Juízes de Menores a competência para aplicar as medidas de “assistência” e “proteção”, contidas no código, aos “menores” (arts. 6º e 14), isso sem falar que eles também tinham o poder de criar outras que considerassem necessárias (art. 8º) (Brasil, 1979). Dessa forma, “enquanto era certa a competência da Vara de Menores, pairavam indefinições sobre os limites da atuação do Juiz” (Maciel, 2022, p. 27), figura representativa do Estado “que decidia as penas e encaminhamentos, vindo a perspectiva de tutela ser assumida em caráter de controle social” (Souza, 2022, p. 11). Em síntese:

Para a infância, o controle é exercido pela família e pela escola; para os menores o controle é de atribuição dos tribunais, ou seja, com base no sistema de proteção e assistência e nas disposições do Código de Menores, submetia-se qualquer criança, por sua simples condição de pobreza, à ação da Justiça e da Assistência. A esfera jurídica se transforma assim em protagonista na questão dos menores, por meio da ação jurídico-social dos Juízes de Menores (Sposato, 2011, p. 25).

Tendo em vista esse cenário repudiante e discriminatório para os “menores” em nosso país, “a Constituição Federal de 1988 traz o fim da estigmatização formal da pobreza e sua ligação com a delinquência” (Nogueira, 2010, p. 103). Uma vez que, “com o Artigo 227 [da CF/88] temos a implementação da Doutrina da Proteção Integral e do Princípio da Prioridade Absoluta para o atendimento às crianças e aos adolescentes, sem distinção de cor, raça, idade ou condição social” (Andrade, 2016, p. 55-56). Para Sposato (2011, p. 41) “o referido artigo, entre outros aspectos, indica que enquanto o antigo direito não era o direito de todos os menores de idade, mas somente dos menores de 18 anos em situação irregular, o novo Direito da Criança é o direito de todas as crianças e adolescentes”.

Destarte, “depois de se conseguir as garantias constitucionais, era necessária a elaboração de uma Lei Federal que regulamentasse a proteção à criança e ao adolescente, conforme estava previsto na própria Constituição Federal” (Nogueira, 2010, p. 131). Foi então que surgiu o ECA (Brasil, 1990). Esta Lei, mais precisamente pelo seu artigo 267, revoga o Código de Menores de 1979 e, com ele, a Doutrina da Situação Irregular. A partir de então, passa-se a vigor no Brasil a Doutrina da Proteção Integral (Brasil, 1990). Para Zapater (2019, p. 72) “o princípio da proteção integral consiste na consideração de crianças e adolescentes como pessoas em peculiar condição de desenvolvimento, a quem se atribui a qualidade de sujeitos de Direito”. E continua dizendo que, “independentemente de exposição a situação de risco ou de eventual conflito com a lei” (Zapater, 2019, p. 72). Ademais, “esta qualidade os torna titulares de direitos tais como a vida, a liberdade, a segurança, a saúde, a educação e todos os outros direitos fundamentais individuais e sociais, como todas as demais pessoas”, afirma Zapater (2019, p. 72).

Importante observar ainda que:

A expressão *sujeito de direito* é o termo que designa a pessoa reconhecida pelo Direito enquanto tal e, assim sendo, suas características dependerão de como o Direito (e, portanto, o Estado que produz esse Direito) a descreve. Mas *sujeito* é também o autor da ação, é aquele que age, o protagonista da narrativa: dessa forma, quando o Direito nomeia e descreve o sujeito, tem-se que o Estado está a reconhecer quem são as pessoas consideradas autoras de suas ações e protagonistas de suas existências (Zapater, 2019, p. 26) [grifos do autor].

Constata-se, pois, que contemporaneamente "crianças e adolescentes ultrapassam a esfera de meros objetos de 'proteção' e 'tutela' pela família e pelo Estado e passam à condição de sujeitos de direito, beneficiários e destinatários imediatos da doutrina da proteção integral" (Maciel, 2022, p. 20). Além do que, em observância aos artigos 227 da CF/88 e 4º do ECA (Brasil, 1988; Brasil, 1990), na vigência dessa atual doutrina, passou a ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a efetivação dos direitos infante-juvenis. Portanto, essa atual doutrina, "trata-se de um novo modelo, universal, democrático e participativo, no qual família, sociedade e Estado são partícipes, corresponsáveis e cogestores do sistema de garantias que não se restringe à infância e juventude pobres" (Maciel, 2022, p. 23). Desse modo, todas as crianças, pobres ou não, passam a ser reconhecidas como pessoas e sujeitos de direitos – não havendo mais aquela discriminação!

O direito à educação das crianças pobres brasileiras na pandemia de Covid-19

Simultaneamente com a pandemia, outros impasses vieram à tona, inclusive no que se refere à educação das crianças pobres brasileiras. No decorrer deste trabalho ressaltamos que, contemporaneamente, a CF/88 (Brasil, 1988) e o ECA (Brasil, 1990), reconhecem que a educação é um direito de todas as crianças, sem exceções. Não obstante, existem outras leis que integram o ordenamento jurídico brasileiro que também fazem essa mesma previsão.

Entretanto, apesar de todas essas normas orientadoras, a pandemia de Covid-19 evidenciou a falta de efetivação desse direito infante-juvenil no Brasil, isso porque, por exemplo, quando, ainda em 2020, a Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, que passou a vigor no dia seguinte a essa data (Brasil, 2020), previu a possibilidade da substituição das aulas presenciais para aulas não presenciais (remotas) como uma medida não farmacológica para a contenção da Covid-19, todas as crianças estudantes tiveram que adaptar-se a essa modalidade de ensino. Porém, o grupo de crianças estudantes pobres, pode ter sido atingido por um outro obstáculo: a não participação nas aulas remotas caso não tivessem acesso à internet e equipamentos tecnológicos.

