

# ANAIS



## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas  
V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso



# Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapecó | Santa Catarina | Brasil

Leonel Piovezana  
Elcio Cecchetti  
Gilberto Oliari  
Monica Maria Tourinho Oldiges  
(Organizadores)



Realização:

UNOCHAPECÓ



Apoio:





Reitor: Odilon Luiz Poli

Vice-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão: Maria Aparecida Lucca Caovilla

Vice-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Claudio Alcides Jacoski

Vice-Reitor de Administração: Antônio Zanin

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Valéria Marcondes

Esta publicação ou parte dela não podem ser reproduzidas  
por qualquer meio sem autorização escrita do Editor

---

S471e Seminário Internacional de Culturas e Desenvolvimento (2.  
: 2014 : Chapecó,SC)  
Educação intercultural em territórios contestados :  
anais II Seminário Internacional de Culturas e  
Desenvolvimento ; II. Congresso Sul-Brasileiro de Promoção  
dos Direitos Indígenas ; V. Colóquio Catarinense  
do Ensino Religioso [recurso eletrônico] /organização  
Leonel Piovezana... [et al.]-- Chapecó : Argos, 2015.  
1995 p. il. (algumas color.)

Inclui bibliografias

ISBN: 978-85-7897-148-9

1. Educação multicultural - Congressos e  
convenções. I. Título. II. Congresso Sul-Brasileiro de  
Promoção dos Direitos Indígenas (2.: 2014) III. Colóquio  
Catarinense do Ensino de Religioso (5. : 2014)

CDD 370.117

---

Catálogo elaborado por Joseana Foresti CRB 14/536

Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Coordenador: Dirceu Luiz Hermes

Av. Atílio Fontana, 591-E – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-000 – Caixa Postal 1141

(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Jardim Católica) (Brazil)



ISBN: 978-85-7897-148-9

## REALIZAÇÃO

### 1) Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

- Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
- Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR
- Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso
- Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Regional, Política Pública e Governança
- Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas

### 2) Universidade Regional de Blumenau (FURB)

- Centro de Ciências Humanas e da Comunicação (CCHC)
- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)
- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR
- Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)
- Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD)

### 3) Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC)

## COORDENAÇÃO GERAL

- Dr. Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ)
- Dra. Lilian Blanck de Oliveira (FURB)
- Dr. Miguel Ângelo Silva da Costa (UNOCHAPECÓ)
- Dranda. Débora Fittipaldi Gonçalves (FURB)
- Drando. Elcio Cecchetti (SED/SC e UFSC)
- Me. Gilberto Oliari (ASPERSC)

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Jardim Católica) - Brazil



ISBN: 978-85-7897-148-9

## ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

- Leonel Piovezana
- Elcio Cecchetti
- Gilberto Oliari
- Monica Maria Tourinho Oldiges

## COMISSÃO DE APOIO ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

- Ana Karina Brocco
- Ana Paula Rohrbek Chiarello
- Ediana Maria Mascarello Finatto
- Eliane de Fátima Massaroli Metzler Gomes
- Michelle Luiza Romani Facina
- Miguel Ângelo Silva da Costa
- Nadia Cristina Picinini Pelinson
- Rosemeri Santin

### Observação

A revisão ortográfica de Língua Portuguesa e a padronização em conformidade com as normas da ABNT são de responsabilidade dos autores de cada trabalho.

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Jaraguá do Sul) - Brasil



ISBN: 978-85-7897-148-9

## COMISSÃO CIENTÍFICA e AVALIADORA DOS TRABALHOS

Me. Adecir Pozzer (FONAPER)  
Dr. Adolfo Ramos Lamar (FURB)  
Me. Alain Baderha Kalema (FAI e UCEFF)  
Dr. Alex Sander da Silva (UNESC)  
Dra. Ana Tereza Reis da Silva (UnB)  
Dra. Arlene Anelia Renk (UNOCHAPECÓ)  
Dr. Carlos A. C. Sampaio (PUCPR e FURB)  
Drando. Carlos Alberto Silva da Silva (FURB)  
Dr. Celso Francisco Tondin (UNOCHAPECÓ)  
Dr. Christian Muleka Muwewa (UFMS)  
Ma. Cledes Markus (COMIN)  
Dr. Clóvis Reis (FURB)  
Dra. Cristiane Mansur (FURB)  
Dr. Danilo Silva Guimarães (USP)  
Dr. Edivaldo José Bortoleto (UNOCHAPECÓ)  
Drando. Elcio Cecchetti (SED/SC e UFSC)  
Dr. Gersem dos Santos Luciano (UFAM)  
Dra. Giceli Maria Cervi (FURB)  
Dr. Gilberto Frieden (FURB)  
Ma. Giovanna Pesarico (UTFPR)  
Drando. Henrique A. Kujawa (IMED)  
Dr. Ireno Berticelli (UNOCHAPECÓ)  
Dra. Irme Salete Bonamigo (UNOCHAPECÓ)  
Dra. Isa de Oliveira Rocha (UDESC)  
Dr. Ivo Marcos Theis (FURB)  
Dra. Janneth Lozano Bustos (CODACOP, Colômbia)  
Dr. José Martinho Rodrigues Remedi (UFSM)  
Dra. Leda Scheibe (UNOESC)  
Dr. Leonardo Brandão (FURB)  
Dr. Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ)  
Dra. Lilian Blanck de Oliveira (FURB)

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Jaraguá do Sul) - Brasil



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Dr. Lourival José Martins Filho (UDESC)

Dra. Lúcia Herdt Schneider (UFSC)

Dr. Luciano Félix Florit (FURB)

Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)

Dr. Luiz José Dietrich (PUC/PR)

Esp. Magali Moser (FURB)

Dr. Maicon Tenfen (EDIFURB)

Dranda. Márcia de Souza (UNOCHAPECÓ)

Dr. Marcos Antonio Mattedi (FURB)

Dra. Marga Janete Ströher (SDH/PR)

Dra. Maria Alice Canzi Ames (UFFS)

Dra. Maria Conceição Coppete (UDESC)

Dra. Maria de Lourdes Bernartt (UTFPR)

Dra. Maria Elisabeth Kleba da Silva (UNOCHAPECÓ)

Dra. Marilda R. G. C. G. da Silva (FURB)

Dra. Mercedes Brancher (FURB)

Dr. Miguel Â. Silva da Costa (UNOCHAPECÓ)

Dranda. Mirian Carbonera (UNOCHAPECÓ)

Dra. Myriam A. V. Santin (UNOCHAPECÓ)

Dra. Nadir Zago (UNOCHAPECÓ)

Dr. Oklinger Mantovaneli Júnior (FURB)

Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira (UNISINOS)

Dr. Renato Peixoto Dagnino (UNICAMP)

Dr. Ricardo Rezer (UNOCHAPECÓ)

Ma. Sirlei Gaspareto (UNOCHAPECÓ)

Ma. Sonia Monego (UNOCHAPECÓ)

Dra. Tânia Welter (UFSC e UDESC)

Dr. Tarcísio A. Wickert (FURB e ASPERSC)

Dra. Valda de Oliveira Fagundes (Ecomuseu Dr. Agobar Fagundes)

Dr. Willian Simões (UFFS)

Dra. Zenilde Durli (UFSC)

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

## OBJETIVOS

- ✓ Oportunizar espaços de diálogos, intercâmbios e reflexões voltadas à criação e sustentabilidade de propostas de educação intercultural em territórios contestados, que efetivamente acolham a diversidade de culturas e promovam outras formas de desenvolvimento;
- ✓ Reunir experiências educativas de perspectiva intercultural, que contribuam para a análise e compreensão dos processos educativos e socioculturais desenvolvidos em territórios contestados;
- ✓ Viabilizar a interlocução de saberes e práticas dedicadas ao (re)conhecimento da diversidade cultural e dos diferentes modelos de desenvolvimento presentes nas sociedades latino-americanas;
- ✓ Fortalecer o protagonismo dos movimentos sociais e das populações indígenas, com vistas à implementação e acesso à políticas públicas que garantam seus direitos individuais e coletivos.

## EIXOS TEMÁTICOS

- ✓ Educação intercultural em territórios contestados;
- ✓ Processos socioculturais e educativos em territórios contestados;
- ✓ Desenvolvimento regional e diversidade cultural nos contextos latino-americanos;

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

## HISTÓRICO SICDES



O projeto do Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento (SICDES) teve origem nas discussões e pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD), vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHC) e ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

As intenções que motivaram tal proposição estão expressas no símbolo do evento: um globo constituído por diversas mãos com distintas formas, tamanhos e cores, sem contornos exatos, que constroem o mundo a partir da diversidade de seres, rostos, culturas, linguagens, lógicas e saberes. Nesse mundo (globo) encontra-se em destaque o mapa da América Latina, representado geograficamente de maneira diferente, chamando atenção para a necessidade de olharmos para nós mesmos, latino-americanos, a partir de outro referencial, que subsidie iniciativas para a superação das diferentes colonialismos, violências, preconceitos, silenciamentos e discriminações que historicamente marcam nossas histórias e identidades.

O I SICDES foi realizado na cidade de Blumenau, entre os dias 22 e 24 de outubro de 2009, com o tema *Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas*.

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Santa Catarina) (Brasil)



ISBN: 978-85-7897-148-9

## HISTÓRICO CONSUDI



O Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas (CONSUDI), cuja primeira edição ocorreu em novembro de 2012, tem por finalidade promover o debate entre a população indígena, sociedade civil e órgãos públicos, para a instituição de políticas públicas que garantam os direitos dos povos indígenas presentes em todo território sul brasileiro (especialmente as etnias Kaingang, Guarani, Xoklengs e Xeta).

Tal ação está integrada à Rede de Atenção aos Povos Indígenas, coordenada pelo Ministério Público do Trabalho e o Ministério Público do Estado de Santa Catarina/Promotoria da Infância e Juventude da Comarca de Chapecó, que busca articulação dos entes públicos e das entidades e instituições privadas no atendimento às necessidades das populações indígenas, estabelecendo estratégias de enfrentamento à pobreza e à desigualdade.

A necessidade de fortalecer o protagonismo indígena e de integrar os povos indígenas da Região Sul, oportunizando momentos de ampla discussão dos direitos indígenas, motivou a proposta de realização do II CONSUDI de forma integrada ao II SICDES.

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

## HISTÓRICO CCER



O Colóquio Catarinense de Ensino Religioso (CCER) é uma ação promovida pela Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC), com o objetivo de oportunizar eventos de formação continuada e estimular a realização de pesquisas e estudos da área do conhecimento Ensino Religioso (ER).

Desde sua fundação, em 2003, a ASPERSC assumiu a responsabilidade de promover os Seminários Catarinenses de Ensino Religioso e Colóquios Catarinenses de Ensino Religioso, de forma itinerante e em anos alternados, para abranger todas as regiões do Estado.

A primeira edição do Colóquio foi realizada em 2004, na cidade de Rio do Sul, com o tema *O professor de ER: agente de transformação social*. A segunda ocorreu em 2006, na cidade de Pomerode, com o tema *O diferente e a diferença no contexto escolar*. Dois anos após aconteceu a terceira edição, na cidade de São Bento do Sul, com o tema: *Universo simbólico e a práxis pedagógica do Ensino Religioso*. Em 2010, aconteceu a quarta edição na cidade de Joinville, com o tema *Diversidade cultural religiosa e direitos humanos: desafios ao currículo escolar em Santa Catarina*.

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Jaraguá do Sul) - SC



ISBN: 978-85-7897-148-9

## SUMÁRIO

- Apresentação (p. 12)
- GT 01 – Movimentos Sociais e Práticas Educativas Populares (p. 13)
- GT 02 - Educação Intercultural Indígena (p. 190)
- GT 03 - Pedagogia e Interculturalidade (p. 347)
- GT 04 - Educação do Campo e Interculturalidade (p. 486)
- GT5 – Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade (p. 607)
- GT 06 - Bem Viver e Alternativas ao Desenvolvimento (p. 721)
- GT 07 - Ensino Religioso e Interculturalidade (p. 814)
- GT 08 - Diversidade Religiosa e Educação Intercultural (p. 878)
- GT 09 - Práxis Educativa e Diálogo Intercultural (p. 928)
- GT 10- Relações Interculturais, Violências e Educação (p. 1068)
- GT 11 - Diversidade Cultural e Políticas de Formação Docente (p. 1099)
- GT 12 - Epistemologia, Ética e Interculturalidade (p. 1184)
- GT 13 – Interculturalidade, Gênero e Educação (p. 1226)
- GT 14 - Relações Interculturais e Territorialidades Étnicas (p. 1303)
- GT 15 - Línguas, Literaturas e Interculturalidade (p. 1385)
- GT 16 - Patrimônios, Memórias e Interculturalidade (p. 1439)
- GT 17 - Ciência, Tecnologias e Desenvolvimento (p. 1523)
- GT 18 - Meios de Comunicação, Poderes e Colonialidades (p. 1569)
- GT 19 - Políticas Públicas e Ecodesenvolvimento (p. 1629)
- GT 20 – Planejamento Territorial e Desenvolvimento Regional (p. 1779)



ISBN: 978-85-7897-148-9

## APRESENTAÇÃO

O II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento (SICDES), o II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas (CONSUDI) e o V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso, aconteceram entre os dias 14 e 16 de maio de 2014, em Chapecó/SC, e abordaram a temática **Educação Intercultural em Territórios Contestados**.

Visando oportunizar espaços de diálogos, intercâmbios e reflexões voltadas à criação e sustentabilidade de propostas de educação intercultural que acolham a diversidade de culturas e promovam outras formas de desenvolvimento nos contextos latino-americanos, a programação incluiu painéis e mesas temáticas, rodas de diálogo, sessão de comunicações de trabalho e atividades culturais.

Os eventos foram organizados de modo colaborativo pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Associação dos Professores de Ensino Religioso (ASPERSC), com o apoio de diversas outras instituições regionais, nacionais e internacionais.

Esta publicação reúne 145 trabalhos propostos por líderes, representantes e membros de movimentos sociais e de populações indígenas, professores, gestores e demais profissionais da educação básica, pesquisadores, docentes e acadêmicos da educação superior, entre outros, que comunicaram seus pesquisas e vivências em um dos 20 Grupos de Trabalhos (GTs) oferecidos pelo evento.

Apresentamos, a seguir, os artigos revisados e aceitos pela Comissão Científica, agrupados em seus respectivos GTs.

Agradecemos a todos e a todas pela disponibilidade de compartilharem seus saberes e conhecimentos, oportunizando momentos ricos de aperfeiçoamento científico e de aprendizagem coletiva.

Recebam o nosso carinho e afetuoso abraço!

Os Organizadores  
Chapecó/SC, novembro de 2014



## GT 01 – MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES

O GT teve por objetivo oportunizar um espaço de debate e intercâmbio de saberes e experiências sobre *Movimentos Sociais e Práticas Educativas Populares*. Abordou as características históricas e atuais dos movimentos sociais, suas bandeiras de luta e formas de atuação, principalmente no que se refere à afirmação dos direitos humanos e ao reconhecimento da diversidade.

Recebeu-se trabalhos das diversas áreas do conhecimento que proporcionaram um mapeamento de problemáticas que podem ser investigadas em diferentes espaços, formais, não-formais ou comunitários, visando estratégias de superação e propostas de ação crítica e construtiva à uma educação em movimentos sociais que considerem o direito à liberdade e diversidade de manifestação.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DISCURSO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: uma análise textual

Eliane Pereira<sup>1</sup>Rosana Maria Badalotti<sup>2</sup>Ana Karina Brocco<sup>3</sup>

### Resumo

Na medida em que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST avança em suas ações, se constitui e se articula um processo de formação de base, orientado por discursos produzidos a partir de posições de enunciação expressos também de forma textual. É neste viés que se buscou analisar materiais, como, por exemplo, cartilhas de formação, tendo em vista os posicionamentos político-ideológicos do movimento, em relação a temas como: trabalho de base, formação política, lutas e conquistas, educação e infância, reforma agrária. Tomamos como base a tradição que surgiu na escola francesa de Análise do Discurso (AD) de Maingueneau e presentes nas contribuições de Michel Foucault. As considerações em torno desta análise nos remetem ao fato de que a produção textual possui determinados valores para uma coletividade, ou seja, revela um posicionamento em uma estrutura discursiva, o que permite a compreensão de processos sociais na construção de identidades, de relações de poder, da ordem e da transformação social.

**Palavras-chave:** Discurso político-ideológico; MST; Formação de Base; Análise do Discurso.

### 1 Introdução

As abordagens teórico-metodológicas que envolvem o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST são diversas. Vários estudos têm sido desenvolvidos neste amplo campo epistemológico, porém, são escassos aqueles que visam analisar os materiais didáticos produzidos por lideranças do MST que promovem diferentes métodos estratégicos de formação de base para o movimento. Diante desta vasta produção, se destacam cartilhas, folders, folhetos, artigos, entre outros. Considerando essa produção nos propomos a analisar parte desse material de caráter

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE/UNOCHAPECÓ. Bolsista CAPES/FAPESC. Membro do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas E-mail: [liamp@unochapeco.edu.br](mailto:liamp@unochapeco.edu.br).

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UNOCHAPECÓ. Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: [rosana@unochapeco.edu.br](mailto:rosana@unochapeco.edu.br)

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação PPGE/UNOCHAPECÓ. Bolsista CAPES/FAPESC. Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas E-mail: [anakb@unochapeco.edu.br](mailto:anakb@unochapeco.edu.br).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

político-formativo produzido entre os anos de 1999 a 2014, observando posicionamentos político-ideológicos implícitos e explícitos nestes enunciados.

Para tanto, nos valemos da abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD)<sup>4</sup> para compreender os sentidos atribuídos a produção textual selecionada. Optou-se por este procedimento, devido à importância que o mesmo possibilita para interpretar e explicar o conjunto textual produzido para o trabalho de base, aqui compreendido como formação político-ideológica, bem como, por considerar o sujeito, a história e a ideologia numa perspectiva que articula a linguagem e o ser social. Para alcançar as dimensões epistemológicas desta análise, as interpretações dos textos seguiram orientações propostas por Lñiguez (2004). Os textos foram selecionados e mapeados, para posterior reconhecimento e ordenação de objetivos formativos ideológicos, explícitos nas várias formas de linguagens ordenadas em toda a estrutura da produção textual.

As referências ou mesmo os resultados alcançados não pretendem dar conta da complexidade que envolve o projeto político-ideológico do movimento, pelo contrário, contribuem para a compreensão da proposta formativa do MST que se articula a um amplo projeto sócio cultural, dos quais fazem parte as ações de educação popular do movimento. A construção artigo está estruturada pela transcrição e apreciação do material escolhido, através de descrição e análise ordenadas aleatoriamente, seguida das considerações finais.

## **2 Pressupostos teórico-metodológicos**

De maneira notória, podemos perceber que a linguagem é fruto de diversas manifestações individuais e coletivas. Ao analisar o discurso de cada indivíduo, a linguagem nos remete a interação como um modo de ação social entre sujeitos. Neste sentido, nos interessa, através da AD compreender um dos modos de articulação e ação efetiva da linguagem, em específico a textual, tendo em vista a análise de como essa função linguísticas discursivas tem sido produzida por um movimento social em específico. Como forma de viabilização desta análise, convém a reflexão de Mortatti (1999, p.72):

<sup>4</sup> Segundo Maingueneau (1993), a Análise do Discurso surgiu na década de 1960 associada a uma tradicional prática escolar francesa: a explicação de textos. Enquanto metodologia, privilegia a interdisciplinaridade, articulando pressupostos teóricos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise.



O ofício de pesquisador é também uma atividade especificamente humana, constituída e mediada pela linguagem, cuja especificidade consiste na produção de conhecimentos [...] Para essa atividade, não basta ao pesquisador ser usuário ou aplicador de conhecimentos disponíveis e em circulação na sociedade e na universidade. É preciso que ele consiga refletir sobre esses conhecimentos, estabelecer relações, categorizar, abstrair e articular coerentemente teoria e empiria, como atividade que lhe propicie ser sujeito de um discurso e seu sentido.

Entende-se deste modo, que a linguagem não poderá ser estudada fora do âmbito social, visto que, o processo que a constitui e seus sentidos são histórico-sociais, pois segundo a AD, “a linguagem é simultaneamente um indicador da realidade social e uma forma de criar essa realidade. Ela defende o uso dinâmico da linguagem e é sensível a seus efeitos [...]”. (ORLANDI, 2002, p. 17). Ou seja, a linguagem como campo do conhecimento neste contexto é compartilhada socialmente, sendo ela denominadora comum da ação e interação dos discursos presentes nas práticas sociais. Essa vertente presente na AD enfocava a linguagem em seu uso literal, concreto, como sendo uma prática social na qual contempla a produção de sentidos dos discursos resultantes dos processos de interação entre sujeitos.

Como a linguagem tanto oral ou escrita neste contexto está diretamente envolvida a um discurso político-ideológico o qual pretendemos investigar, cabe melhor elucidá-lo. O discurso como forma de interação social, apresenta interesses, problemas e estratégias que dão sentido as representações identitárias sociais. Nas palavras de Foucault (1969, p. 122-123),

Um conjunto complexo de relações que funcionam como regras: prescreve o que deveria ter sido posto na relação, em uma prática discursiva, para que essa se refira a tal ou qual objeto, para que utilize tal ou qual conjunto, para que organize tal ou qual estratégia. Definir, em sua individualidade singular, um sistema de formação, portanto, é caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Uma das preocupações ao realizar a AD, é o fato de ser o discurso uma prática central na construção da vida social em determinados grupos, o que nos leva afirmar que não há uma interpretação absoluta dos dados *a priori*, pelo contrário, estas práticas, assim como o discurso, se edifica e particulariza-se na relação que se estabelece.

Embora Foucault (1969) tenha contribuído significativamente com o método de AD, ao formular algumas de suas diretrizes, deixou aos linguístas a importante tarefa de aprofundá-la. Dentre as principais contribuições de Foucault para este campo de estudo,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

podemos citar: conceito de discurso como práticas, resultado de saberes articulado a outras práticas não discursivas; conceito de formação discursiva; distinção entre enunciação e enunciado; concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico, como luta; concepção de que o discurso, como gerador de poder, seleciona, organiza; redistribuidor de certos procedimentos que garantem a estabilidade de seu poder; concepção de que o discurso é o espaço no qual saber e poder se articulam.

De acordo com Maingueneau (2005, p.15) discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Para esse autor, o discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos. Embora não haja consenso entre os vários linguistas sobre o significado do termo discurso, há em comum entre todas as correntes que o analisam, o fato de não se focalizar no funcionamento linguístico, mas sim na relação que o sujeito e esse funcionamento estabelecem reciprocamente. Ou seja, o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da linguagem, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de consciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas (MAINGUENEAU, 2005).

Nesta mesma linha de pensamento, Gill (2002) vai afirmar que uma análise deve ser realizada com muito cuidado, pois neste intento, deve ser observado o texto em seu contexto, a fim de interpretá-lo detalhadamente em sua simbologia. Destarte, cabe compreender que todo discurso é ideologicamente marcado não por um sujeito individual, mas coletivo. Dentre os principais objetivos da AD, um deles pressupõe identificar os processos de reprodução social do poder hegemônico através da linguagem e suas principais bases epistemológicas. A hipótese que nos envereda, é a ideia de que nenhum indivíduo por si só é dono do seu discurso, mais assujeitado por ele. Logo, quando um sujeito interioriza a construção coletiva, tornando-se porta-voz daquele discurso, é representante de um ideal.

É no centro desta relação (discurso e ideologia), que a AD toma para si a noção de sujeito que se constitui na relação dinâmica entre identidade e alteridade. Para ela, o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro e no centro desta relação está o espaço discursivo criado e entre ambos, está o texto, no qual interessa-nos observar, analisar e melhor compreender.



### 3 Análise dos *Corpus*

Conforme apresentado na introdução, o presente artigo se propôs a analisar sobre diferentes materiais didáticos produzidos pelo MST. Para tanto, extraímos deste material os enunciados construídos e utilizados pelo movimento para a realização das atividades de formação política de base de acampados e assentados do movimento. Neste sentido, a AD utilizada para a interpretação dos dados, foi a “AD de tradição francesa”, a qual nos possibilita relacionar as estruturas das linguagens com as sociais. “Ou seja, possibilita a compreensão do social a partir da análise e da interpretação do discurso” (IÑIGUEZ, 2004, p.147).

A escolha dos textos se deu pela relevância que os mesmos apresentaram, considerando a proposta das autoras para este campo de investigação, “[...] o/a analista deve estabelecer uma relação ativa com os/as leitores/as de seu trabalho e tentar mostrar como realizou sua leitura do texto [...] no sentido de estar sempre aberta ao debate e à discussão das interpretações realizadas” (IÑIGUEZ, 2004, p.145).

Os recursos técnicos de investigação que a AD mobiliza são muitos, todavia, é preciso ter clareza que independentemente da ferramenta escolhida, esta deve ser trabalhada na totalidade do corpus. Cabe esclarecer, que o enfoque de AD escolhido para esta análise permite que todo e qualquer elemento possa ser estudado enquanto marca de discurso e/ou marca linguística, pois se trata de uma análise vertical e não horizontal; “o importante é captar a marca linguística e relacioná-la ao contexto sócio-histórico” (GILL, 2002, s/p).

Os textos selecionados e analisados se orientavam pelas seguintes questões: planejamentos, propostas e estratégias de formação de base. A leitura deste material propiciou a seleção de diversas paráfrases acerca do trabalho de base, que traduzem discursivamente o objetivo politizador do MST a partir da formação de novos militantes tendo em vista, reafirmar e fortalecer o movimento.

Após a catalogação dos materiais considerados centrais, optou-se pelo procedimento analítico da *Retórica*<sup>5</sup>, proposto por Billing (1987): “A proposta de Billing é especialmente útil para analisar a credibilidade e a legitimidade que um texto transmite. Além disso, permite identificar linhas de coerência de um argumento que possam ficar ocultas sob uma fachada aparentemente desconexa” (IÑIGUEZ, 2004, p.143).

<sup>5</sup> “Retórica: discurso que é elaborado e construído de forma a levar em consideração versões ou pontos de vista alternativos ou opostos” (IÑIGUEZ, 2004, p.307).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Ao utilizar o procedimento da retórica do discurso, consideramos que os processos de formação política do movimento estão em confronto constante com pressupostos de um sistema hegemônico, na medida em que o discurso do movimento possui uma proposta de ação e objetivos estratégicos de articulação de base, que destacam a importância de mobilizar seus sujeitos, propondo-lhes criticidade e cumprimento de seus princípios. A esse enunciado de base, foram agrupadas as paráfrases encontradas nos diferentes textos utilizados pelo MST dentro de um eixo principal: Discurso Político-ideológico. Nas análises que se seguem, não serão obedecidos critérios de ordem cronológica, sendo que as exposições serão apresentadas aleatoriamente, de modo que se cruzem e se complementem.

A cartilha que motivou esta análise se trata de publicação do Projeto Popular para o Brasil – Trabalho de Base, cartilha nº 4 (1999). Já a partir da capa de tal material é possível realizar uma análise da simbologia e significado que a cor vermelha possui para a luta do movimento. De acordo com informações disponibilizadas no site do MST, esta cor representa o sangue derramado de seus companheiros, ou seja, o sangue de militantes que foram mortos em confrontos. Tal simbologia está presente também na cor da bandeira do MST que expressa o objetivo de renovar a vontade de lutar dos trabalhadores e destes trabalhadoras do movimento.

Na apresentação do mesmo material, as informações que seguem remetem as seguintes afirmações: “Aprendemos com a história que sem conhecer a realidade e sem o trabalho de base não há mobilização popular e, muito menos, transformação social” (Cartilha nº 4, 1999, p.5). Apostar no trabalho de base exige posicionamento político, tempo, dedicação, recursos e principalmente pessoas que o façam.

Percebe-se que há um desafio ao articular a formação de base, por tratar-se de atividades que englobam “Frente de Massas”. Este tema gerador encontra-se enunciado na cartilha: Sobre os nossos desafios e as linhas políticas de atuação do MST - Debate do VI Congresso Nacional do MST (2013, p.43) que expõe: “O trabalho de base, e o conjunto das atividades da Frente de massas, desde nosso nascedouro sempre foi o carro chefe da nossa política”. O desafio deste enunciado busca chamar atenção para o fato de que o movimento tem perdido a capacidade de mobilização e recrutamento de novos militantes que estejam dispostos a defender as bandeiras do MST.

A reflexão que se faz diante deste impasse, é que permanecer com e no movimento tem sido difícil, já que as condições precarizadas deste sujeito coletivo é um fator histórico, pois de acordo com Stedile (2000), a história camponesa atravessa cinco



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

séculos de luta contra o latifúndio, desafiando o modo capitalista de produção, resistindo à exploração e à expropriação. Cenário que perdura ainda hoje, levando milhares de militantes a desistirem da luta pela terra. “É essa a base social que gerou o MST” (STEDILE, 2000, p.17).

Depreende-se desta afirmação, que o MST ao tornar-se símbolo da luta pela terra no Brasil, tem criado táticas ancoradas em aprendizados históricos: “Depois de 30 anos, devemos aprender a superar os desafios com a própria experiência, bebendo da nossa própria fonte: das lições da luta pela terra. São destas lições que devemos rever e fortalecer, zelar ou mudar [...]” (Cartilha: Sobre os nossos desafios e as linhas políticas de atuação do MST - Debate do VI Congresso Nacional do MST, 2013, p.5). Condizente com esta postura assumida pelo movimento, podemos observar que o mesmo possui um olhar no horizonte ao apresentar ainda neste material a categoria “**Olhando para futuro...**” (Ibidem, p.9), sendo que o objetivo estratégico apresentado neste item em específico subscreve que para se construir uma identidade sólida é preciso fortalecer as alianças, ampliar a camada popular, ou seja, ascender velhas e novas ideologias que envolvam toda classe trabalhadora, seja no campo ou na cidade. Este item nos chama atenção, pois, tal frase nos remete a uma situação ambígua, onde por um lado, permite pensar na perspectiva afirmativa da ação do movimento, ou seja, o futuro que se almeja, livre de hierarquias e desigualdades. Destarte, pode remeter a incerteza, insegurança, portanto, um olhar atento a um futuro incerto, permeado por desafios econômicos, políticos e sociais em constante transformação. O movimento através de suas ações políticas e formativas nos permite constatar que seu discurso político-ideológico está atrelado a uma bandeira maior, a Educação. A trajetória histórica do MST no campo da educação se desenvolve através de dois eixos complementares: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia (CALDART, 1997). Ainda segundo a autora, as práticas educativas desenvolvidas pelo MST têm o objetivo de fortalecer a luta do movimento, consolidando-se para a construção de uma contra-hegemonia. “A questão da legalização de escolas nos acampamentos é uma bandeira específica de luta do MST, em vista de garantir o próprio direito constitucional das crianças e dos jovens à educação” (CALDART, 1997, p.32).

O MST ao longo de sua história, vem organizado escolas em diferentes acampamentos e assentamentos, tem implementado uma pedagogia própria e desenvolvido diversas atividades formativas para a população sem terra. Isso pode ser observado nos textos analisados onde a educação sem terra está atrelada ao trabalho de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

base. “A democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto à reforma agrária no processo de consolidação da democracia” (MST Lutas e Conquistas – Reforma Agrária: Por justiça Social e Soberania Popular, 2010, p.21).

Com o objetivo de debater e refletir sobre a infância vivida no movimento, se destaca uma proposta de formação coletiva aos núcleos de base, intitulado: Caderno da Infância nº 1 – Educação da Infância Sem Terra: Orientações para o trabalho de base (2011). A função do caderno pode ser interpretada como um manual que possui a missão de nortear o trabalho político-pedagógico. O mesmo está composto por cinco encontros denominados: 1º Encontro – A Infância: que tempo de vida é este?; 2º Encontro – A Família; 3º Encontro – A criança e a Coletividade; 4º Encontro – O cuidar e o educar; 5º Encontro – O Trabalho. Todos os encontros previstos neste caderno corroboram indiretamente com os princípios pedagógicos observados na cartilha “Por uma educação básica do campo” (1998), que estabelece relações teórico/práticas sobre o papel da escola nos assentamentos. Diante do processo histórico em que se encontra o MST, o material de formação expõe três compromissos básicos que a escola deve assumir: 1. “*Compromisso com a transformação social*”, compreendida em sua totalidade como a educação para o trabalho no campo e o compromisso com os projetos de desenvolvimento do assentamento; 2. “*Compromisso com a transformação*”, ou seja, o vínculo orgânico entre educação e cultura do povo do campo e, 3. “*Compromisso ético/moral com cada e de cada participante de nossas práticas educacionais, enquanto pessoas humanas, singulares e sociais [...]*”, entendida especialmente como o vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos (Cartilha de Encontro Estadual: Por uma educação Básica do Campo, 1998, p.17).

Os compromissos aqui elencados evidenciam a relação infância/movimento “O lugar da criança do Movimento é no MOVIMENTO. Ela não pode ser pensada em separado da luta de sua família, de todos e todas Sem Terra” (Caderno da Infância nº1 Educação da Infância Sem Terra – Orientações para o trabalho de base, 2011, p.16).

Nestes compromissos, o MST enfatiza que o trabalho tem um valor substancial. É o trabalho que os identifica como classe, é por meio dele que é possível construir novas consciências e novas relações sociais, sejam estas coletivas ou individuais. Mediante esta afirmação, cabe retomarmos o discurso de Reforma Agrária, a qual tem sido referência na conquista da terra. Esse discurso traduz a eminência incontestável da existência do MST, prova disso, são as inúmeras cartilhas produzidas e lemas compartilhados pelos trabalhadores/as do campo. Tomamos como referência para analisar este *corpus* a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cartilha “Programa Agrário do MST – Lutar! Construir a Reforma Agrária Popular” (2014).

Nos enunciados de base do discurso sobre a Reforma Agrária, podemos inferir que esta, tornou-se uma bandeira de luta histórica, que tem perpassado grandes mudanças estruturais e econômicas durante todo seu percurso. Observa-se nestes enunciados, que o MST ao propor um programa de Reforma Agrária defende um modelo de agricultura que pretende conquistar, a partir de uma organização que visa fortalecer e qualificar uma base consistente capaz de confrontar as disparidades de uma sociedade capitalista (Programa Agrário do MST – Lutar! Construir a Reforma Agrária Popular, 2014). Diante do exposto, é possível afirmar que as ocupações de terra neste sentido, fazem parte dos discursos político-ideológicos dos sem terra, sendo estes apresentados em formato de lemas e/ou palavras de ordem do movimento, um chamado àqueles que se identificam com a classe. Na grande maioria, os lemas surgem nos trabalhos de bases, congressos, mobilizações, entre outros. As palavras de ordem e/ou lemas além de representarem um projeto político, devem ser:

[...] um instrumento de agitação e propaganda das idéias do programa para a militância, as massas e na sociedade brasileira em geral [...] Nosso lema, precisa sinalizar para o conjunto da base do movimento e todos os nossos aliados na sociedade, de que nos mantemos firmes na defesa de nossos objetivos políticos de lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por transformação social (Ibidem, p.47).

A fim de problematizarmos os discursos político-ideológicos do MST apresentados até o momento, cabe pensarmos se os trabalhos de base tem reafirmado uma postura contra-hegemônica<sup>6</sup>. Para tanto, alguns questionamentos norteiam nossas reflexões: Podemos afirmar que o MST se caracteriza como um movimento contra-hegemônico, por apenas contrapor-se ao modelo hegemônico? Os trabalhos de base contribuem para emancipação político-social de uma sociedade mais justa? Diante destes apontamentos e com bases nas análises dos *corpus* produzidos pelo movimento poderíamos inferir que sim.

Contudo, caberia maior aprofundamento sobre as dimensões teórico/prática que envolvem a análise destes questionamentos. Nas palavras de Frigotto (1991, p. 81) “a práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no

<sup>6</sup> Para maiores esclarecimentos do conceito contra-hegemônico, é preciso entender [...] que todo processo hegemônico produz um processo contra-hegemônico no interior do qual são elaboradas formas econômicas, políticas e morais alternativas. (SANTOS, 2002).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação”.

Dentro das linhas políticas de formação do MST, as ações e estratégias, reforçam a importância de impulsionar a superação dos desafios impostos pela realidade da luta de classe. “É um processo contínuo, amplo, infinito e sistemático de reflexão sobre a prática [...]” o objetivo principal é “[...] formar, formadores na perspectiva de elevar o nível de conhecimento e experiência prática [...]” (Cartilha: Sobre os nossos desafios e as linhas políticas de atuação do MST - Debate do VI Congresso Nacional do MST, 2013 p. 28-29). O mesmo material, segue apresentando diferentes estratégias, expressas de maneira normativa, caracterizando um “manual” de como articular e organizar lideranças que deem continuidade a luta pela Reforma Agrária; Educação do/no Campo; Moradia Digna; entre outras categorias multifacetadas da luta de classe.

A análise realizada nos direciona para novas temáticas de pesquisa neste amplo campo epistemológico que não foram problematizadas neste artigo, e que se colocam como desafio aos pesquisadores, tendo em vista a complexidade que envolve os discursos político-ideológicos apresentados por um movimento que se coloca como sujeito social em busca de transformações tão amplas.

Por outro lado, esta análise se valida, pois os processos discursivos elencados e analisados confirmam que o trabalho de base que orienta a formação política e ideológica do movimento fortalecem a articulação coletiva do mesmo em direção a permanência na luta e na construção de diferentes práticas, estratégias e discursos político-ideológicos que reforcem as bandeiras de luta em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

#### **4 Considerações Finais**

Neste artigo nos colocamos o desafio em analisar o material didático e formativo produzido pelo MST, tendo em vista a Análise do Discurso enquanto interpretação da interdiscursividade, por acreditar que todo discurso indiretamente carrega ideias de tantos outros discursos preexistentes. Neste sentido, conforme aponta Bakhtin, (1992, p.319) “[...] todo discurso dialoga com outro discurso e toda palavra é cercada de outras palavras”, ou seja, todo discurso individual é coletivo, pois toda interdiscursividade é composta por múltiplas vozes.

Tomando a AD como fundamento e recurso metodológico, analisamos e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estabelecemos relações entre as paráfrases e enunciados encontrados nos materiais de formação do MST, os quais nos remetem a constatação de que a produção textual possui determinados valores para uma coletividade, ou seja, revela um posicionamento em uma estrutura discursiva, o que permite a compreensão de processos sociais na construção de identidades, de relações de poder, da ordem e da transformação social. Neste sentido, todo discurso está atrelado a tantos outros, significando que não existem textos neutros e imparciais. Logo, todo discurso textual representa os princípios, valores e ideologias de determinada coletividade, que se coloca em ação, movimento e construção de saberes e representações, estabelecendo um debate político-ideológico dentro de uma estrutura social.

Constatou-se também, através desta análise, que o MST tem buscado ao longo de sua história fortalecer a luta pela terra e uma educação vinculada ao trabalho como princípio educativo. Os documentos analisados demonstram que a preocupação do movimento está na formação política de base, que busca questionar e superar uma série de condicionantes impostos pelo modo de organização e produção capitalista historicamente dominante em nossa sociedade. Este desafio vivenciado pelos sujeitos sem terra tem levado a mobilização e articulação do movimento pela reforma agrária, educação do/no campo, moradia digna entre outras bandeiras que representam a luta desta classe de trabalhadores e trabalhadoras.

Cabe ressaltar, que este artigo, apresenta resultados parciais de uma dissertação de mestrado que se encontra em desenvolvimento e que possui como objetivo: identificar como a formação político-ideológica associadas às práticas educativas não formais promovidas pelo MST são resignificadas (em sentido e ação) pelos sujeitos sociais do Assentamento Dom José Gomes.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. **La Arqueología del saber**. Madri: Siglo XXI, 1969.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São



ISBN: 978-85-7897-148-9

Paulo: Cortez, 1991.

GILL, Rosalind. Análise de discurso In. Bauer MW; Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

IÑIGUEZ, Lupicínio (Coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1993.

MORTATTI, Maria do Rosário. Longo. **Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (PR), Outubro de 1999, p. 69-77.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Curiosidades sobre bandeira do MST**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/content/curiosidades-sobre-bandeira-do-mst>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Cartilha trabalho de base: projeto popular para o brasil**. São Paulo, 1999. Nº4.

\_\_\_\_\_. **MST - lutas e conquistas – reforma agrária: por justiça social e soberania popular**. 2 ed. 2010.

\_\_\_\_\_. **Sobre os nossos desafios e as linhas políticas de atuação do MST - Debate do VI Congresso Nacional do MST**. Abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa Agrário do MST – Lutar! Construir a Reforma Agrária Popular**. 4 ed. 2014.

\_\_\_\_\_. **Cartilha de encontro estadual: por uma educação básica do campo**. Maio de 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação da infância sem terra: orientações para o trabalho de base**. 2011. Caderno da Infância nº 1.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. A análise de discurso e seus entremeios: notas para a sua história no Brasil: **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas: Jan./Jun. 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, B.M. **Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: a práxis dos movimentos sociais e a pedagogia da emancipação

Marluse Castro Maciel<sup>7</sup>

Carlos Odilon da Costa<sup>8</sup>

Naiara Gracia Tibola<sup>9</sup>

### Resumo

A educação do campo tem se configurado como uma prática pedagógica importante na realidade dos assentamentos rurais de reforma agrária, principalmente em locais em que há forte presença dos movimentos sociais de luta pela terra desde o processo de ocupação até a consolidação do assentamento, da sua produção e da construção do modo de vida dos assentados que envolvem práticas coletivas. Diante deste debate os movimentos sociais são importantes para garantir a participação da comunidade inserida no processo e repensar a educação como prática libertadora e não reprodutora da pedagogia tradicional voltada para o meio urbano. Neste sentido, nosso objetivo é compreender como a educação emancipadora proposta por Paulo Freire e utilizada na educação do campo é potencializada pela práxis dos movimentos sociais de luta pela terra e na consolidação dos assentamentos.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais; Autonomia; Emancipação; Educação do Campo e Assentamentos.

### 1 Introdução

Neste artigo trabalharemos com a análise do material do MST sobre educação do campo e levantaremos como a questão da emancipação é abordada pelo movimento. Pensar o direito de uma população de compreender o mundo a partir do lugar onde vive da sua terra. Pensar campo a partir do campo e não da vida urbana.

Este trabalho faz parte do grupo de estudos de educação do campo vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), e parte da análise documental dos programas governamentais de Educação do Campo e os materiais de estudos do MST.

<sup>7</sup> Professora Doutora na Universidade Regional de Blumenau. Integrante do Grupo de Pesquisa EDUCOGITANS e do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional (NPDR) da FURB. E-mail: [marluse.maciel@terra.com.br](mailto:marluse.maciel@terra.com.br)

<sup>8</sup> Doutorando em educação na UNICAMP. Integrante do grupo de pesquisa EDUCOGITANS. E-mail: [carlosodilondacosta@gmail.com](mailto:carlosodilondacosta@gmail.com)

<sup>9</sup> Mestranda em educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do grupo de pesquisa EDUCOGITANS. E-mail: [naiaratibola@gmail.com](mailto:naiaratibola@gmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A educação do campo tem se configurado como uma prática pedagógica importante na realidade dos assentamentos rurais de reforma agrária, principalmente em locais em que há forte presença dos movimentos sociais de luta pela terra não apenas no processo de ocupação, mas sim na consolidação dos assentamentos.

Por isso o objetivo deste artigo é compreender como a educação emancipadora proposta por Paulo Freire e utilizada na educação do campo é potencializada pela práxis dos movimentos sociais de luta pela terra. Tal objetivo nos leva a seguinte problematização: como a prática educativa de incentivo à autonomia e emancipação pode garantir a permanência das pessoas nos assentamentos?

Realizar-se-á uma reflexão acerca da importância da educação do campo proporcionado pelo Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) durante a ocupação de terras na luta, e depois durante o processo de constituição do assentamento rural, com foco no debate sobre a emancipação e autonomia dos produtores rurais frente aos projetos de reforma agrária.

## **2 Assentamentos Rurais e os Movimentos Sociais**

Quando falamos em movimento social de luta pela reforma agrária, automaticamente vem à nossa mente o, que atualmente é o principal movimento do gênero no Brasil. O MST surgiu na década de 80, tendo como integrantes os participantes dos movimentos pastorais da igreja Católica, que seguiam a vertente da teologia da libertação, coordenada por setores progressistas, que priorizam as discussões políticas e sociais, ao invés das questões religiosas propriamente ditas.

Podemos afirmar que as ações dos movimentos em favor do projeto de reforma agrária ganharam força na década de 90, momento em que houve o maior número de ocupações de terra no Brasil. Geralmente as famílias filiam-se ao MST durante a ocupação, para terem garantido o direito de participarem do processo de ocupação e, conseqüentemente, da constituição do assentamento.

Ao conquistarem de fato a terra, ou seja, ao conseguirem que os órgãos governamentais legitimem o projeto de assentamento, faz-se necessária uma estratégia de produção agrícola e desenvolvimento pós-ocupação. Então qual é a estratégia do MST?

É possível notar que, durante a instalação do assentamento, o MST proporciona a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

organização dos grupos, na delimitação do espaço de atuação política e na formação de cooperativas e associações para expandirem e estruturarem a produção. O movimento propõe a produção coletivizada, a organização de cooperativas e a tomada de decisões em grupos. Do momento da ocupação da terra até o da distribuição dos lotes, a organização coletiva funciona bem. Os assentados participam das assembleias e de grupos como associações e cooperativas, com intuito de conseguir desenvolver o assentamento, onde o principal trabalho é a produção agrícola por meio da chamada agricultura familiar.

É neste momento de organização do assentamento que as escolas do campo ganham seu espaço e se houver influência do MST - pioneiro em pensar uma prática pedagógica de educação do campo - pode recorrer à pedagogia libertadora que contribuirá para o processo de organização, coletivização e trabalho dos assentados.

Ao realizarmos pesquisas neste meio rural nos deparamos com diferentes histórias de vida: ex-trabalhadores rurais, ex-meeiros, ex-arrendatários, trabalhadores urbanos filhos e netos dos *caipiras nômades*, que demonstram em sua prática cotidiana uma pluralidade de vivências, apresentando-nos questões que transcendem ao aspecto econômico das análises. Essas diferentes características constituem padrões identitários responsáveis pela forma como os assentados irão se organizar em torno da produção e dos projetos estatais de apoio à reforma agrária.

Mesmo levando em consideração a diversidade das histórias de vida, e da sociabilidade dos assentados, o principal debate acerca do assentamento está pautado na viabilidade econômica, cujo foco ora é a produção individual, ora a produção coletiva. Não podemos esquecer que muitas vezes a viabilidade econômica está vinculada à fertilidade da terra, à relação da produção com a comercialização e a cadeia produtiva local e não necessariamente à forma de produzir.

Na tentativa de torná-los sujeitos participativos do processo, projetos coletivos são propostos (ou até mesmo impostos) pelos mediadores, que assumem a tarefa de convencê-los. Nesse sentido, os projetos coletivos e os ideais coletivistas, de uma maneira geral, vêm de fora para dentro, numa relação vertical entre as lideranças/mediadores (técnicos do governo, líderes dos movimentos sociais, assessores, etc.) e os assentados.

Embora existam vários tipos de mediadores, cada qual tem seu papel e sua convocação a respeito do coletivismo, representados por três tipos de mediação: (1) a dos órgãos governamentais, (2) movimentos sociais (neste caso o MST) e (3) assessorias



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

prestadas por pesquisadores/intelectuais, geralmente vinculados a alguma universidade.

No entanto, quando há presença do movimento social a ideia de coletividade é construída desde o momento da ocupação a partir da premissa da educação do campo desenvolvida pelo MST, como construção de uma prática para a libertação da opressão, bem como para ações autônomas e emancipatórias, pensada para além do econômico.

A preocupação dos mediadores do Estado é com a viabilidade econômica e com a sustentação de projetos implantados pelos órgãos governamentais, o que muitas vezes se restringe simplesmente à concessão de implementos agrícolas, como doação de tratores, tanques de resfriamento de leite, etc. Reivindicações como escola, transporte, médicos nos locais, projetos culturais, esporte e lazer ficam em segundo plano.

O Estado, ao mesmo tempo em que incentiva a formação da cooperativa ou associação para fornecimento de equipamentos, oferecem assistência técnica que incentivam a agricultura familiar individualizada. Atualmente, no Brasil, veem-se os órgãos estatais como gestores da implantação dos projetos de Reforma Agrária e fornecedor de mecanismos e financiamentos que proporcionem o desenvolvimento da família no campo. Portanto, a ideia de que hoje existe um *camponês* brasileiro foi substituída, na década de 90, pela categoria *produtor familiar* (conceituada por Abramovay) quando se inicia o *boom* de ocupações e distribuições de terras, reivindicações acerca da distribuição de terras, e conseqüentemente, a implantação de projetos de reforma agrária.

Os assentados queixam-se da ausência e da ineficiência dos técnicos dos órgãos responsáveis pela reforma agrária, que segundo eles, aparecem apenas no momento em que os movimentos sociais pressionam para que haja resolução de alguns problemas como a concessão de terras para assentamentos, a implantação de projetos, financiamento de equipamentos, etc. Segundo Poker,

Essa característica do Estado em agir a reboque dos movimentos sociais, em intervir emergencialmente apenas depois de receber as pressões, talvez expresse bem a quase generalidade dos tipos de projetos de assentamentos efetivados no Brasil até hoje. (POKER, 1994, p. 64).

Na maioria das vezes, os mediadores e principalmente os movimentos sociais que organizam e acompanham o grupo durante o processo de ocupação os abandonam durante a organização do assentamento, tornando este um dos motivos de desmobilização dos grupos. Em alguns casos, isso acontece porque não possuem estrutura e nem lideranças para acompanhar o processo. O objetivo final da luta pela terra



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

parece ser a própria terra, uma necessidade imediata, sem perspectiva de reforma agrária como projeto nacional e meio para se chegar ao socialismo, assim como pensam os movimentos sociais.

Os movimentos de uma maneira geral, principalmente o MST, são orientados pela corrente marxista e veem nos assentamentos coletivistas embriões do socialismo. Neste sentido, na visão do MST, a propriedade individual, além de significar a aquisição de um bem privado, a gestão familiar (à maneira camponesa, como escreve Poker) por ser artesanal, torna-se inviável e não proporciona a sobrevivência do trabalhador, além de deixá-lo menos comprometido com a luta pela terra. No entanto, uma conjuntura em que dificilmente um trabalhador sem terra chega à condição de assentado com plena possibilidade de tornar sua pequena propriedade uma empresa, a produção individual também pode não se sustentar, obrigando-o a desfazer-se da terra.

É comum vermos o coletivismo funcionar melhor durante o período do acampamento do que do assentamento, pois os movimentos sociais estão mais próximos. Deveria ser mais *natural* a via coletiva, mas a trajetória de isolamento e rompimento, muitas vezes marcada pelo preconceito e processo de criminalização dos movimentos, leva os assentados à individualização.

Por isso, o processo de educação e formação do MST durante o período do acampamento deve também incorporar a ideia dos riscos da produção individual e da viabilidade do trabalho coletivo, para que o elo entre eles durante o processo de ocupação não desapareça depois que se tornam assentados. Pessoa comenta que “ao participar dos acampamentos, vivenciam experiência de divisão igualitária de tarefas, sob a precariedade de uma barraca de lona, integrou um grupo com alto poder de organização, mas também com um rígido controle moral”. (PESSOA, 1999, p. 234).

Ao constituírem o assentamento, os movimentos geralmente tentam organizar cooperativas e/ou associações como alternativas para produzir e comercializar. No entanto, esses projetos não se sustentam quando não há neste momento a presença efetiva do movimento, o que acarreta nos impulsos individualistas que surgem logo após a conquista pela terra.

Para Pessoa (1999), a passagem do acampamento para os assentamentos produz um processo de desencantamento do mundo, em que se sai do mundo da utopia para o mundo do mercado e da produção. Além disso, no momento da ocupação, as diferenças são negadas e depois ressurgem no processo de organização e produção do assentamento.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O autor entende que as identidades desenvolvidas pelas mesmas pessoas como acampados e assentados são muito contraditórias e devem ser pensadas nas expressões de unidade e diversidade. Pessoa (1999, p. 246) diz que “no momento em que se é demandante da terra (no acampamento), estrutura-se um espaço de iguais. Aí as trajetórias distintas dos indivíduos não podem ser determinantes.” No assentamento, “percebe-se claramente que as dissensões e divisões internas existentes nos assentamentos provam que o anseio pela terra, compartilhado pelos demandantes da terra, não sustenta, em si mesmo, um espaço de iguais”.

Sem a ajuda dos movimentos sociais no seu interior, a presença dos mediadores assessores e/ou pesquisadores nos projetos de assentamentos, menos nos momentos de ocupação, contribui para o debate da organização coletiva.

Muitas vezes esses mediadores, não levam em consideração as histórias de fracasso relacionadas ao trabalho coletivizado e por isso consideram o trabalho individual como ação alienada.

Outro autor que se coloca como intelectual defensor do cooperativismo é Abramovay, ao afirmar que projetos coletivos podem não apresentar, num primeiro momento, grandes mudanças, mas com o tempo há aumento quantitativo dos elementos da economia social, criando uma nova psicologia econômica que pode resultar na *evolução* da agricultura. Nesse ponto, ele esboça a ideia de que a coletivização pode ser vista como forma social politicamente mais racional e *evoluída* para se chegar ao socialismo, e também proporcionar o desenvolvimento do Estado numa organização planejada do sistema econômico, onde a comunidade torna-se reguladora da economia dos participantes. Partilha das ideias de Chaianov (1974) de que o cooperativismo obriga o produtor a mudar o plano organizacional, o que pode significar um passo para o futuro sistema econômico socialista, pois a descentralização local, sem divisão, tem como consequência inevitável o nascimento de direitos particulares para as comunidades domésticas.

Essa maneira de pensar o desenvolvimento de projetos coletivos em longo prazo, de maneira planejada, sustentar-se-ia se houvesse acompanhamento por parte dos diferentes mediadores, desde a ocupação até a consolidação do assentamento, acompanhado por mecanismos que garantam algum tipo de segurança em caso de perda da produção, o que é comum na agricultura. A orientação para gestão da produção, da comercialização e dos recursos financeiros também se faz necessária, pois muitas vezes esta é uma das principais causas de falência das cooperativas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Situações de ausência das lideranças, desconfiança e projetos fracassados geram uma série de conflitos internos nos grupos, que contribuem para a opção pelo trabalho individualizado, pois, assim como afirmam Dincao e Roy, estar longe do grupo é estar longe dos conflitos.

As experiências coletivas esbarram nas tentativas fracassadas de obterem recursos financeiros por meio de financiamentos, que diante das dificuldades de pagamento, transforma-se em dívidas para os assentados. Muitos deles precisam vender a terra, ou até mesmo produzir para grandes agroindústrias, normalmente cana ou gado, para se manterem na terra e conseguirem quitar a dívida. Quando não conseguem, voltam a trabalhar na cidade — principalmente as mulheres, como empregadas domésticas —, pois precisam de um retorno financeiro rápido.

Diante desta discussão da viabilidade do assentamento a partir da atuação do MST depois da constituição do assentamento, podemos destacar a importância da questão da autonomia e da emancipação no debate da educação do campo. Esta questão é de suma importância para o desenvolvimento da agricultura familiar, pois até quando os assentados dependerão da presença dos movimentos sociais ou até mesmo dos financiamentos para poderem se sustentar no campo? Desenvolver a própria autonomia pode significar não ficar dependente dos mediadores e dos riscos financiamentos a longo prazo.

### **3 Autonomia em Educação**

O tema autonomia ao longo da história humana em termos de reflexão e busca pela apropriação dele no cotidiano das pessoas, de certa forma, foi sempre algo recorrente e com diversos contornos. Dentro da educação não poderia ser diferente, aja visto que um dos grandes objetivos dos processos educacionais, na grande maioria das concepções que se tem de educação é a busca da autonomia dos sujeitos envolvidos com ela. No caso brasileiro em especial um educador, pensador que muito contribuiu coma temática foi Paulo Freire. Para muitos, Freire é exemplo de educador universal, seu pensamento se apresenta qual testemunho renovado de sua profunda compreensão do significado da educação no contexto da existência social e individual do ser humano. Produz suas obras pensando e repensando sua própria prática, sua vivência, dando-nos exemplo concreto do que seria autonomia. Isto porque, segundo Gadotti (2002, p. 8)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. Compreender a ler o contexto do mundo, em uma relação dinâmica, que vincula linguagem e realidade. Ademais, a, aprendizagem da leitura e alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. A educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história.

Devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, que leva a solidariedade entre os sujeitos e busca caminhos para alcançarmos uma sociedade na qual a relação explorados e exploradores sejam posta em discussão para sua superação e assim buscar a autonomia do ser humano. Paulo Freire muitas vezes usava a expressão que a educação deveria ser reinventada, ou seja, transformar a educação de interesses ligados ao mercado, à exploração e à dominação do ser humano, para uma educação que permita ao sujeito que conhece, e o sujeito que faz conhecer, em uma relação dialética de conhecer e possibilitar o conhecimento, sejam protagonistas de sua história, uma educação vivida para a libertação, para a superação da opressão que estão vivendo, ou seja, de sua autonomia. Esse é o grande legado da educação proposta por Paulo Freire.

Para entender o pensamento de Paulo Freire na temática autonomia, deve-se saber que para ele a educação é processo sócio-político para a libertação, numa dinâmica que deseduca a tradicional ideologia pedagógica, ou seja, educadores para educandos mediados todos pelo mesmo objeto que procuram conhecer, não mais objetos uns dos outros, mas todos sujeitos. E quando os seres humanos se tornam sujeitos se libertam. Nessa relação complexa, educadores com educandos libertados e educandos-libertandos com educadores, pode alimentar a esperança da abolição das estruturas opressoras, porque coloca a todos para agirem como sujeitos e mediante a sua práxis, superam a desumanização. Os fundamentos que se apoia este modelo educacional.

Para o educador Jorge (1981, p. 10) são: “a consciência crítica, o amor e o diálogo. Nesta trilogia a educação se torna uma pedagogia, capaz de construir a nova cultura, a nova política, a nova história na práxis dos educandos como sujeitos. Práxis amorosa”.

A educação da libertação penetrou profundamente nos movimentos de base e popular, por isso, hoje, em pedagogia, pode-se estar com Freire ou contra ele, mas não sem Freire. Seu pensamento e práxis convocam. Convocação que só é compreensível quando se penetra no dinamismo do projeto libertador de seres autônomos, emancipados.

Portanto, a autonomia é resultado de um processo educacional que possibilita a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

libertação das pessoas de seus estados de condicionamentos, a educação por sua vez, que estimulará a criatividade e levará os seres humanos a uma ação e reflexão verdadeiras sobre a realidade, sobre o mundo, respondendo, assim, à vocação dos seres humanos que são seres autênticos quando se comprometem na procura e na transformação. A vocação histórica humana está precisamente na busca dinâmica de ser mais, a educação para libertação defendida por Freire tem neste item o ponto de partida para a realização da vocação histórica humana. Assim, os seres humanos passam das situações limites, para o inédito viável e se tornam sujeitos e protagonistas de sua história.

De acordo com Freire (1979, p. 65) a educação é processo sociolibertador, e se faz verdadeira pedagogia capaz de construir a nova cultura, a nova política, a nova história na práxis dos (as) educandos (as) como sujeitos: Práxis amorosa que nasce da nova lei, centrada na ética em favor da vida e do respeito às diferentes culturas, que organiza o povo, promove a autonomia e a liberdade possibilitando a esperança em sonhar e realizar um novo mundo, mais justo, bom e humano para todos e todas.

A educação como processo social para a libertação é contrária ao esquema tradicional cujo objetivo era mudar a mentalidade dos (as) oprimidos (as), segundo os interesses escusos de tais libertadores e não mudar a realidade que os oprimia. A educação libertadora sendo profética (anuncia e denuncia), leva aos seres humanos oprimidos (as) à consciência crítica de seu estado de coisificação e a se reconhecerem como vítimas manipuladas, procurando promover por suas próprias mãos, o processo de libertação pela sua práxis. Deste modo, ela restaura a vocação ontológica e histórica dos seres humanos perdida nos regimes opressores. A consciência crítica tem como objetivo levar os seres humanos a assumirem o seu papel de conhecerem a desumanização, este conhecimento leva a tomadas de atitudes diante do mundo desumanizado, este conhecimento leva os (as) oprimidos (as) a enfrentarem situações desumanas nas quais se encontram.

Práxis amorosa que nasce da nova lei, centrada na ética em favor da vida e do respeito às diferentes culturas, que organiza o povo, promove a autonomia e a liberdade possibilitando a esperança em sonhar e realizar um novo mundo, mais justo, bom e humano para todos e todas. A educação como processo social para a libertação é contrária ao esquema tradicional cujo objetivo era mudar a mentalidade dos (as) oprimidos (as), segundo os interesses escusos de tais libertadores e não mudar a realidade que os oprimia. A educação libertadora sendo profética (anuncia e denuncia), leva aos seres humanos oprimidos (as) à consciência crítica de seu estado de coisificação



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e a se reconhecerem como vítimas manipuladas, procurando promover por suas próprias mãos, o processo de libertação pela sua práxis.

O ponto de partida da educação como processo de libertação e autonomia, nas palavras de Freire (1980, p. 57-87) é o ser humano oprimido (a): E caso ele esteja ausente deste processo então se pode incorrer no risco da adoção de métodos e formas de ação que o reconduzam à condição de objeto. Esse homem essa mulher são seres de raízes espaço-temporais, consciente de sua incompletude e em busca de ser mais no mundo e com o mundo. As relações sujeito mundo, enquanto colocando o sujeito de um lado e o mundo de outro são devidas a esta posição dos termos dialética.

Se a busca é permanente, a educação que parte das buscas dos seres humanos para serem mais e da realidade em permanente devir, não tem um momento absoluto no qual o ser humano não precise se educar mais, conhecer mais, esse longo processo de autonomia por meio da educação da libertação, promove outro estágio ou elemento principal na vida humana que é a emancipação, somente mulheres e homens autônomos podem construir criticamente e coletivamente sua emancipação.

#### **4. A Educação do Campo, o MST e a Emancipação**

A Educação do Campo é objeto de estudo e debate em instituições como universidades, secretarias municipais, estaduais e federais e movimentos de organização popular tanto no meio urbano quanto rural, como alternativa para lidar com a condição de vulnerabilidade social que caracteriza a dinâmica social de muitas comunidades, para que tenham ampliada a visibilidade e espaço de interação, na e como política pública.

Neste sentido, a educação do campo está presente nas agendas políticas e públicas em nosso país, devido à organização da sociedade civil, em especial o MST, na reivindicação de escola/escolarização para os trabalhadores assentados e acampados. Nesse sentido cabe destacar que 20% da população brasileira reside no campo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) o que surpreende pelo fato de que as imagens veiculadas principalmente pela mídia, mostrarem o campo como regiões ocupadas pelo agronegócio e desabitadas. Nesse contexto de invisibilidade a Educação do Campo, quando é veiculada pelos meios de comunicação de massa, aparece ou como escolas rurais desagregadas ou como movimento que instiga reações classificadas como agentes de desagregação da paz social, quando está vinculada aos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

movimentos sociais. Essa observação se mostra importante pelo fato de em momento algum essas escolas são apresentadas como agentes vinculados à valorização do trabalhador que atua no campo, como quem é portador de valores relacionados à terra, como bem comum.

O movimento que se destaca pela busca da educação no campo é o MST, ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social. Ele busca a formação de “novos seres humanos” como uma busca coletiva na formação de uma humanização, onde a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo. (SAVIANI, 2008, p.172)

Esse movimento se mostra desde sua organização inicial, como uma forma autônoma, engajado na cobrança de o estado cumprir com os direitos sociais a que todo cidadão brasileiro tem direito, dentre eles o direito à educação de qualidade, como meio para enfrentar entre outros aspectos a alta taxa de analfabetismo e a promoção da emancipação cultural e humana das pessoas a ela vinculadas e à comunidade onde atuam. Essa preocupação existe desde os primeiros assentamentos, nos quais o MST lutou e luta pela organização da educação de suas crianças, jovens e adultos, sabendo que

Da mesma forma que agiam para conquistar suas terras, os sem terra começaram a mobilizar-se para exigir escola (...) Muitos sem terra passaram a acreditar que era tão importante vencer obstáculos para obtenção de serviços como educação quanto a derrubar as cercas que os mantinha fora das terras. (BRANFORD e ROCHA, 2002, p.159).

A mobilização por uma proposta educativa diferenciada resultou na organização de um movimento organizado, o qual, durante a década de 1990 conseguiu interagir e dialogar com o Estado firmando convênios entre universidades e entidades jurídicas para a elaboração de políticas públicas que se constituem no que se convencionou chamar de Educação do Campo. Dessa mobilização ainda na década de 1990 tem início a primeira formação de professores, para trabalhar com as escolas localizadas nos assentamentos.

Essa posição se referencia no fato de que os movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos, segundo Castells (1999) “eles são o que dizem ser” (p.94) de tal forma que o MST é um sujeito coletivo político, com suas origens organizacionais em matriz coletivista, humanizadora, emancipatória e religiosa, em torno da qual, se organiza autonomia própria, auto referenciada de tal forma que:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 2005b, p.59)

A partir destas lutas sociais o MST busca constantemente que a Educação do Campo, se caracterize como um espaço de possibilidades com foco na transformação e em mudanças na sociedade, a favor de uma vida com maior respeito e valorização das diferenças, como a superação das representações preconceituosas relativas à vida do campo.

Dessa forma quando se fala em educação no campo desenvolvida pelo MST se faz referência a aspectos que remetem à intencionalidade do movimento ao levantar internamente questões relacionadas à educação. Nesses questionamentos e não em uma proposta efetivamente em operação, ele busca o entendimento para o movimento, de que tipo de pessoa ele quer e precisa formar, que objetivos tem a escola na formação de docentes e de militantes, que tipo de professor é necessário para essas escolas.

Diante desses aspectos carregados da ideologia de superação da concentração de terras e ruptura com ações agrárias que destroem e contaminam os solos, as ações político-organizativas se configuram com aspectos que procuram educar e formar. Segundo Souza (2011, p.71) as ações do MST, têm caráter pedagógico e esse movimento pauta estratégias educativas no entendimento de enfrentamento ao que está estabelecido como produção econômico-agrária de natureza industrial e de concentração de terras e renda. Nessa posição Arroyo e Gohn citados por Souza e Filipak (2011, p.71) destacam que:

[...] os sujeitos que deles participam, nesse fazer educativo através da participação, são educados para a conquista da cidadania. Mas, além disso, destacam que os movimentos sociais que lutam por educação reeducam a cultura política e colocam a escola como um direito, reelaboram a teoria pedagógica que se contrapõem à lógica dominante e geram iniciativas educativas no âmbito da discussão e da luta por educação.

Dessa forma a educação do campo para o MST se propõe a atender à necessidade de formar pessoas comprometidas e responsáveis por uma dinâmica de vida coletiva e emancipada, dos processos anacrônicos geradores de miséria e marginalização, os quais caracterizam o contexto civilizatório ao qual estamos submetidos.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2004 p.25), a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre “... o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

Debater Educação do Campo é então um processo para refletir sobre a realidade, é fazer da educação um processo e uma dinâmica de emancipação da vida pela relação fraterna e honesta de partilha, sem que as partes se coloquem umas sobre as outras, para superar o que Freire denuncia como a ação educativa de quem se sente superior e que se doa a quem reconhece como inferior.

Na proposta educativa do MST a prática pedagógica pode ser compreendida como prática social, na medida em que se apresenta como um “processo de formação humana e definições de objetivos, conteúdos e metodologias com sustentação em teorias educacionais que podem levar à emancipação ou a conformação” (SOUZA, 2006, p.24).

Amparado nessa matriz a sociedade urbanizada caracterizada como civilizada e, portanto não selvagem, tem seus sujeitos disciplinados e a ela adaptados, mas a Educação do Campo na medida em que busca por uma educação e uma escola que possa levar o educando ao esclarecimento e à emancipação diante da opressão vivida no modo capitalista, se configura como desafio que ameaça essa condição e por isso ela se caracteriza como “falsa disciplina” e passa a ser foco de ações que tentam impedi-la de alcançar seus propósitos de libertação e autonomia. Dessa forma

(...) parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquele que tem de ser forjado com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, do que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2005a, p.34)

Esse propósito freiriano assumido pelo MST é um dos destaques defendidos pela proposta nomeada Educação do Campo, que reivindica por uma educação de qualidade que seja adequada à realidade dos trabalhadores e suas famílias envolvidas com a realidade do campo. Nela é importante ser especificada a articulação entre educação e trabalho, para o desenvolvimento de valores cooperativos entre crianças, jovens e adultos.

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liberta-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 2005b, p.33)

Foi pensando nessa perspectiva que se consolidou a proposta de Educação Do Campo e não uma Educação Para o Campo, isto por que segundo Freire a Educação Do Campo implica que os integrantes da realidade do campo aprendem com essa realidade em comunhão com o conjunto que constitui essa sociedade e na Educação Para o Campo o “para” indica que alguém ou alguma instância ou instituição superior estabeleceu o que é melhor para ser aplicado naquela situação e contexto. Assim a Educação do Campo se caracteriza como dinâmica em construção de processo educativo voltado para a libertação, a autonomia e a emancipação humana e a Educação Para o Campo se caracteriza como proposta caracterizada como educação bancária que garante a dependência e a submissão.

Nesse contexto a Educação do Campo incorpora os rituais, os gestos e a forma de ser de cada grupo a tal ponto de a força educativa do ritual e dos gestos, estar presente e dominar esse processo de tal forma que a sociedade aprenda com o movimento do campo, meio de superação da miséria e da marginalização que desumaniza e oprime.

Com esses propósitos a dinâmica organizativa e processual da formação educativa que se desenvolve junto às comunidades nomeadas como dos sem-terra, mostra como a experiência de formação humana é possível e isso pode ser constatado na medida em que esse processo é compreendido a partir de seus fundamentos e especificidades, que valorizam desde as preocupações específicas da pedagogia, aqui entendida como teoria e prática da formação humana, até a preocupação com a educação das novas gerações que são desafiadas e estimuladas pelos avanços tecnológicos midiáticos, ao quais chegam a todos os rincões do planeta, carregados de uma ideologia de consumo e de dominação, que se mostra com natureza colonial, colonizadora e colonialista. Esse desafio remete que “olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como sujeito pedagógico, ou seja como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem. (CALDART, 2004, p. 315)

Dessa forma fica evidente que há uma busca constante no processo de formação desde a criança até o adulto na Educação do Campo e que essa postura poderia se estender para as formas, como se dá a educação nos contextos urbanos. Essa posição pode ser identificada com facilidade nos textos impressos em cadernos, livros, artigos e



ISBN: 978-85-7897-148-9

periódicos que se referem à Educação do Campo e ao MST.

O MST como lugar da formação (no sentido do fazer-se ou de ser fruto de um processo histórico) de um novo sujeito social, o sem-terra brasileiro, e mais particularmente o Sem Terra do MST, o que também quer dizer um lugar onde acontece um grande e ousado processo de formação humana, movido por uma luta coletiva centrada em questão de vida ou de morte, porque profundamente vinculadas às raízes do ser humano: terra, trabalho, dignidade. (CALDART, 2004, p. 407,408)

Nesse sentido essa proposta se destaca como elo na e para a integração do MST com um todo e isso faz sentido diante da constante luta deste movimento social voltada para a libertação, a autonomia e a revitalização da humanização e emancipação da vida. Hoje Educação do Campo não é mais sinônimo de educação rural ou de educação na roça, mas se propaga como alternativa para viabilizar proposta educativa a ser aplicada, com suas devidas adaptações aos quilombos, às comunidades indígenas e às comunidades de ribeirinhos. Esse movimento se expande e se amplia de forma lenta e gradual, de tal forma que se consolide como algo que seja respeitado e valorizado frente ao olhar dos governantes, da sociedade e das universidades para que estejam voltados de forma diferenciada para a Educação como meio de inclusão e inserção social e humana.

## 5 Considerações Finais: Emancipação, Autonomia e a Práxis do MST

O movimento que se destaca pela busca da educação no campo é o MST, ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social na busca da emancipação humana.

Como o MST é um dos destaques quanto se discute a Educação do Campo, pois diferencia a educação campo de maneira diferenciada. Especificamente quando propõem a articulação entre educação e trabalho, desenvolvimento de valores cooperativos entre crianças, jovens e adultos. Foi pensado em projetar uma Educação do Campo (onde se tem a participação do sujeito) e não uma educação para o campo. Qual emancipação? Ideia de emancipação coletiva, como sinônimo de transformação social e não individualista.

A partir destas lutas sociais que o MST busca constantemente, a educação do campo, se torna destaque sendo que ela é um espaço de possibilidades e transformações social e a construção de vida do campo. A proposta pedagógica que o MST traz para a



ISBN: 978-85-7897-148-9

educação do campo é emancipatória e filosófica.