Posto isto e considerando que a educação também é um direito das crianças pobres e um dever do Estado (Brasil, 1988, 1990), que erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais são objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (art. 3º, III) (Brasil, 1988), que o acesso à internet é um direito de todos (art. 4º, I) (Brasil, 2014), e que, em conformidade com Pinto e Cintra (2013, p. 22), "a educação pode ser um dos meios de diminuir a pobreza e a desigualdade social", cogitamos identificar e comentar alguma medida adotada pelo Estado para mudar essa realidade que as crianças pobres estavam enfrentando na pandemia de Covid-19, bem como para atingir seus deveres e objetivos legais.

Decerto que com a problemática acima mencionada, era evidente a necessidade de políticas públicas educacionais para o alcance da efetivação do direito da criança pobre à educação na pandemia em comento. Apesar disso, foi possível identificarmos que, apenas em 8 de dezembro de 2021 entrou em vigor no território brasileiro a Medida Provisória (MP) nº 1.077 de 7 de dezembro de 2021, que instituiu o Programa Internet Brasil (Brasil, 2021). Meses depois, essa MP foi

convertida para a Lei nº 14.351 de 25 de maio de 2022, que passou a vigor a partir da data de sua publicação, em 26 de maio de 2022 (Brasil, 2022a).

O primeiro artigo dessa Lei institui o Programa Internet Brasil e apresenta-nos a sua finalidade, que se traduz em "promover o acesso gratuito à internet em banda larga móvel aos alunos", mas não para todos. Pois, esse mesmo artigo também menciona que esse programa se destina "aos alunos da educação básica", que sejam "integrantes de famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico)", e que estejam "matriculados na rede pública de ensino, nas escolas das comunidades indígenas e quilombolas e nas escolas especiais sem fins lucrativos que atuam exclusivamente nessa modalidade" (Brasil, 2022a).

Ademais, a lei que instituiu o Programa Internet Brasil dispôs ainda em sua redação que a forma de promoção do acesso gratuito à internet para as crianças que se enquadrarem nos requisitos supramencionados, se dará por intermédio da disponibilização de chip, de pacote de dados ou de dispositivo de acesso. Além do fato de que esse direito poderá ser contemplado por diferentes alunos que integrem a mesma família (Brasil, 2022a), ou seja, sendo este o caso, cada criança receberá individualmente um daqueles recursos que permitirá seu acesso à internet para a realização de suas atividades educacionais não presenciais.

Contudo, o artigo quinto da Lei nº 14.351/2022 (Brasil, 2022a), nos parece um motivo de preocupação, pois aduz que "os órgãos e as entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal poderão aderir ao Programa Internet Brasil para promover o acesso gratuito à internet em banda larga móvel [...]". Acontece que, a palavra "poderão" nos sugere que esses órgãos e entidades da administração pública, acima referidos, não são obrigados a aderirem a esse programa – o que, possivelmente, pode ter acarretado na não garantia desse direito a todas as crianças pobres brasileiras que necessitaram, na crise pandêmica, dessa importante política pública.

Assim sendo, por ser uma Lei muito recente, ainda não temos dados suficientes para a verificação de seus efeitos no nosso cenário atual. Entretanto, deve ser dito que apesar da disparidade de tempo entre a data em que os alunos pobres passaram a estudar de forma remota e a data da instituição do programa ora comentado pelo governo brasileiro – mais de um ano –, acreditamos ser ele de suma importância para o futuro da educação desses estudantes. Haja vista que, não só durante a pandemia de Covid-19 se faz indispensável a garantia de acesso à internet e de equipamentos tecnológicos para que essa população realize suas atividades pedagógicas.

À vista disso, esperamos que esse programa do governo não seja revogado ou tenha sua existência ignorada, mas que seja cada vez mais aprimorado para que o acesso e o direito à educação sejam democratizados, alcançando todas as crianças com a mesma qualidade, inclusive, e não menos importante, por nossas crianças pobres estigmatizadas desde as primeiras constituições.

Considerações finais

Ao pesquisarmos sobre como as crianças pobres eram tratadas, jurídica e socialmente, em nosso país antes da CF/88, evidenciamos que elas eram consideradas apenas um mero objeto de regulação para o Estado e que não possuíam a garantia de direitos básicos como a educação – até a Constituição de 1934, que, pela primeira vez, tipificou esse direito para todos. Porém, foi só a partir da CF/88 que as crianças pobres passaram a ser reconhecidas como pessoas e sujeitos direitos, além de terem adquirido vários outros com a inserção do artigo 227 na Lei Maior. Antes disso, existia um cenário jurídico e social de invisibilidade para elas.

Outrossim, com o advento do ECA, que instituiu a Doutrina da Proteção Integral, nos deparamos com um contexto jurídico e social de não mais discriminação e opressão vivenciadas por elas antes da CF/88 e do ECA. Ocorre que, antes desse Estatuto vigoraram dois Códigos de Menores (1927-1979), os quais foram criados com o intuito de afastar as crianças pobres do convívio social, das ruas. Suas normas eram direcionadas apenas para as crianças consideradas abandonadas e delinquentes pobres. Esses seres humanos eram postos em grandes instituições que em nada contribuíam para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos – época da aplicação da chamada Doutrina da Situação Irregular.