A palavra emancipação é usada em geral para descrever os esforços e lutas a favor da obtenção de direitos políticos ou de justiça social, frequentemente por um grupo especificamente privado de seus direitos ou mais genericamente na discussão de tais questões.

A consciência crítica não pode existir fora da práxis, isto é, fora do processo ação-reflexão. Não existe consciência crítica sem compromisso histórico, portanto consciência crítica significa consciência histórica. Neste trabalho, os espaços da práxis são os movimentos sociais, principalmente o MST.

Quando há presença do MST contínua no processo de desenvolvimento do assentamento, a educação do campo pode se apresentar como diálogo entre os agricultores e os órgãos técnicos, quando se trata de extensão rural e a construção da identidade e autonomia quando falamos da educação para crianças e jovens, para que aos poucos possam de maneira autônoma superar práticas autoritárias e até discriminatórias em relação aos assentados por meio de sua própria convicção e emancipação.

Enfim, o princípio da emancipação proposto por Freire (2002) que integra a educação do campo, vai ao encontro da práxis dos movimentos sociais, em especial o MST, que tem como objetivo a emancipação das pessoas e dos grupos, com intuito de promover o desenvolvimento dos assentamentos rurais.

## Referencias

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 2 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

BARONE, Luís Antonio. **Conflito e cooperação**: o jogo das racionalidades sociais e o campo político num assentamento de reforma agrária. Tese doutorado. FCL – UNESP Araraquara/SP, 2002.

\_\_\_\_\_. A economia moral num mundo de agricultura modernizada: o caso da greve dos boias-frias em Guariba. In: **Retratos de assentados**. Araraquara/SP: NUPEDOR, Unesp, 1999. Ano V, n. 07.

BRANFORD, Sue. ROCHA, Jan. **Rompendo a cerca**: a história do MST. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

CALDART, Roseli Salete: **Pedagogia do Movimento Sem Terra**, 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.



ISBN: 978-85-7897-148-9

\_\_\_\_\_; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002

CHAIANOV, A. V. **La organizacion de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ed. Nueva Vision, 1974.

DINCAO, Maria Conceição; ROY, Gerard. **Nós cidadãos**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FAVARETO, Arilson. **Paradigmas do desenvolvimento agrário em questão**. São Paulo: Ed. Iglu-Fapesp, 2007.

FERRANTE, V.L.S.B. e BARONE, L. A. **Assentamentos rurais e poder local: os rumos da descentralização da reforma agrária**. Araraquara/SP: Mimeo, 2002.

\_\_\_\_\_. Itinerário de pesquisa em assentamentos rurais: inesgotável aventura sociológica. In: **Retratos de assentamentos**. Araraquara/SP: NUPEDOR, Unesp, 1999. Ano V, n. 07.

FILIIPAK, Alexandra. Escola itinerante do MST: política pública de educação do campo do estado do Paraná como experiência de construção de culturas e saberes escolares. in: SOUZA, Maria Antonia (org.) **Prática Educativas do/no Campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011. p. 67-103.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire Esperança que Liberta. In: STRECK, Danilo R. (org.) **Paulo Freire, ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Aprender, ensinar: um olhar sobre Paulo Freire**. **Abceducatio - Revista da Educação**. São Paulo: Criart, ano 3, n. 14, 2002.

JORGE, J. Simões. **Educação crítica e seu método**. São Paulo: Loyola, 1981.

MACIEL, Marluse. Igrejas e assentamentos. In: **Retratos de assentamentos**. Araraquara/SP: NUPEDOR, Unesp, 1999. Ano V, n. 07.

MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Edusp, 2004.

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

\_\_\_\_\_. **O poder do atraso.** São Paulo: Editora HUCITEC, 1994.

\_\_\_\_\_. **Sujeito oculto.** Porto Alegre/RS: UFRGS, 2003.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. **Reforma agrária no Brasil.** São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais, disputas políticas e reforma agrária de mercado no Brasil.** Rio de Janeiro: UNRISD e Ed. Universidade Rural, 2002.

MIOR, Luiz Carlos. **Agricultores familiares, agroindústrias e redes de desenvolvimento rural.** Chapecó: Ed. Argos, 2005.

PESSOA, Jadir de Moraes. **A revanche camponesa.** Goiânia: Editora UFG, 1999.

WHITAKER, Dulce C. **A. Sociologia Rural.** Presidente Venceslau/SP: Ed. Letras à margem, 2002.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## MOVIMENTO DAS MULHERES CAMPONESAS (MMC): 30 anos de história e conquista, reafirmando a luta camponesa e feminista

Ediana Maria Marcarello Finatto<sup>10</sup>

Monica Maria Tourinho Oldiges<sup>11</sup>

Leonel Piovezana<sup>12</sup>

### Resumo

O Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) possui uma trajetória histórica com vários momentos marcantes e de grande envolvimento das mulheres que se fazem militantes. Nos dias 30 de abril e 01 de maio de 2013 foi comemorado o trigésimo aniversário do Movimento das Mulheres Camponesas de Santa Catarina. Desta forma, o presente trabalho traz o relato deste evento bem como referenciais estudados e discutidos durante as aulas do Mestrado em Educação da Unochepecó. No decorrer do trabalho refletimos sobre a gênese e a organização do MMC e do evento, enfatizando suas lutas, movimentos e ações diante da sociedade. Contudo, a nossa participação no evento nos oportunizou conhecer de forma aprofundada a organização, a mística e o envolvimento das mulheres num processo de construção e afirmação de uma política específica de liberdade e de luta pela vida saudável.

**Palavras chave:** Movimentos Sociais; Mulheres, Camponesas; Mística.

### 1 Introdução

No decorrer deste estudo, nosso olhar centrou-se especificamente no evento em comemoração aos 30 anos do MMC em Santa Catarina. Diante da organização do espaço físico e dos momentos culturais desenvolvidos neste evento o que mais nos impressionou foi o aspecto místico contido em cada uma das atividades realizadas. As reflexões apresentadas são oriundas de nossa vivência no evento, assim como da observação participante, dos registros e da contribuição de estudo de referenciais teóricos.

No substrato de cada movimento encontram-se os mais diferentes mecanismos

<sup>10</sup> Graduada em História e Ciências da Religião pela Unochepecó; Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Educação da Unochepecó. E-mail: [ediana@unochapeco.edu.br](mailto:ediana@unochapeco.edu.br).

<sup>11</sup> Graduada em Pedagogia pela Unochepecó. Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Educação da Unochepecó. Bolsista integral Capes. E-mail: [monimaria@unochapeco.edu.br](mailto:monimaria@unochapeco.edu.br)

<sup>12</sup> Doutor e Mestre em Desenvolvimento Regional (UNISC). Professor do curso de Mestrado em Educação (Unochepecó). Participa dos grupos de pesquisa: Desenvolvimento regional, política pública e governança e Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. E-mail: [leonel@unochapeco.edu.br](mailto:leonel@unochapeco.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para manter as convicções, ideais e utopias sempre alimentados pela chama da esperança da construção de uma nova sociedade. Diante disso, os movimentos sociais presentes no desenvolvimento da história da humanidade, projetam ações para incluir seus participantes/militantes em segmentos antes excluídos, proporcionando assim a autonomia dos sujeitos.

Ao buscarmos a centralidade de um conceito para movimento social compreendemos que não existe uma teoria que contemple toda a complexidade que envolve este conceito (GHON, 2012). De acordo com Ghon (2012), parte desta lacuna existe devido ao fato das múltiplas interpretações e enfoques sobre o que são movimentos sociais:

Primeiro: mudança nas ações coletivas da sociedade civil, no que se refere a seu conteúdo, suas práticas, formas de organização e bases sociais; segundo: mudanças nos paradigmas de análise dos pesquisadores; terceiro: mudanças na estrutura econômica e nas políticas estatais. Resulta dessas alterações que um conjunto díspar de fenômenos sociais tem sido designado como movimentos sociais. (GHON, 2012, p. 243)

Questionando os conceitos do senso comum, tomamos como base os desenvolvidos por Ghon (2012) e Scherer-Warrer (2012) que nos proporcionaram reflexões para a reelaboração, na compreensão de que os movimentos sociais são teias de significados que aparecem numa miríade de formas, as quais buscam construir uma identidade coletiva perpassada pelos interesses e valores comuns na tentativa de uma transformação social.

## **2 O Movimento das Mulheres Camponesas**

O MMC se constituiu como um movimento social que objetiva defender questões feministas e questões ligadas a agricultura familiar. Em razão das particularidades do MMC apresentamos o histórico deste movimento que se consolidou no oeste do Estado de Santa Catarina.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelas crises sociais e políticas que fizeram emergir no Oeste Catarinense os primeiros sinais na busca da construção de um mundo mais justo, digno e igualitário. Os “efeitos do processo de modernização da agricultura” (POLLI, 1999 p. 15), o desejo de emancipação humana e social e a luta pela transformação da sociedade patriarcal, fizeram com que se consolidassem diferentes



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

movimentos sociais na região, entre eles o Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA). Este tem início no dia 25 de julho de 1981, no atual município de Nova Itaberaba (SC), que na ocasião pertencia ao município de Chapecó.

Para melhor se articularem, as mulheres sentiram a necessidade de remodelar a organização do movimento. Desta forma, em 2004, o MMA de Santa Catarina e outros movimentos autônomos de mulheres existentes em diferentes regiões brasileiras, se unificaram, formando o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), articulado nacionalmente (SALVARO; LAGO, 2008).

O resultado desta articulação e mobilização conjunta reafirmou a luta das mulheres camponesas por dois principais eixos: igualdade de gênero e de classe. Nessa trajetória de luta e de organização, as mulheres foram se constituindo como numa mística mística, feminista e libertadora, cujo conteúdo foi se expressando e se articulando na transformação das relações sociais de classe, suscitando mudanças nas relações com a natureza e na construção de novas relações sociais de gênero. Essa mística se expressa em símbolos do movimento e ao mesmo tempo na práxis coletiva.

### **3 O Evento**

Para fortalecer o sentido de identidade e pertencimento, os mais diversos grupos humanos buscam através de organizações oportunizar debates que os contemplem. Não foi diferente com o MMC quando em decorrência dos trinta anos de sua existência em Santa Catarina organizam um movimento de tamanha expressão para comemorar e socializar sua trajetória, contextualizada por lutas, embates e conquistas.

O evento ocorreu nos dias 30 de abril e 01 de maio de 2013, no Parque de eventos Rovilho Bortoluzzi (FEMI) - Feira Estadual do Milho em Xanxerê Santa Catarina, com a participação de aproximadamente cinco mil pessoas. A programação contemplou momentos de interação e de místicas, formação, lazer, memória histórica e de apresentações culturais.

Foram dois dias de debates, conversas, trocas de informações, de experiências, e de conhecimentos. Conhecimentos construídos através das constantes lutas e momentos de formação e organização das mulheres camponesas.

Um movimento dessa amplitude não ocorreria se não houvesse no decorrer da história mulheres ousadas, guerreiras, heroínas, trabalhadoras, movidas pela essência da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

liberdade. Liberdade, desejo no sentido de libertar-se do estigma de mulher frágil, construído durante séculos.

Levando em conta que esse movimento é composto por mulheres de várias gerações, etnias, e de diferentes culturas pertencentes à classe trabalhadora, moradoras de diversos municípios de Santa Catarina, percebemos que são mulheres na diversidade: na igualdade de ser mulher, ser de uma infinita beleza e dinamismo e com posicionamento firme na proposta de uma sociedade mais justa e fraterna.

A expressão disso tudo foi visível na organização do ambiente comemorativo aos 30 anos do movimento. Tudo foi articulado com as artimanhas do dia-a-dia vivenciado pelas camponesas, ou seja, através dos murais expostos ao redor do pavilhão, foi possível compreender a rotina e os fazeres dessas mulheres. Além da ornamentação relacionada ao cotidiano, havia um mural recriando a trajetória histórica do MMC, possibilitando aos visitantes a compreensão da gênese do movimento.

Figura 1 – Painel contendo a História do Movimento



Fonte: Finatto; Oldiges, 2013

No primeiro dia ocorreu um seminário de debate em torno de temas relevantes para o fortalecimento da luta e dos ideais do movimento. “Projeto de Agricultura Camponesa: Agroecologia, patriarcado e feminismo”, foi o tema que conduziu o debate. Este contou com a participação de líderes do MMC, de outros movimentos sociais como Movimento dos Sem Terra (MST), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Região Sul (FETRAF-SUL) e alguns representantes de entidades públicas. Além das militantes camponesas do Estado, estavam presentes também representantes do Rio Grande do Sul, Acre, Mato Grosso, Espírito Santo, Distrito Federal, Goiás e Paraná.

Concomitante com a discussão do seminário ocorria no pavilhão ao lado, uma feira onde eram comercializados produtos agroecológicos, roupas usadas, livros e artesanatos produzidos pelas mulheres. Em meio a este comércio oportunizado pelo evento percebemos que ocorria entre as participantes a troca de experiências, elemento básico para a construção do conhecimento e a formação pessoal de cada militante.

Espaços lúdicos com uma variedade de atividades foram organizados com o objetivo de manter as crianças ocupadas para que as mulheres/mães pudessem realizar as atividades propostas pelo movimento. Desta maneira organizaram-se dois grupos levando em consideração a diferença de idade. Num ambiente preparado com colchões, brinquedos, peças para montar e fraldário ficavam crianças de 0 a 3 anos sob a responsabilidade de duas monitoras. Em outro espaço preparado para as crianças maiores de 3 anos havia uma cama elástica e uma variedade de brinquedos disponibilizados pelo Serviço Social do Comércio (SESC) de Xanxerê.

Mesmo que o cuidado não seja compromisso único da mulher, percebe-se que as militantes estão acostumadas a sair e levar seus filhos junto, como se fosse natural que o cuidar dos filhos seja obrigação e responsabilidade feminina, segundo Durhan (1983) apud Heilborn (1992, p.112)

[...] é próprio do senso comum conceber instituições estáveis da sociedade antes como “formas naturais” de organização da vida coletiva do que como produtos mutáveis da atividade social. No caso da família, entretanto, a naturalização é extremamente reforçada pelo fato de se tratar de uma instituição que diz respeito, privilegiadamente à regulamentação social de atividades de base nitidamente biológica: o sexo e a reprodução.

Neste sentido, as relações entre homem e mulher e a divisão sexual do trabalho acabam sendo naturalizadas, contribuindo assim para reforçar a posição de inferioridade da mulher na sociedade. Estas relações tidas como naturais contribuem para a permanência das diferenças, que na construção de um olhar crítico é a continuação da dominação machista e das relações patriarcais como representações poderosas.

As ideias semeadas na base do movimento oportunizaram as guerreiras se organizarem e lutarem por novas posições na sociedade. Os comentários ouvidos durante o evento evidenciam os resultados da luta: *“Através do movimento aprendi a me olhar no*



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

*espelho e dizer, - eu sou mulher e tenho direitos. Aprendi que temos direito a sair para a rua, sair do anonimato e fazer movimento. Se não tivéssemos o movimento, ainda seríamos a sombra de nossos maridos e não teríamos a possibilidade de ver que o mundo é muito grande, vai além dos limites das nossas propriedades”.*

Falas semelhantes a esta eram ouvidas constantemente nas rodas de conversas que se estabeleceram durante o evento. Dessa maneira compreendemos que no percurso do movimento, as mulheres tem a oportunidade de construir novos conhecimentos e assim modificar concepções naturalizadas. Sendo a luta um instrumento de mobilização das militantes, que encoraja e empodera para a conquista de novos espaços na sociedade, as envolvidas demonstraram durante o evento que não são mais apenas “esposas dos maridos”, submissas. Construíram junto ao movimento uma identidade que lhes oportunizou desfazer-se do anonimato, manter novas relações e serem protagonistas de suas histórias.

O evento se estruturou nos grupos de base, equipes organizadas planejaram as atividades que foram desenvolvidas no decorrer dos dois dias. Dessa maneira durante o encontro as equipes num processo de colaboração foram desempenhando suas funções e moldando o evento. Foi possível perceber essa organização durante o almoço do primeiro dia de encontro, quando mulheres e homens com ingredientes doados pelos grupos regionais prepararam risoto no tacho, pão e salada. O espaço reservado para a alimentação estava organizado de maneira que todas as militantes pudessem se servir e se acomodar, a paciência e o cuidado para com o outro eram percebidos nas atitudes dos organizadores e conseqüentemente dos presentes.

Figura 2 – Almoço partilhado



Fonte: Finatto; Oldiges, 2013



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Conforme programação no final do dia uma grande parcela de militantes permaneceu no local, estas haviam se organizado para passarem a noite dando continuidade as atividades. A noite, oportunizou-se um café colonial partilhado constituído com uma grande quantidade de saborosos produtos coloniais.

No segundo dia, as militantes que permaneceram no local receberam as companheiras que aos poucos chegavam de diferentes regiões do estado. Entre risos, abraços e beijos foram se integrando e moldando o espaço, de maneira que percebia-se na espontaneidade dos gestos a militância como pratica de liberdade de forma apaixonada (BOGO, 2012).

As reações às presenças dos diferentes momentos foram se construindo através da participação de cada uma. Assim tem início o momento celebrativo de comemoração aos 30 anos do movimento, no qual as mulheres fizeram memória, através do teatro e da música de momentos históricos que marcaram a luta feminista inspiradora das militantes do movimento.

O evento esteve perpassado pela música, em cada momento que delineava o espaço, esta contribuía efetivamente para dar significado as místicas, as falas utilizadas no seminário e na recepção dos grupos. As músicas utilizadas continham letras que evidenciavam diferentes momentos que marcaram a história da humanidade. Dessa maneira no momento em que cantavam as mulheres colocavam toda a sua força de militante, e deixavam transparecer em seus olhares a paixão que move a participação e a luta enquanto movimento.

#### **4 Mística**

Durante o evento com a intenção de fortalecer os ideais do movimento através da história tecida pelas mãos de muitas mulheres que ousaram e romperam fronteiras contemplou-se uma série de momentos que possibilitaram a transfiguração da luta pela transformação das relações sociais.

As experiências de vida e os testemunhos referenciados em muitos momentos durante o evento servem como fontes de inspiração e energia para as mulheres camponesas avançarem na caminhada. Quando estas dispostas a lutar para alterar os modelos e projetos construídos socialmente se engajam no movimento engrossam a base dos que sonham com uma nova realidade.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O aspecto religioso e místico são elementos importantes no desenvolvimento das diferentes culturas, estas diante da necessidade buscam experimentar o Mistério como forma de interiorizar um sentido que transcenda o mundo físico e introduza a arte de tecer esperanças no seio de todos os grupos. Foi nesse sentido que o grupo organizador do MMC planejou o aspecto decorativo do encontro em comemoração aos 30 anos de luta das mulheres camponesas em Santa Catarina.

O pavilhão preparado para receber as guerreiras, militantes que através de suas bravuras buscam responder à sociedade a necessidade de saciar suas convicções, foi decorado de forma que se vivêssemos no contexto das sociedades renascentistas seria possível compreender o processo do desenvolvimento da luta do movimento e as conquistas realizadas sem precisarmos desenvolver habilidades para a leitura.

Situação semelhante evidencia-se nas catedrais, onde as pinturas decorativas das paredes e vitrais transmitem histórias vivenciadas por diferentes grupos em diferentes contextos, estas são compreendidas sem precisar ter desenvolvido a habilidade de leitura, pois, como salienta Betto, (2010, p. 18) “[...] o que move o humano são as utopias, que não cabem no apertado gargalo de uma racionalidade que reduz as relações sociais à esfera econômica” a mola propulsora da luta do movimento transcende esse limite e por isso pode ser compreendida através daquilo que o cenário objetiva apresentar.

As relações contidas e transmitidas pelo cenário dos 30 anos do Movimento levam-nos a refletir sobre as utopias dessas mulheres heroínas como bem nos diz a letra do hino “Mulher agricultora heroína da terra/herói sem medalha que luta sem guerra/queremos manter a ordem e o progresso, mas também queremos mais justiça nesta terra” (Hino do Movimento – MMA), as quais já não aceitam apenas aquilo que a sociedade machista tem determinado como princípio de desenvolvimento, querem elas saciar o apetite que suas utopias tem despertado e transgredir os limites que as asfixiam, no sentido de consolidar suas convicções diante das imposições sociais.

Na luta e consciência de reagir em relação aos obstáculos criados pela sociedade estas mulheres organizam-se e demonstram que há possibilidade de viver a igualdade desejada em todos os âmbitos, sejam eles familiar, social, econômico, afetivo, etc.

Portanto diante de todas as conquistas que o grupo foi construindo nessa caminhada que chega agora aos 30 anos, percebemos na decoração do evento o místico como ingrediente importante para explicar as abordagens relacionadas às novas construções feministas, pois, segundo Betto, (2010, p. 9) “O místico se traduz por convicções poderosas que fazem mover a história pela mola propulsora da caminhada



ISBN: 978-85-7897-148-9

das pessoas e das sociedades”.

A ideia de divulgar a mola propulsora do movimento e trazer para a história agentes sociais antes relegados do processo é visível quando observando a continuidade da ideia na sequência da decoração encontramos os afazeres da labuta diária. Na sequência das ideias percebe-se que as mulheres concebem o dia-a-dia de forma que, a vida de mãe, esposa, mulher, agricultora, vizinha, avó, religiosa, etc, enfim, em todos os seus momentos pode ser conciliada e desenvolvida de maneira prazerosa e possível. Exatamente o que a mística propõe como nos lembra Betto, (2010, p. 162):

A mística só existe para nos ensinar a lidar com o conflito e para fazer com que, dentro dele, não sejamos esmagados, mas estejamos sempre acima ou numa relação que não nos quebre a harmonia interior da relação com os outros.

Figura 3- Mosaico do ambiente comemorativo do MMC.



Fonte: Finatto; Oldiges, 2013.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Quando, além de comprometer-se com uma infinidade de atividades diárias ela procura cuidar para que o necessário não falte no dia-a-dia, prepara o local para dar continuidade a garantia de alimentação e sobrevivência de sua família. Desta maneira percebe-se no cenário, nos detalhes, nos sonhos, no encontro a mensagem que o movimento realmente quer tornar visível. Muitos outros aspectos da decoração nos remetem à reflexão da grandiosidade da generosidade interiorizada pelas defensoras e heroínas da terra.

A arte de saber viver transmitida durante o evento nos leva a compreender que o desejo do grupo durante toda a caminhada foi no sentido de produzir novas identificações, onde a participação popular, prática que tende a substituir as antigas ordens sequenciais instauradas contribua para eliminar os mecanismos de dominação vivenciados durante a história humana.

O que o movimento tem deixado transparecer é que essa luta não surge nas bibliotecas das universidades ou no mundo científico/acadêmico, mas nas resistências, nas lutas travadas por milhares de oprimidas que desejam realçar sua participação na construção da história social.

Em cada espaço do cenário, pensado e organizado para o encontro a fé é sentida e percebida nos detalhes e nos ingredientes utilizados, estes nos deixam a certeza de que o amor proporciona condições para práticas libertadoras. No entanto, a mística do engajamento e da luta refletem aquilo que as integrantes do movimento através de suas convicções, utopias e paixões demonstram à sociedade durante as mobilizações que organizam. Desse modo, Betto, (2010, p. 67) esclarece:

Mística significa, então o conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam pessoas e movimentos na vontade de mudanças, inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos.

A experiência do mistério durante o evento personalizou-se nos mais diferentes momentos, em especial quando recordam com muita emoção a luta de mulheres ousadas e desafiadoras, que fizeram um enfrentamento no intuito de se empoderar, entre elas “Olga Benário” mulher que desafiou os grandes líderes da época do nazismo.

Outro momento do encontro que nos evidencia a mística foi a construção da memória de mulheres que lutaram pelas mais diferentes causas no decorrer do processo histórico de suas vidas. Esse momento foi representado através da construção do mapa



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

do Brasil, onde copos de vinho foram utilizados para delinear as fronteiras territoriais, velas, flores e cartazes com imagens também contribuíram para a compreensão da luta e vida das mártires lembradas durante esse momento.

Figura 4 - Simbologia Mística



Fonte: Finatto; Oldiges, 2013.

O que manteve o fio de discussões e debates durante os dois dias do movimento foi justamente a mística, como bem nos lembra Betto (2010, p. 69), “Não há militância sem paixões e mística” elementos que sensibilizaram as centenas de participantes, as quais através de depoimentos e apresentações deixam transparecer o mistério contido durante o evento. A presença mística é percebida nos olhares, nas expressões, nos



movimentos que cada guerreira e heroína realizam.

Figura 5 – Momento da expressão da paixão militante



Fonte: Finatto; Oldiges, 2013.

Não se pode projetar novas realidades se não soubermos captar aquilo que não pode ser expresso, apenas sentido, nesse viés as atividades realizadas durante o encontro oportunizaram novas perspectivas e novas formas de convivência mantendo constantemente alimentada as convicções que segundo Betto, (2010, p. 69) são justamente “estas que mudam as práticas, que transformam as relações sociais”.

O MMC conta com agentes sociais empenhadas, as quais buscam através da participação manter seus sonhos alimentados e lutar para que a liberdade e a criatividade, elementos essenciais na formação pessoal e coletiva, não sejam negados.

Nesse contexto a militância “ganha força” (BETTO, 2010, p. 70) e o empoderamento dessas que a sociedade foi negando e impedindo de serem vistas como agentes sociais atuantes, demonstram através da dignidade que o curso da história pode mudar de direção e proporcionar transformações para a libertação.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 5 Consideração Finais

A nossa participação no evento nos oportunizou conhecer de forma mais aprofundada a organização, a mística e o envolvimento das mulheres num processo de construção e firmação de uma política específica de liberdade e de luta pela vida saudável. A força e a delicadeza de cada uma das participantes foram aspectos que nos instigaram a querer compreender o que realmente procuravam e se dispunham fazer. Assim, nossa participação e envolvimento durante o evento levou-nos a perceber a importância da formação nos grupos de base para a formação social, educacional, política e mística na vida das mulheres. As discussões a cerca da dominação patriarcal das mulheres oportuniza mudanças nas percepções e nas maneiras de pensar de cada uma das militantes.

Nos vários momentos do encontro, ficou nítido que o patriarcado, o imperialismo e o capitalismo são exemplos de dominação que esmaga e aprisiona quem não se dispõe a ter tempo para si mesmo e esquece que somente as estratégias e as táticas carregadas de interesses não darão respostas ao que buscamos. Precisamos evidenciar a fraternidade, a transparência, as experiências e a capacidade de reflexão dos acontecimentos que marcam o dia-a-dia dessas militantes para juntas construirmos uma nova realidade.

Os encontros servem para revitalizar as lutas e dar mais significados aos momentos que precisam passar por modificações, portanto nas atividades elaboradas e praticadas nos dois dias do encontro, evidenciou-se a busca de outros caminhos, os quais são perceptíveis nos elementos que movem o MMC. Um conjunto de representações fizeram emergir o desejo que permeia o MMC, o qual é construir na sociedade um projeto alternativo ao sistema vigente e que este possa solidificar-se no universo pensado e idealizado pelas militantes, onde o conviver, crescer e humanizar-se sejam significativos a ponto de alterar as estruturas estabelecidas pela sociedade atual.

Que esse projeto venha contribuir para desconstruir as injustiças e opressões que permeiam a vida de milhares de mulheres da sociedade atual, mas não podemos esquecer que muitas guerreiras morreram no anonimato, porém, nunca perderam o sonho e a esperança de construir novas realidades. Mesmo que muitas tenham sido lembradas durante o evento sabemos que milhares destas não conseguiram deixar seu legado para servir de inspiração a outras militantes que mesmo assim lutam diariamente para o fim da dominação.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

BETTO, Frei; BOFF, Leonardo. **Mística e espiritualidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOGO, Ademar. A mística: parte da vida e da luta. In: PELOSO, Ranulfo (Org.). **Trabalho de base**: seleção de roteiros organizados pelo CEPIS. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HEILBORN, Maria Luiza. Fazendo gênero? A antropologia da mulher no Brasil. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

POLI, Odilon Luiz. **Leituras em movimentos sociais**. Chapecó: Grifos, 1999.

SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; LAGO, Mara Coelho de Souza. **O desafio de protagonizar questões de gênero: uma (re) leitura da criação do Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina**. Florianópolis – SC: UFSC, Fazendo Gênero 8 – “Corpo, Violência e Poder”, 25 a 28 de agosto de 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes emancipatórias**: nas lutas contra exclusão e por direitos humanos. 1 ed. Curitiba: Appris, 2012.



## RELAÇÃO ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A IGREJA/TRADIÇÕES RELIGIOSAS

Marcelly Carnieletto Gazoni<sup>13</sup>

Mauri Luiz Gazoni<sup>14</sup>

### Resumo

*O presente estudo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a relação existente entre os movimentos sociais e a igreja, uma vez que os mesmos apresentam um forte entrelaçamento entre as comunidades de base, bem como o movimento de o Contestado com o surgimento do monge João Maria. Observaremos que tais movimentos objetivaram-se em auxílio as camadas mais desprovidas da sociedade bem como o surgimento de movimentos que garantissem os direitos de tais grupos como, por exemplo: o direito a terra, a saúde, a educação e ao auxílio social do governo. Estes direitos são assegurados através de movimentos que começaram em determinados seguimentos religiosos que através de seus líderes recebem coordenadas para que os mesmos pudessem se organizar, politicamente para conseguirem mediante a lei terem vez e voz, assegurando assim os direitos mais básicos do ser humano. Tais movimentos ganharam corpo e visibilidade em vários âmbitos nacionais devido a sua força e suas conquistas, que puderam ou conseguiram beneficiar as diferentes camadas sociais como por exemplo: as mulheres agricultoras e não agricultoras, os trabalhadores rurais e não rurais entre outras camadas sociais.*

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais; Libertação; Tradições Religiosas.

### 1 Introdução

O presente artigo objetiva levar até o leitor uma pequena explanação entre a igreja e os movimentos sociais dentro de suas tradições que ocorreram no decorrer da história brasileira em diferentes momentos e com diferentes acontecimentos dentre os quais destacaremos A Guerra do Contestado no Estado de Santa Catarina. A tarefa de promover um conhecimento maior sobre as questões dos movimentos sociais e a igreja é um importante elo de conhecimento.

Neste sentido podemos observar que, existe uma grande capacidade de mudança social que ocorreram e ainda estão ocorrendo com os movimentos sociais organizados

<sup>13</sup> Graduada (Bacharel) em Teologia pela UNIASSELVI; Licenciada em Ciências da Religião pela UNOCHAPECÓ; Acadêmica do 8º período de Licenciatura plena em História pela UNOCHAPECÓ; Pós – Graduada Especialização Lato Sensu em Educação em Direitos Humanos e Diversidades: Uma abordagem Interdisciplinar. Pastora da Igreja do Evangelho Quadrangular e professora da Rede Pública de Santa Catarina.

<sup>14</sup> Graduado (Bacharel) em Teologia pela UNIASSELVI, pastor titular da Igreja do Evangelho Quadrangular da cidade de Chapecó/SC.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

através de crenças e seguimentos religiosos que abarcam a sociedade brasileira. Com o movimento de o Contestado o messianismo ficou bem evidente entre os caboclos, camponeses e trabalhadores que após a construção da estrada de ferro ficaram à margem da sociedade, estes últimos desamparados sem seu trabalho e sem condições financeiras, não veem outra alternativa a não ser incorporarem o movimento como forma de poderem ser reconhecidos no seio da sociedade.

Em uma leitura sobre o Contestado, analisamos que o mesmo foi um conflito armado entre pequenos grupos marginalizados da sociedade conduzidos pelo monge João Maria que pregava a resistência e a luta pela posse das terras que eram requeridas por parte de donos de madeiras também da União que foram barganhados como forma de pagamento em troca da construção da estrada de ferro pelos madeireiros e a Southern Brazil Lumber & Colonization Company. O monge torna-se uma figura importante junto a essas camadas da sociedade que era um povo desprovido de conhecimentos políticos e representantes junto às camadas governamentais. Estes colocaram suas forças físicas e fé em ação para conquistar suas terras.

Em um segundo momento observou-se que os movimentos sociais cresceram com o passar dos anos, este não se restringe somente a Guerra do Contestado. Mais tarde observa-se que os movimentos sociais têm um papel importante perante a sociedade e que estes se desenvolvem nos espaços religiosos, alcançando assim uma dimensão política atuante. As CEBs vão se organizando através de pequenos grupos, junto às lideranças da igreja que os estruturam, organizam-nas e direcionam as mesmas com o intuito de reivindicar melhores condições de vida para o trabalhador rural e a mulher camponesa, juntamente aos parlamentares representantes do povo, que através do voto dos mesmos foram eleitos.

A religião e a política neste sentido tornam-se aliadas, pois o movimento abarcou não somente as Comunidade Eclesiais de Base, mas outros movimentos religiosos como a igreja pentecostal e neopentecostal, em um movimento de que sua membresia deveria também lutar por sua classe. Estes por sua vez e em sua maioria eram trabalhadores urbanos, com uma jornada de trabalho árdua e rigorosa nas indústrias e fábricas, que ao serem induzidos pelos seus líderes religiosos também aderiram aos movimentos sociais, envolvendo-se na política em prol de dias melhores bem como salários, educação, saúde, moradia entre outros.



## 2 Movimento Contestado Monge João Maria e o MST

Em nossa leitura pudemos identificar juntamente com o autor que os movimentos de o Contestado e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>15</sup>. São praticamente iguais em suas reivindicações, pois ambos lutaram ou lutam em favor dos desfavorecidos, marginalizados e abandonados perante a sociedade.

Percebe-se explicitamente que concepções religiosas fundamentaram as reivindicações destes movimentos cujas intenções permeavam, e ainda permeia, a questão da posse da terra. Além disto, o MST assume caráter religioso em diversos de seus atos como fato agregador da força militante. Isso ocorre principalmente ao se colocar como movimento instaurador de uma ordem semelhante à pregada pela Bíblia. Nesse caso, o MST cria uma afinidade com os movimentos religiosos de raiz cristã de tipo pentecostal ou católico romano popular, tal como os movimentos camponeses anteriores também o fizeram. (FERREIRA, 2008, p.01).

Para o mesmo autor, no Brasil, que não raro teve sua história marcada pela insurreição de movimentos camponeses, a religião sempre ocupou um significativo espaço na formação de ideologia e consolidação de protestos. Ora ao lado de governantes em seus projetos de dominar as massas ora ao lado de camponeses, marginalizados, desfavorecidos que em meio a tantas agruras busca na religião o alento para suas almas cansadas e oprimidas. Sendo assim, a religião tem sido respaldo para muitos movimentos em busca de vida melhor, ou seja, da terra prometida, organizando assim as massas como forma de lutar por seus direitos mediante o poder político que domina as massas e favorece a minoria da população que estão no poder dominando na política, na economia e na sociedade.

Para Ferreira (2008), a crença no surgimento de uma personalidade dotada de tais características, se constitui o termo messianismo. Assim, observamos que as camadas mais desprovidas da sociedade aplicam toda sua fé e crença em um libertador que os conduza a uma vida de conquistas através de lutas para adquirir seus direitos perante uma sociedade capitalista como é a brasileira. O que podemos observar no Contestado e em tantos outros movimentos sociais ocorrido no Brasil, o líder João Maria era voz ativa no meio dos camponeses e caboclos que estavam sendo desapropriados de suas terras, as lutas estavam sendo travadas em meio a interesses políticos e econômicos de uma

<sup>03</sup> **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)** é um movimento político-social brasileiro que busca a reforma agrária. Teve origem na oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente nos anos 1970, que priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas, com objetivo de exportação de excedentes populacionais e integração estratégica.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

minoria da sociedade que, visavam seus próprios interesses, as massas ou a camada pobre da sociedade não tinha conhecimento de seus direitos e estava desprovida de representantes perante os políticos que desejavam o desenvolvimento da região do Contestado através da implantação da ferrovia, que atenderia a interesses de alguns poucos latifundiários. Agindo de uma forma desumana para com os camponeses e caboclos que não eram considerados como seres humanos por parte dos poderosos mandatários e políticos que visionavam o lucro exacerbado de suas propriedades e de sua produção. A assistência social, era inexistente para este tipo de população, logo os mesmos não tinham nem um tipo de benefício junto ao governo.