Destarte, como se não bastassem o não reconhecimento das crianças pobres enquanto pessoas e sujeitos de direitos, os Códigos de Menores trouxeram consigo o termo pejorativo "menor", no sentido de diferenciar as crianças abandonadas e delinquentes pobres, ditas em situação irregular, das crianças de classes sociais economicamente dominantes. Nesse viés, o termo acima referido era utilizado frequentemente para reportarem-se às crianças abandonadas por suas famílias, autoras de atos ilícitos, pobres. Traduzindo-se na perda do status de crianças por se encaixarem em alguma dessas circunstâncias.

Já no que se refere à atuação do Estado para promover o acesso gratuito à internet e a equipamentos tecnológicos às crianças pobres no período de ensino remoto na pandemia de Covid-19, identificou-se que foi instituído o Programa Internet Brasil, por intermédio da Medida Provisória nº 1.077/2021, posteriormente convertida na Lei nº 14.351/2022, que busca garantir o acesso gratuito à internet em banda larga móvel e dispositivo de acesso – equipamentos tecnológicos – às crianças que se enquadrarem em seus requisitos. No entanto, percebeu-se que essa medida foi adotada pelo Estado de forma tardia, considerando o lapso temporal entre a data de permissão para o início das aulas remotas, 19 de agosto de 2020, e o início de vigência daquelas medidas legislativas – ficando as crianças pobres mais de um ano sem acesso às aulas remotas por ausência de acesso à internet e equipamentos tecnológicos, mas, principalmente, por inércia do Estado!

Tudo isso nos leva a reparar que as crianças pobres brasileiras não enfrentaram obstáculos apenas para obterem reconhecimento enquanto pessoas e os seus direitos previstos na CF/88 e no ECA; mas que, atualmente, ainda os enfrentam para terem esses direitos, como a educação, efetivados por aqueles que têm o dever de fazê-lo e apenas não o fazem. Outrossim, é de se questionar, quando, de fato, a educação será ofertada com a mesma qualidade e nas mesmas condições para todas as crianças em nosso país. Dizemos isso porque, já se passaram mais de três décadas desde que essas crianças obtiveram seu espaço e seus direitos constitucionais e infraconstitucionais, mas a forma como ainda são percebidas em nossa sociedade, na atualidade, nos remete àqueles anos de invisibilidade jurídica e social vivenciados por elas, por exemplo, na Doutrina da Situação Irregular.

Referências

- A palavra da FUNABEM. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 8, n. 1, p. 6-7, 1988b.
- ANDRADE, Fabio Santos de. História social da criança e do adolescente em situação de risco no Brasil a partir dos marcos legais e do cotidiano. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho (RO), [S. l.], v. 3, n. 5, p. 44-62, ISSN 2359-2087, 2016.
- BARBOSA, Douglas Vasconcelos. **"Todo dia tem rebuliço": os meninos e meninas em situação de rua e as percepções de cidadania em espaços urbanos**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2020.
- BARBOSA, Douglas Vasconcelos. Vocês estão loucos? AI-5 não! A educação liberta o homem do mundo opressor. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 772-777, ISSN 2177-7691, 2022.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

- BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/19101929/d17943a.htm#:~:text=FIM%20DA%20LEI-Art.e%20protec%C3%A7%C3%A3o%20contidas%20neste%20Codigo. Acesso em: 13 out. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 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: 30 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 29 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 29 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 14.351, de 25 de maio de 2022a**. Institui o Programa Internet Brasil; e altera as Leis nºs 4.117, de 27 de agosto de 1962 (Código Brasileiro de Telecomunicações), 5.768, de 20 de dezembro de 1971, 9.612, de 19 de fevereiro de 1998, 13.424, de 28 de março de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2022/lei/l14351.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.351%2C%20DE%2025%20DE%20MAIO%20DE%202022&text=Institui%20o%20Programa%20Internet%20Brasil,10%20de%20junho%20de%202021. Acesso em: 29 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 13 out. 2022.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 1.077, de 7 de dezembro de 2021**. Institui o Programa Internet Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1077.htm. Acesso em: 29 out. 2022.
- LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquemático**. 25. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.
- MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos**. 14. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2022.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- MIRANDA, Humberto Silva. A Febem, o Código de Menores e a “pedagogia do trabalho” (Pernambuco, 1964-1985). **Projeto História**, São Paulo, n. 55, p. 45-77, 2016.
- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 37. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MOTTA, Sylvio. **Direito Constitucional: teoria, jurisprudência e questões**. 29. ed. Rio de Janeiro: Forense; METODO, 2021.
- NICODEMOS, Alessandra. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: aspectos históricos e conceituais na defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**. [S. l.], v. 12, n. 24, p. 170–197, 2020.
- NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. **O papel do Estado na proteção aos direitos da criança e do adolescente no Brasil: as especificidades da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de diretrizes e Bases da Educação**. 2010. 164 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2010.

- OLIVEIRA, Benedito Adalberto Boletta de. Uma visão crítica da política do menor. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 8, n. 1., p. 7-9, 1988.
- PADILHA, Rodrigo. **Direito Constitucional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2020.
- PEREIRA, Renata Quinhones. **Da situação irregular à proteção integral: as medidas socioeducativas como estratégia de correção do adolescente infrator**. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria/RS, 2010.
- PINTO, Daniella Basso Batista; CINTRA, Rodrigo Suzuki (org.). **Direito e educação: reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- SOUZA, Pedro Eduardo Araújo Domingos de; BARBOSA, Douglas Vasconcelos. Conselho Tutelar e infância à prova de pandemia. *In: Anais Jornadas de Antropologia Jonh Monteiro 2021*. p. 170-186. Campinas/SP: UNICAMP, 2022.
- SOUZA, Renee do Ó (coord.). **Estatuto da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Método, 2022.
- SPOSATO, Karyna Batista. **Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes**. 2011. 227 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Direito, Salvador, 2011.
- TANAKA, Sônia Yuriko Kanashiro (coord.). **Direito constitucional**. São Paulo: Atlas, 2015.
- TÁVORA, Fabiano (coord.). **História do Brasil II: o tempo das repúblicas**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- ZAPATER, Maíra. **Direito da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024

MEIO AMBIENTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ALGUMAS DIREÇÕES

Sandra Pottmeier²³
Caique Fernando da Silva Fistarol²⁴
Carla Delfino²⁵
Evandro José Zonta²⁶
Sandro Luiz Cifuentes²⁷

Resumo

Este artigo objetiva refletir acerca das aprendizagens que emergiram em dialogicidade sobre o meio ambiente e as novas tecnologias entre um coletivo de professores. Trata-se de uma abordagem qualitativa bibliográfica que tensiona sobre o impacto das tecnologias digitais e meio ambiente diante do isolamento social e do retorno pós-isolamento social e do aumento expressivo de casos de adoecimento mental e emocional de professores/as e de estudantes no contexto escolar pandêmico. Conclui-se que é preciso que haja uma mobilização a partir de reflexões cada vez mais frequentes com as pessoas sobre o cuidado com o meio e o cuidado de si.

Palavras-chave: Formação Docente. Movimento Sindical. Tecnologias Digitais. Meio Ambiente.

Abstract

This article aims to reflect on the learning that emerged in dialogue about the environment and new technologies between a collective of teachers. This is a qualitative bibliographical approach that focuses on the impact of digital technologies and the environment in the face of social isolation and post-social isolation return and the significant increase in cases of mental and emotional illness among teachers and students in the context pandemic school. It is concluded that there needs to be mobilization based on increasingly frequent reflections with people about caring for the environment and caring for themselves.

Keywords: Teacher Training. Union Movement. Digital Technologies. Environment.

Percursos Iniciais

O presente texto, de abordagem qualitativa, busca refletir acerca das aprendizagens que emergiram na/da/pela/entre e com a dialogicidade na/pela/com/entre um coletivo de professores que se inscreveram no curso de formação continuada para professores da Educação Básica no ano de 2023, promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Instituto Federal Catarinense (IFC), intitulado “Formar para Transformar”, o qual ocorreu em cinco encontros virtuais, às quintas-feiras no período noturno e, cinco encontros presenciais, aos sábados no período matutino, no município de Blumenau/SC.

²³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do grupo de pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação da Universidade Regional de Blumenau. Professora na Educação Básica da Rede Pública Catarinense.

²⁴ Doutorando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Professor na Rede Pública Municipal de Blumenau.

²⁵ Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade do Rio Grande. Professora aposentada pela Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Coordenadora Regional do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC) - Regional Blumenau.

²⁶ Mestre em Química pela Universidade Regional de Blumenau. Professor na Educação Profissional e Tecnológica da Rede Pública Catarinense.

²⁷ Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar pela Faculdade Dom Bosco e Licenciado em História pela Universidade Regional de Blumenau. Professor da Educação Básica da Rede Pública Catarinense.

Corroboram com a dialética, os temas apresentados nos cinco módulos debatidos, tensionados, mobilizados e socializados entre seus professores mediadores e professores-aprendizes, a saber: 1) sindicalismo e transformações no mundo do trabalho; 2) educação e os projetos em disputa; 3) violência de gênero e racismo estrutural; 4) meio ambiente e novas tecnologias; 5) saúde dos trabalhadores: confrontar o sofrimento psíquico.

O cronotopo, o qual nos situamos, é perpassado pela implementação do “Novo” Ensino Médio ou da Reforma do Ensino Médio, segundo nomenclatura encontrada na literatura (CORRÊA; FERRI; GARCIA, 2022; WATHIERL; CUNHA, 2022). Em sua base legal a partir da promulgação da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) e da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), passou a ofertar itinerários formativos e ampliou a carga horária de 800 horas para 1.000 horas distribuídas em 200 dias letivos, indo ao encontro do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) quanto ao desenvolvimento das competências dos estudantes, que são em sua maioria, filhos e filhas da classe trabalhadora e, os/as próprios/as trabalhadores/as, no caso do público atendido na rede pública catarinense.

No contexto catarinense, lugar de onde falamos/enunciamos, toma como embasamento o documento curricular “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” (CBTC) (SANTA CATARINA, 2021) que norteia ou busca nortear a prática pedagógica de professores que passaram/passam a ministrar aulas para este público-alvo da Educação Básica. Alicerçado além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e da Proposta Curricular Catarinense (SANTA CATARINA, 2014), o currículo catarinense para o “Novo” Ensino Médio também é constituído pela máxima do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), a saber pelos apetrechos tecnológicos (lousa digital, computadores de mesa, *notebooks*, *tablets*) que chegaram e foram instalados em algumas escolas que possuem o “Novo” Ensino Médio apenas no segundo ano de sua implementação (2023).

Destacamos, segundo afirmam Pottmeier, Caetano, Fischer e Ferri (no prelo, p. 33, acréscimos nossos) que não podemos perder de vista a influência dos organismos ou agências multilaterais “[...] nas políticas educacionais e na produção destes textos, [em que] estão o Banco Mundial (BD); o Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização das Nações Unidas (ONU); a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) [...]”, dentre outras.