Neste sentido observamos que, João Maria o Monge religioso além pregar a resistência, ainda trazia consigo seus conhecimentos religiosos, tais como rezas, benzimentos e receitas de remédios naturais para o povo que não tinha nem um tipo de assistência médica, sendo assim, considerado um santo enviado por Deus para o povo que estava sendo expulso de suas terras e necessitava de cura para muitas doenças, este foi considerado por camponeses e caboclos um messias que os levaria a conquistar o direito à posse de suas terras barganhadas pelo governo federal para os madeireiros e a Southern Brazil Lumber & Colonization Company, neste sentido o monge obtém um papel importante junto a camponeses e caboclos que era um povo iletrado, desprovido de conhecimentos políticos e sem representantes junto às camadas governamentais, que através das pregações do Monge João Maria, colocam sua fé e suas forças físicas em ação para conquistar suas terras.

Há uma profunda semelhança entre as condições que favoreceram o aparecimento do ajuntamento de caboclos em redutos, em Santa Catarina, no começo do século XX. Aqueles camponeses também direcionaram suas reivindicações para a posse da terra e encontrou, no discurso emocional-religioso, o fio condutor que expressava suas necessidades. Portanto, O MST é um movimento laico com expressão religiosa. Os seus rituais, embora sejam compostos de elementos religiosos, constituem uma estratégia para legitimar-se diante do povo. Os dirigentes do MST adotam como método pedagógico, nas assembleias, ocupações, reuniões com os militantes, o potencial que os cânticos possuem de criar imagens e representações, que veiculam a personalidade militante como uma energia poderosa para consolidação do protesto. A ideologia do movimento está sempre presente nas letras, afirmando os problemas existenciais que acometem a "massa" que se sente atingida por um sistema político e econômico que sustenta a desigualdade da vida social.(FERREIRA, 2008, p.03).

O movimento do MST procura em suas ideologias um resgate de personalidades políticas e proclama uma mudança social que pode ocorrer por seus militantes, esse é um



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sonho comum entre ambos os movimentos a mudança das “camadas”, o sonho de viver dias melhores continua o mesmo, as comunidades de bases intercedem pelo povo levantando líderes e condutores políticos e sociais que buscam mediante as leis governamentais o favorecimento das camadas desfavorecidas da sociedade que mediante sua fé e religiosidade lutam para ter sua libertação dos dominadores e a conquista de seu pedaço de terra para poderem ter dias melhores, é como se fosse a famosa “terra prometida” que os religiosos cristãos pregam com respaldo bíblico, vivido por Abraão e sua descendência até os dias de hoje. No capítulo 12 de Gênesis, a bíblia traz o relato de quando Deus chama Abrão de sua parentela e diz para que o mesmo saísse de sua terra e do meio de seus parentes que este estaria sendo abençoado, ao saíres em busca de uma terra na qual o mesmo teria que conquistá-la e seria portador de grande benção vindo do céu.

Abrão levou consigo a Sarai, sua mulher, e a Ló, filho de seu irmão, e todos os bens que haviam adquirido, e as almas que lhe cresceram em Harã, e saíram para a terra de Canaã, e lá chegaram. Passou Abrão pela terra até o lugar de Siquém, até o carvalho de Moré. Nesse tempo estavam os cananeus na terra. Apareceu o Senhor a Abrão, e disse: À tua semente darei esta terra. (GÊNESIS, 12, 5-6).

Neste momento com um estudo mais aprofundado sobre a questão do movimento de Abrão e sua descendência, observa-se que a terra para a qual o mesmo passou a habitar não estava à disposição deste, e que com o decorrer do tempo os conflitos passaram a ser eminentes entre os descendentes de Abrão e os cananeus, esta disputa durou por longos anos, onde se viu muitas batalhas pela terra prometida, e é neste ponto que religiosos podem ter um respaldo para as lutas pelos direitos de posse de terras, bem como assistência social, benefícios salariais, entre outros.

### **3 Movimentos Sociais e o Envolvimento da Igreja**

Para Oliveira (2012), as transformações no campo religioso brasileiro trouxeram consigo mudanças em diversas áreas, mídia, cultura, e principalmente no âmbito político. Para o pentecostalismo e neopentecostalismo seus valores de referencia mudaram de algumas décadas para cá, a religião prega a submissão e o respeito às classes dominantes, preserva-se a salvação da alma e vida além morte que levará o homem a viver em um paraíso perto de Deus, sendo assim, pouco se via o envolvimento dessa



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

classe da população em movimentos sociais por melhorias de vida e dignidade de trabalho. Porém o crente pentecostal e neo pentecostal do final do século XIX e século XXI tem outro perfil, este viu-se envolvido por dias melhores e ganhos melhores, aderindo assim aos movimentos trabalhistas por condições de trabalho e salários melhores. Observamos que neste momento ocorre uma inversão de valores, não somente a vida vindoura tem que ser melhor mas o que se vive aqui também tem que ser bom.

É nesse pano de fundo que a religião no caso o protestantismo histórico inglês delinea sua participação na vida da classe operária, por um lado incitando-os e por outro coibindo as manifestações e motins através do uso do evangelho, caso mais específico do calvinismo com sua rigidez doutrinária. (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

No Brasil a religião de movimento pentecostal e neo pentecostal aderiu ao compromisso com as camadas sociais menos favorecida, ocasionando mudanças na sociedade em vários âmbitos, e o político é uma delas, o novo crente convertido não vê mais somente uma relação individual entre Deus – homem mas, sim Deus – sociedade, o que podemos ver são mudanças de comportamentos juntamente com mudanças de valores o que antes era pecado agora se torna dignidade de vida.

Há valores religiosos que resultam serem norteadores para a formação de visões de mundo específicas, ou seja, traduzem exigências às quais os atores se vêm obrigados a seguir e que levam a uma ação social determinada, para usar a concepção weberiana de ação orientada por valor, quando a ação não tem sentido no resultado, mas, sim, na própria especificidade e obedece a um “mandato” que o ator sente dirigido a ele. (OLIVEIRA, 2012, p. 9).

Sendo assim, o individualismo que outrora era pregado na cultura religiosa evangélica cristã, hoje, já não faz mais parte desta classe da sociedade, e a religião torna-se respaldo para tais movimentos uma vez que esta tem sofrido alterações em suas pregações, tornando o trabalhador em um Ser que tem seu valor perante a sociedade, ajudando no crescimento e desenvolvimento do país, este aprende que têm o direito de condições favoráveis de trabalho, salário, moradia, saúde, saneamento básico entre outros para uma vida digna e melhor, observamos assim, o envolvimento desta classe em movimentos sindicais e na área política, o que caracteriza-se assim, a luta pela igualdade de direitos, sendo assim, os movimentos sociais e a luta da classe trabalhadora traz em seu bojo as questões da justiça social e estes por sua vez envolvem as políticas públicas e administrativas, neste sentido, os trabalhadores das indústrias organizaram-se através



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dos sindicatos, e neste movimento os neo pentecostais e pentecostais mobilizaram-se dentro de uma nova teologia, a da prosperidade que foi muito característicos das décadas de 40 e 50, no Brasil este movimento eclodiu no início da década de 80 com surgimento do neo pentecostalismo.

Juntando esta teologia com a da libertação os líderes religiosos munidos de ensinamentos bíblicos sobre a Teologia da prosperidade e da libertação ministravam em seus territórios sagrados para seus adeptos um avivamento pentecostal fundamentado na palavra de Deus a Bíblia Sagrada, que também ensinava a dizimar e ofertar para que o povo pudesse viver o melhor desta terra como nos diz Isaias capítulo 1 versículo 19, tornado-se este um chavão no meio dos crentes pentecostais.

Logo tais líderes neo pentecostais enfatizariam a prosperidade como sendo algo divino, no qual Deus tem agrado em abençoar seu povo, neste sentido, tal povo não poderia ficar alheio as novas práticas e políticas sociais, o envolvimento dos mesmos em partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais tornar-se-ia visível no seio da sociedade brasileira a fim de reivindicar seus direitos.

A luta por direitos sociais traz para a sociedade, em sua totalidade, a noção de cidadania e participação popular, por meio de reivindicações de direitos e questionamentos das instituições, sejam públicas ou privadas. Cada segmento social tem suas próprias reivindicações, porém apresentam em comum o destaque dado às contradições econômicas e sociais presentes na sociedade à luta pela valorização dos direitos humanos. Os movimentos sociais em ação, manifestando suas insatisfações de diversos modos, principalmente nas ruas e locais públicos, dão visibilidade às denúncias de problemas sociais e econômicos, reivindicam soluções e, muitas vezes, propõem alternativas. (Damasceno; Júnior, 2011, p 02).

As lutas tornaram-se um marco de mudanças perante a sociedade brasileira, os sujeitos participativos destas mudanças, em sua maioria vinculavam-se em algum tipo de movimento social, a igreja visibiliza sua ação como uma forma hegemônica de poder na formação e construção de identidade de sua membresia, o domínio que a mesma exerce na sociedade é significativo, pois ao observarmos tais líderes religiosos pregando as leis do dar e receber, evidencia-se as mudanças de comportamentos de tal povo.

Quase sempre vinculada ao poder dominante, às igrejas buscaram adequar os sujeitos sociais às normas das sociedades nas quais eles se encontravam. Mas, contraditoriamente, ao longo da história, são diversos os movimentos de cunho religioso que se engajaram nas lutas pela terra e pelo direito ao trabalho humano com dignidade. Nas últimas décadas, tivemos, na América Latina, o fenômeno da Teologia da Libertação, um movimento religioso muito vinculado às lutas populares e que buscou, nas análises socialistas, especialmente no marxismo, o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

escopo material para as suas análises sociais e econômicas. Esse movimento ganhou força nas organizações populares do campo e esteve na origem do mais importante movimento social do Brasil nos últimos vinte anos: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (NETO, 1996, p.01).

A igreja sempre esteve presente na vida do povo, como forma de conduzi-lo para uma convivência em sociedade a conduta moral do povo sempre foi ligada a religião, no início do século XIX a igreja começa a organizar o povo em uma nova teologia a da “Libertação”, e nas décadas de 60 e 70 a “teologia da prosperidade” em suas ideologias as lideranças religiosas tem uma convicção que o povo, assim, como no passado bíblico nos dias atuais também deve lutar por sua libertação e prosperidade, essa luta se daria em torno da política ligada à sociedade, ou seja, a busca por dignidade, é necessário que o povo tenha condições melhores, esses líderes religiosos unem-se na tentativa de organizar as massas rumo à libertação, no Brasil muitas mudanças estavam ocorrendo dentre elas o estabelecimento de indústrias e o crescimento econômico, porém as camadas continuavam do mesmo jeito não havia crescimento em nem uma área da sociedade, nas camadas operárias e pobres da população, ocorrendo assim, uma necessidade de mudança entrando em cena as lideranças religiosas como condutores de movimentos sociais em prol de mudanças que deveriam ser conquistadas pelo povo.

A CPT16 foi à aplicação da Teologia da Libertação na prática, o que trouxe uma contribuição importante para a luta dos camponeses pelo prisma ideológico. Os padres, agentes pastorais, religiosos e pastores discutiam com os camponeses a necessidade deles se organizarem. A Igreja parou de fazer um trabalho messiânico e de dizer para o camponês: “Espera que tu terás terra no céu”. Pelo contrário, passou a dizer: “Tu precisas te organizar para lutar e resolver os teus problemas aqui na terra”. A CPT fez um trabalho muito importante de conscientização dos camponeses (NETO apud STÉDILE, MANÇANO, 1996, p. 20).

Os movimentos das CEBs<sup>17</sup> foram fundamental neste período, pois foi através das

<sup>16</sup> **Comissão Pastoral da Terra (CPT)** é um órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), vinculado à Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade, da Justiça e da Paz e nascido em 22 de junho de 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, convocado pela CNBB e realizado em Goiânia (GO). Inicialmente a CPT desenvolveu junto aos trabalhadores e trabalhadoras da terra um serviço pastoral, de modo que os verdadeiros pais e mães da CPT são os peões, os posseiros, os índios, os migrantes, as mulheres e homens que lutam pela sua liberdade e dignidade numa terra livre da dominação da propriedade capitalista.

<sup>17</sup> As Comunidades Eclesiais de Base (CEB) são comunidades inclusivistas ligadas principalmente à Igreja Católica que, incentivadas pela Teologia da Libertação após o Concílio Vaticano II (1962-1965) se espalharam principalmente nos anos 1970 e 80 no Brasil e na América Latina. Consistem em comunidades reunidas geralmente em função da proximidade territorial e de carências e misérias em comum, compostas principalmente por membros insatisfeitos das classes populares e despossuídos, vinculadas a uma igreja ou a uma comunidade com fortes vínculos, cujo objetivo é a leitura bíblica em articulação com a vida, com a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

CEBs que muitos movimentos ganharam forças e algumas conquistas, esses movimentos foram evidentes no campo, e tiveram várias ramificações o agricultor começou a lutar por direitos e auxílio do governo para que sua propriedade pudesse produzir mais e melhor, os jovens e as mulheres camponesas travaram suas lutas por reconhecimento junto ao sistema previdenciário, alcançando grandes vitórias. Esses movimentos ainda estão atuante nos dias de hoje em prol de melhorias e investimento no campo para o pequeno agricultor e sua família, é uma forma também de reter o êxodo rural ou a migração do campo para a cidade além de proporcionar condições dignas de trabalho para o homem do campo.

A maioria dos militantes mais preparados do movimento teve uma formação progressista nos seminários da Igreja. [...]. A contribuição que a Teologia da Libertação trouxe foi a de ter abertura para várias idéias. Se tu fizeres uma análise crítica da Teologia da Libertação, ela é uma espécie de simbiose de várias correntes doutrinárias. Ela mistura o cristianismo com o marxismo e com o latino-americanismo. [...]. Todos os que se abasteciam na Teologia da Libertação – o pessoal da CPT, os luteranos – nos ensinaram a prática de estar abertos a todas as doutrinas em favor do povo (NETO apud STÉDILE; MANÇANO, 1996, p. 59).

A religião proporcionou aos movimentos um conhecimento da vida na qual estes estavam inserido, através de grandes nomes do passado que lutaram pela dignidade da vida humana, o treinamento ocorria no meio das reuniões juntamente com as lideranças religiosas que estavam mais do que nunca preparados para organizar as massas para as lutas e conquistas, não se pode dizer que a religião não contribuiu para as mudanças sociais e políticas que ocorreram nos últimos quarenta anos, pois esta organizou treinou levou o conhecimento e militarizou as grandes massas para tal.

#### **4 Considerações Finais**

O presente trabalho aponta que os movimentos sociais que ocorrem no Brasil têm uma base de organização dentro da igreja. A Guerra do Contestado não deixa de ser um movimento de cunho religioso, pois, o mesmo é considerado por muitos como um movimento religioso messiânico, que tinha como figura de atuação forte o Monge João Maria, um curandeiro benzedor que apregoava a luta pela terra, que mobilizou em 1912

---

realidade política e social em que vivem e com as misérias cotidianas com que se deparam na matriz ordinária de suas vidas comunitárias.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sertanejos, caboclos e camponeses em um conflito sangrento e violento que ceifou a vida de muitos destes e de soldados do Regimento de Segurança do estado do Paraná em luta pela ocupação das terras contestadas

Este é um movimento social, que resulta na criação e inspiração para muitos outros, que teriam como base de criação e atuação a igreja, que mobilizou grupos sociais em prol de melhoria de vida para a população menos favorecida, essas lutas abrangiam em seus interesses várias reivindicações, que mobilizou varias esferas da sociedade, dentre elas os trabalhadores urbanos e rurais, que lutavam por direitos sociais, de bem estar e bem viver, dentre eles o direito a moradia, saúde, educação, trabalho, além de salários dignos e condições melhores de trabalho seja no campo ou na cidade.

Neste trabalho pudemos observar que tais mudanças ocorrem através de movimentos que iniciou-se basicamente com os movimentos organizados nas CEBs, a partir da teologia da libertação, este por sua vez trouxe em seu bojo um conjunto de movimentos que travou-se através do diálogo que ocorreu dentro das comunidades organizadas pela igreja. Mas este movimento não se limitou somente dentro da igreja católica, este por sua vez contemplou outras crenças religiosas a nível internacional, e no Brasil este movimento ocorreu dentro das igrejas evangélicas mobilizando seus lideres e adeptos na busca por dias melhores. O diálogo organizado nestas entidades religiosas através da homilia, da Teologia da libertação juntamente com o da Teologia da prosperidade vocacionado pelos lideres religiosos mudou o comportamento da membresia, que passou a militar em organizações sociais, reivindicando assim, seu espaço dentro da sociedade lutando conta as desigualdades e injustiças sociais que ocorrem no Brasil.

## Referencias

**BÍBLIA** de Referência Thompson. Edição Contemporânea. Editora Vida, sexta impressão, 1996. SP São Paulo.

**Comunidades Eclesiais de Base.** Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidades Eclesiais de Base](http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidades_Eclesiais_de_Base). Acesso em 28/04/2014.

**Comissão Pastoral da Terra.** Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Comiss%C3%A3o\\_Pastoral\\_da\\_Terra](http://pt.wikipedia.org/wiki/Comiss%C3%A3o_Pastoral_da_Terra) Acesso em 28/04/2014.

DAMASCENO, Elena Steinhorst; JÚNIOR, Horácio Antunes de Santana: A rede brasileira de justiça ambiental (RBJA): expressão e forma do movimento social contemporâneo: V



ISBN: 978-85-7897-148-9

**Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 23 a 26 de agosto de 2011.

FERREIRA, Fábio Alves **O contestado e MST**: semelhanças e continuidade. Universidade Federal Rural de Pernambuco 2008.

**Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra** Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento\\_dos\\_Trabalhadores\\_Rurais\\_Sem\\_Terra](http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_dos_Trabalhadores_Rurais_Sem_Terra). Acesso em 28/04/2014.

NETO, Antonio Julio Menezes. A Igreja Católica e os movimentos sociais do campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cad. CRH** [online]. 2007, vol.20, n.50, pp. 331-341.

OLIVEIRA, Daniele de J. **Arautos do reino, militantes na terra**: uma análise da atuação dos operários evangélicos no sindicato dos metalúrgicos da Volkswagen de São Carlos e Ibaté. São Carlos - UFSCar, 2012.

RICHTER, Fábio Andreas: A Guerra do Contestado: elaboração e transformações na Memória e Patrimônio Cultural: **XXVII Simpósio Nacional de História**. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal/RN. 22 a 26 de julho 2013. ANPUH.

VERCELLI, Lúcia de Carvalho Abões. Resenha de "Novas teorias dos movimentos sociais", de Maria da Glória Marcondes Gohn. **Eccos Revista Científica**, vol. 11, núm. 2, jul.-dez, 2009, pp. 629-634.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O GOVERNO BRIZOLA E A QUESTÃO INDÍGENA NO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL (1958-1962)

Gean Zimmermann da Silva<sup>18</sup>

### Resumo

*A região do planalto-norte do estado do Rio Grande do Sul, durante o século XX, foi um verdadeiro palco de movimentos sociais, geralmente de cunho agrário. A questão indígena entre as décadas de 1940 e 1960, não fugiu desse paradigma. Brizola assim como seus antecessores também praticou a redução de territorialidades indígenas. Destacamos o período do governo Brizola, pois, foi quem de certa forma coroou essa prática. No início do século XX descendentes de imigrantes, migram das Colônias Velhas para as Colônias Novas no norte do estado. Foi um período que o governo gaúcho demarcou 11 áreas indígenas no norte do estado. A partir da década de 1940, praticamente as terras no estado estavam ocupadas, havia colonos sem-terras, e com isso começam a ocorrer movimentos pela região. A intrusão nas áreas indígenas culmina num movimento social, de um lado colonos sem-terras e do outro indígenas.*

**Palavras-chave:** Colonização; Demarcação de Terras Indígenas; Intrusão; Governo Brizola; CPI Indígena de 1968.

### 1 Considerações Iniciais

O planalto-norte do estado do Rio Grande do Sul foi uma região de grande movimentação migratória, principalmente de descendentes de imigrantes oriundos das Colônias Velhas, deste mesmo estado. Essa região, até a proclamação da república em 1889, não contava com muitas freguesias, ou seja, centros urbanos. Podemos elencar o município de Passo Fundo (centralizado), na extrema direita o município de Vacaria (antiga vacaria dos pinhais, do século XVIII), e a esquerda a freguesia de Cruz Alta.

A partir da proclamação da república, várias colônias se formaram nessa territorialidade longínqua que é da sede de Passo Fundo em direção ao norte até a barranca do rio Uruguai. Antes da colonização de origem europeia, através da imigração, essa região constava com um número expressivo de indígenas (Kaingangos e Guaranis) e também caboclos.

Esse artigo irá discutir de forma sucinta, alguns aspectos sobre a colonização pós 1889, e como o governo positivista gaúcho desse período agiu para tentar manter todos

<sup>18</sup> Graduando do curso de História da Universidade de Passo Fundo; Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq no projeto "Conflitos Agrários no norte do Rio Grande do Sul: índios, negros e colonos". E-mail: [gean\\_gremio@hotmail.com](mailto:gean_gremio@hotmail.com) e [120689@upf.br](mailto:120689@upf.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

os sujeitos (colonos de origem europeia, indígenas, caboclos, latifundiários, comerciantes, etc.) em plena “harmonia” de convívio. Também ressaltaremos aspectos sobre a demarcação de toldos indígenas entre 1910 a 1918 na região norte do estado.

Esse apanhado breve de informações se torna necessário, na medida em que para compreender todo o processo de intrusão de colonos sem-terras nas áreas indígenas demarcadas; as reduções e até mesmo extinções desses toldos durante às décadas de 1940, 1950 e 1960. Elencaremos aspectos sobre o governo Brizola, referente à questão indígena e a reforma agrária introduzida sobre esses toldos.

Dividimos o nosso artigo em três subtítulos, mais considerações iniciais e finais. Os subtítulos são os seguintes: A colonização e os aldeamentos indígenas na região norte do Rio Grande do Sul, primeiras décadas do século XX; Reforma agrária: reduções de áreas indígenas no norte do Rio Grande do Sul; A “coroação” do processo de reforma agrária durante o governo Brizola.

O recorte temporal, embora em nosso título, elencamos os anos de 1959-1962 que é período do governo Brizola no Rio Grande do Sul, esse artigo aborda também, aspectos referentes ao início da república brasileira, ou seja, de 1889. Portanto, a temporalidade composta no título, é em virtude da “coroação” do processo de redução e extinção das áreas indígenas do norte do Rio Grande do Sul, justamente durante o governo Brizola.

## **2 A Colonização e os Aldeamentos Indígenas na Região Norte do Rio Grande Do Sul - Primeiras décadas do Século XX**

Durante a República Velha<sup>19</sup> (1889 – 1930), o estado do Rio Grande do Sul, cujos governadores eram primeiramente Júlio de Castilhos e posteriormente Borges de Medeiros, foram os que impulsionaram as “políticas de imigração” e migração para/no Rio Grande do Sul.

Essas políticas foram expostas pelo fato de que, as Colônias Velhas<sup>20</sup> do Rio Grande do Sul estavam super-povoadas nesse período e não existiam mais lotes disponíveis a novos imigrantes que desembarcavam em solo brasileiro e rio-grandense. Portanto, os imigrantes e os descendentes, acabaram adotando essa política e

<sup>19</sup> A Primeira República Brasileira, normalmente chamada de República Velha, foi o período da história do Brasil que se estendeu da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, até a Revolução de 1930 que depôs o 13º e último presidente da República Velha Washington Luís, dando início a Era Vargas.

<sup>20</sup> Regiões de São Leopoldo (com predomínio alemão) e Caxias do Sul (com predomínio italiano).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

consequentemente migrando para região do planalto – norte rio-grandense.

Com a vinda dos colonos (imigrantes), a região do Alto Uruguai deixou de ser concebida como um território de sobrevivência autônoma e com liberdade aos índios e caboclos, passando a ser organizada conforme os interesses mercantilistas. Assim, construíram-se ferrovias ligando a região com os principais centros do país [...]. O Alto Uruguai integrou os municípios de Rio Pardo, São Borja, Cruz Alta e Passo Fundo. A colonização foi pensada com objetivos claros e critérios bem definidos, que eram a diversificação das atividades, tendo como base econômica a produção de alimentos para os núcleos urbanos, e a formação de “viveiros” de força de trabalho para outros setores da economia, ocupando espaços vazios que não eram de grande interesse do latifúndio. (GIARETTA, 2008, p. 25).

Logo no início do período republicano brasileiro (pós 1889), houve várias discussões referentes à maneira de como seria tratado às terras devolutas e a própria colonização, pela alta cúpula do exército brasileiro<sup>21</sup>. A Assembleia Constituinte de 1891 no Rio de Janeiro, com base nesses temas, discutia sobre:

[...] as demandas federalistas ao patrimônio territorial. Trata-se de questão que já vinha sido debatida desde a Independência [em 1822]. De um lado estão, então, os defensores da posição de que povoar o solo seria tarefa do governo central. De outro, estão os defensores das posições descentralizadas, a de que caberia às províncias – e agora os estados – a tarefa das demarcações das terras públicas e da imigração. (RÜCKERT; KUJAWA, 2010, p. 109).

A tese da descentralização acaba sendo a vencedora desse embate. A descentralização do governo central, referente a questões relacionadas às terras públicas, imigração e colonização, passa a ser de ordem dos estados da União, cada qual em seu território, foi uma emenda no artigo 64 da Constituição de 1891. Podemos classificar como uma vitória dos Partidos Republicanos, pois, esses assuntos estariam sob sua tutela, ou seja, dando uma maior autonomia aos recém estados brasileiros.

Aliás, em todo esse período compreendido como Primeira República (1889-1930), a questão da autonomia dos estados, sempre esteve em vigor, numa espécie de federalismo, ou seja, todos os estados fazem parte do Brasil, mas há suas peculiaridades distintas, por exemplo, cada estado tinha a sua própria Constituição. Tendo uma autonomia muito grande em relação à entidade Brasil.

No planalto e no norte do Rio Grande do Sul, nesse período, foram chamadas de Colônias Novas, ou seja, as colônias próximas aos municípios de Passo Fundo e Erechim. Mas, durante o período que estamos tratando, Passo Fundo já era um município

<sup>21</sup> O primeiro presidente do Brasil foi o Marechal Deodoro da Fonseca.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e a cidade de Erechim, era de fato uma Colônia Nova, já que a mesma foi conseguir a sua emancipação no ano de 1918, ou seja, era distrito ou colônia do município de Passo Fundo. “A colonização do solo a partir do período republicano – especialmente do Planalto Norte Rio-Grandense – se faria de forma a explicitar as teses de desenvolvimento centrados no binômio indústria-pequena propriedade rural.” (RÜCKERT; KUJAWA, 2010, p. 110).

O Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) agia de forma diferente em relação às outras unidades federativas brasileiras. O governo Rio-Grandense nesses primórdios de república tinha um projeto de forma essencial que era a colonização de áreas consideradas desocupadas<sup>22</sup>. O governo adotava a teoria do Positivismo, como uma concepção filosófica de política e também uma concepção religiosa.

O governo do estado do Rio Grande do Sul, nesse período em que estamos tratando sobre a colonização dessa territorialidade, foi um governo governado principalmente por Júlio de Castilhos (1893 – 1898) e por Borges de Medeiros (1898 – 1908 / 1913 – 1928), também Carlos Barbosa (1908 – 1913) e Getúlio Vargas (1928 – 1930), ambos os quatro eram do PRR que seguiam os moldes do Positivismo de August Comte<sup>23</sup>. O mesmo foi o “pai” desse chamado positivismo. “Na Europa, o positivismo era considerado por alguns autores como sinônimo de conservadorismo, mas no Brasil, no final do século XIX, teve um cunho progressista, em razão das ideias sobre a abolição da escravatura, a industrialização e o federalismo.” (GIARETTA, 2008, p. 24).

Conforme Rückert e Kujawa (2010, p. 110),

Além do projeto de colonização no norte do Estado, o problema das posses das terras públicas passa a estar no centro das atenções dos governos Júlio de Castilhos e de Borges de Medeiros. Com a edição da Lei Estadual de Terras, nº 28, de 05 de outubro de 1899, pelo presidente do estado do Rio Grande do Sul, Antonio Borges de Medeiros, os pedidos de legitimação de posses de terras públicas aumentam consideravelmente em número. Isso se dá em vista: a) do aumento populacional de uma forma geral; b) do aumento da busca de terras do norte por imigrantes também através das posses; c) das fraudes constantes do apossamento das terras públicas; d) das tentativas dos pequenos posseiros caboclos de legitimarem suas posses que remontavam ao período do Império.

Os pequenos posseiros caboclos, referido por Rückert e Kujawa, está relacionado

<sup>22</sup> Nós referimos, a região norte, noroeste, nordeste do Rio Grande do Sul. Sabemos que nessas regiões havia certo predomínio de indígenas e caboclos.

<sup>23</sup> Teorizando pós-Revolução Francesa a cargo da burguesia da época, pai do positivismo, na qual influenciou muito no estado do Rio Grande do Sul durante a Primeira República, com Júlio de Castilho e Borges de Medeiros seguindo as suas ídoles de pensamento colocando em prática na política.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

aos nacionais de todo alto Uruguai. Uma vez essas terras, não habitadas de forma regular pelo governo provincial – agora estadual – passa a ter um problema administrativo para resolver. A região está repleta de pessoas consideradas intrusas: por exemplo, indígenas e principalmente caboclos. Coube ao governo estadual à medida de procurar soluções necessárias para esses casos. Como foi feito em 1910 com o programa nacional SPILTN (Serviço de Proteção ao Indígena e Localização do Trabalhador Nacional), e no Rio Grande do Sul em 1908 com o DTC (Departamento de Terras e Colonização).

“Com o advento da República, sob a égide do positivismo [...], a colonização se impôs de uma forma civilizadora sobre a barbárie indígena e sobre o ‘atraso’ e a indolência’ dos ‘nacionais’.” (CARINI, 2005, p. 140). Portanto, “As matas localizadas no alto Uruguai eram, então uma fronteira a ser transposta e assimilada a esse novo perfil que se desenhava para o estado do Rio Grande do Sul.” (TEDESCO; CARON, 2013, p. 151). O novo perfil que Tedesco e Caron estão enfatizando, acreditamos que diz respeito à demanda dos “novos colonos” oriundos das Colônias Velhas pela terra no alto Uruguai, essa seria a fronteira a ser transposta. E para ser assimilada com as ideias positivistas, neste caso, por Torres Gonçalves, que estava à frente da Diretoria de Terras e Colonização (DTC).

O Serviço de Proteção ao Indígena (SPI) é criado em 1910 pelo “Decreto nº 8.072 [...] com o objetivo, entre outros de buscar entendimento com os estados membros, na discriminação das terras ocupadas pelos índios” (RIO GRANDE DO SUL, 1997).

O governo positivista gaúcho, através de Carlos Alberto Torres Gonçalves demarca 11 toldos (áreas) indígenas no norte do Rio Grande do Sul. Consideramos que o PRR não tinha como intuito principal a preservação da cultura indígena e até da sobrevivência dessas comunidades. Foram demarcadas essas áreas, em nossa interpretação, unicamente e exclusivamente para que não houvesse atrito entre os nativos e os “colonizadores legais” oriundos das Colônias Velhas. Uma vez o indígena aldeado e “pacificado” iria abrir espaço para a colonização em massa.

Os toldos demarcados foram: Faxinal – Cacique Doble – (1910); Carreteiro (1911); Monte Caseiros (1911); Inhacorá (1911); Ligeiro (1911); Nonohay (1911); Serrinha (1911); Ventarra (1911); Guarita (1917); Votouro Kaingang (1918); Votouro Guarani (1918). (RIO GRANDE DO SUL, 1997; CARINI, 2005, p. 136).

TABELA 01: Referente às demarcações de áreas indígenas no norte do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1910 e 1918, totalizando 11 toldos indígenas. Ver: RIO GRANDE DO SUL. Relatório de Conclusões de Grupo de Trabalho, criado pelo decreto nº 37.118 de 30 de dezembro de 1996: “Subsídios ao Governo do Estado



ISBN: 978-85-7897-148-9

relativamente à QUESTÃO INDÍGENA no Rio Grande do Sul”, 1997.

Área indígena	Ano de Demarcação	Área demarcada em hectares (ha)	Atual município (2014).
Faxinal (Cacique Doble)	1910	5.676,33 ha	Cacique Doble
Carreteiro	1911	600,72 ha	Água Santa
Monte Caseiros	1911	1.003,74 ha	Ibiraiaras e Muliterno
Inhacorá	1911	5.859,00 ha	São Valério do Sul
Ligeiro	1911	4.517,86 ha	Charrua
Nonohay	1911	34.907,61 ha	Nonoai, Rio dos Índios, Gramado dos Loureiros e Planalto
Serrinha	1911	11.950,00 ha	Constantina, Engenho Velho, Ronda Alta e Três Palmeiras
Ventarra	1911	753,25 ha	Erebango
Guarita	1917	23.183,00 ha	Tenente Portela, Miraguaí e Redentora
Votouro Kaingang	1918	3.100,00 ha	São Valentim
Votouro Guarani	1918	741,00 ha	Benjamin Constant do Sul

A maior de todas as áreas, ou seja, a área indígena de Nonoai deixa de ser um aldeamento em 1911 para se tornar uma área indígena com 34.908 hectares (RIO GRANDE DO SUL, 1997). Ela sofreu uma redução de territorialidade, em 1949, com a criação de uma Floresta Protetora Nacional<sup>24</sup> e a área permanecendo com 14.910 hectares (RIO GRANDE DO SUL, 1997).

### 3 Reforma Agrária: Reduções de Áreas Indígenas no Norte do Rio Grande do Sul

A questão agrária do Rio Grande do Sul, sempre esteve vinculada com a questão indígena, com suas demarcações e expropriações de terras. No tocante às expropriações, as mesmas ocorreram basicamente na metade do século XX, no período correspondido de 1949 – 1963, com os governadores Walter Jobim, Ildo Meneghetti e Leonel de Moura Brizola.

Para Tedesco e Carini (2007), o momento mais crítico, referente às comunidades indígenas (Kaingangs e Guaranis), foi entre 1940 e 1960, pois, nesse período ocorreu uma “nova colonização”. A nova colonização, é o momento onde as terras devolutas do

<sup>24</sup> O ex-governador Walter Jobim desapropria 19.998 hectares para área indígena Nonoai, para a criação de um Parque de Floresta Nacional.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estado do Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai, haviam escasseado.

A região do Centro-Norte gaúcho, ou seja, em todo Médio e Alto Uruguai, em suas dimensões históricas/sociais, sempre colocou frente a frente colonos, caboclos pobres, negros (descendentes de escravos) e indígenas, também tendo resquícios de uma oligarquia, os latifundiários<sup>25</sup>, mas em menor número. Conforme, Tedesco e Carini (2007, p. 33-34)

Num primeiro momento, o avanço da colonização promoveu a extinção de pequenas posses situadas em terras de matas, ou campos adjacentes e forçou a demarcação de reservas indígenas [no início do século XX], numa tentativa de resguardar, ainda que parcialmente, os territórios indígenas. Num segundo momento, nem as reservas são respeitadas, ocorrendo a ocupação das mesmas [no processo de “nova colonização”], com a conivência do Estado.

Das 11 áreas demarcadas no início do século XX, entre os anos de 1910 e 1918, apenas três não sofreram alterações – essas alterações eram a redução das áreas indígenas em prol de uma política estadual de criação de florestas nacionais e assentamento de sem-terras – entre elas estão: Ligeiro, Carreteiro e Guarita. As demais se tornaram um caso emblemático, de uma constatare redução das terras indígenas. Conforme Carini (2005, p. 135), a área de Cacique Doble teve 22% de área reduzida; Inhacorá 82%; Votouro Kaingang 33%; Votouro Guarani 62%; e Nonoai 57%. As áreas de Monte Caseiros, Serrinha e Ventarra foram extintas. Esse processo ocorreu entre 1949-1963<sup>26</sup>. Vejamos a tabela a seguir:

Área indígena	Área primitiva em hectares – demarcada entre 1910-1918	Área destinada aos índios – (com as reduções de 1949-1963)
Carreteiro	600,72 ha	600,72 ha
Ligeiro	4.517,86 ha	4.517,86 ha
Guarita	23.183,00 ha	23.183,00 ha
Nonoai	34.908,00 ha	14.910,00 ha
Votouro Guarani	741,00 ha	280,00 ha
Votouro Kaingang	3.104,00 ha	1.440,00 ha
Faxinal – Cacique Doble	5.576,33 ha	4.349,53 ha <sup>27</sup>

<sup>25</sup> Conflitos na antiga Fazenda Sarandi. Posteriormente na Fazenda Annoni, Macali, Coqueiros, Brilhante, entre outras.