Problematizamos, desta maneira: Qual é o impacto das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem e na prática pedagógica destes/as professores/as e dos/as estudantes? Qual é o impacto no meio ambiente e de seus atores sociais em se tratando do retorno do pós-isolamento social e do aumento do número de casos do adoecimento mental e emocional no que se refere à saúde mental e emocional dos/as professores/as e dos/as estudantes no contexto escolar pandêmico?

Nesta acelerada e contínua dinâmica resultante do período de isolamento social, das potencialidades dos recursos/tecnologias digitais enfatizados na/para aprendizagem, práticas pedagógicas e seus[as] reflexos/relações frente aos impactos ambientais e sociais, cabe observar, como aponta Left (2000, p. 307), “[...] o caráter global e complexo da problemática ambiental contrasta com o estado primário da consciência sobre as suas implicações e com o extremo localismo dos interesses que mobilizam a sociedade à volta dos seus objetivos”. E, diante de uma crise estrutural do capitalismo, da influência da Indústria 4.0 (ANTUNES, 2022), qual é o papel da escola neste projeto em disputa e no desenvolvimento dos *projetos* e das *estratégias de dizer*

(GERALDI, 2013[1991]) dos atores sociais que se afiliam neste contexto em se pensando na sua autonomia, na sua participação ativa?

Este texto é constituído pela introdução que apresenta os percursos iniciais deste estudo, contextualizando-o; da seção que trata dos contornos teórico-metodológicos ancorados em uma concepção enunciativa-discursiva da linguagem de Bakhtin e seu Círculo; das reflexões que nos apontam para algumas direções no tocante às tecnologias e ao meio ambiente; considerações finais, seguidas das referências.

Percursos Teórico-Metodológicos

Os percursos teórico-metodológicos afiliam-se a uma perspectiva dialógica da linguagem, quando compreende que a subjetividade constitutiva de cada um/a é tecida nas/pelas/sobre/entre/com o outro em um dado cronotopo, portanto, são e estão situadas ideologicamente em dado tempo e espaço. O sujeito, nesta perspectiva enunciativa-discursiva marca uma posição quando enuncia/fala e do lugar e tempo de onde enuncia/fala: problematiza, reflete, refrata, concorda discorda sobre, com e a partir dos discursos do outro (BAKHTIN, 2011[1979]).

Neste sentido, marcar a posição do lugar e tempo de onde enunciamos, inscreve em modificações significativas com relação a uma flexibilização do trabalho docente. Contudo, lançamos um outro olhar reflexivo inscrito em uma abordagem qualitativa recorrendo-se ao estudo bibliográfico a partir dos/pelos/sobre e com estes novos/outros *modos operandi* de um “[...] novo tipo de gerenciamento, controle e organização do trabalho.” (ABÍLIO, 2020, p. 579)²⁸. O que isso implica e/ou impacta na prática pedagógica e para o docente? O que se tem observado diante deste novo/outro cenário inscrito na Indústria 4.0; na Era Digital e pela pandemia da Covid-19, na tríade homem-tecnologias digitais-meio ambiente?

Reflexões: Alguns direcionamentos sobre as tecnologias digitais e o meio ambiente

O século XXI, marcado pela Era Digital e pela pandemia da Covid-19, tem reforçado uma crise estrutural do capitalismo iniciada nos idos da década de 1970, conforme afirma Antunes (2022). Crise esta que tem influenciado diretamente nos *modos operandi* do capital e do trabalho (atividade humana). A Covid-19 pôde ser caricaturizada como o “terror” do capitalismo, por conta de sua ação discriminatória, do seu potencial de demonstrar a fragilidade humana e de sua indizível proeza de ter feito o mundo parar. Krenak (2020, p. 10) dialoga conosco ao nos fazer refletir sobre o contexto pandêmico, no qual bastava:

Olhar em volta. [...] A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise. É terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa

²⁸ De acordo com Abílio (2020, p. 580) “[...] a uberização é o processo em que o trabalhador informal se vê despojado de direitos, garantias e proteções associados ao trabalho e arca com riscos e custos de sua atividade. O trabalhador uberizado está disponível para o trabalho, mas só é utilizado de acordo com a demanda, consolidando-se então na condição de trabalhador *just-in-time*.” Sugere-se a leitura do artigo de Abílio intitulado “Uberização e Juventude Periférica” publicado no periódico Novos Estudos, Cebrap, São Paulo, no volume 39, número 3, páginas 579-597, em set-dez. de 2020.

abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos.

Para Antunes (2022, p. 27, grifos do autor) “O desespero do capitalismo mundializado (para não falar do brasileiro) reside exatamente neste ponto: *sem trabalho não há valorização do capital* [...]”, o que corrobora com uma “desestabilização” dos movimentos sociais sindicais e de como se compreende a identidade deste “novo” trabalhador, neste “novo” mundo do trabalho e na sua relação com o meio ambiente diante das tecnologias digitais. A tal desestabilização, pode ser agregada a inferência (cultural/estrutural/histórica) de uma concepção mitológica de sustentabilidade, como nos é apontado por Krenak, por meio de uma provocação e *insight* e ponderação acerca do “[...] mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza” (KRENAK, 2019, p. 9).