<sup>26</sup> É válido ressaltar, que esse processo de redução de territorialidades indígenas, em alguns casos não foi algo estanque e instantâneo. A demanda pela terra ocorreu de forma que de ano em ano, a territorialidade ia diminuindo através de leis e decretos estaduais. Outro elemento que contribuiu, era o fato dessas reservas indígenas já estarem intrusas desde a década de 1940, na qual, a territorialidade do estado do Rio Grande do Sul, estava toda ocupada.

<sup>27</sup> A área destinada aos índios dentro desse processo de desapropriação e intrusão das áreas de Cacique



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Inhacorá	5.859,00 ha	1.054,62 ha
Ventarra	753,00 ha	0,00 ha
Monte Caseiros	1.003,74 ha	0,00 ha
Serrinha	11.950,00 ha	0,00 ha
<b>Total</b>	<b>92.196,65 ha</b>	<b>50.335,73 ha</b>

TABELA 02: Referente à quantidade em hectares que as áreas indígenas tiveram de redução. Ver: RIO GRANDE DO SUL. Relatório de Conclusões de Grupo de Trabalho, criado pelo decreto nº 37.118 de 30 de dezembro de 1996: “Subsídios ao Governo do Estado relativamente à QUESTÃO INDÍGENA no Rio Grande do Sul”, 1997.

Segundo Tedesco e Carini, o SPI “[...] por falta de força para se impor [aos intrusos], seja por convivência com os interesses dos invasores e do Estado Gaúcho, não conseguiram impedir as expropriações e nem organizar a comunidade indígena para a resistência.” (TEDESCO; CARINI, 2007, p. 115), assim, tornava-se fácil a entrada de sem-terra nas áreas indígenas, a partir do final da década de 1940.

Como enfatizamos a intrusão de colonos em áreas indígenas já vinha acontecendo pelo menos desde a década de 1940 de uma forma “não legal”, com isso, no toldo de Nonoai, ocorreu em 1967 uma CPI sobre essa questão da intrusão nas áreas indígenas, que deu ganho de causa para os nativos em 1968, assim, os colonos sem-terras ou posseiros tiveram que se retirar da área, detalhe que a desintrusão dessa área indígena aconteceu de uma forma total em 1978.

A CPI tinha como objetivo terminar com um conflito existente de indígenas com colonos intrusos. Existiam “nada menos que 600 famílias de agricultores naquela área [Nonoai], para um número quase igual de famílias de silvícolas [...] O problema social não é só do índio, como também dos chamados ‘sem terra’.” (RIO GRANDE DO SUL, 1968).

Outro evento que ocorreu desapropriação de terras foi numa área cuja ocupação também era de índios Kaingang, conhecida como “Caseiros”, próximo ao município de Passo Fundo. Nesse espaço foi sofrida uma intrusão de não-indígenas, tomando posse da terra, os índios acabaram permanecendo com 1.003 ha, sendo que o toldo foi demarcado em 1913, e em 1940 o toldo já não existia para a comunidade indígena Kaingang, ou seja, teve pouco tempo de duração. E por fim salientamos conforme Simonian que, “os governadores Ildo Meneghetti e Leonel de Moura Brizola tiveram papel de destaque quanto à expropriação dos toldos indígenas do Rio Grande do Sul.” (SIMONIAN, 2009, p. 479).

---

Doble e Inhacorá não constava no Relatório das terras indígenas de 1997, logo, adaptamos e realizamos um cálculo aproximado, tendo como alicerce a territorialidade demarcada e a redução em porcentagem, logo, chagamos em um número aproximado – assim como nas outras territorialidades também estão com um valor aproximado.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 A “Coroação” do Processo Durante o Governo Brizola

É interessante mencionarmos que Brizola governou o Rio Grande do Sul de 1959 a 1962 e tinha como um elemento importante para seu governo a reforma agrária. Para Simonian, Brizola “[...] camuflava a expropriação de toldos indígenas antes identificados e demarcados pelo estado do Rio Grande do Sul [usando] a denominação ‘terras do estado.’” (SIMONIAN, 2009, p. 481). Também, é nesse período que Brizola cria o Instituto Gaúcho de Reforma Agrária (IGRA), assim, podendo ter um órgão governamental para esse fim.

Em nossa concepção, o ex-governador Brizola, intensificou e legitimou a intrusão nas terras indígenas, aonde, já vinha ocorrendo pelo menos desde 1949, quando o governador do estado era Walter Jobim. Ildo Menegheti, também entrou nesse processo. A argumentação central do governador é que havia muita terra para pouco indígena, principalmente em Nonoai.

Brizola não estava sozinho na onda da expropriação de terras, havia todo um correligionário a favor desta causa, aliás, muitos eram das regiões onde concentrava-se maior parte dos toldos indígenas, como por exemplo, na região de Nonoai e Serrinha. Dentre os correligionários podemos citar: Antônio Bresolin, Alberto Hoffmann, João Caruso e José de Moura Calixto (SIMONIAN, 2009), este último primo materno de Leonel Brizola, também vereadores apoiavam a causa, por exemplo, os do município de Tenente Portela. Segundo Simonian (2009, p. 486),

[...] nos anos iniciados em 1940 que expropriou os indígenas quanto às áreas propostas como reservas florestais. Precisamente, no início desta década, muitos dos toldos demarcados a partir de 1911 no Rio Grande do Sul já se encontravam com áreas invadidas, sendo que o governo estadual regularizou algumas delas para invasores não-índios. Exemplar nesta direção foi o que ocorreu em Serrinha em 1942, quando o governo validou a expropriação de uma gleba de 622 ha. No mais, este processo seria retomado e disseminado com força no governo Brizola.

Podemos levar em conta, as documentações, ou seja, decretos e leis estaduais de dois governadores em períodos diferentes. Por exemplo: o Decreto nº 658, de 10 de março de 1949<sup>28</sup>, na qual o governador Walter Jobim, destina 19.998 hectares para a criação de reservas florestais dos toldos Nonoai e Serrinha. Mostraremos um fragmento desse decreto:

<sup>28</sup> Conseguimos ter acesso a essa documentação na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre os intrusos na área indígena de Nonoai de 1968 na página 280.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Art. 1º - São declaradas de utilidade pública, para fim especial de constituírem reservas florestais as terras abaixo discriminadas ainda do domínio do Estado: [...].

- uma área de 19.998 Ha (dezenove mil novecentos e noventa e oito mil hectares), junto ao Toldo Nonoai, no distrito de Nonoai, município de Sarandi, com as seguintes confrontações/ Norte – terras devolutas e Toldo Nonoai; Leste – Toldo Nonoai; Sul – terras devolutas, 1ª e 2ª Seções Pinhalzinho e rio da Várzea; a Oeste, terras devolutas, lajeado Demétrio e rio da Várzea;

- uma área de 6.624 Ha (seis mil seiscentos e vinte e quatro hectares), junto ao Toldo Serrinha, distrito de Constantina, no município de Sarandi, confrontando ao Norte com a 1ª Seção Baitaca e o lajeado Baitaca; a Leste, com o lajeado Baitaca, terras de Rufino de Almeida Melo e Toldo Serrinha; ao Sul, com Toldo Serrinha, lajeado Grande, por linhas secas, com a 1ª Seção Baitaca. [...].

A Lei Estadual 3.38, de 06 de janeiro de 1958<sup>29</sup>, na qual o governador Ildo Meneghetti, por meio de suas atribuições, no Art. 1º, determina que o “Estado [está] autorizado a alienar uma gleba de terras de sua propriedade [terras da união, terras devolutas] situadas no município de Sarandi, lugar denominado Serrinha [...]”. Então, logo, constatamos que as terras de “sua propriedade”, nada mais são que as terras da União, nesse caso em posse dos indígenas. Também é com essa lei que a área é reduzida de 11.950 hectares para 6.624 hectares. Percebemos que essa redução do toldo Serrinha, já estava previsto no Decreto de 1949, Ildo Meneghetti, apenas a reforçou em 1958.

Ainda, essa lei, permitia em seu Art. 2º que “[...] aos posseiros e intrusos, desde que os interessados apresentem provas que são erradicadas na gleba há mais de dois anos e que não sejam proprietários em outras zonas do Estado [...]”, poderia permanecer em terra considerada devoluta, anteriormente indígena, mas pós 1958 terras do estado. E o Art. 6º, diz que “aos intrusos e posseiros que sejam possuidores de imóveis em outras partes do Estado, será igualmente permitida à compra de 25 ha, desde que eles façam provas reais de que mantêm ali suas residências a mais de seis anos interruptos”.

Logo, podemos contatar que a demanda por terras, estava altíssima no estado, para os governantes tomarem tal atitude, e pelo controle pífio das áreas indígenas. Os colonos, posseiros, intrusos que ali se encontravam há muito tempo, teriam o direito assegurado pelo estado, de 25 hectares, no sentido de uso e culto a terra, numa espécie de “usucapião”.

Na referida CPI é estabelecida uma visão de lideranças políticas locais no município de Nonoai, como por exemplo, o ex-prefeito José Calixto, que era “brizolista” e um defensor da reforma agrária. Calixto era muito importante para os agricultores sem-

<sup>29</sup> Também conseguimos ter acesso a documentação na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre os intrusos na área indígena de Nonoai de 1968 na página 281.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

terra que ali se encontravam na década de 1960, o ex-prefeito era o líder do MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra) na região. “O MASTER foi um movimento que teve desde o seu nascedouro, a marca do populismo, do paternalismo e do caudilhismo” (TEDESCO; CARINI, 2007, p. 81).

O governo de Leonel Brizola foi marcado pela reforma agrária, pois tentou implantar algo que nenhum governador tentou antes, ceder terras aos colonos que precisavam de terras. O governador ganhou fama de revolucionário por suas ações de política, como o fato que acabamos de elencar. Brizola era casado com Neusa Goulart, irmã de João Goulart, que na qual doou cerca de 1.060 ha (45%) de terra da fazenda Pangaré (herança deixada a Neusa, por sua família, na cidade de Osório) para a reforma agrária, pensando que com esse ato iria atrair mais pessoas para a sua “causa”, mas não teve êxito. “E com a ascensão de Ildo Meneghetti ao governo gaúcho em 1963 - ele um defensor do latifúndio -, destruiu-se tal projeto de reforma agrária.” (SIMONIAN, 2009, p. 481).

No período em que Brizola governou o estado do Rio Grande do Sul (1959 – 1962) ocorreu a “legitimação” da posse dos colonos, ou seja, a reforma agrária almejada pelo MASTER – criado nesse período – e pelo próprio governador, assim, conseguindo seu êxito, pelo menos naquele momento. Em 1962, o ex-governador Ildo Meneghetti, estava concorrendo novamente ao governo do estado do Rio Grande do Sul. O seu partido, o PSD, que havia todo um histórico de idéias a classe ruralista, “[...] criticava as iniciativas de Brizola de apoio às articulações do Master e as ocupações. [...] na sua campanha eleitoral, em meados de 1962, Meneghetti esboçava essa tendência contrária às ações do Master.” (TEDESCO; CARINI, 2007, p. 89).

Brizola em sua tentativa de reforma agrária, pelo mesmo meio em que seu cunhado João Goulart (1961-1964) tentava implantar no Brasil, nesse mesmo período, ou seja, fazendo reformas no capitalismo que não deu certo. Como Brizola a partir de 1961, declarou-se apoio ao MASTER<sup>30</sup>, estava sem saída para o seu projeto de reforma agrária, logo, continuou realizando “aquilo que já vinha acontecendo” através de ações de outros ex-governadores, ou seja, reduzir as territorialidades indígenas.

A coroação dessa prática aconteceu pelo fato de que Brizola intensificou e

<sup>30</sup> Declarou apoio, porque precisava de contingente populacional ao seu lado. Lembramos que esse é um momento crucial, porque é exatamente em 1961 que ocorre a Campanha da Legalidade em favor da posse de João Goulart, que era considerado comunista pela elite e pela alta cúpula do exército brasileiro.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

“terminou” o processo que estava em curso desde 1949, no governo de Walter Jobim<sup>31</sup>, entretanto, a ocupação ilegal das áreas indígenas é anterior a esta data. A intensificação de Brizola aconteceu pelas pressões que ele vinha sofrendo para assentar comunidades sem-terra e ao mesmo tempo legitimar a posse dos posseiros.

É válido mencionarmos que os atos de reforma agrária de Leonel Brizola não foram unicamente e exclusivamente destinados às áreas indígenas, mas também ao grande latifúndio – este governador apenas “volta-se” para os toldos indígenas, porque estava sofrendo pressão popular; porque a redução das terras indígenas já vinham acontecendo; e um outro fator, é que havia “muita terra para pouco indígena” (esse era o pensamento da época) – como, por exemplo, a desapropriação da antiga Fazenda Sarandi<sup>32</sup> que neste momento em 1962, constava com aproximadamente 25.000 hectares. (TEDESCO; CARINI, 2007, p. 47-48).

Por meio, de um pagamento aos proprietários uruguaios de aproximadamente 63 milhões de cruzeiros, essa fazenda foi dividida em 17.000 hectares para loteamento colonial; 5.000 foram destinados em duas glebas, para os antigos proprietários, sendo que 1.450 hectares para a Fazenda Brilhante; e 1.600 hectares para Fazenda Macali, que já vinham sendo arrendadas pelos uruguaios Mailhos S.A. para o cultivo de trigo. (TEDESCO; CARINI, 2007, p. 48).

## 5 Considerações Finais

A região do planalto-norte do Rio Grande do Sul foi e continua sendo um palco de reivindicações, movimentos sociais e luta pela terra<sup>33</sup>. O presente artigo tentou demonstrar essas práticas no período que antecedeu o governo do governador Brizola nesse mesmo estado. Elencaremos algumas considerações sobre esse recorte que enfatizamos no decorrer desse artigo.

<sup>31</sup> Ver decreto acima.

<sup>32</sup> Fazenda formada ainda no século XIX, com aproximadamente 70.000 hectares no norte do Rio Grande do Sul.

<sup>33</sup> No início do século XXI – e atualmente –, vários focos de conflitos, envolvendo agricultores, indígenas e negros então ocorrendo por demandas de territorialidades principalmente na região norte do estado do Rio Grande do Sul. A questão envolvendo indígenas e agricultores é muito semelhante a esse tipo de conflito que elencamos nesse artigo, entretanto, essas comunidades enfatizadas nesse artigo conseguiram a recuperação de suas terras após a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 231, algo que não resolve os conflitos atuais. Sobre os conflitos atuais, podemos ter maiores informações em: TEDESCO e KUJAWA (2013).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Portanto, podemos considerar que o ex-governador Leonel Brizola, estava “encurralado” e por isso adere à prática de redução das terras indígenas, por pressões populares advindas do MASTER. Outro elemento, é que houve um equívoco histórico na “onda” das reduções e extinções de áreas indígenas, já que estas haviam sido demarcadas no início do século XX (1910-1918).

Também podemos considerar que a intrusão dos colonos sem-terra, de uma forma ilegal já vinha ocorrendo desde pelo menos a década de 1940, sendo, que nesse período as terras disponíveis no estado estavam praticamente escasseadas, logo, restando os latifúndios e as territorialidades indígenas. Brizola, assim, como outros ex-governadores, apenas legitimaram essa entrada dos posseiros nos toldos indígenas, criando reservas florestais que com o tempo, eram loteadas e destinadas para a colonização, assim, como os antigos toldos indígenas passaram por esse processo.

Outro elemento que podemos enfatizar, é que era mais “vantajoso” tentar “segurar” esses agricultores sem-terra de alguma forma no estado do Rio Grande do Sul, do que ele migrar para outra região do país, por exemplo, o oeste catarinense. Pois, o que se pretendia com esses sem-terras, é composta numa famosa frase, que já caiu em desuso, que é a seguinte: “Rio Grande do Sul, o celeiro do país”<sup>34</sup>. Em nossa, interpretação, esses ex-governadores de alguma forma, entre outros elementos, queriam assegurar esse “título” simbólico para o povo rio-grandense, ou seja, um status social.

## Referências

BECKER, Ítala I. B. **O índio Kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1995.

CARINI, Joel J. **Estado, índios e colonos: o conflito na reserva Serrinha/norte do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Editora UPF, 2005.

GIARETTA, Jane G. S. **O Grande e Velho Erechim: ocupação e colonização do povoado de Formigas (1908-1960)**. Getúlio Vargas: Gráfica Alternativa, 2008.

LAROQUE, Luís F. **História dos Kaingang em seus tradicionais territórios entre os rios**

<sup>34</sup> No final da década de 1960, esse “título” foi ruindo, em virtude da queda da produção do trigo, principalmente na região norte do Rio Grande do Sul, e ao passar das décadas esse estado foi perdendo esse posto para outras unidades federativas da União (Brasil). Ver: TEDESCO, João C; SANDER, Roberto. *Madeiros, comerciantes e granjeiros: Lógicas e contradições no processo de desenvolvimento socioeconômico de Passo Fundo (1900-1960)*. 2ª ed. Passo Fundo/Porto Alegre: UPF Editora/EST Edições, 2005.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Inhacorá. Uruguai e Sinos. In:\_\_\_ **Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889 – 1930)**. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas – Unisinos, 2007.

PEZAT, Paulo. Leituras e interpretações de Auguste Comte. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau. (Org.) et al. **História Geral do Rio Grande do Sul**: República. V. 3, Tomo 2. Passo Fundo: Méritos Editora, 2007, p. 29-99.

RIO GRANDE DO SUL. Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), **sobre os intrusos na área indígena de Nonoai**, 1968.

RIO GRANDE DO SUL. **Relatório de Conclusões de Grupo de Trabalho**, criado pelo decreto nº 37.118 de 30 de dezembro de 1996: “Subsídios ao Governo do Estado relativamente à QUESTÃO INDÍGENA no Rio Grande do Sul”, 1997.

RÜCKERT, Aldomar A; KUJAWA, Henrique A. **A questão territorial Votouro/Kandóia no município de Faxinalzinho/RS**. Relatório de Perícia Fundiária. V. 1. Porto Alegre/Passo Fundo: 2010

SILVA, Marcio B. **Babel do Novo Mundo**: povoamento e vida na região de matas do Rio Grande do Sul. Guarapuava/Niterói: Editora Unicentro/Editora da UFF, 2011

SIMONIAN, Lígia T. L; Política/ação anti-indígena de Leonel de Moura Brizola. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau. **História Geral do Rio Grande do Sul**: povos Indígenas. v 5. Passo Fundo: Méritos Editora, 2009, p. 469-496.

TEDESCO, João C; SANDER, Roberto. **Madeireiros, comerciantes e granjeiros: Lógicas e contradições no processo de desenvolvimento socioeconômico de Passo Fundo (1900-1960)**. 2 ed. Passo Fundo/Porto Alegre: UPF Editora/EST Edições, 2005.

TEDESCO, João C; CARINI, Joel J. **Conflitos agrários no norte gaúcho 1960-1980**: o Master, indígenas e camponeses. Porto Alegre: EST edições, 2007

TEDESCO, João C.; CARON, Márcia dos S. A preocupação com os “de dentro” e a reconstituição do etos de camponês: relações interétnicas na Colônia Erechim, norte do RS – 1908-1915. In: TEDESCO, João C.; NEUMANN, Rosane M (Orgs.) et al. **Colonos, Colônias e Colonizadoras**: aspectos da territorialização agrária no Sul do Brasil. V. 3. Porto Alegre: Editora Suliani, Letra e Vida, 2013, p. 144-169.

TEDESCO, João C; KUJAWA Henrique A. **Conflitos Agrários no norte gaúcho**: índios, negros e colonos. V. 6. Porto Alegre/Passo Fundo: Editora Suliani Letra & Vida/IMED, 2013.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O MOVIMENTO PRÓ-FEDERALIZAÇÃO DA FURB E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E GRATUITA NO VALE DE ITAJAÍ

Gabriel Filipe Theis<sup>35</sup>Rubens Staloch<sup>36</sup>Clóvis Reis<sup>37</sup>

### Resumo

O Movimento Pró-Federalização da FURB – Universidade Regional de Blumenau é um movimento social instituído em 2002, com o objetivo de assegurar aos moradores do Vale do Itajaí o acesso à educação superior pública e gratuita através da federalização da FURB. A Instituição foi a primeira de ensino superior instalada no interior do Estado. Criada em 1964, deve seu surgimento a um histórico movimento comunitário. Desde o início de sua história, a FURB teve a perspectiva de ser uma universidade pública e, além disso, há muito tempo surgiram às primeiras ideias no sentido de torná-la uma instituição federal, debate que sempre encontrou forte ressonância na comunidade do Vale do Itajaí. Tais propostas não se limitaram à federalização em si, mas buscaram contemplar tudo que poderia se realizar a partir desta nova concepção jurídica da instituição e também do próprio conceito de universidade. Em 2011, o governo federal anunciou uma nova etapa do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com previsão de instalação de um campus de universidade federal em Blumenau. A medida abriu a perspectiva de atendimento às reivindicações do movimento pró-federalização da FURB. Entretanto, os encaminhamentos levaram à instalação de um campus da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, sem a participação da FURB e do movimento. O encaminhamento não correspondeu às expectativas da sociedade, cuja luta não se restringia à instalação de um campus da UFSC no Vale do Itajaí, mas sim buscava a criação da terceira universidade federal no Estado a partir da trajetória da FURB e da mobilização social que há mais de 10 anos se estruturou na região.

**Palavras-chave:** Educação; Mapeamento; Mobilização Social; FURB Federal.

### 1 Educação como Direito Fundamental

O acesso à educação é condição mínima para a construção da cidadania com consciência crítica. Assim, com Declaração Universal dos Direitos Humanos, ele deixa de ser apenas um direito estabelecido nos Estados para tornar-se um direito fundamental

35 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Bacharel em Direito (FURB, Blumenau – SC). E-mail: gabriel.theis@hotmail.com

36 Mestrando e bolsista Capes do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Bacharel em Ciências Econômicas (UNIDAVI, Rio do Sul – SC). E-mail: rubensstaloch@yahoo.com.br / rubens.staloch@udesc.br

37 Doutor em Comunicação (Universidad de Navarra - Espanha), Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: clovis@furb.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para todos os cidadãos.

O direito fundamental é entendido como um conjunto de direitos e garantias, que tem por finalidade o respeito e a dignidade positivados nos sistemas jurídicos dos estados de direitos e nas normas internacionais. É uma proteção do arbítrio do poder estatal e estabelece condições mínimas de vida e de desenvolvimento da personalidade humana. (MORAES, 2007, p. 94)

Essa institucionalização dos direitos humanos é algo fundamental em um estado de direito, que é regido por um contrato social. O direito fundamental dos cidadãos, que garante acesso à educação, ocorreu com a Declaração Universal dos Direitos dos Humanos (ONU, 1948, Art. 26):

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos o direito foi positivado, porém, algumas questões mais específicas sobre o direito ao acesso à educação foram estabelecidas no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais PINDESC (Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais), de 1966.

Em meio à conjuntura mundial da Guerra Fria vários assuntos distintos acabaram sendo discutidos e um único tratado foi elaborado. As grandes potências ocidentais demonstravam interesse discutir as questões ligadas as liberdades individuais clássicas, protetora da pessoa humana, contra a ingerência do estado na vida privada. Porém, os países do bloco comunista e os jovens países africanos colocaram em destaque os direitos sociais e econômicos, que têm por objetivo a construção de políticas públicas de apoio a setores mais populares, deixando de lado o debate das liberdades individuais. (CAMPARATO, 1966 p. 276)

Em meio a este momento, acabou sendo estabelecido no PINDESC (1966) a importância do acesso pleno e gratuito para a educação no ensino básico. Também foi abordado no PINDESC o acesso à educação de ensino superior, sendo que esta “educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito” (PINDESC, 1966, art. 13). Estes dois pactos internacionais foram ratificados no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 226. (BRASIL, 1991)

Além da aprovação destes pactos internacionais sobre direitos humanos, abordando especificamente a educação como um direito humano de todos os cidadãos, a Constituição Federal de 1988 trouxe uma novidade: elencou os direitos sociais como direitos fundamentais, como define Piovesan (2010, p. 55) “A Constituição de 1988 é a primeira a afirmar que os direitos sociais são direitos fundamentais, tendo aplicabilidade imediata”.

É com a Constituição Federal então que foi positivado o direito à educação, sendo um direito de todos e um dever do estado, o qual deve visar o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, Art. 112). Também é definido com a Constituição Federal que o orçamento da União pelo menos 18% deve ser gastos com educação. (BRASIL, 1998, Art. 112)

Após estas definições constitucionais, o Brasil acabou criando em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases que conceitua o que é educação como algo mais amplo que estar ligado formalmente a uma instituição de ensino: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL 1996, Art. 1º)

A educação, também tem por finalidade, o estímulo da criação cultural, do desenvolvimento, do pensamento crítico, do espírito científico, a formação em distintas áreas de indivíduos aptos para a inserção em setores profissionais e que tenham uma participação no desenvolvimento do povo brasileiro, estimular o desenvolvimento da investigação científica com a finalidade de desenvolver a ciência e tecnologia para a criação e propagação da cultura e por aí desenvolver o entendimento do homem e do meio em que ele vive. (BRASIL, 1996, Art. 43)

Neste contexto do papel da educação garantida na Constituição Federal de 1998, também existe o papel da Universidade e como ela se define, sendo uma instituição que fomenta a educação. Assim Wanderley (1986, p. 83) conceitua universidade:

A Universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira, sistemática e organizada, os profissionais técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura, dentro da sociedade civil, mantendo vínculos com a sociedade política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter autonomia, garantindo o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento. Em alguns países cumpre papel destacado na formulação da política científica e tecnológica. E nas sociedades dependentes, cabe-lhes exercer tarefas urgentes de compromisso social.

A universidade, na legislação brasileira é caracterizada pela LDB – Lei Federal nº 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 52) da seguinte forma:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Um dos principais idealizadores da Lei de Diretrizes e Bases para a educação foi Darcy Ribeiro, que revelava um entendimento particular do que seria uma universidade necessária para o Brasil.

À luz do pensamento do Darcy Ribeiro, se faz um breve arcabouço teórico do que deveria ser uma universidade revolucionária e com esse caráter transformador ele aponta algumas questões. Primeiramente, as universidades ao longo da história foram políticas e classistas: “Poucos professores mantiveram atitude crítica, manifestando descontentamento contra a servidão da universidade ao sistema” (RIBEIRO, 1973 p. 261). Para que ocorram mudanças nesta estrutura se faz necessário um longo e conflitante período, travado dentro da universidade, enquanto se conduz um processo de renovação social. Neste contexto, a universidade seria forçada a corresponder a novas exigências de nova configuração social.

Em meio a isso, a instituição tem o papel de intensificar e de propagar entre os docentes e estudantes uma visão solidária para a maior parte da população, estimulando estes indivíduos a interiorizar valores opostos aos estabelecidos na ordem vigente, como a competição individualista e a concorrência hipócrita, que derivam de um caráter repressivo e privatista. (RIBEIRO, 1973 p. 262)

O autor se baseia na ideia pública da educação e dos valores constituídos a partir desta visão, e propõe o papel dos professores e estudantes como:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Libertar professores e estudantes dos muros da Universidade, levando-os a conviver com a população lá onde ela vive e trabalha. E fazê-lo não na qualidade de observadores motivados por simples curiosidade intelectual, mas como companheiros ativos e solidários, dispostos a forcejar e ajudar com atos, mais do que com palavras, a melhora de suas condições de vida e de trabalho. (RIBEIRO, 1973 p. 262)

Após desenvolver qual seria o papel dos estudantes e professores, afirma qual o papel da própria universidade: “Incorporar a Universidade à prática transformadora, através de programas de ação conjunta com os poderes públicos.” (RIBEIRO 1973, p. 262)

A universidade pode ser um espaço de transformação da ordem vigente, uma vez que esta é também uma instituição constituída por classes sociais, que acabam disputando internamente espaços que existem na sociedade, motivo pelo qual os lugares institucionais das universidades estão tomados pelos que temem a liberdade. (IOKOI 2005, p. 9)

Quando se estuda qual o papel da Universidade, fica evidente a grande importância da mesma para o desenvolvimento social, possuindo um importante papel para a formação de pessoas qualificadas, auxiliando no desenvolvimento socioeconômico da nação. (COSTA, *et al.*, 2011, p. 110)

Assim, é preciso o entendimento de que é necessária a existência de universidades públicas gratuitas que ofertem com qualidade educação de nível superior, em diversas áreas do conhecimento.

## **2 Rede Federal de Ensino Superior**

Pensando no sentido de que a universidade tem papel fundamental na educação e na construção de um ser humano crítico, o presente trabalho pretende mostrar que, apesar da educação ser a “base da sociedade crítica”, muitos cidadãos não possuem acesso a ela, nascendo aí uma discussão sobre a democratização do ensino superior.

Cabe ao Estado não somente fornecer a educação gratuitamente nos estabelecimentos oficiais, como estabelecer políticas públicas visando à ampliação desse sistema, como por exemplo, através da implantação de novas IES públicas gratuitas. (REIS, DELAGNELO, STALOGH, 2013, p. 282)

A atuação do Estado através de políticas públicas na educação superior pública e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

gratuita é necessária para a formação de quadros qualificados, garantindo assim, o desenvolvimento do território nacional, regional e local.

Santa Catarina é um dos menores estados do país com 95 284, 436 Km<sup>2</sup>. Está localizada na região sul do Brasil, ocupando 1,12% do território nacional, possuindo cerca de 5,26% do número total de municípios do país. (IBGE, 2013)

A capital catarinense é Florianópolis (segunda cidade com maior número populacional), sendo o estado composto por 295 municípios. Em termos de características gerais, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), Santa Catarina possui:

**Tabela 01:** Dados Gerais de Santa Catarina, 2013

<b>População*</b> (mil hab)	6.248.436
<b>Área</b> (km <sup>2</sup> )	95.736,165
<b>Densidade demográfica*</b> (hab/km <sup>2</sup> )	65,29
<b>Número de Municípios**</b>	295
<b>IDH<sup>3</sup> ***</b>	0,8742
<b>PIB</b> (bilhões)	R\$ 129,8
<b>PIB per capita</b> (mil)	R\$ 21.215,00

Fonte: IBGE/PENUD/FECAM, 2013.

\* Censo Demográfico de 2010.

\*\* De acordo com o Censo 2010, o estado de Santa Catarina possuía 293 municípios, porém, não contabilizava os municípios de Balneário Rincão emancipado pela lei 12.668 e Pescaria Brava emancipado pela lei 12.690/03, totalizando em 2013 o número de 295 municípios – FECAM, 2013.

\*\*\* Dados do PNUD, 2011.

Para a análise proposta neste trabalho, serão utilizados como base os dados de Reis, Delagnelo e Staloch (2013), cujo estudo anterior foi atualizado, tomando também como critério de análise a divisão territorial do IBGE, que divide o território catarinense em 6 (seis) mesorregiões e 20 (vinte) microrregiões.

As 6 (seis) mesorregiões são divididas em Oeste Catarinense, Norte Catarinense, Serrana, Vale Do Itajaí, Sul Catarinense e Grande Florianópolis:



**Figura 1:** Mesorregiões do Estado de Santa Catarina.

Fonte: SIDRA-IBGE.

As 20 microrregiões estão divididas da seguinte forma: São Miguel do Oeste, Chapecó, Xanxerê, Concórdia, Joaçaba, Curitibanos, Canoinhas, Rio do Sul, Campos de Lages, Ituporanga, São Bento do Sul, Joinville, Blumenau, Itajaí, Tijucas, Tabuleiro, Florianópolis, Tubarão, Criciúma e Araranguá.

Até então, de acordo com um mapeamento anterior:

[...] do total de 16 IES<sup>38</sup> públicas gratuitas que oferta mais de três cursos superiores, 37,5% estão concentradas na mesorregião da Grande Florianópolis. As mesorregiões Norte e Oeste concentram cada uma 18,75% das IES públicas gratuitas que oferta mais de três cursos superiores, a mesorregião Serrana concentra 12,5% destas IES, e as mesorregiões Sul e Vale do Itajaí detém apenas 6,25% cada uma do total. Existe uma concentração maior das IES públicas gratuitas que oferta mais de 3 cursos superiores nas regiões próximas ao litoral das mesorregiões Norte e da Grande Florianópolis. (REIS, DELAGNELO, STALOCH, 2013, p. 297)

Fica evidente no estudo de que “existem regiões que estão desassistidas de IES públicas gratuitas, como por exemplo, grande parte da mesorregião do Vale do Itajaí.” (p. 298)

Em uma continuação e atualização ao mapeamento das IES públicas gratuitas, o presente trabalho apresenta os dados desta distribuição para o ano de 2014 (até Junho). No total, são 37 (trinta e sete) IES públicas gratuitas, distribuídas da seguinte forma nas mesorregiões do Estado:

<sup>38</sup> Neste mapeamento estão inclusos todos os Estabelecimentos Oficiais que ofertam cursos superiores, dentre eles, os Institutos Federais Catarinenses (IFC) e os Institutos Federais de Santa Catarina (IFSC), além de Universidades Municipais.



ISBN: 978-85-7897-148-9

**Quadro 1-** Distribuição Mesorregional das Instituições de Ensino Superior Públicas Gratuitas em Santa Catarina - 2014.

Mesorregião	Competência	Quantidade	Total
Sul	Federal	7	8
	Estadual	1	
	Municipal	0	
Oeste	Federal	5	6
	Estadual	1	
	Municipal	0	
Vale do Itajaí	Federal	3	5
	Estadual	2	
	Municipal	0	
Norte	Federal	4	6
	Estadual	2	
	Municipal	0	
Serrano	Federal	1	2
	Estadual	1	
	Municipal	0	
Grande Florianópolis	Federal	5	10
	Estadual	4	
	Municipal	1	
<b>Total Geral</b>		<b>37</b>	

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Reis, Delagnelo e Staloch (2013)

A mesorregião que mais possui IES pública gratuita continua sendo a Grande Florianópolis, com 10 IES, seguido da mesorregião Sul com 8. Ou seja, do total de 37 IES, 27,03% estão concentradas na mesorregião da Grande Florianópolis.

Tabulando os dados apenas para as IES públicas gratuitas que ofertam mais de três cursos superiores se têm:

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu | Santa Catarina | Brasil



ISBN: 978-85-7897-148-9

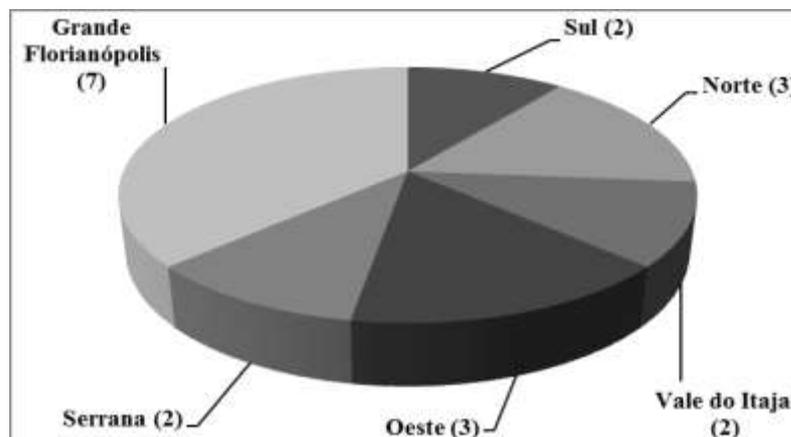
**Quadro 2** - Distribuição das IES públicas gratuitas que ofertam mais de três cursos superiores em Santa Catarina, 2014.

Mesorregião	Competência	Qtde	Total	Cidade <sup>39</sup>
Sul	Federal	2	2	UFSC – Araranguá
	Estadual	0		IFC - Santa Rosa do Sul
	Municipal	0		
Oeste	Federal	2	3	UFFS - Chapecó / IFC – Concórdia
	Estadual	1		UDESC – Chapecó
	Municipal	0		
Vale do Itajaí	Federal	2	2	IFC - Rio do Sul (Urbano)
	Estadual	0		UFSC – Blumenau
	Municipal	0		
Norte	Federal	2	3	IFC - Araguari/ UFSC – Joinville
	Estadual	1		UDESC – Joinville
	Municipal	0		
Serrano	Federal	1	2	UFSC – Curitibaanos
	Estadual	1		UDESC – Lages
	Municipal	0		
Grande Florianópolis	Federal	4	7	IFSC – Florianópolis
	Estadual	2		IFSC - Florianópolis Continente
	Municipal	1		UFSC – Florianópolis
				IFC - Camboriú
				UDESC – Florianópolis
				USJ - São José
	<b>Total Geral</b>	<b>19</b>		

Fonte: Elaborada pelos autores com base em (REIS, DELAGNELO, STALOCH, 2013)

Do total de 19 IES públicas gratuitas, 36,84% estão concentradas na mesorregião da Grande Florianópolis. A mesorregião do Vale do Itajaí, mesmo com a implantação de um campus da UFSC, em Blumenau, detém apenas 10,53% do total de IES pública gratuita que oferta mais de três cursos superiores, conforme mostra o gráfico 1 abaixo:

<sup>39</sup> Legenda: UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; IFC – Instituto Federal Catarinense; UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul; UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina; IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina; USJ – Centro Universitário Municipal de São José.