As reflexões de Krenak (2019), salientam-nos e nos fazem atentar de forma visceral, sobre a necessidade de refletirmos acerca de como, para e qual tipo de desenvolvimento socioeconômico/sustentável queremos imprimir por meio de nossas ações antropogênicas, no mundo que habitamos/exploramos/impactamos/vivemos. Nesta direção, o “capitalismo mundializado” exige um trabalhador ou servidor digital (ANTUNES, 2022) que é produto da uberização, do trabalho digital e da Indústria 4.0. Portanto, depreendemos que se trata de uma subjetividade ou um *sujeito coisificado* que é constituído[a] pela “[...] *individualização, a invisibilização e a eliminação completa dos direitos do trabalho* [...]” (ANTUNES, 2022, p. 27, grifos do autor), diante deste mundo digital que ao “flexibilizar” a atividade humana, o trabalho, desestabiliza, desorganiza e fragmenta tanto o trabalho quanto o trabalhador.

No viés de abordagem da constituição humana, Harvey (2020 [web]), ao refletir sobre o contexto pandêmico da Covid-19, relembra-nos que o modelo do sistema capitalista, encontra-se amalgamado em um “Contexto mais amplo de reprodução social (em famílias e comunidades), em uma relação metabólica com a natureza contínua e em constante evolução (incluindo a ‘segunda natureza’ da urbanização e o ambiente construído)”, assim como “todas as maneiras de formações culturais, científicas (baseadas no conhecimento), religiosas e sociais contingentes que as populações humanas tipicamente criaram através do espaço e tempo”. Ou seja, “O capital modifica as condições ambientais de sua própria reprodução; nesse sentido, não há uma “coisa como um desastre verdadeiramente natural” (HARVEY, 2020 [web], grifos do autor).

Em um viés mais específico para os Trabalhadores/as da Educação, torna-se relevante jogar luz sobre a notabilidade que Severino (2017, p. 95) alude no que concerne à ética contemporânea, a qual “[...] entende que o sujeito humano se encontra sob as injunções de sua realidade natural e histórico social, que até certo ponto o conduzem, determinando seu comportamento, mas que é também constituída por ele, por meio de sua prática efetiva”. Uma infração deferida contra as ações/atividades empenhadas à sobrevivência humana e, que, carrega consigo um significado em como devemos ser prudentes, minuciosos e reflexivos sobre este ato de Educar/Formar e, numa visão mais ampla, de constituir-se sujeito ativo, crítico, que, embora impeça ou não catástrofes futuras, afeta-nos constante e diretamente.

É preciso que estejamos sempre alertas e na luta em defesa da vida humana e pela valorização do trabalho digno, justo e da garantia de direitos. Neste caso, o ocultamento dá-se pelas *relações de poder, de verdade e de saber* (FOUCAULT, 2014[1970]) que camuflam as intenções reais *a quem e para quem* interessa ou deva interessar a educação atual e da tentativa e/ou do apagamento da constituição subjetiva dos sujeitos (gestores/as, professores/as, estudantes). Não raro, observamos sujeitos com seus respectivos direitos violados pelos processos da uberização, do trabalho digital e da Indústria 4.0, considerando que tal situação é um fato isolado e, que hipoteticamente não o afetará, ou mesmo, terá maior abrangência, até o momento em que se compõe uma situação nociva socialmente e que, então, imerge todo o coletivo.

A crise estrutural do capitalismo e os aparelhos ideológicos/relações de poder inscritos nesta superestrutura chegará a todos. Seja pela disseminação da cultura de massa, pelo modo como a economia se desenvolve, seja pelos interesses regidos pelos países do Norte Global em países do Sul Global a partir de políticas socioeconômicas educacionais, como é o caso do “Novo” Ensino Médio ou da Reforma do Ensino Médio em todo o território brasileiro e catarinense. Sobre isto, Silva e Velho (2021, p. 148) discutem que “Concretamente, as políticas públicas para a educação – e em outras áreas – respondem aos interesses do capital. Nesse sentido, as ações do Estado se dão no sentido dos interesses da burguesia.”.

Ou seja, um capital que determina e molda as subjetividades constitutivas do indivíduo, que é refém, ou assujeitado (PÊCHEUX, 1988) deste sistema que diz o que pode e o que não pode, o que é válido e não válido, legítimo e não legítimo que opera e domina a massa a partir de seus Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1998) e das ideologias hegemônicas que “educam”, “treinam”, “ditam as regras”, a “falsa sensação de bem-estar”, de “incompetência”, de “fracasso” e de quais pedras no caminho o povo vai ter que se deparar, enfrentar, encarar, entrar em disputa, uma vez que o ser humano não é mercadoria e jamais deve assim ser considerado. Concordamos com Silva e Velho (2021, p. 148) que refletem sobre as influências e mudanças entre o capital e a educação, estas “[...] são visíveis em diferentes momentos da história. Foi assim, por exemplo, com a implantação de políticas voltadas para a educação profissional no Brasil” e, recentemente, com o “Novo” Ensino Médio ou Reforma do Ensino Médio.

De acordo com Visacro (2022, p. 69)²⁹, “O impacto da moderna tecnologia também suscita extenso debate acerca de suas inegáveis implicações no campo da tática e da estratégia” e, a nosso modo de ver, no que se refere à Educação e às interações sociais digitais empreendidas pelos atores sociais que ali se inscrevem nos grupos dos quais têm afinidades, participam e, estão engajados ideologicamente. Ainda, segundo reflete Visacro (2022, p. 74) acerca da “revolução da informação”, que “[...] tornou antiquada e ineficaz a compreensão de guerra segundo a dinâmica das sociedades industriais”, também é possível e devemos lançar um olhar para como as pessoas têm sido influenciadas e chamadas a participar de grupos nas redes sociais, por exemplo. Para este autor

O fortalecimento da opinião pública, a onipresença dos órgãos de imprensa, a redução do controle estatal sobre as agências de notícias, o acesso irrestrito aos meios de comunicação de massa, a disseminação da informação digital em escala planetária, a globalização da informação e o alcance ilimitado das mídias sociais levaram a um achatamento dos níveis decisórios. Aquilo que até então fora claramente compartimentado, sobrepõem-se agora, no tempo e no espaço (VISACRO, 2022, p. 74).