**Gráfico 1** - Distribuição por mesorregião das IES Públicas Gratuitas no Estado de SC que ofertam mais de três cursos superiores.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Amparados nestes dados, mas não somente, está o movimento em prol da Federalização da FURB, que visa priorizar a instalação de uma Universidade Federal no Vale do Itajaí, utilizando as instalações da já consolidada FURB, permitindo que sejam ofertados diversos cursos (inclusive mestrado e doutorado) em diversas áreas.

### 3 Histórico da Universidade Regional de Blumenau

A Universidade Regional de Blumenau (FURB) foi à primeira instituição de ensino superior instalada no interior do Estado de Santa Catarina. Criada em 1964, seu surgimento se deve a um histórico movimento comunitário.

Nos primeiros anos de funcionamento, não se atribuía tanta importância à instituição; apenas a partir da década de 1980 começou a crescer a influência da então fundação educacional para a população da microrregião (MATTEDI, 2001). De fato, sua trajetória passou por diversos momentos.

O primeiro período, que se dá entre meados da década de 1950 e o início da década de 1960, é marcado pela mobilização da sociedade local para a criação e instalação da instituição, uma vez que antes da sua fundação apenas existia a Universidade Federal de Santa Catarina como instituição de ensino superior em Santa Catarina. (THEIS; MATTEDI; MENEGHEL 2008)

Após um período de consolidação, em 13 de fevereiro de 1986, a FURB recebeu o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

status de Universidade por meio da Portaria do Ministério da Educação n. 117 de 1986 quando os cursos de graduação e a estrutura acadêmica são reconhecidos e credenciados como instituição universitária (THEIS; MATTEDI; MENEGHEL 2008). No entanto, faltava ainda neste período uma cultura de docência universitária, como demonstram Robl e Meneghel (2002, p. 7):

Até 1986, portanto não havia uma cultura de docência universitária – os docentes eram, na sua maioria, profissionais posicionados no mercado como advogados, administradores, contadores, economistas e professores do ensino médio que atuavam na instituição por algumas horas semanais em aula. Após a criação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a execução da pesquisa foi devidamente regulada.

A partir desta etapa e no início dos anos 1990 é que “conferiu-se maior atenção à pesquisa e à extensão, a áreas estratégicas do conhecimento e a programas de pós-graduação” (THEIS; MATTEDI; MENEGHEL 2008, p. 10). Buscou-se, a partir de então, uma maior qualificação dos docentes (a fim de que se dedicassem mais à pesquisa), bem como observou-se uma elevação no número de projetos de pesquisa e de publicações acadêmicas.

Com a Lei Complementar do Município de Blumenau nº 80, a Universidade Regional de Blumenau passou a figurar, quanto a sua organização jurídico-administrativa, como Instituição de Ensino Superior, mantida pela Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. (BLUMENAU, 1995)

A mencionada lei classificou a instituição como órgão autônomo na estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal de Blumenau, e reafirmou sua condição de pessoa jurídica de direito público.

A partir de março de 2010, com a Lei Complementar nº 743, a FURB transformou-se em uma autarquia municipal de regime especial. Passa a dispor de autonomia didático-científica, administrativa e também gestão financeira e patrimonial autônomas, conforme o respectivo estatuto, nos termos do art. 207 da Constituição Federal. Sendo assim uma Universidade autônoma para construção de seus próprios programas de ensino, pesquisa e extensão. (BLUMENAU, 2010)

Os programas de pós-graduação na FURB tiveram início em 1976 com os cursos de especialização (*lato sensu*), com o objetivo de suprir as demandas sociais e promover a formação de profissionais em diferentes áreas. No atual momento, a Universidade conta com 2 cursos de doutorado, 11 de mestrado e 43 cursos de graduação, distribuídos em 7



ISBN: 978-85-7897-148-9

unidades universitárias (centros).

No segundo semestre de 2012, contava com 9.817 estudantes de graduação (FURB, 2013). Os projetos de pesquisa são desenvolvidos via Propex (Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão), por meio de programas de iniciação científica.

Uma vez contextualizada a história do desenvolvimento da FURB, será descrito na seguinte seção o processo histórico de reivindicação da comunidade regional para a construção de uma Universidade Federal a partir da FURB.

#### 4 Movimento Pró-Federalização da FURB

A partir de 1953, através de movimentos de opinião pública, se deu início à implantação de unidades de Ensino Superior na mesorregião do Vale do Itajaí, mais precisamente, em Blumenau através de mobilizações públicas para a criação de uma instituição de ensino superior (IES) no Vale do Itajaí, sendo que estas mobilizações se davam em função da centralização das IES na região da Grande Florianópolis.

A FURB foi a primeira IES fora da capital. Com o passar dos anos foi se consolidando como Universidade Pública, porém não gratuita, evidenciando ainda, a presença de Movimentos de Opinião Pública, perpassando pelos momentos fundamentais desta instituição, ressaltando aqui:

1953 - Movimentos de Opinião Pública contra a concentração das IES em Florianópolis.

1953 a 1956 - Fase de debates e reivindicações para sensibilizar o poder público Estadual e Federal para promover a interiorização do ensino superior em SC, em Blumenau.

1964 - Através de um processo de conscientização por um ensino superior no Vale do Itajaí, despertou o movimento comunitário que decidiu criar, em Blumenau, a primeira unidade de Ensino Superior do interior do Estado de Santa Catarina, a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau.

1967 - Em 5 de Março, através da Lei Municipal nº. 1233 se criou a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau.

1968 - A partir de manifestações e sensibilização da comunidade, se constrói a sede própria da FUB. Também, neste mesmo ano, foi Promulgada a Lei Municipal nº. 1557 que cria a Universidade Regional de Blumenau . E ainda, ocorreram as mobilizações



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

"Nossa Universidade", que visava arrecadar fundos para a construção dos três primeiros blocos da instituição.

1969 - Em 2 de Agosto, inauguram-se os três primeiros blocos da FURB.

1978 - Reivindicação ao candidato à Presidência da República, João Baptista Figueiredo, a federalização da FURB.

1990 - Nesta década ocorrem as expansões da Universidade para demais áreas e para a Pesquisa, Extensão e a Pós-Graduação, bem como, o apoio à qualificação (mestrado e doutorado). Também, é organizado o Movimento Universidade Urgente, atingindo ampla mobilização interna e na comunidade local. Porém, não teve maior repercussão junto ao governo federal e ao Congresso Nacional.

1995 – A instituição é incluída como órgão autônomo na estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal.

2000 – Esta década até o presente é marcada pela criação do Comitê Pró-Federalização e por diversos movimentos, debates e mobilizações pela FURB Federal.

Com o passar dos anos, como pode ser observado, a instituição se consolidou como Universidade de caráter público, porém, não gratuita. Assim, outro passo importante na história desta IES é a luta, com amplo apoio social, iniciada nos anos 2000, para sua Federalização, o que a tornaria (á) uma IES pública gratuita e de qualidade, tendo reivindicações ancoradas em mobilizações públicas da comunidade universitária e regional.

A FURB desde o início de sua história apresentou a perspectiva de ser uma universidade pública. Há muito tempo surgiram às primeiras ideias no sentido de torná-la uma instituição federal, debate que sempre encontrou forte ressonância na comunidade do Vale do Itajaí.

Tais propostas não se limitaram à federalização em si, mas buscaram contemplar tudo que poderia se realizar a partir desta nova concepção jurídica da instituição e também do próprio conceito de universidade.

Na década de 1980, foram criadas as primeiras condições jurídicas para efetivar esta política pública, pelas quais o MEC reconheceu a FURB como Universidade. Neste contexto foi apresentado um projeto de Lei pelo Deputado Federal Renato Vianna: o Projeto de Lei Federal nº 109 de 1987, que autorizava a União a transformar a então Fundação Universidade Regional de Blumenau em Fundação Universidade Federal de Blumenau. Tal projeto foi arquivado pela sua Mesa Diretora, em 1991. (BARBOSA; MENEGHEL; SCHIOCHET, 2007)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A oportunidade de garantir a gratuidade do ensino superior na FURB foi afirmada historicamente em meio a Constituinte que elaborou a Constituição Federal, que assegura “a gratuidade do ensino superior em instituições públicas.” (BRASIL, 1988 art. 206)

Porém, uma emenda estabelecida nas disposições transitórias, construída pelas lideranças do Sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), interferiu de maneira a possibilitar a não aplicabilidade deste artigo: “não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.” (Brasil, 1988 Art. 206, IV)

No início da década de 1990, o debate sobre a federalização e gratuidade na FURB voltou a ecoar na comunidade universitária através do movimento conhecido como “Universidade Urgente”. Porém este movimento não obteve continuidade no debate com o governo federal. (BARBOSA; MENEGHEL; SCHIOCHET, 2007)

Após este momento, o Brasil viveu uma década marcada pela implementação do neoliberalismo. Este contexto (de privatizações do Ensino Superior e precarização) não se constituiu um momento para o debate do caráter público da Universidade e sua gratuidade.

O debate só voltou à tona em dezembro de 2002, momento em que o “Comitê Pró-Federalização da FURB” organizou-se. Deste, participam professores, estudantes e membros da sociedade civil, inclusive contou com a participação do Senador Eduardo Suplicy por um determinado período.

Neste período, foi elaborado um documento reivindicando a federalização da FURB, iniciativa que obteve apoio da Reitoria e do Conselho de Administração da universidade. A consolidação do movimento ocorre efetivamente em 2003, com a maior participação da comunidade externa, quando se inicia um processo de mobilização e reivindicação perante representantes do Legislativo e Executivo. (BARBOSA; MENEGHEL; SCHIOCHET, 2007)

Nos últimos anos a pauta da Furb Federal tem ganhado adesão além do Comitê, mas também, “está presente em todos os debates que discutem o futuro da região, seja através dos movimentos sociais, seja na retórica dos representantes políticos da região, seja nas expectativas do cidadão” (FLORIT; MACHADO, 2013, p. 22).

Ainda, de acordo com os autores, é a “[...] manifestação popular que fará com que os avanços [acerca da federalização da FURB] se concretizem na prática” (p. 22). E, “se não fosse a pressão popular, os representantes políticos provavelmente ainda estariam



ISBN: 978-85-7897-148-9

nas suas tranquilas articulações” (p, 22).

No ano seguinte o movimento teve grande processo de mobilização. Ampliou o debate com os candidatos a prefeitos em 2004 e com a Câmara de Vereadores de Blumenau/SC, o que permitiu que o tema atinja um amplo debate regional, expondo a proposta através dos meios de comunicação. Neste período o comitê protocolou no MEC, junto à diretoria de Ensino Superior, um abaixo-assinado com mais de 16 mil assinaturas e um dossiê na defesa da federalização da FURB. (BARBOSA; MENEGHEL; SCHIOCHET, 2007)

Em 2005, o foco das atividades do Comitê Pró-Federalização da FURB foi a construção do Projeto de Lei Federal nº. 295 (BRASIL, 1995), juntamente com o Senador Leonel Pavan, que viabilizava a transformação da FURB em Universidade Federal. No ano seguinte, realizaram uma Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, na qual vários deputados e autoridades políticas se comprometeram com a causa. Outra Audiência Pública foi realizada no ano de 2007, na própria Universidade, que aprovou os seguintes encaminhamentos:

[...] ampliar os trabalhos de conscientização e esclarecimento da comunidade universitária; buscar apoio político na Câmara Federal, no Senado e no MEC para que a Federalização seja colocada, como demanda estratégica, na pauta das autoridades representativas da União; solicitar audiências com o governador do Estado e com o secretário de Educação; e fortalecer o Comitê. (BARBOSA; MENEGHEL; SCHIOCHET, 2007, p. 18)

Em junho do mesmo ano foi realizado um planejamento estratégico, o qual definiu a elaboração dos Cadernos da Federalização/FURB 2, a realização de um plebiscito com a comunidade interna e externa e a volta do diálogo com o MEC, a fim de inserir a federalização da FURB no plano de expansão do Ensino Superior Federal.

No ano de 2008 o plebiscito popular foi realizado, comprovando o apoio da maioria da comunidade regional a favor da federalização da FURB. A tabela 1 demonstra o posicionamento da comunidade interna e externa a favor da federalização da FURB.

**Tabela 1** - Consulta Projeto FURB Federal – Síntese Geral

<b>Votantes da Comunidade Regional</b>	<b>20.254</b>	<b>%</b>
Válidos	19.780	100
Sim	19.002	96,07
Não	692	3,50
Branco	79	0,40



Nulos	7	0,04
Votos de Urnas Anuladas	472	
Abaixo Assinado	6.976	
Participação Comunidade Regional	27.230	
Votantes da FURB	7.087	100
Sim	6.386	90,11
Não	701	9,9
Total de Participantes	34.317	
Municípios Envolvidos	17	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da (FURB, 2013)

A construção do plebiscito também foi um momento importante para desenvolver os argumentos e esclarecer para a comunidade regional os pontos mais polêmicos da proposta de federalização da FURB. Após esse processo de consolidação da causa o movimento tem como sua meta síntese a construção de uma agenda com o Ministério da Educação, que acontece, porém sem um avanço amplo na pauta. Apenas no ano de 2010, com o anúncio de implementação de um Campus da UFSC no Vale do Itajaí é que ocorre uma agenda da expansão do ensino universitário federal para o Vale do Itajaí.

## 5 Considerações Finais

Como a o acesso à educação é uma condição mínima para a construção de um ser humano com consciência crítica, se tem ai uma base para a caracterização da relevância da expansão de Instituições de Ensino Públicas Gratuitas, possibilitando um maior acesso dos cidadãos às Universidades e, conseqüentemente, sua inserção na sociedade de forma mais ativa. Assim, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ela deixa de ser apenas um direito estabelecido nos Estados para tornar-se um direito fundamental para todos os cidadãos.

Como já havia se constatado em, ao analisar o território catarinense dividido em mesorregiões, continua-se a existência de regiões que estão desassistidas de IES públicas gratuitas, como por exemplo, grande parte da mesorregião do Vale do Itajaí.

Do total de 19 IES públicas gratuitas, 36,84% estão concentradas na mesorregião da Grande Florianópolis. A mesorregião do Vale do Itajaí, mesmo com a implantação de um campus da UFSC, em Blumenau, detém apenas 10,53% do total de IES pública gratuita que oferta mais de três cursos superiores.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Diante deste panorama, o exposto neste trabalho é o debate entre os direitos à Educação Superior Pública Gratuito e a má distribuição das IES no Estado de Santa Catarina, conforme evidenciado nos estudos.

Ainda, os encaminhamentos (políticos, diga-se de passagem) levaram à instalação de um campus da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, em Blumenau, sem a participação da FURB e do movimento.

Esta decisão do poder Federal não correspondeu às expectativas da sociedade, cuja luta não se restringia à instalação de um campus da UFSC no Vale do Itajaí, mas sim pela criação da terceira universidade federal no Estado a partir da trajetória da FURB e da mobilização social que há mais de 10 anos se estruturou na região.

## Referências

BARBOSA, J. MENEGHEL, E. M.; SCHIOCHET, V. **Cadernos da Federalização**. Nº 1. Blumenau, 2007.

BLUMENAU, **Lei Complementar nº 80 de 1995**. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-complementar/1995/8/80/lei-complementar-n-80-1995-dispoe-sobre-a-legislacao-referente->>. Acesso em 4 abril 2014.

BLUMENAU, **Lei Complementar nº 743 de 2010**. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-complementar/2010/74/743/lei-complementar-n-743-2010-dispoe-sobre-a-reorganizacao-da-estrutura-administrativa-da-furb-fundacao-universidade-regional-de-blumenau-e-da-outras-providencias-2013-07-22.html>> Acesso em 4 abril 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em 11 abril. 2012.

BRASIL, **Decreto Legislativo nº 226 de 1991**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1991/decretolegislativo-226-12-dezembro-1991-358251-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 4 abril 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 4 abril 2014.

COMPARATO, F. K.. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo, Editora Saraiva, 2003. 577 p.

ESPÍNDOLA, C. A Reforma no contexto do domínio do capital financeiro e conservadorismo. In: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (Ed.). **Universidade**, a democracia ameaçada. Xama, 2005.



ISBN: 978-85-7897-148-9

FLORIT L.; MACHADO, **Cadernos da Federalização**. Nº 2. Blumenau, 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>> Acesso em 11 de março. 2014

MATTEDI, M. A. O papel da Universidade Regional de Blumenau no desenvolvimento socioeconômico do Vale do Itajaí, Brasil. In: **Anais do Encontro Internacional de Centros de Estudos Universitários sobre o Desenvolvimento Regional**. La Serena (Chile), 2001.

MORAES, A. de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2003.

PINDESC. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** <<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>> Acesso em 11 mar. 2014.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

REIS, C. DELAGNELO, F. J. STALLOCH, R. Distribuição regional das instituições de ensino superior gratuito no Estado de Santa Catarina: a lacuna na Mesorregião do Vale do Itajaí e as contradições das políticas públicas de expansão de vagas. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v.6, n.4, Edição Especial 2013, Florianópolis, Santa Catarina, 2013, pp. 280-301.

COSTA, D. de M.; AMANTE, C. J.; COSTA, M. A.; SILVA, C. H. P. da. Aspectos da reestruturação das universidades federais por meio do Reuni: um estudo no Estado de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL** [1983-4535], 2011, vol. 4.

COSTA GOMES, P. C. e R. L. CORREIA. **Geografia, conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Santa Catarina em dados**. Florianópolis: FIESC, v 22, p. 1-152, 2012.

FURB, **Relatório anual de atividades FURB**. Disponível em <<http://www.furb.br/web/upl/arquivos/201309301805540.RELATORIO%20INSTITUCIONAL%202012.pdf?20131021170552>>. Acesso em 6 março 2014

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **SIDRA – Sistema IBGE de recuperação automática**. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed., rev., e atual. São Paulo: Saraiva, 2010, XLVI, 608 p.

IOKOI, Z. M. G. Meritocracia, hierarquias e democracia: um paradoxo?. In: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (Ed.). **Universidade, a democracia ameaçada**. Xama, 2005.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. Os desafios da produção acadêmica em instituições periféricas—um estudo sobre a FURB. **Reunião Anual da ANPED**, v. 27, 2004.

THEIS, I. M., MATTEDI, M. A., MENGEL, S. M.. A contribuição da universidade para sistemas regionais de inovação: o caso da Furb. **Revista Economia & Gestão**, 6.12, 2008.

WANDERLEY, L. E. **O que é universidade?** 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

## **Sites Acessados:**

<http://www.brasil.gov.br>

<http://www.fecam.org.br>

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.ifc.edu.br>

<http://www.ifsc.edu.br>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.pnud.org.br>

<http://www.sed.sc.gov.br>

<http://www.sidra.ibge.gov.br>

<http://www.udesc.br>

<http://www.ufsc.br>

<http://www.usj.edu.br>

<http://www.territoriosdacidadania.gov.br>



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O SINDICATO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO E SUA LUTA CONTRA A HOMOFOBIA

Dorzilia Vaz de Moraes Soares<sup>40</sup>

### Resumo

O presente trabalho trata de um relato sobre a luta do SINDIUPES - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Espírito Santo contra a homofobia, trazendo um resgate histórico da sua atuação e de suas bandeiras de lutas pela categoria e por uma educação de qualidade durante os seus cinquenta e dois anos de existência em suas diversas etapas. Relata sobre as lutas travadas, as barreiras vencidas e os avanços conseguidos pelo coletivo de diversidade sexual desde seu início até o momento atual.

**Palavras – chave:** Sindicato; Coletivo; Diversidade Sexual.

### 1 A Luta Inicial

A coisa mais fácil do mundo é encontrar diferenças. Difícil é harmonizá-las  
Dalai-lama

A história de luta do magistério capixaba remonta ao ano de 1958 quando em 17 de abril foi criada a União dos Professores Primários do Espírito Santo (UPPES) tendo como presidente a professora Ana Maria Bernardes da Silveira Rocha. O objetivo da UPPES era o de organizar as atividades docentes e encaminhar as questões pertinentes ao exercício da função de professoras primárias no Estado. As presidentes nos próximos 20 anos foram as professoras Diana Nasser Vanderley, Yracema Conceição Silva, Lucilia Lamego Passos e Adelaide Freitas e, até então, não havia confronto entre a categoria e o Governo.

Em 1979, ocupa a presidência da entidade a professora Myrthes Bevilacqua Corradi. Seu mandato teve uma movimentação expressiva iniciada pela categoria na busca por soluções às suas reivindicações. Nessa época, no país crescia uma oposição à situação política, econômica e social vigente. A UPPES decidiu por uma linha de ação

<sup>40</sup> Licenciada em Educação Física (UFES), especialista em Gestão (UFES), Mestranda em Ciências das Religiões (Faculdade Unida). E-mail: [dvmsoares@hotmail.com](mailto:dvmsoares@hotmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mais institucional e legalista, que servisse aos interesses dos professores. Nesse período, adquiriu sede própria, na Rua Duque de Caxias, Centro de Vitória, instituiu os convênios médico odontológicos para a categoria e reformulou o Estatuto da entidade.

## **2 Nasce a UPES**

Também foi nesse ano que a União dos Professores Primários do Espírito Santo (UPPES) passou a ser a União dos Professores do Espírito Santo (UPES) e, assim entre outras conquistas, iniciou litígios na Justiça com vistas a combater as ilegalidades e injustiças cometidas contra o professor. Uma das professoras aposentadas doou uma área em Jacaraípe no município de Serra e assim foi criado o Clube do Professor, além da intensificação de todas as vantagens e melhorias na área de saúde, higiene e lazer para o Magistério Capixaba. Para tentar solucionar os problemas enfrentados pelo ensino público, os professores propuseram uma série de reivindicações como por exemplo a revitalização do ensino polivalente, criação de escolas técnicas redução da repetência e evasão escolar, defesa pela distribuição da merenda escolar, conservação, construção e aproveitamento das escolas, intensificação da cobrança do salário educação, enquadramento de professores de classes especiais e o limite de número de alunos especiais por turma.

No dia 04 de novembro de 1982, assumiu a presidência da UPES o professor José Aguilar Dalvi, substituindo José Maria Coutinho, que renunciou ao mandato, após uma assembleia dos professores. O professor José Aguilar Dalvi ficou na presidência por dois mandatos e mudou o perfil da UPES, que deixou de lado uma linha de ação conciliadora com a política vigente e entrou na linha do sindicalismo conhecido como combativo. Nesse período, uma demanda crescente de organização dos professores das redes municipais que se formavam foi se configurando. No Congresso Estatutário Estadual de 1987 durante uma assembleia das redes, após muitas discussões e divergências, a entidade se filiou à Central Única dos Trabalhadores (CUT), que surgiu em 28 de agosto de 1983 como fruto de um amplo questionamento ao autoritarismo e de luta pela democracia e pela cidadania, sendo que sua criação significou um rompimento na prática com os limites da estrutura sindical oficial corporativa, que proibia a existência de organizações interprofissionais, sua legalização ou seja sua existência jurídica só foi possível a partir da promulgação da Constituição de 1988 que também pela pressão



ISBN: 978-85-7897-148-9

social forte foi um avanço relativo na conquista de direitos.

### 3 As Greves

Esse período foi marcado por greves e grandes manifestações por reajustes salariais e condições de trabalho. Aconteceram reformas estatutárias visando um melhor funcionamento da entidade e que criaram instâncias de discussões e de participação mais democráticas tais como:

- ✓ Congresso Estadual; normatização das assembleias;
- ✓ Conselho Geral formado pela direção eleita para mandato de três anos e representação das subsedes e de cada coordenação municipal;
- ✓ Conselho municipal composto do conjunto das representações dos professores por turnos das escolas;
- ✓ Um conselho fiscal que, diferentemente da maioria dos sindicatos, federações e confederações, tem seu mandato de dois anos e é eleito em separado da direção, nos congressos estaduais da categoria.

Em 1988, ganha a direção da UPES uma chapa de oposição à então gestão, já como consequência direta da nova relação que se estabelece com o movimento sindical, com a filiação à CUT, esta chapa foi liderada pelo professor José Guilherme Pires Encarnação. Com o slogan “Educação: não deixe esta chama de apagar”, o grupo de apoio à direção pregava mecanismos de embate baseados na redução da carga horária (hora-aula) sem paralisações nos dias de trabalho. Este tipo de protesto ficou conhecido no Estado como “operação tartaruga”. A intenção do então presidente era se contrapor à linha de ação traçada pelo mandato de José Aguilar de que éramos todos trabalhadores e, portanto, tínhamos de lutar juntos pelos nossos direitos. A conotação de trabalhador para professor passou a ser deixada de lado. A categoria percebeu a necessidade de superar a linha política traçada de menos embate. O grupo político que pregava um sindicalismo mais combativo começava a demarcar as diferenças. Foi crescendo como a opção de renovação de luta na categoria.

### 4 SINDIUPES

Em 1989, no Congresso Estadual, em Guarapari, acontece como resultado dessa



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

luta a unificação da União dos Professores do Espírito Santo (Upes) com a Associação dos Orientadores Educacionais (AOEC) e dos Supervisores Escolares (Assec), em 1989, e a transformação da UPES em sindicato. Estava fundado o Sindicato dos trabalhadores em educação do Estado do Espírito Santo (SINDIUPES), Tendo como principal bandeira de luta o lema “Em defesa da escola pública gratuita e para todos”, foi eleita a nova direção do Sindicato dos Trabalhadores em educação do Estado do Espírito Santo (SINDIUPES), em 1991, tendo como presidente eleito o professor Arthur Sérgio Rangel Viana, tendo sido este mandato singular. Por dois anos seguidos o Sindicato teve sérios enfrentamentos com o governo estadual, então administrado pelo governador Albuíno Azeredo. Duas longas greves foram realizadas. Na segunda paralisação, o governador Albuíno Azeredo, tentando desqualificar o movimento, ficou 40 dias sem receber os dirigentes do magistério, sob alegação de que não eram os representantes legítimos da categoria. O governo queria eleger como interlocutores do magistério os diretores de escola, eleitos pelo voto direto, uma das principais conquistas do magistério. Com essa greve, o magistério conquistou ganho real de salários e quase atingindo sua meta de um piso salarial de acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) – proporcional à jornada semanal de trabalho.

Nesse período, essa ação travada entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Espírito Santo (Sindiupes) e o governo espelhava também a luta de outras entidades de servidores públicos estaduais. Seis entidades: Sindicato dos trabalhadores em educação do Espírito Santo (Sindiupes), Sindicato dos funcionários públicos do Espírito Santo (Sindipúblicos), Sindicato dos fiscais do Espírito Santo (Sindifiscal), Sindicato dos Policiais do Espírito Santo (Sindipol) e Sindicato dos trabalhadores em Saúde do Espírito Santo (Sindisaúde), que representavam 95% dos servidores estaduais, passaram a trabalhar conjuntamente na elaboração de saídas para os problemas comuns. E assim foi criada a Intersindical dos Servidores Públicos Estaduais. Ao final do governo Albuíno, o cenário econômico, político e social se altera substancialmente com o Plano Real e a reorganização do capitalismo através da política neoliberal em que vemos o Brasil ser submetido. Em 1995, quando do segundo mandato do professor Arthur Sérgio Rangel Viana, assume o governo estadual Vitor Buaiz, eleito com o projeto democrático e popular, trazendo esperança também para o magistério de que a educação pública teria, enfim, vez. Porém, nos primeiros meses de governo ocorre o abandono deste projeto e as relações privilegiadas com os empresários se intensificam, o funcionalismo público é apresentado à população como o causador da crise do estado.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O movimento dos professores, que em um primeiro momento recuou, retoma junto à Intersindical as paralisações e tentativas de paralisações. Em 1997, uma chapa única, encabeçada pela professora Maria Aparecida Figueiredo Louzada busca manter o ritmo de resistência da categoria aos projetos que se somam de desmonte da educação pública. Nesse período, acontece uma intervenção judicial no Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Espírito Santo (Sindiupes), que afasta a diretoria e indica uma junta governativa para administrá-lo. É nesse período que o secretário de Educação consegue aprovar nove projetos na Assembleia Legislativa, dentre eles o da criação das Organizações Sociais, baseadas na visão do ministro Bresser Pereira, abrindo as portas à iniciativa privada.

## **5 A Luta Continua**

A diretoria do Sindicato dos trabalhadores em educação do Espírito Santo (Sindiupes) conseguiu reverter na Justiça a intervenção do Sindicato e voltar à luta do magistério. Nesse meio tempo, assume o governo o tucano José Ignácio Ferreira. Em uma administração marcada pela corrupção e pela infiltração escancarada do crime organizado nos aparelhos de poder público, o Sindicato dos Trabalhadores em educação do Espírito Santo (Sindiupes) cumpre papel fundamental na denúncia de um governo corrupto e na organização da sociedade para repudiar a corrupção e o crime organizado. É nesse período também que em uma assembleia de redes realizada em um Congresso Estadual Estatutário da categoria foi aprovada a proporcionalidade para o preenchimento de vagas na diretoria do Sindicato.

Essa forma de composição, considerada a mais democrática possível, garantiu que qualquer chapa que tenha 20% dos votos válidos na eleição, pode ter representantes na diretoria, de acordo com critérios estatutários. Em 2003 assume a direção a primeira diretoria proporcional qualificada do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Espírito Santo (SINDIUPES), nessa eleição duas chapas participaram uma composta por militantes do PT (ds,ae) e independentes e outra composta por militantes do PT(cnb), PCdoB e independentes sendo que as duas chapas entraram para a direção em um quantitativo proporcional ao percentual que cada chapa conseguiu alcançar em número de votos, a relação de convivência entre as chapas representadas foi difícil mais com a experiência de grande parte da direção que ali permaneceram sendo reeleitos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conseguiram vencer a dificuldade do que se conhece como a forma perfeita de democracia que é a proporcionalidade qualificada ou a convivência entre chapas opostas, ainda nesse período por uma questão de gênero acrescentou-se Trabalhadoras no nome do Sindicato que ficou sendo chamado de Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado do Espírito Santo permanecendo a sigla SINDIUPES.

Em 2005 em uma assembleia das redes realizada dentro de um congresso estatutário cassou o direito de um dirigente sindical com dois mandatos consecutivos em direção, a se candidatar novamente em pleito eleitoral, esta mudança atingiu naquele momento 70% da direção sindical. Em 2006 assume a direção do sindicato a segunda direção com proporcionalidade qualificada saindo assim aqueles que estavam a vários mandatos no sindicato, entrou nessa direção uma chapa composta pelo PSOL e independentes e outra chapa composta pelo PT (cnb), psb e independentes. A relação de convivência desta direção foi muito conflituosa e trouxe grandes perdas para a categoria, no ano 2007 em seu congresso anual e estatutário foi deliberado através de uma assembleia geral das redes a desfiliação do Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras em educação do Espírito Santo (Sindiupes) da Central Única dos Trabalhadores (Cut).

Em 2008, o Sindiupes chegou ao seu Jubileu de Ouro ao completar 50 anos de história em defesa dos trabalhadores da Educação e de luta pela oferta por parte do poder público de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, ainda neste ano a relação entre as chapas eleitas foram ficando mais difíceis e deu-se início a um processo de divisão das duas chapas formando um terceiro grupo originário das duas chapas, está dificuldade de relacionamento político e pessoal mais uma vez chegou até a categoria e em uma assembleia geral das redes realizada no congresso estatutário de 2008 teve como consequência uma movimentação *sui generes* que foi o afastamento de seis diretores pertencentes aos diferentes grupos (PSOL, PT, PCdoB e independentes) de seus mandatos.

Em 2009 com a direção desfalcada e resumida foi realizada uma nova eleição da qual participou do processo eleitoral cinco chapas uma chapa cutista formada por militantes do PT (cnb), psb e independentes, uma chapa formada por militantes do PCdoB e independentes, outra formada por militantes do PT dissidentes (ae), outra chapa formada por militantes do PSOL e independentes, e outra chapa formada por independentes apoiados pela Central da Força Sindical a nível nacional, sendo que das cinco chapas uma única chapa não conseguiu o percentual mínimo de 20% que foi a chapa composta pelo PCdoB, as outras quatro chapas entraram com representantes de



ISBN: 978-85-7897-148-9

acordo com o percentual alcançado na votação.

No ano de 2010 deu-se início ao trabalho do coletivo de diversidade sexual e em 2011 houve uma reforma estatutária que acabou com a proporcionalidade. Nesse ano, a Diretoria Colegiada comprou nova sede para o Sindicato, na Rua Gama Rosa, número 261, no Centro de Vitória, prédio que possui condições de abrigar todas as secretarias, coletivos e garantir melhor atendimento aos professores. A antiga sede, sem espaço físico para abrigar funcionários e secretarias, já tinha sido transformado em alojamento do Sindicato. (Fonte: dissertação de mestrado de Cristina Mara Bonaldi, 2004).

Em 2012, após dois mandatos de Diretoria Colegiada, a eleição voltou a ser pelo sistema majoritário, conforme previsto na reforma estatutária de 2011, participou desta eleição duas chapas uma chapa cutista composta por militantes do PT(cnb,as,independentes,ds) e independentes, outra composta por militantes do PSOL, independentes e militantes do PT dissidentes(ae), o resultado desta eleição foi muito polêmico e não foi aceito pela chapa de oposição que levou o caso para a justiça sendo que a mesma considerou que a chapa vencedora foi a chapa cutista.

## 6 A Homofobia e o Coletivo de Diversidade Sexual

Através de pesquisas realizadas por órgãos competentes e por estatísticas levantadas pelo grupo gay da Bahia que sugerem que o Brasil é o país com a maior quantidade de registros de crimes homofóbicos do mundo, seguido pelo México e pelos Estados Unidos, segundo o professor Luiz Mott, fundador do GGB e membro do departamento de antropologia da Universidade Federal da Bahia o Brasil “é o Campeão mundial em assassinatos de homossexuais, sendo que a cada três dias um homossexual é barbaramente assassinado vítima de homofobia”. Segundo a advogada Margarida Pressburger, membro do subcomitê de prevenção a tortura da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil ainda é um país racista e Homofóbico. Constatamos que Crianças e adolescentes estudantes sofrem com a discriminação e o preconceito tanto por parte de estudantes quanto de professores e diretores das escolas. De acordo com uma pesquisa divulgada pela revista época em 24 de abril de 2009 informa que um estudo em 501 escolas detectou que 80% dos alunos gostariam de manter algum tipo de distanciamento de portadores de necessidades especiais, homossexuais, pobres e negros. 17,4% relataram ter conhecimento de alunos vítimas de *bullying* devido a sua homossexualidade.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O ministério da educação passou a financiar projetos para ajudar as escolas a lidarem com o problema da homofobia.

No Brasil a carta magna que é a constituição define como “ o objetivo fundamental da república” (art. 3º. IV) o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, ou quaisquer outras formas de discriminação”, sendo que esta última palavra se refere a todas as formas de discriminação não mencionadas explicitamente no artigo, como a orientação sexual entre outras. Além da constituição proibir a discriminação de forma genérica, várias leis estão sendo discutidas a fim de proibirem a discriminação de homossexuais.

O Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado do Espírito Santo considerando todos estes dados e partindo da primícia que a escola é um espaço de uma permanente ação formativa e que “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo, Cap. 1. art.º 2º, ponto 5). Considerando experiências vividas por seus diretores, pelo corpo docente e discente das escolas públicas dos sistemas municipais e estadual de educação iniciou em 2010 um trabalho proposto pelos diretores desta entidade José Christovan de Mendonça Filho, Menderson Rezende de moura e Fernanda Bermurdes promovendo discussões para se construir caminhos para que a sociedade tenha acesso e permanência na educação, independente de orientação sexual, e de identidade de gênero. O Coletivo de Diversidade Sexual representa o comprometimento do SINDIUPES em favor da democracia, da qualidade e da inclusão na escola pública capixaba.

O Coletivo é responsável pela realização anual do Seminário Estadual de Educação e Diversidade Sexual cuja composição é a seguinte:

- ✓ Diretoria do SINDIUPES;
- ✓ Professores/as das redes municipais filiadas, e professores/as da rede estadual;
- ✓ Gestores/as, pedagogos/as e coordenadores/as de escolas públicas filiadas;
- ✓ Representantes da SEDU, Superintendências regionais de educação (SREs) e Secretarias Municipais de Educação filiadas;
- ✓ Funcionários/as de escolas públicas;
- ✓ Coordenações Municipais do SINDIUPES;



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

- ✓ ONGs LGBT, Conselhos, Associações e Fóruns (convidados);
- ✓ Organizações estudantis (convidados).