Nesta direção, conforme apontado no encontro do dia 27 de maio de 2023, em Blumenau/SC pelo professor Dr. Ricardo Scopel Velho, trata-se de lançar um olhar para estratégias que promovam vínculos racionais (conhecimento) e afetivos, um dar a ouvir o outro (qual o lugar de onde fala/enuncia este estudante, este professor?) nas, pelas e com as relações dialógicas (BAKHTIN, 2011[1979]) e dialéticas (FREIRE, 2019[1996]) nos diferentes campos/esferas sociais da atividade humana (BAKHTIN, 2011[1979]) como a família, a religião, grupo de amigos em redes sociais etc.

²⁹ Sugestão de leitura indicada pelo professor Dr. Ricardo Scopel Velho no Encontro de Formação Sindical em 27 de maio de 2023, em Blumenau/SC.

Em cada campo/esfera ou instituição social o estudante, o professor vai marcar e, aqui nos assentamos em uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem para compreender esse lugar de onde fala/enuncia e, portanto, marca uma (sua) posição quando, enquanto ouvintes, precisamos tomar conhecimento para dar a esse ouvir e criar vínculos afetivos por meio de uma roda de conversa, por exemplo. Ou seja, precisamos caminhar nos, pelos e com os processos de grupalização e humanização a fim de ampliar e aprofundar tais vínculos diante do enfrentamento de novos/outros *modos operandi* e de modos de assujeitar o sujeito (PÊCHEUX, 1988) em novos/outros projetos de disputa no campo da Educação como o cuidado com o meio ambiente.

A exemplo disto, as imagens 1, 2 e 3 nos apresentam o descuido e o desrespeito com o meio ambiente, quando estudantes de duas turmas de terceiro ano de uma escola pública catarinense realizam uma saída a campo para observar o contexto local. Tal panorama se desencontra e conflita com o consenso global estabelecido na Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento (ECO 1992 ou Rio de Janeiro 1992), em que “[...] o manejo ambientalmente saudável desses resíduos deve [...] buscar resolver a causa fundamental do problema, procurando mudar os padrões não sustentáveis de produção e consumo. Isso implica na utilização do conceito de manejo integrado do ciclo vital, [...]” (IPARDES, 1997 [web]).

Imagens 1, 2 e 3 – Lixo encontrado às margens do Ribeirão Garcia, no Bairro Progresso (Blumenau/SC)



Fonte: Corrêa (2022)³⁰.

Tais exemplos nos convocam a pensar sobre o que temos feito com o nosso meio, com a Mãe Natureza, Mãe Terra, Mãe Gaya. A perspectiva ambiental de Krenak (2020, p. 12), arremete-nos a refletir sobre nossa devolutiva e tratamentos dispensados a este organismo do qual fazemos/somos parte (embora nem todos estejamos despertos para este entendimento de que a “nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as brisas se moverem, cria esse mundo maravilhoso para compartilhar, e o que a gente faz com ele?”).

Também questionamos a respeito do lixo eletrônico advindo cada vez do desenfreado consumo de novas tecnologias digitais como celulares, *tablets*, computadores e do seu descarte inadequado, o qual revela cada vez mais sobre a qualidade e o seu tempo de duração diante de instrumentos tecnológicos digitais cada vez mais avançados, modernos, multifuncionais frente à obsolescência programada. De acordo com Pottmeier, Daros, Wessling e Probst (2013, p. 30531), “A sociedade da descartabilidade terá um preço aos descendentes que terão um estilo de vida não escolhido por eles. Portanto, a forma de vida que cultivamos tem desdobramentos sobre o bem-estar de outros seres”.

³⁰ Prática Pedagógica empreendida pelo professor de Biologia, Alexandre da Silva Corrêa, com duas turmas de terceiro no período matutino de uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina, localizada no município de Blumenau/SC, no segundo semestre de 2022. O professor teve por objetivo realizar uma saída de campo, visando aproximar o objeto de estudo abordado em sala de aula com o contexto e realidade local e do impacto ambiental consequente do descarte inadequado de resíduos sólidos no entorno da escola e às margens do Ribeirão Garcia que percorre os bairros Garcia e Progresso e deságua no Rio Itajaí-Açu.

Assim como no investimento de produtos que o ser humano consome advindos do Agronegócio. “O modelo agropecuário tem sido uma das grandes preocupações dos ambientalistas, além da contaminação do solo, o uso de pastagem na sua maioria é resultante de desmatamentos” (POTTMEIER; DAROS; WESSLING; PROBST, 2013, p. 30532). Sobre esta temática, Rawls (1971) apud Bittencourt (2012, p. 35) já discutia quanto à “[...] devastação das florestas para a transformação em pastagens, no caso da produção de bovinos, caprinos, ovinos, e de lavoura de cereais, no caso da produção intensiva de alimentos para as demais espécies confinadas [...]”, assim como “[...] todos os efeitos colaterais aos quais nos referimos, não são computados como malefícios que devem ser subtraídos do valor final dos benefícios que julgamos obter com o consumo da carne.”.