### **Objetivos:**

- ✓ Criar no âmbito de atuação do SINDIUPES um programa de combate à lesbo-homo-bi-transfobia, em favor de educadores/as em seus ambientes de trabalho;
- ✓ Exigir dos sistemas de ensino implementação de ações significativas e sistematizadas, dentro de um plano e/ou projeto municipal/estadual, que comprovem o respeito ao estudante e não discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero;
- ✓ Apoiar e articular as proposições nas casas legislativas que proíbam a discriminação decorrente de orientação sexual e/ou identidade de gênero e promovam os direitos humanos de LGBT;
- ✓ Estimular o desenvolvimento de políticas públicas para a diversidade sexual e promover e exigir formação continuada e qualificação de educadores/as para uma educação mais inclusiva para o público LGBT;
- ✓ Monitorar as implementações das deliberações da I Conferência Nacional LGBT;
- ✓ Acompanhar e exigir o cumprimento do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 e do programa “Brasil sem Homofobia”;
- ✓ Exigir a implementação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT;
- ✓ Exigir a execução da Política Nacional de Saúde Integral de LGBT;
- ✓ Exigir e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- ✓ Trabalhar para assegurar a educadores/as LGBT garantias e direitos trabalhistas e previdenciários;
- ✓ Estimular a pesquisa e a promoção de conhecimentos que contribuem com o reconhecimento da cidadania LGBT;
- ✓ Criar uma agenda para o SINDIUPES constando na pauta Direitos Humanos e Cidadania com o recorte LGBT;
- ✓ Orientar e colaborar com os Sistemas de Ensino na construção de um currículo mais inclusivo a população LGBT;



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

✓ Respeitar as relações homoafetivas ou conjugalgidades homoeróticas e desconstruir a heteronormatividade;

✓ Manter parcerias com o Movimento Social que trabalha com Direitos Humanos e Direitos Humanos e Cidadania LGBT.

Em 29 de julho de 2010 o SINDIUPES realiza o primeiro Seminário Estadual de Educação e Diversidade Sexual: Desafios e perspectivas. Iniciando assim o longo percurso e os trabalhos do coletivo de diversidade sexual deste sindicato. Em 2011 realizou o segundo Seminário Estadual de Educação e Diversidade Sexual por uma Nova Proposta Pedagógica.

Neste Seminário foi discutido a interculturalidade e a prática pedagógica comprometida com a diversidade sexual, o reconhecimento da diversidade sexual por meio do espaço escolar da educação de jovens e adultos no contexto do PROEJA, homoafetividade na escola a diferença emancipatória do direito, sexualidade e currículo na educação infantil, a literatura contra a homofobia, travestilidade e escola. Em 31 de maio de 2012 o SINDIUPES realizou o terceiro Seminário Estadual de Educação e Diversidade Sexual – Rompendo Silêncios e Construindo Diálogos. Cumprindo assim com um de seus objetivos de combater a lesbo-homobi-transfobia no espaço escolar, este tema foi proposto para que possamos refletir sobre como superar o desafio que representa o preconceito e avançarmos na direção de uma educação que de fato seja democrática, pública, gratuita, e verdadeiramente inclusiva, seguindo a política da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), desenvolvendo trabalhos que contribuem para que os educadores/as LGBTs, e todo e qualquer outro/a trabalhador/a em educação, vítima de homofobia no ambiente de trabalho, tenha oportunidade de discutir e exigir direitos em sua entidade de classe. Neste Seminário foi produzida a II carta Espírito-santense de Educação.

Em 22 de agosto de 2013 o SINDUPES realizou o quarto seminário Estadual de Educação e Diversidade Sexual: Laicidade e Religião na Escola Pública Tendo como objetivo conhecer para respeitar: Diversidade Religiosa e Diversidade Sexual num Estado Laico. Em 28 de março de 2014 o SINDIUPES lança a campanha “nome social” nas escolas capixabas, com o objetivo de assegurar o uso do nome social de travestis e transexuais nas escolas públicas e garantir respeito, neste encontro de lançamento houve momentos para depoimentos de experiências vividas por educadores e educandos. Tendo um coletivo engajado e comprometido com as questões da diversidade sexual participamos de uma luta mais institucional e com o apoio de vários parlamentares do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

legislativo da câmara de Cariacica um dos municípios que compõem a região metropolitana da grande Vitória foi elaborado e criado o primeiro conselho para defesa das minorias do Estado do Espírito Santo, o qual sofreu uma grande rejeição de grupos conservadores que batizaram como conselho GAY, usando de todos os meios para que o prefeito do município não empossasse seus membros e não oferecesse estrutura mínima de funcionamento, essa resistência mais uma vez foi vencida pela militância do SINDIUPES. Além de todos em fóruns de debates criados especificamente para debater as questões que envolvem diretamente a diversidade sexual o SINDIUPES realiza todos os anos o seu congresso estadual que reúne em média três mil professores durante três dias e nesse congresso o coletivo de diversidade sexual tem seu espaço garantido através de mesas de debates.

A escola, bem como todo o sistema de ensino, deve ser um instrumento político efetivo na construção da emancipação de toda cidadã e todo cidadão. Esta escola deve ser um espaço altamente democrático, privilegiadamente justo e com equidade; apontando caminhos para a superação de todo e qualquer preconceito; reafirmando a necessidade de respeito às diversidades e de valorização da pluralidade, tão presente em nossa sociedade brasileira. Todavia a discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Opera a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais [...] (LIONÇO; DINIZ, 2009).

Sabemos que ao longo desses 55 anos de existência a entidade SINDIUPES avançou na organização dos trabalhadores e trabalhadoras em educação no sistema de ensino estadual e dos municípios que representa, avançou na organização de movimentos de reivindicações salariais, condições de trabalho, número de alunos em sala de aula, na melhoria da qualidade da alimentação escolar, melhora na parte estrutural das escolas, melhora na segurança das escolas, na fiscalização dos processos seletivos para designação temporária, e concurso público, na eleição de diretores e coordenadores para as escolas públicas, na luta pelos planos de carreira e estatutos, na criação e participação dos conselhos municipais e estadual de educação, na participação nos conselhos do Fundo de manutenção da educação básica (FUNDEB) e conselho de alimentação escolar (CAE), na formação política dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, na formação de lideranças sindicais, no combate a corrupção e denúncias de desvios de recursos da educação, na participação de eventos políticos e mobilizações nas mais diversas bandeiras de lutas dos movimentos sociais, na organização dos coletivos de aposentados e aposentadas, gênero, jovens, diversidade sexual, antirracismo e outros.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Concluimos o nosso trabalho com a certeza de que existe muito ainda a ser feito por esta entidade investindo e trabalhando com os nossos coletivos de diversidade sexual, racismo, diversidade religiosa e outros, participando da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e prontos a cumprirem com seus deveres, tornando assim a escola um espaço democrático de convivência e de aprendizagem com os diferentes e com as diferenças cooperando para que a sociedade se torne mais democrática.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em 11 abril. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 4 abril 2014.

SINDIUPES. **Atas e documentos de registros do SINDIUPES**: 1958 a 2014. Mimeo, s/d.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## A PERCEPÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS COLETIVAS NOS PROCESSOS DE POLITIZAÇÃO E PROJETOS DE SOCIEDADE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Claudecir dos Santos<sup>41</sup>

### Resumo

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de conclusão do curso de Sociologia realizado na Unochapecó. Sendo um recorte, a metodologia que esteve centrada no caráter bibliográfico e empírico durante a pesquisa, agora se volta apenas à dimensão bibliográfica. O objetivo, tanto da pesquisa como desse recorte, é analisar como ocorrem os processos de politização e como se constroem os projetos de sociedade que os movimentos sociais expressam. Paralelo a isso, nessa configuração, o trabalho procura mostrar como as experiências coletivas representam os movimentos sociais, ao mesmo tempo em que se representam neles.

**Palavras-chave:** Movimentos sociais; Politização; Experiência coletiva.

### 1 Introdução

De modo geral, quando observamos as relações de um país colonizador com um país colonizado sempre encontramos, conforme sustenta Eduardo Galeano, *veias abertas*. No caso dos países latino-americanos, entre eles o Brasil, os colonizadores deixaram muitas *veias abertas*. Nesse sentido, no percurso de uma leitura acerca da Independência do Brasil e dos diversos projetos de desenvolvimento já vivenciados, é importante considerar que alguns momentos e movimentos da história, mais do que nebulosos e conflituosos, foram, em grande medida, reações a um processo de colonização que ainda provoca consequências.

Nossa aposta é de que, nessas condições, a experiência de conhecer a história do Brasil, aos poucos, conquista a condição de ser encarada com mais entusiasmo e responsabilidade por todos os brasileiros. Assim, exercitando a condição de ser um filho dessa terra, todos os cidadãos brasileiros poderiam rever a história superando sentimentos de vingança, desânimo, pessimismo ou desesperança. O que não significa continuar cometendo injustiças com as vítimas da história, ao contrário, significa rever as

<sup>41</sup> Doutor em Filosofia. Professor na Unochapecó e na Rede Pública Estadual de Educação de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Organizações e Inclusão Social. Contato: claudecirs@unochapeco.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

injustiças e ter coragem de corrigi-las sob a luz da democracia.

Esta forma de interpretar a realidade sugere um olhar crítico sobre as forças vivas da sociedade civil e o seu papel de atuação na construção/desconstrução de sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais que dão legitimidade às diferentes formas de governo.

É dentro desse contexto que propomos uma olhar para as ações dos movimentos sociais. Contudo, considerando que este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, para não perdermos o foco da análise e, com isso, distanciarmo-nos do objetivo central, o trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresenta três interpretações do que são os movimentos sociais e destaca algumas formas de investigação das ações dos movimentos. Essas observações estão fundamentadas nas teorias de Soares do Bem, Maria da Glória Gohn e Ilse Scherer-Warren. Na sequência ao trabalho, ganham espaço as observações acerca do significado de experiências coletivas, a partir do pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin. As experiências coletivas são, também, apresentadas como enfrentamento às crises e desafios dos movimentos sociais contemporâneos. Na conclusão, estão dispostas algumas considerações sobre as imbricações entre movimentos sociais e experiências coletivas. O propósito é mostrar a pertinência dessas imbricações no bojo dos processos de politização e nas construções dos projetos de sociedade cultivados nos movimentos sociais.

## **2 Movimentos Sociais no Brasil: da Conceituação às Formas de Investigação das Ações dos Movimentos**

Conforme foi destacado na introdução, a seguir, de forma breve, apresentamos algumas conceituações de movimentos sociais. Para tanto, vale ressaltar que a preocupação central desse trabalho não é discutir sobre o conceito de movimento social, por essa razão, sem fazer um aprofundamento maior do conceito, destacamos três interpretações do significado de movimentos sociais, para, em seguida, apontar algumas formas de estudo sobre essa temática.

A primeira interpretação sobre o significado de movimentos sociais é dada por Soares do Bem, segundo ele, “os movimentos sociais são os indicadores mais expressivos para a análise do funcionamento das sociedades” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1338). No entender do autor, quanto mais complexas forem as sociedades, mais se faz necessário estudar os movimentos sociais. Para Soares do Bem, os movimentos sociais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

“traduzem o permanente movimento das forças sociais, permitindo identificar as tensões entre os diferentes grupos de interesses e expondo as veias abertas dos complexos mecanismos de desenvolvimento das sociedades” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1338).

A segunda conceituação de movimentos sociais é apresentada por Maria da Glória Gohn (1997, p. 251),

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil.

As reflexões de Maria da Glória Gohn sobre movimentos sociais são mais abrangentes, por isso voltaremos a elas em seguida. Antes disso, vejamos o que diz a terceira conceituação de movimentos sociais. Esta é destacada por Ilse Scherer-Warren. Nas palavras de Scherer-Warren (2012, p. 21),

Movimentos sociais são redes sociais complexas, que transcendem organizações empiricamente delimitadas e que conectam, de forma simbólica, solidarística e estratégica, sujeitos individuais e atores coletivos, que se organizam em torno de identidades ou identificações comuns, da definição de um campo de conflitos e de seus principais adversários políticos ou sistêmicos e de um projeto ou utopia de transformação social.

Na visão de Scherer-Warren, na sociedade contemporânea, os movimentos sociais podem ser mais amplamente explicados e entendidos a partir de uma perspectiva de análise de redes sociais e organizacionais. Para a autora (2012), quando os atores sociais ou as formas de coletividade que os compõe forem observados em rede, ampliam-se as possibilidades de percepção sobre suas ações, entretanto, como não temos a intenção de entrar nesse campo de estudos, ao invés de concentrarmos nossa investigação nas redes sociais, voltar-nos-emos para as ações dos movimentos sociais.

Sobre elas, Gohn (1997, p. 251) escreve que estas se estruturam, “a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciadas pelo grupo na sociedade”. Os repertórios que a autora destaca também são citados pelas lideranças dos movimentos sociais que fizeram parte da pesquisa que deu origem a esse trabalho. Nos depoimentos, os entrevistados confirmaram que os temas que discutem nos momentos de formação estão associados ao projeto de sociedade que pretendem construir. Essa é uma das formas, segundo os depoentes, de desenvolver a politização junto aos participantes do movimento. Tais depoimentos, porém, conforme foi explicitado



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

na introdução, não serão incluídos nesse trabalho (recorte da pesquisa). Por essa razão, centramos a reflexão nas análises que os autores aqui referenciados fazem sobre as ações dos movimentos sociais.

Sobre essas ações Gohn (1997, p. 251-252) faz o seguinte destaque:

Desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não institucionalizados. [...] Os movimentos participam, portanto, da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador e reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações.

O que fica evidente nessas considerações de Gohn é a influência do aspecto político na condução dos movimentos sociais, ou seja, existe uma clara implicância política nas ações dos movimentos, essa implicância, porém, não necessariamente é partidária, acima disso, está a sua condição de mobilizar pessoas, criando forças sociais na luta por objetivos comuns.

No que diz respeito à construção da identidade e da solidariedade dentro dos movimentos, estes são, talvez, os valores que melhor os identificam, uma vez que, se a institucionalização de alguns movimentos depende da solidariedade de todos os participantes para que uma identidade seja construída, a não institucionalização de outros movimentos também se sustenta na solidariedade. E é ela, a solidariedade, que impulsiona a construção indenitária do movimento.

A solidariedade, por ser um conceito-chave na organização dos movimentos sociais, merece um olhar mais detalhado sobre ela. De acordo com Gohn (1997, p. 253),

Internamente, o princípio da solidariedade é o núcleo de articulação central os diferentes atores envolvidos, a partir de uma base referencial comum de valores e ideologias construídos na trajetória do grupo, ou advindos dos usos e tradições e compartilhados pelo conjunto.

Esta definição acerca da função da solidariedade na organização dos movimentos, porém, não significa que existe entre seus membros somente gestos de reciprocidade. Gohn destaca que é necessário esclarecer que “quando se fala em solidariedade não se quer dizer que os movimentos sejam internamente espaços harmoniosos ou homogêneos. Ao contrário, o usual é a existência de inúmeros conflitos e tendências internas” (GOHN,



ISBN: 978-85-7897-148-9

1997, p. 253).

Diante disso, poder-se-ia perguntar: Por que, por diversas vezes, ao observarmos as ações dos movimentos sociais, estas parecem estar mergulhadas na solidariedade? Maria da Glória Gohn responde a essa pergunta fazendo o seguinte esclarecimento:

A forma como se apresentam no espaço público, o discurso que elaboram, as práticas que articulam nos eventos externos, criam um imaginário social de unidade, uma visão de totalidade. A solidariedade é o princípio que costura as diferenças fazendo com que a representação simbólica construída e projetada para o outro – não movimento – seja coerente e articulada em propostas que encubram as diferenças internas, apresentando-se, usualmente, de forma clara e objetiva. (GOHN, 1997, p. 253).

Frente a estas ponderações de Gohn, a conclusão a que chegamos é a de que, toda essa articulação que envolve as manifestações externas dos movimentos é arquitetada *na* e *através* de uma linguagem que cria demandas e sobre elas projeta as formas de representações e manifestações que estão em acordo com os ideais do movimento. Isso equivale a dizer que os movimentos sociais nunca se afastam da realidade onde estão inseridos e que desejam modificá-la. “eles têm uma concretude, e para viabilizar e operacionalizar suas pautas e agendas de ação se apoiam em instituições e em organizações da sociedade civil e política” (GOHN, 1997, p. 254).

A força dos movimentos sociais, por diversas vezes, impulsionou importantes mudanças sociais. Mudanças essas que se exteriorizam em diversas áreas e em diferentes tempos. Aliás, Soares do Bem argumenta que “em cada momento histórico, são os movimentos sociais que revelam, como um sismógrafo, as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação, os desejos coletivos, permitindo a realização de uma verdadeira topografia das relações sociais” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1138).

A dinâmica dos movimentos sociais e a influência deles no desenvolvimento da sociedade brasileira mostra que temos muito que aprender, especialmente em relação aos conflitos sociais, registrados em diferentes momentos históricos. Na visão de Soares do Bem, os movimentos sociais são, acima de tudo, “uma bússola para a ação social, impulsionando o campo social para formas superiores de organização e buscando a institucionalização jurídico-legal das conquistas” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1138).

Diante do exposto, em síntese, pode-se dizer que em diversas situações e épocas da história brasileira, os movimentos sociais foram protagonistas ou impulsionaram transformações na sociedade. Soares do Bem entende que os movimentos sociais ativos, “além de revelarem, as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação e os desejos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

coletivos, se transformam em importantes e fundamentais, chaves explicativas para a compreensão e interpretação da cada período histórico da sociedade brasileira” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1138).

As desigualdades sociais, e os problemas que elas geram, fazem com que diversos movimentos sociais surjam com a intenção de corrigir erros e ausências do Estado. Entretanto, justamente por questionarem o Estado, a forma com que eles passam a ser estudados e apresentados na sociedade, nem sempre mostra o que eles realmente são e qual tem sido o seu papel na organização e transformação da sociedade.

### **3. A Experiência Coletiva nos Movimentos Sociais**

As afirmações acima destacadas, obviamente, não esgotam as possibilidades de estudos acerca dos processos de politização e projetos de sociedade que compreendem os movimentos sociais. É em decorrência disso que propomos um estudo dos movimentos sociais a partir das experiências coletivas.

O conceito de experiência coletiva já foi aprofundado por diversos autores, mas, tratando-se da possibilidade em relacioná-lo com as experiências dos movimentos sociais, em nosso entendimento, as conceituações do filósofo alemão Walter Benjamin, se apresentam como as que mais se adequam a esse propósito.

A compreensão do conceito de experiência (*Erfahrung*) desenvolvido por Benjamin se torna mais fácil quando entramos em contato com texto *Experiência e Pobreza* (BENJAMIN, 1994, p. 114). É a partir da pobreza das experiências e da dificuldade, em alguns casos da impossibilidade de contá-las, que conseguimos ter um entendimento mais amplo do conceito benjaminiano de experiência. Jeanne Marie Gagnebin diz que a experiência, para Benjamin, primeiro “se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho” (GAGNEBIN, 1994, p. 66).

É justamente no ensaio *Experiência e Pobreza* que Benjamin fala da ausência da palavra comum, da partilha de ideias, por conta do fim das narrativas. Gagnebin destaca algumas reações possíveis para a não mais presença da palavra comum. “A primeira caracteriza o comportamento da burguesia do fim do século XIX, quando esse processo de perda de referências coletivas começou a ficar patente” (GAGNEBIN, 1994, p.67). De acordo com a autora, “para compensar a frieza e o anonimato sociais criados pela



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

organização capitalista do trabalho, ela tenta recriar um pouco de calor e de (*Gemütlichkeit*) através de um duplo processo de interiorização” (GAGNEBIN, 1994, p.67).

O desencadeamento desse processo produz, de forma contínua e crescente, seres humanos cada vez mais individualizados. Dessa forma, no domínio psíquico “os valores privados substituem cada vez mais a crença em certezas coletivas, mesmo se estas não são nem fundamentalmente criticadas nem rejeitadas” (GAGNEBIN, 1994, p.67). É assim, no entendimento de Benjamin, que a história comum vai sendo substituída pela individual. Essa realidade, acrescenta Gagnebin, “leva Benjamin a destacar um novo conceito de experiência, em oposição àquele de *Erfahrung* (experiência), o do *Erlebnis* (vivência), que reenvia à vida do indivíduo particular, na inefável preciosidade, mas também na sua solidão” (GAGNEBIN, 1994, p.68).

Vejamos como Benjamin estabelece a diferença entre esses dois tipos de experiência. A experiência coletiva (*Erfahrung*) é entendida por Benjamin como uma experiência aberta, que se aproxima mais da alegoria, por suscitar muitas leituras e muitos sentidos sobre ela, do que do símbolo, que possibilitaria um significado unilateral. Tal experiência poderá transformar-se numa busca da emancipação humana, isso porque, graças a ela, o passado, o presente e o futuro poderão ser movimentados através da rememoração de tais experiências. Ao contrário, a experiência individualizada (*Erlebnis*) é a própria expressão de um mundo fragmentado. Os seres humanos, produtos desse tipo de experiência, facilmente passam a acreditar que cada um deve pensar somente em si. Pessoas com essa mentalidade, normalmente, encontram resistências para enxergar outras possibilidades.

Na nossa compreensão, as ações dos movimentos sociais sintetizam o que seria uma experiência coletiva quando produzem conhecimentos teóricos e empíricos que não morrem nos instantes de suas produções, mas conseguem ser repassados às futuras gerações. Nesse caso, os processos de politização e as construções de projetos de sociedade também se aproximam da ideia de experiência coletiva, já que procuram ser expressos a partir de experiências que carregam consigo a potencialidade da transmissão, ou seja, experiências que conseguem ser narradas porque são ricas de conteúdo, embora produzidas em um contexto de pobreza de experiências.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 Experiências Coletivas como Enfrentamento para as Crises e Desafios dos Movimentos Sociais na Contemporaneidade

Em um texto sobre o *protagonismo dos movimentos sociais, crises e novos rumos*, Maria da Glória Gohn escreveu que se voltarmos no tempo e observarmos as ações dos movimentos sociais no Brasil, a partir de 1990, veremos que eles perderam sua visibilidade política, em especial os movimentos populares urbanos. Segundo Gohn, isso aconteceu em três momentos:

De 1990 – 95; de 1995 a 2000; e do início deste novo século até os dias atuais. Vários analistas diagnosticaram que houve crise nos movimentos sociais populares urbanos, nos primeiros cinco anos dos anos 90, no sentido de que eles tiveram reduzido, naqueles anos, parte do seu poder de repressão direta que haviam conquistado nos anos 80 (GOHN, 2008, p. 79).

Maria da Glória Gohn observa que, tratando-se das crises dos movimentos sociais nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, não se pode perder de vista os contextos sociais, políticos e econômicos desse período. As crises se deram em função de diversos fatores que alteraram as dinâmicas sociais. De acordo com a autora (2008, p. 80)

É bom lembrar que o país saía de uma etapa de conquista de novos direitos constitucionais, a maioria dos quais precisava ser regulamentada. A volta das eleições diretas em todos os níveis governamentais também alterou a dinâmica das lutas sociais porque se tratava agora de democratizar os espaços públicos estatais [...]. Houve quem preconizasse, naqueles anos, que a fase das mobilizações nas ruas, dos movimentos, estava ultrapassada, e que tais mobilizações correspondiam a uma etapa já superada, pois o regime militar havia caído e se tratava agora de atuar apenas no plano constitucional.

Maria da Glória Gohn explica que as crises nos movimentos populares urbanos não eram vivenciadas apenas internamente, aos poucos elas começaram a ser exteriorizadas. A mídia de massa foi uma das grandes responsáveis pela exteriorização das crises dos movimentos sociais, mas isso não significa dizer que as crises fizeram os movimentos desaparecer, ao contrário disso, alguns começaram a ganhar visibilidade, entre eles o MST.

Para não sucumbirem nas crises, Gohn descreve que os movimentos “tiveram que enfrentar foi uma rearticulação interna e externa de seu papel na sociedade” (GOHN, 2008, p. 80). É nesse contexto onde a rearticulação dos movimentos se fez e faz necessária que os desafios a eles se ampliam. Alguns exemplos contribuem para a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

compreensão dessa afirmação: o fortalecimento das ONGs e as organizações do Terceiro Setor fazem parte desses exemplos. Nas palavras de Gohn, antes, as ONGs apenas apoiavam os movimentos, com o seu fortalecimento, agora,

O número de manifestações nas ruas diminuiu e inverteu-se a relação, as ONGs tomaram a dianteira na organização da população, no lugar dos movimentos. Este processo aprofundou-se quando surgiu um outro ator social relevante no cenário do associativismo nacional: as fundações e organizações do Terceiro Setor, articuladas por empresas, bancos, redes de comércio e da indústria, ou por artistas famosos, que passaram a realizar os projetos junto à população, nas parcerias com o Estado. (GOHN, 2008, p. 108).

Partindo da diferenciação entre experiência coletiva e experiência individual, podemos dizer que as ações das ONGs e do Terceiro Setor não correspondem totalmente ao que seria uma experiência coletiva. Isso não nos permite fazer juízo de valor de suas ações, mas servem para mostrar o não-alcance das condições necessárias para serem compreendidas como coletivas. Tais ações não se configuram como experiências coletivas porque não conseguem ser contadas de geração para geração, isso porque, na maioria das vezes, boa parte dos participantes apenas fez ou faz parte delas, porém, não as vivenciam.

Outro exemplo que identifica mudanças nas estruturas dos movimentos sociais são as novas políticas de empoderamento e controle social com as quais os movimentos se envolvem na atualidade. Segundo Scherer-Warren, “na sociedade globalizada os movimentos sociais buscam se empoderar através de organizações em rede, articulando as iniciativas locais com apoios, formas de comunicação e manifestações mais amplas”. (SCHERER-WARREN, 2012, p. 60). Não temos a pretensão de discutir sobre as redes sociais, apenas fizemos referência a elas para dizer que as redes emancipatórias não podem ser ignoradas quando se analisa as crises, os novos rumos e o papel dos movimentos sociais. Na compreensão de Scherer-Warren (2012, p. 60-61),

Neste mundo de informação em que vivemos, a visibilidade política passa a ser um vetor importante do empoderamento. Por isso as formas mais expressivas e visíveis dos movimentos sociais se caracterizam por redes transnacionais, como a marcha mundial das mulheres, a via campesina e outras, que servem de apoio a iniciativas e lutas locais, como tem ocorrido no Brasil.

Conforme já foi destacado, não faz parte das intenções deste trabalho analisar o fenômeno da organização dos movimentos sociais em redes, mas é fato que essa forma da ação dos movimentos, para não cair no risco da descaracterização, precisa atentar



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para as experiências que melhor identificam e representam os movimentos sociais. As redes emancipatórias até podem representar uma experiência coletiva, no que se refere ao número de movimentos interligados em uma ação, mas é preciso observar como os integrantes desses movimentos estão se inserindo nas ações de cada movimento.

Para todos os casos, nunca se deve perder de vista o comportamento do Estado em relação às políticas públicas sociais. Acerca disso, Soares do Bem lembra que as duas Constituições brasileiras do século XIX propunham ao Estado “operar a unidade e a identificação, na tentativa de anular as contradições e os efeitos das divisões sociais” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1154). Mas, o dinamismo das sociedades, responsável pelas mudanças que vão ocorrendo com o passar dos anos, esteve presente no solo brasileiro. Por conta disso, afirma Soares do Bem (2006, p. 1154),

Se, de um lado, no período inicial de constituição do Estado brasileiro, o processo de modernização adotado forjou a introdução de um modelo de democracia com pequena participação popular, de outro, pode-se dizer que a emergência dos movimentos sociais politicamente organizados foi moldando, pouco apouco, novas facetas nos modos estruturação da tensa e contraditória relação entre Estado e sociedade, forçando-o a uma permanente negociação e integração das demandas sociais.

As observações de Soares do Bem são indicações de que os movimentos sociais foram importantes para o processo de democratização da sociedade brasileira e continuam sendo importante para o exercício da democracia conquistada. No entendimento do autor, “o grande desafio para a sociedade brasileira reside justamente na capacidade de mobilização estratégica de suas forças transformadoras, na busca de formas qualitativamente superiores e mais estáveis de organização e de atuação” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1154).

Foi pensando nisso, ou seja, nas possibilidades para enfrentar esse desafio sem fugir das crises que a contemporaneidade trouxe aos movimentos sociais, que propomos uma volta ao conceito de experiência coletiva de Walter Benjamin. É com ela que os movimentos sociais poderão se empoderar de conhecimentos. Quando as experiências forem transmitidas, o conhecimento será efetivado.

A experiência coletiva que Benjamin fala, é por ele explicada através da parábola do velho que no momento da morte revela aos seus filhos a existência de um tesouro contido em seus vinhedos. Depois da notícia dada aos filhos, estes cavam, fazem buracos, mas não encontram nenhum tesouro. Com a chegada do outono, porém, as



ISBN: 978-85-7897-148-9

vinhas produzem mais do que as outras da região.<sup>42</sup>

Essa parábola que não é história, mas um recurso para ensinar história, relatada no ensaio *Experiência e Pobreza*, é contada por Benjamin para esclarecer, inicialmente, o que é uma experiência, pois somente após a boa colheita da uva, resultado da terra mexida, que os filhos compreenderam o que o pai lhes havia transmitido. “Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 1994, p. 114).

## 5 Considerações Finais

A história dos movimentos sociais mostra que nenhum movimento surge por acaso, geralmente, a ação ou a ocultação do Estado está relacionada à emergência dos movimentos sociais. Portanto, para que o diagnóstico das mudanças seja realizado com mais precisão, é preciso que as provas dessa mudança sejam colhidas no seio da sociedade, ou seja, faz-se necessário visualizar essas provas nas ruas, nas instituições públicas e privadas, nos fóruns científicos, nos tribunais, nos centros de decisões políticas e em todos os espaços onde haja vida e relacionamentos. Se em todos esses lugares ainda existir medo, sentimentos de injustiças e a paz não conseguir predominar, então, muito provavelmente, o Estado, através de seu ordenamento Jurídico-Político não está conseguindo cumprir integralmente com o seu papel.

Olhar para os movimentos sociais a partir das suas ações tem o mesmo sentido, ou seja, os movimentos sociais são espelhos da sociedade, é preciso olhar para eles e perceber o que estão refletindo. Nesse sentido, o papel que os movimentos sociais desempenham dentro das sociedades precisa ser observado com cuidado, foi pensando nisso que optamos por ouvir os líderes dos movimentos sociais analisados. Seus depoimentos podem ser relacionados com as teorias sobre os movimentos sociais e as ponderações dos estudiosos dessa temática.

A partir das observações dos autores citados foi possível observar que, por serem complexas as relações sociais que se estabelecem no Brasil, e também ser complexo o

<sup>42</sup> Destacamos aqui a ideia central desta parábola, porém, o relato completo e as decorrentes observações sobre ela podem ser encontradas no início do texto “Experiência e Pobreza”, escrito por Benjamin. Alguns estudiosos de Benjamin como a filósofa Jeanne Marie Gagnebin, interpreta esta parábola afirmando que ela nos explica “como nos tornarmos ricos” (GAGNEBIN, 1994, p.65). Isso fica elucidado, no caso dessa parábola, quando os próprios filhos reconheceram que a riqueza não provém de nenhum tesouro, mas sim, da experiência que o pai moribundo lhes transmitiu.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

papel que o Estado representa em relação à organização dessa sociedade, é compreensível o surgimento de um movimento que questiona ordens e padrões estabelecidos. Dessa forma, observar o que sustenta esses movimentos é uma ação que possibilitou não apenas entender o surgimento e trajetória dos movimentos em si, mas, também, o desenvolvimento da sociedade brasileira nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Considerando ainda as ponderações dos autores destacados, também é possível dizer que a emergência e, em alguns casos, a trajetória e sobrevivência dos movimentos sociais, sofrem influências dos processos de politização vivenciados pelos integrantes dos movimentos. O fato desses mecanismos, carregados de significados, servirem como alimento para as lutas sociais, demonstra que os projetos de sociedade que os movimentos sociais propõem, para que melhor sejam compreendidos, precisam ser estudados a partir da sua dimensão coletiva. Em outras palavras, trata-se de uma *experiência coletiva* que precisa ser estudada a partir dessa condição.

Em síntese, podemos dizer que, por representarem uma experiência coletiva, os movimentos sociais precisam atentar para um fato: *a necessidade de um olhar crítico para a reorganização e reestruturação dos processos de politização e dos projetos de sociedade que os envolvem e os sustentem*. Se admitirmos que os movimentos sociais surgem e sobrevivem na coletividade, então, passa a ser correta a afirmação de que as *experiências coletivas* representam os movimentos sociais e se representam neles. Nesse caso, para que os processos de politização e os projetos de sociedade transformem-se em referenciais que ganham vida *na e pela* coletividade, é fundamental que sejam vivenciados e transmitidos através de experiências que ensinam, ou seja, experiências possíveis de serem narradas. No mesmo sentido, experiências coletivas.

## Referências

BENJAMIN, Andrew; OSBORNE, Peter. **A filosofia de Walter Benjamin**: destruição e experiência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

BENJAMIN, Walter. Capitalismo como religião. Tradução de Jander de Melo Marques de Araújo. **Revista Garrafa**, n. 23, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.



ISBN: 978-85-7897-148-9

DAGNINO, Evelina; ALVAREZ, Sonia E.; ESCOBAR, Arturo (Org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: UFMG, 2000

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**: Os cacos da história. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração e Walter Benjamin**. Campinas, SP: Fapesp, 1994.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Protagonismo da Sociedade Civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos Movimentos Sociais**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1997

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais**: um ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. rev. Florianópolis: UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais na América Latina: revisitando as teorias. Palestra proferida na Mesa Redonda "Ações coletivas, movimentos e redes sociais na contemporaneidade". In: **Congresso Brasileiro de Sociologia**, 14, 28 a 31 de junho de 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: [www.npms.ufsc.br/wpapers/Ilse](http://www.npms.ufsc.br/wpapers/Ilse). Acesso em 15 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Redes de movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Redes Emancipatórias**: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos. Curitiba: Appris, 2012.

SOARES DO BEM, Arim. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre Estado e sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>



ISBN: 978-85-7897-148-9

## A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA AUTOGESTÃO E DA COOPERAÇÃO NOS EMPREENDIMENTOS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA DE CHAPECÓ

Sedenir Fiore<sup>43</sup>

### Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar os elementos que promovem a práxis educativa nos empreendimentos de economia solidária existentes na cidade de Chapecó, Santa Catarina. A economia solidária do oeste de Santa Catarina ao longo de sua constituição e consolidação caracterizou-se por um espaço fértil de análise no que tange os processos educativos, observados na dinâmica dos empreendimentos e mais amplamente na busca de alternativas de sobreposição do trabalho aos sistemas convencionais do modo de produção do sistema capitalista. Estas alternativas alicerçam-se fundamentalmente nos princípios da autogestão e da cooperação. Neste trabalho apontarei, partindo de análise conceitual e empírica, fatores que promovem e que limitam a práxis educativa nos empreendimentos de economia solidária bem como sua importância para o fortalecimento desses empreendimentos. Apesar de existir uma busca pela gestão coletiva encontra-se ainda no interior dos empreendimentos relações de exploração e uma forte hierarquização. Isso acontece geralmente em empreendimentos nos quais estão envolvidos sujeitos sem nenhuma trajetória política e conseqüentemente a um prejuízo no fazer educativo. Para melhor compreensão do leitor o artigo apresenta-se em quatro partes: Um breve resgate da gênese e da constituição do conceito de economia solidária, as formas de organização do trabalho dentro desses empreendimentos com base na autogestão e na cooperação, a relação direta entre economia solidária e a construção de uma práxis educativa e algumas considerações finais. A metodologia utilizada para este trabalho parte de fontes secundárias dos autores mencionados em seu desenvolvimento, bem como, de meios eletrônicos.

**Palavras chaves:** Autogestão; Economia Solidária; Cooperação; Práxis Educativa.

### 1 Economia Solidária – Gênese e Conceito

Quando se fala em economia solidária é difícil apresentar uma gênese exata, sendo que, a História é um processo dialético no qual os eventos se reinventam em cada contexto socioeconômico e esse evento passou a ser percebido somente quando se mostrou como novidade para o contexto ao qual se prestava.