Assim, como discursos hegemônicos disseminados pela cultura de massa midiática/virtualizada (pela burguesia, pelo sistema capitalista já fragilizado)³¹ “*O Agro é Tech*”, “*O Agro é Pop*”, “*O Agro é Tudo*”, que cada vez mais se distanciam da compreensão de que o ser humano é inacabado e inconcluso por constituir-se e constituir o outro socialmente pela história e pelas ideologias que atravessam seus discursos. Concordamos com Freire (2019[1996], p. 50) que afirma “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é o próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” e, há, portanto, projetos em disputa, discursos em disputa.

Percursos A-finais: À guisa de conclusões

Diante do escopo aqui apresentado neste artigo, o qual levou-nos a refletir acerca das aprendizagens que emergiram na/da/pela/entre e com a dialogicidade na/pela/com/entre um coletivo de professores inscritos em um curso de formação continuada intitulado “Formar para Transformar” promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e o Instituto Federal Catarinense (IFC) e diante de algumas problematizações levantadas por nós, compreendemos que, apesar de relevantes em nossos contextos de vivências (trabalho, família etc.), os impactos das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem e na prática pedagógica também são significativos.

Entretanto, diante do isolamento social e do retorno pós-isolamento social, temos nos deparado com um aumento expressivo de casos do adoecimento mental e emocional no que se refere à saúde mental e emocional dos/as professores/as e dos/as estudantes no contexto escolar pandêmico. O que a nosso modo de ver, a escola no e pelo diálogo, tem buscado esse enfrentamento a partir da alteridade (BAKHTIN, 2011[1979]), ou seja, colocar-se no lugar do outro, compreender esse outro dando-lhe voz e vez não tão somente nos processos de ensino e aprendizagem, mas como ser humano que se constitui e constitui o outro no meio em que vive, em que está inscrito.

Por fim, nos preocupa em relação ao destino da humanidade, do enfrentamento da fome, o aumento e o interesse pelo Agronegócio e do esquecimento ao cuidado com a Mãe Terra, a Mãe Natureza, Mãe Gaya. Entendemos que é preciso uma mobilização a partir de discussões e reflexões cada vez mais frequentes com as pessoas sobre o cuidado com o meio ambiente e da relação com o próprio ser humano, do cuidado de si, para que haja efetivo cuidado com a natureza. Isso, porque devemos ter cuidado com o meio ambiente, centrados nas palavras de Krenak (2019; 2020), no que se refere ao fato de que a natureza continua, apesar de nós, que não somos o centro de tudo, a vida não é exclusividade nossa. É o planeta que nos dá oxigênio, não o cilindro, que a noite e o dia acontecem sem que a gente determine, que chove, venta, faz calor, faz frio independente do

³¹ Para aprofundar a leitura, sugerimos a leitura em VISACRO, Alessandro Visacro. **A guerra na era da informação**. 1. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022. E, em Andrew Korybko. **Guerras Híbridas: das Revoluções Coloridas aos Golpes**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

controle do ar-condicionado, mas que tudo pode se modificar por causa da ação humana na natureza. Pode fazer frio intenso, calor intenso, chuva intensa, seca intensa, porque a humanidade acredita, e o capital assim quer que ela acredite, que a maneira que se vive não altera o mundo onde se vive.

Referências

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização e Juventude Periférica. **Novos Estudos, Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 579-597, set-dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030008>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- BAKHITIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BITENCOURT, Neres de Lourdes da Rosa. **Ética Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**. Santa Catarina, Ascurra: Instituto Veritas, 2012.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. EI/EF/EM**. Versão integral final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- CORRÊA, Shirlei de Souza; FERRI, Cássia; Garcia, Sandra Regina de Oliveira. O que esperar do Novo Ensino Médio?. **Retratos Da Escola**, v. 16, n. 34, p. 15–21, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1543>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014[1970].
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].
- HARVEY, David. **Política anticapitalista no tempo do COVID-19**. Tradução: Luciana Cristina Ruy, São Paulo, **Rádio Peão Brasil**, 04/04/2020. Disponível em: <https://radiopeaobrasil.com.br/politica-anticapitalista-no-tempo-do-covid-19/>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- IPARDES. **Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento** (1992, Rio de Janeiro), Agenda 21. Curitiba, 1997.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. Companhia das Letras. São Paulo, 2019.
- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras. São Paulo, 2020.
- LEFT, Enrique. **Ecologia, Capital e Cultura**: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau: Ed. da Furb, 2000.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

POTTMEIER, Sandra; CAETANO, Marta Helena de Cúrio; FERRI, Cássia; FISCHER, Adriana. Currículo e Letramentos Digitais no Novo Ensino Médio. **Revista e-Curriculum**, PUCSP, no prelo.

POTTMEIER, Sandra; DAROS, Fabiano Procópio; WESSLING, Leonilda; PROBST, Melissa. Ética ambiental e desenvolvimento sustentável: perspectivas e desafios no século XXI. *In: XI EDUCERE*, 2013, Curitiba-PR. **Anais do XI EDUCERE - Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar**. Curitiba-PR: PUC-PR, 2013. v. 11. p. 30526-30536. Disponível em: https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/6810_4207.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, [S. I.]: [S. n.], 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia na formação profissional: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?** São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

SILVA, Michel Goulart da; VELHO, Ricardo Scopel. Capitalismo, crise e educação. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 143-156, 27 abr. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/62704/196716>. Acesso em: 30 maio 2023.

VISACRO, Alessandro. **A guerra na era da informação**. 1. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

WATHIERL, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e119386, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236119386vs01>. Acesso em: 21 fev. 2023.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024