Os primeiros pensadores da economia solidária surgem no início do século XIX, na Europa e com mais expressividade na França e Inglaterra, são eles: Claude Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1873), Pierre Proudhon (1808-1865) e Robert Owen

<sup>43</sup> Mestrando do Programa de Pós- Graduação em História da Universidade de Passo (UPF). E-mail: [sedenir.fiore@yahoo.com.br](mailto:sedenir.fiore@yahoo.com.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(1773-1858). Estes estudiosos elaboraram modelos sociais para uma sociedade cooperativista, porém não apresentaram uma formulação objetiva de como transformar tal sociedade, por isso, foram chamados por Marx de Socialistas Utópicos. (LECHAT, 2002).

Charles Fourier idealiza uma sociedade constituída por fazendas coletivas agroindustriais, na qual todos trabalhariam conforme suas vocações com o objetivo do bem estar coletivo. A divisão da riqueza se daria de acordo com a qualidade e quantidade do trabalho de cada um (LECHAT, 2002).

Já Proudhon, considerado o precursor do anarquismo e fervoroso crítico da propriedade privada, idealiza uma sociedade formada por pequenos produtores, que obteriam financiamento de um banco de trocas para aquisição dos meios de produção e onde o dinheiro seria substituído por certificados de circulação, fazendo com que houvesse apenas a troca de serviços. (LECHAT, 2002).

Robert Owen, proprietário de uma indústria têxtil instalada na Inglaterra, coloca-se a frente da libertação da classe trabalhadora. Owen defende a criação de uma sociedade comunista, que se daria através da organização de colônias cooperativas, objetivando o fim da propriedade privada e dos meios de produção. Cria duas cooperativas desse tipo, uma no Reino Unido, em 1839 e outra nos EUA, em 1825. (LECHAT, 2002).

Durante o século XIX, temos na Europa vários empreendimentos cooperativos nascidos de diferentes maneiras, sendo: Associações, clubes de troca, empresas autogestionárias, redes de cooperação entre outras, como explica Singer (2002, p. 39):

Muitas das cooperativas que foram fundadas no fim dos anos 20 e começo dos anos 30 (do século XIX) eram dessa espécie, originadas ou de greves ou diretamente de grupos locais de sindicalistas que haviam sofrido rebaixa de salários ou falta de emprego. Algumas dessas cooperativas foram definitivamente patrocinadas por sindicatos; outras foram criadas com a ajuda de sociedades beneficentes cujo os membros provinham do mesmo ofício. Em outros casos, pequenos grupos de trabalhadores simplesmente se uniam, sem qualquer patrocínio formal e iniciavam sociedades por conta própria.

Principalmente na Inglaterra, mas também nos Estados Unidos e na França, no século XIX, observa-se a presença de empreendimentos cooperativistas geralmente liderados pelos movimentos sindicais incipientes e uma forte oposição do patronato. A mais famosa cooperativa que se tem registro é a cooperativa dos pioneiros de Rochedale<sup>44</sup>. (LECHAT, 2002).

<sup>44</sup> Fundada em 21 de dezembro de 1844 no bairro de Rochdale, em Manchester ( Inglaterra), 27 tecelões e uma tecelã fundaram a "Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale" com o resultado da economia mensal de uma libra de cada participante durante um ano. Tendo o homem como principal finalidade, e não o lucro,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Pode-se inferir que a implantação desses empreendimentos com uma nova dinâmica econômica se dá basicamente em tempos de crise, quando o atual sistema é contestado ou sofre desconfiança. (LÉVESQUE, 1999), Assim Singer observa que a economia solidária em seus primórdios é revolucionária, pois faz oposição a estrutura capitalista de organização do trabalho em tempos de crise, diz ele:

Esta é a origem histórica da economia solidária. Seria justo chamar esta fase inicial de “cooperativismo revolucionário” o qual jamais se repetiu de forma tão nítida. Ela se tornou evidente a ligação essencial entre a economia solidária com a crítica operária e socialista do capitalismo (SINGER, 2002, p.35).

Na Europa do século XIX podemos destacar dois momentos importantes de crise na economia; Primeiro as décadas de 1830 e 1840, momento em que acentua-se a concorrência e onde nascem como resposta ao empobrecimento, as doenças e mortes do operariado as cooperativas de produção; O segundo se dá entre os anos de 1873-1895, momento em que a Europa enfrenta uma crise econômica sobretudo no setor agrícola, para sobreviver alguns pequenos agricultores passaram a se organizar em cooperativas agrícolas. (LÉVESQUE, 1999).

Contudo os avanços mais significativos na busca de benefícios trabalhistas acontece após a segunda guerra mundial, esses avanços segundo Singer levaram o movimento sindical a trocar a luta pelo não assalariamento para a garantia dos direitos conquistados e pela sua ampliação, deixando a margem a busca pela implantação de empreendimentos autogestionários. (SINGER, 2002). Mas com a crise dos anos de 1970 volta-se novamente o olhar para a economia solidária, como observa Singer (2002, p. 110-111):

Tudo isso mudou radicalmente a partir da segunda metade dos anos 70, quando o desemprego em massa começou o seu retorno (...). Ter emprego em que seja possível gozar de direitos legais e fazer carreira passou a ser privilégio de uma minoria. Os sindicatos se debilitaram pela perda de grande parte de sua base social e conseqüentemente de sua capacidade de ampliar os direitos dos assalariados. Na realidade pela pressão do desemprego em massa, a situação dos trabalhadores que continuavam empregados também piorou: muitos foram obrigados a aceitar a flexibilização de seus direitos e a redução de seus salários diretos e indiretos. Sobretudo a instabilidade no emprego e agravou e a competição entre os trabalhadores dentro das empresas para escapar da demissão deve ter se intensificado. Como resultado ressurgiu com força cada vez

---

os tecelões de Rochdale buscavam naquele momento uma alternativa econômica para atuarem no mercado, frente ao capitalismo ganancioso que os submetia a preços abusivos, exploração da jornada de trabalho de mulheres e crianças (que trabalhavam até 16h) e do desemprego crescente advindo da revolução industrial.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

maior a economia solidária na maioria dos países, na realidade ela foi reinventada. (SINGER, 2002, p.110-111).

Com essa crise do sistema capitalista, o fechamento de empresas e a realidade do desemprego, com resposta surgem as iniciativas que Singer categorizou como economia solidária, a primeira expressão deste movimento foram as empresas autogeridas, ou seja, empresas que faliram, porém foram legalmente passadas a ser geridas pelos próprios funcionários com o apoio dos sindicatos.

A partir de meados dos anos 1980 vemos surgir novas utopias impulsionadas pela queda do muro de Berlim, símbolo do início de uma nova era marcada pela discussão ambiental, pela solidariedade entre os povos e, sobretudo pelas reflexões acerca da possibilidade de uma economia social.

A definição mais completa de economia solidária é a de Jean-Louis Laville (1994), para dar conta de iniciativas que se proliferam na Europa, ele caracteriza como economia solidária o conjunto de atividades econômicas cuja lógica é distinta da lógica capitalista. Ao contrário da economia capitalista, centrada no capital e na acumulação e que funciona por meio de relações de competição, cujo objetivo é o alcance de interesses individuais, a economia solidária organiza-se a partir de fatores humanos, favorecendo as relações sociais e da propriedade comunitária e da gestão democrática. (Laville, 1994) Para ele o conceito de economia solidária se constrói na tentativa de evitar o distanciamento entre o econômico e o social.

Paul Singer é um dos mais importantes economistas do Brasil com forte militância nos movimentos sociais e políticos. Sempre defendeu a economia solidária como um novo modo de produção diferente e capaz de opor-se ao modo de produção capitalista. Ele acredita que as cooperativas seriam uma forma concreta de combate ao desemprego e que a economia solidária poderia ser uma forma de gerar renda a partir de espaços alternativos de mercado, sobre isso ele publicou um artigo em 1997 no qual dizia:

Tudo leva a acreditar que a economia solidária permitirá, ao cabo de alguns anos, dar a muitos que esperam em vão um novo emprego a oportunidade de se reintegrar à produção por conta própria, individual ou coletivamente. (...). Se a economia solidária se consolidar e atingir dimensões significativas, ela se tornará competidora do grande capital em diversos mercados. O que poderá recolocar a competição sistêmica, ou seja, a competição entre um modo de produção movido pela concorrência inter-capitalista e outro movido pela cooperação entre unidades produtivas de diferentes espécies, contratualmente ligadas por laços de solidariedade. (SINGER, 1997, p.13).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Para Paul Singer a definição da economia solidária está ligada à relação entre o trabalhador e os meios de produção, sendo que “a empresa solidária nega a separação entre trabalho e posse dos meios de produção, que é reconhecidamente a base do capitalismo: “(...) A empresa solidária é basicamente de trabalhadores, que apenas secundariamente são seus proprietários, por isso, sua finalidade básica não é maximizar lucro, mas a quantidade e a qualidade do trabalho”. (SINGER, 2002, p.04).

## **2 A Autogestão e a Cooperação**

No atual cenário das relações de trabalho com a incorporação das novas tecnologias de produção dentro de um mercado global identificam-se novas possibilidades de organização das relações de trabalho e de produção. (AMORIM, 2007). Entre essas novas possibilidades está a organização do trabalho dentro dos empreendimentos de economia solidária.

Esses empreendimentos configuram uma resposta às mudanças no mundo do trabalho e ao agravamento da precarização das relações de trabalho, assim a cooperação se mostra como “o mais bem sucedido meio humano de avançar sobre barreiras da desigualdade”. (VIEIRA, 2004, p. 115).

Observa-se que com a redução da quantidade de trabalho socialmente necessário houve a necessidade do aparecimento de novas formas de geração de trabalho e renda que distoam das clássicas. (LISBOA, 1999). Destoam não porque apresentam um novo modo de produção, mas porque apresentam características novas em relação ao Fordismo, Taylorismo, Toyotismo.

A partir da década de 1990 os empreendimentos de economia solidária passam de respostas emergenciais e ações assistencialistas para combater a pobreza de caráter paliativo para iniciativas bem fundamentadas geradoras de novas formas de produção e comercialização dentro do sistema capitalista. (KRAYCHETE, 2000).

De acordo com Gaiger (1999) a organização do trabalho dentro dos chamados empreendimentos de economia solidária possuem idealmente as seguintes características: autogestão, democracia, participação, equidade, cooperação, auto-sustentação, desenvolvimento Humano e responsabilidade social, todas em busca de uma economia transpassada pelo valor da solidariedade.

O grande princípio teórico da autogestão é a administração pautada na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cooperação e organizada pelo poder coletivo. Dessa forma um empreendimento autogestionário é por essência “constituída de um feixe de autonomias, de grupos se auto-administrando, cuja vida exige a coordenação, mas não a hierarquização” (MOTTA, 1981, p.133). Portanto a autogestão pode ser entendida de uma forma geral como uma gestão do coletivo, este entendido como espaço de conflitos e convergências que se estabelecem na mediação do diálogo; uma gestão democrática na qual os trabalhadores se organizam como sócios do empreendimento (SINGER, 2000).

Segundo Melo Neto (2003) não existe economia solidária sem autogestão, é nela que encontramos a autonomia e a liberdade do trabalhador, é uma forma de organização do trabalho que exige o controle do trabalhador sobre todo o processo produtivo. Nos empreendimentos instalados em Chapecó a autogestão é uma bandeira que identifica as atividades como singulares ou diferentes de outras.

Para Singer (2002) o exercício da autogestão não pode admitir relações de exploração do trabalho. Esse processo deve sim, promover a autonomia e a liberdade nas relações de trabalho, por vezes isso fica no âmbito teórico, já que na prática se apresentam muitos obstáculos para a efetivação da autogestão. Segundo Oliveira (2005) há duas dificuldades preponderantes, são elas:

A prática a que a maioria das pessoas está acostumada - ter sempre alguém que dê as ordens. É cômodo ter alguém que se preocupe com as questões do empreendimento como um todo, sendo mais fácil voltar-se à responsabilidade do seu setor, da sua função específica no empreendimento. A segunda forma é a identificação de alguns dirigentes com papel preponderante no exercício do poder no estilo tradicional. Às vezes, uma pessoa, até então com uma boa relação no grupo, quando tem a oportunidade de assumir uma função de coordenação, torna-se um dirigente autoritário. (OLIVEIRA, 2005, p.10).

Apesar dessas dificuldades a autogestão é essencialmente o coração dos empreendimentos de economia solidária, apesar das limitações, essa deve ser a característica mais zelada para que possamos caracterizar concretamente uma empresa como solidária.

Por se caracterizar um empreendimento associativo, as decisões referentes ao empreendimento são tomadas de maneira democrática em assembleia. Segundo Oliveira (2005) tudo é pensado coletivamente e gestado desta forma, tanto os meios de produção como os recursos da produção.

A empresa solidária se administra democraticamente, ou seja, pratica a autogestão. Quando ela é pequena, todas as decisões são tomadas em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

assembléias, que podem ocorrer em curtos intervalos, quando há necessidade. Quando ela é grande, assembleias-gerais são mais raras porque é muito difícil organizar uma discussão significativa entre um grande número de pessoas. Então os sócios elegem delegados por seção ou departamento, que se reúnem para deliberar em nome de todos. Decisões de rotina são de responsabilidade de encarregados e gerentes, escolhidos pelos sócios ou por uma diretoria eleita pelos sócios. (SINGER, 2002, p.18).

Em uma coletânea produzida pelo Centro de Memória do Oeste Catarinense (CEOM) em 2006, Liliane Moser recolheu depoimentos de experiências de trabalhadores em empresas cooperativistas, em um desses depoimentos a cooperada denominada “A” fala sobre a dinâmica das decisões coletivas, diz ela:

É tudo decidido em reunião, em assembléia. É mais que uma firma, uma firma não é assim, chega lá, tá pronto. Na cooperativa, você é patrão e é peão na mesma hora, né! Não tem ninguém que mande, só tem que trabalha, tem que fazê aquelas metragem, né. (...) assim na hora da divisão é mais pra dividi, então já ajuda. (MOSER, 2006, p. 111).

O termo “é tudo decidido em reunião” confirma o aspecto democrático do empreendimento entendido pela entrevistada como diferente da “firma” caracterizada pelas relações hierárquicas de trabalho. Ainda ao final da entrevista ela menciona que os lucros são divididos entre os associados.

Segundo Melo Neto (2003) da democratização das decisões no processo gerencial dos empreendimentos de economia solidária exige a participação efetiva de todos os trabalhadores e, sobretudo o controle coletivo sobre todo o processo produtivo.

Assim, o processo democrático, independente da estrutura social em que está inserido, segundo MARX (1975), é um processo na qual o homem com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza, apropriando-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Não transformando apenas o material sobre o qual opera, mas imprimindo ao material o projeto que tinha em mente, dando-lhe valor-de-uso através do seu modo de operar e dos meios de que se utilizou. “No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma” (MARX, 1975, p. 205).

O que caracteriza a divisão equitativa dentro dos empreendimentos de economia solidária é a apropriação coletiva do capital, este pode ser dividido entre os sócios de acordo com as horas trabalhadas ou reinvestido no empreendimento.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Com o objetivo de manter a equidade, a lei no. 5.764/71, que rege as empresas cooperativas, não permite que um único sócio de um empreendimento cooperativo detenha mais que um terço do capital da cooperativa. (POLONIO, 2004). Isso garante a socialização do capital de maneira todos os sócios sejam beneficiados, porém Singer (2002) nos lembra que as retiradas não são iguais para todos, mas para beneficiar a todos, diz ele:

Na empresa solidária os sócios não recebem salário, mas retirada, que varia conforme a receita obtida. Os sócios decidem coletivamente em assembléia, se as retiradas devem ser iguais ou diferenciadas. Mas a maioria das empresas opta pela certa desigualdade das retiradas, que acompanham o escalonamento vigente nas empresas capitalistas, mas com diferenças muito menores. (...) Para o filósofo John Rauls, alguma desigualdade é tolerável desde que ela sirva para melhorar a situação dos menos favorecidos é a regra que John Rauls chama de MAXIMW. “Desigualdades são permissíveis quando elas maximizam ou ao menos todas contribuem para elevar as expectativas de longo prazo do grupo menos afortunadas da sociedade” (SINGER, 2002, p.12-13).

Segundo Singer (2002) o excedente tem sempre sua destinação decidida no coletivo, sendo que uma parte deste geralmente é colocado como capital de investimento para melhoria do empreendimento, ainda é possível guardar esse capital em um fundo, com um objetivo decido pela assembleia ( educação, cultura, saúde, etc.).

Portanto, há um esforço para que o capital seja instrumentalizado em benefício de todos os sócios, não somente na sua remuneração individual, mas também no que tange as necessidades do coletivo.

A cooperação dentro dos empreendimentos solidários se traduz na paridade social entre as diversas funções exercidas na empresa. É, segundo Gaiger (1999), ter a responsabilidade partilhada no processo produtivo, estabelecer laços para que todos sejam beneficiados. Paiva (2003) chama a atenção para o fator funcional da cooperação, segundo ele a cooperação funcionará exitosamente quando os sócios suprimirem os propósitos de ganhos individuais em prol dos ganhos do coletivo e todos os comportamentos oportunistas forem suprimidos.

Para Gaiger (1999) e Peixoto (2000) a cooperação é o motor para a construção de uma nova racionalidade econômica onde o capital não é o elemento central e sim, as relações cooperativas no processo produtivo. Segundo os autores pesquisas empíricas apontam que a cooperação é um elemento favorável a eficiência no trabalho.

O sucesso de um empreendimento solidário plenamente autogestionário passa necessariamente pelos efeitos de uma gestão de caráter cooperativo, é o fator



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cooperação que vai favorecer o rendimento do trabalho associado e a manutenção da solidariedade. (GAIGER, 2001).

A característica da auto-sustentação, segundo Gaiger (2004), diz respeito à capacidade que o empreendimento têm de se manter economicamente a médio e longo prazo, se refere a sua autossuficiência econômica, e por consequência disso, requer a capacidade de investimento, qualificação dos trabalhadores e o emprego de tecnologias limpas.

Os empreendimentos de economia solidária, em geral, no início de suas atividades pensam na subsistência dos trabalhadores, porém haverá a necessidade eminente de uma consolidação econômica, que segundo Razeto (1990), se alcança com o desenvolvimento em diversas frentes, tais como: tecnológica, de gestão e produtiva.

Ademais disso, a auto-sustentação, segundo Gaiger (2004), dá a possibilidade da consolidação de modelos alternativos de arranjos do processo de trabalho. Assim, a autonomia econômica de um empreendimento solidário aponta para o reconhecimento deste como um campo confiável de novas relações de trabalho e práticas econômicas.

Segundo Camacho (1996) a economia alternativa alinha-se aos múltiplos segmentos sociais que apresentam uma crítica ao sistema capitalista vigente e por conseguinte, esses movimentos tem na sua essência a tendência de promover, por ações concretas, o desenvolvimento humano e social do indivíduo.

Participar dos empreendimentos contribui para a formação das identidades e o reconhecimento de valores presentes nessa prática econômica que se ampliam para a condição humana, buscando formar sujeitos cada vez mais autônomos e solidários. Moser apresenta uma trabalhadora de codinome “N” que, ao ingressar em um empreendimento solidário em Chapecó, Santa Catarina passou a pensar os problemas de seu bairro, do seu entorno, criticamente, dis ela: “Participar da associação, organizá e planejá a padaria foi muito bom, trabalha com as colega, ter que ouvir cada uma, decidir junto e daí fazê, nunca tinha vivido, faz a gente pensá, na vida, em casa, inclusive no bairro que a gente vive”. (MOSER, 2006, p.113).

Percebe-se em “N” que, o fato de participar efetivamente de um empreendimento autogestionário e o que implica em uma reeducação para vivenciar o processo democrático, a fez crescer humana e criticamente a ponto de começar a pensar no relacionamento com outros indivíduos e seus espaços sociais.

Segundo Coraggio (2001), umas das possibilidades de desenvolvimento humano, dentro dos empreendimentos solidários, é a conexão, por parte dos indivíduos, de suas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

experiências em âmbito local com experiências de análise globais. Tal conexão permite que o indivíduo desenvolva uma consciência que o leve a lutar por seus direitos dentro da sociedade.

A responsabilidade social constitui-se como um dos três pilares do desenvolvimento sustentável, os outros dois são: a dimensão econômica e a dimensão ambiental. Portanto este conceito se define como a parte social do desenvolvimento sustentável, nada mais é do que ações para a promoção social do indivíduo, do meio ambiente ou da comunidade. (FROES, 1999).

Para Gaiger (2001) a responsabilidade social se traduz dentro dos empreendimentos de economia solidária como a busca ética e comprometida para a melhoria da comunidade, das relações de comércio, das trocas e intercâmbio e sobretudo, o fomento de práticas geradoras de solidariedade.

### **3 Economia Solidária e a Práxis Educativa**

A prática da economia solidária exige que as pessoas que foram formadas no capitalismo sejam reeducadas (...). Essa reeducação coletiva representa um desafio pedagógico, pois se trata de passar a cada membro do grupo outra visão de como a economia de mercado pode funcionar e do relacionamento cooperativo entre sócios, para que a economia solidária dê os resultados almejados. Essa visão não pode ser formulada e transmitida em termos teóricos, apenas em linhas gerais e abstratas. O verdadeiro aprendizado dá-se com a prática, pois o comportamento econômico solidário só existe quando é recíproco. Trata-se de uma grande variedade de práticas de ajuda mútua e de tomadas coletivas de decisão cuja vivência é indispensável para que os agentes possam aprender o que deles se espera e o que devem esperar dos outros. (Singer, 2005, p. 16).

A economia solidária, por meio de seus diversos empreendimentos, nos parece um campo observável de novas formas de organização do trabalho, no qual Singer (2000) identifica duas especificidades: a solidariedade e autogestão que dão identidade as relações laborais nesses empreendimentos.

É solidária na medida em que estabelece uma nova relação entre trabalho e trabalhador, na qual o trabalhador é protagonista do processo produtivo e é autogestionária quando exige a participação de todos nas decisões da produção e comercialização daquilo que é produzido. Porém Singer (2002) lembra que a economia



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

solidária não pode se satisfazer em ser apenas uma resposta as contradições do capitalismo, mas oferecer uma alternativa viável para a superação de relações de trabalho exploratórias e propiciar as pessoas uma vida melhor.

Singer sinaliza para, mais do que práticas solidárias, para a produção de uma cultura solidária, para novas relações de trabalho sustentadas pelo valor da solidariedade e conseqüentemente pela construção coletiva. Mas será que isso é possível? O estudo de Robert Putnam (1996) sobre o desenvolvimento desigual na Itália moderna descobriu que a importância das associações coletivas estava na ação de incutir em seus membros hábitos (cultura) da solidariedade, isso fortalecia o empreendimento na medida que isso era posto em prática.

No prefácio da obra, contribuição á critica da economia política, Max explica que há uma evolução dos sistemas produtivos e com essas evolução há também a evolução do espírito humano, conceito que ele retira de Hegel. Durante esse processo tanto a vida social material quanto a evolução da consciência humana se retroalimentam determinado o ser social. (MARX, 2008). Assim a solidariedade é possível dentro deste esquema evolutivo, ou seja, uma ação social é imbricada nas relações de trabalho, estas por sua vez, se tornam mais solidárias e geram um hábito solidário e este impulsiona uma nova ação solidária e assim por diante. Sendo que com o tempo este processo vai cristalizando e dando a identidade ao empreendimento.

Marx (2008) observa que o objetivo das relações capitalistas clássicas de trabalho é a valorização suprema do capital que se dá na exploração do trabalho humano por meio da extração da “mais-valia”. Assim na organização capitalista clássica do trabalho o que se retroalimenta é o binômio (capital – mais valia), ou seja, temos a subordinação ou subjugação do trabalho humano ao capital e alimentação de uma cultura da exploração e da individualidade.

Boaventura Santos (2002) contribui também para esta reflexão, apresentando as nove teses sobre as alternativas de produção, são elas:

Tese 1 - As alternativas de produção não são apenas econômicas: o seu potencial emancipatório e suas perspectivas de êxito dependem, em boa medida, da integração que consigam entre processos de transformação econômica e processos culturais, sociais e políticos (...); Tese 2 - O êxito das alternativas de produção depende de sua inserção em redes de colaboração e de apoio mútuo (...); Tese 3 - As lutas pela produção alternativa devem ser impulsionadas dentro e fora do estado (...); Tese 4 – As alternativas de produção devem ser vorazes em termos de escala (...); Tese 5- A radicalização da democracia participativa e da democracia econômica são duas faces da mesma moeda (...); Tese 6 - existe uma estreita conexão entre as lutas pela produção alternativa e as lutas contra a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sociedade patriarcal (...); Tese 7 - As formas alternativas de conhecimentos são fontes alternativas de produção (...); Tese 8 - Os critérios para avaliar o êxito ou o fracasso das alternativas econômicas devem ser gradualistas e inclusivos (...); Tese 9 – As alternativas de produção devem ter relações de sinergia com alternativas de outras esferas da economia e da sociedade (...) (SANTOS, 2002, p. 64-73).

Percebe-se que Santos (2002) faz uma leitura de Marx observando que um empreendimento de produção alternativa só terá sucesso na medida em que consiga atingir outros processos sociais que transbordam o econômico. Assim, o importante não é o empreendimento em si e sim, os processos culturais que ele inicia no indivíduo e na comunidade, como a promoção de valores relativos à solidariedade.

#### **4 Algumas Considerações Finais**

A análise relacional aqui construída, alicerçada nos dados apresentados demonstrou que é possível apontar a solidariedade como elemento fundante da forma de organização do trabalho dentro dos empreendimentos de economia solidária e que este valor caracteriza uma nova organização laboral.

A economia só é solidária quando estabelece uma nova relação entre trabalho e trabalhador alicerçada na autogestão e na cooperação, que permitem que o trabalhador seja protagonista dentro do sistema produtivo participando ativamente dele e buscando anular as formas de alienação presentes nas relações capitalistas clássicas.

Portanto, o que há de comum em todas essas denominações é que todas estão associadas a uma “outra economia”, articuladas como um projeto de sociedade que implica novos valores, acentuando o papel da educação popular em seu caráter participativo, o que configura uma práxis educativa.

#### **Referencias**

AMORIN, Luciana M. Relações de gênero e economia solidária: um estudo na maricultura catarinense. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**. Blumenau, v.1, n.1, p.01-25, 2007.

CORAGGIO, José Luis. La relevancia del desarrollo regional en un mundo globalizado. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, vol. 37, no 159, 2001, pp. 235-258,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

FROES, César; NETO, Francisco Paulo Melo. **Responsabilidade social e cidadania empresarial**: a administração do terceiro setor. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

GAIGER, Luiz Inácio. Significados e tendências da economia solidária. In: Caderno CUT Brasil. **Sindicalismo e economia solidária**: reflexões sobre o projeto da CUT. Dezembro de 1999.

GAIGER, Luiz Inácio. Virtudes do trabalho nos empreendimentos econômicos solidários. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**. Buenos Aires, v. 7, n. 13, p.191-211, 2001.

\_\_\_\_\_. Eficiência sistêmica. In: CATTANI, Antonio (Org.). **La otra economía**. Buenos Aires, Altamira, 2004, pp. 213-220,

GUÉLIN, André. **L'invention de l'économie sociale**. Paris: Economica, 1988.

ICAZA, Ana Mercedes Sarria; TIRIBA, Lia. Economia Popular. In: CATTANI, Antonio David (Org). **A outra economia**. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

KRAYCHETE, Gabriel. Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia. In: \_\_\_\_\_; LARA, Francisco; COSTA, Beatriz (Org.). **Economia dos setores populares**: entre a realidade e a utopia. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Capina; Salvador: CESE: UCSAL, 2000, p. 15-37.

LECHAT, Noëlle Marie Paule. **As raízes históricas da economia solidária e seu aparecimento no Brasil**. Palestra proferida na UNICAMP por ocasião do II Seminário de incubadoras tecnológicas de cooperativas populares dia 20/03/2002.

LÉVESQUE, Benoît, MALO, Marie-Claire et GIRARD, Jean-Pierre. L'ancienne et la nouvelle économie sociale. In: DEFOURNY e outros. **Economie social au Nord et au Sud**. Bruxelles : Deboeck, 1999.

LISBOA, Armando Melo de. **A economia popular no contexto da grande transformação**. Florianópolis: UFSC, 1998.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política – Livro primeiro: o processo de produção do capital, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. Relatório de Pesquisa – Universidade Federal da Paraíba/Universidade de São Paulo. João Pessoa, 2004.

MOSER, Liliane. Trajetórias e narrativas de trabalhadores em programa de geração de trabalho e renda em Chapeco-SC. **Cadernos do CEOM**, v.19, n.25, p. 81-121, dez. 2006.

MOTTA, F. C. P. **Burocracia e autogestão**: a proposta de Proudhon. São Paulo: Brasiliense, 1981.



ISBN: 978-85-7897-148-9

OLIVEIRA, Rosângela Alves de. Educação popular na economia solidária: uma ponte para a construção do novo. In: CANDEIAS, Cezar Nonato Bezerra; MECDONALD José Brendan; MELO NETO José Francisco de (orgs.). **Economia solidária e autogestão: ponderações teóricas e achados empíricos**. Maceió: EDUFAL, 2005.

PAIVA JR.; LEÃO, A. L. & MELLO, S. C. B. (2003) - Competências empreendedoras em dirigentes de êxito socialmente reconhecido. In: **Anais XXVII Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração**. Atibaia/SP, 2003.

PEIXOTO, José. Autogestão: um modelo alternativo de reestruturação da produção. In: PONTE Jr., Osmar (Org.) **Mudanças no mundo do trabalho: cooperativismo e autogestão**. Fortaleza: Expressão, 2000.

POLONIO, Wilson Alves. **Manual das sociedades cooperativas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna**. Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas Editora, 1996.

RAZETO, Luis. **Las empresas alternativas**. Montevideu: Editorial Nordan-Comunidad, 1990.

RODRIGUES, C. (2002). Para ampliar o cânone da produção. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (Org.), **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 23-64.

SOUSA SANTOS, Boaventura (org). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SINGER, Paul. **Introdução a economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

\_\_\_\_\_. Economia Solidária: geração de renda e alternativa ao neoliberalismo. In: Proposta – Revista **Trimestral de Debates**. São Paulo: FASE, 1997.

\_\_\_\_\_; SOUZA, André Ricardo. **A economia solidária no Brasil – a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo, Cortez, 2004.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E A ALFABETIZAÇÃO: um estudo da escola do Assentamento Conquista na Fronteira

Marlei Dambros<sup>45</sup>

### Resumo

O estudo tinha como objeto de análise os processos de alfabetização em contextos de educação popular. Pretendia estudar a experiência da Escola do MST no Assentamento Conquista na Fronteira, em Dionísio Cerqueira. Os objetivos foram estudar os princípios filosóficos e teórico-metodológicos orientadores e verificar, na realidade educacional, como se materializavam os princípios de educação popular nas práticas pedagógicas de alfabetização. A investigação realizou-se numa perspectiva qualitativa, bibliográfica e de campo. Apresentou uma breve definição da educação popular e a proposta de alfabetização de Paulo Freire. Constatou-se que a realidade pesquisada apresenta princípios de alfabetização semelhantes aos de outros espaços que trabalham na perspectiva de educação popular, porém difere significativamente na sua materialização, pela vinculação com o movimento social.

**Palavras-Chave:** Educação Popular; Alfabetização; Movimento Social.

### 1 Educação Popular

Ao longo da história da educação, já foram dadas muitas definições para a expressão *educação popular*. A mais abrangente dessas definições compreende a educação popular como sendo aquela que atende os interesses do povo, das camadas populares da população, entendidas como as camadas das classes dominadas, oprimidas, que se opõem às classes dominantes.

Segundo Aranha (1996, p. 152),

Inúmeras são as dificuldades ao tentarmos definir com clareza o que se entende por educação popular. A própria palavra povo é bastante ambígua, imprecisa, relativa e convém entendê-la dentro do contexto em que se apresenta. Assim, da forma mais genérica possível, poderíamos considerar como povo o conjunto dos indivíduos, dos cidadãos de uma sociedade.

<sup>45</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - da Universidade Federal da Fronteira Sul. Pesquisadora na Linha de Políticas Educacionais. Possui formação em Pedagogia/Educação Infantil/Séries Iniciais e Educação Especial pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ (2003). Atualmente é Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). [marlei.dambros@uffs.edu.br](mailto:marlei.dambros@uffs.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Dentro dessa definição geral que entende a educação popular como sendo aquela que corresponde aos interesses e aspirações do povo, Piletti (1996) aponta quatro momentos ou quatro aspectos importantes: a criação e o intercâmbio do saber antes da escola; a luta pela escola pública e gratuita para todos; a educação de adultos, para preencher as lacunas deixadas pela escolaridade regular; os interesses populares na educação, abrangendo tanto a atividade escolar quanto processos educativos extraescolares.

O saber, o conhecimento das coisas, tanto teórico quanto prático, não nasceu com a escola, nem com a ciência, nem por obra e graça de alguns seres iluminados ou privilegiados. O saber nasceu na própria comunidade, como resultado do contato entre os seres humanos e a natureza; desde que, há milhões de anos, pela primeira vez nossos ancestrais utilizaram instrumentos para mediar suas relações com a natureza e começaram a utilizar símbolos para indicar esses instrumentos e outras coisas, o saber não cessou de crescer.

## **2 A Proposta de Educação Popular de Paulo Freire**

Não são poucos os estudos atuais a respeito da produção de Freire na área na educação, assim como tem sido tarefa extremamente difícil rastrear todas as experiências educacionais que estão sendo levadas à cabo, tanto no Brasil como nos mais diferentes países, que tomam suas ideias como referencial básico. Sobre Freire e a influência das suas ideias, opina Aranha (1996, p. 206):

Pode-se dizer, sem o risco de errar, que Paulo Freire é um dos grandes pedagogos da atualidade, não só no Brasil, mas também no mundo. Mesmo que suas ideias e práticas tenham sofrido críticas as mais diversas, é indispensável considerar a fecunda contribuição que deu à educação popular.

As origens teóricas em que estão calcadas as suas ideias também têm se constituído em foco de estudos e, a esse respeito, Aranha (1996) identifica que ele teve como influências teóricas a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo e em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1970, faz uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais.

Paulo Freire não encarava a educação apenas como uma técnica embasada numa teoria do conhecimento, mas como um fazer sociológico, político e antropológico. Mesmo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(e talvez em função de) tendo bases teóricas em diferentes áreas do conhecimento humano, não resta dúvida de que o elemento mais significativo presente no conjunto de sua obra é aquela dimensão política do ato de educar, do comprometimento do educador popular e, particularmente, da sua metodologia de trabalho, baseada no tema gerador.

O tema gerador é um elemento do método Paulo Freire que, consoante com seu posicionamento filosófico, mostra que o método não pode ser reduzido a mera técnica de alfabetização, com a utilização de temas, conteúdos e assuntos previamente preparados pelo professor. O método de Paulo Freire rejeita as cartilhas, entendendo que elas representam uma imposição de temas que não fazem parte do interesse e da realidade dos alunos. Freire ressalta que, diante das grandes diferenças que o Brasil, em toda sua extensão, apresenta, é impossível e inviável elaborar um planejamento único, contemplado em uma cartilha. Traduzindo as ideias de Paulo Freire em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, Aranha (1996, p. 208) apresenta as ideias da prática de alfabetização freireana:

Considera que em um Brasil tão grande, onde é nítida a cisão entre cidade e campo e tão diferentes as culturas regionais, é impossível saber antecipadamente o que interessa e motiva o educando. Por isso as cartilhas são rejeitadas, como 'roupa de tamanho único, que serve para todo mundo e para ninguém' e que tratam de temas distantes da realidade vivida.

Este é o entendimento fundamental que justifica a presença do tema gerador como elemento fundamental do método Paulo Freire. Nesse sentido, esse método leva os educadores a superarem a postura autoritária e deixa-os abertos ao diálogo, procurando ouvir o povo, os seus desejos, os seus interesses, os seus problemas, enfim, o que faz parte de suas vivências e de sua cultura.

A educação problematizadora, pondera Freire (1987), ao contrário da bancária, é a essência da consciência, que é sua intencionalidade. A educação libertadora, problematizadora não pode ser o ato de depositar ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, mas aquela que desenvolve no aluno perspectivas e oportunidades de desenvolver, ampliar e modificar sua leitura de mundo.

O método de alfabetização de Paulo Freire tem no diálogo sua fundamentação prática e no uso do tema gerador seu procedimento metodológico, com a intencionalidade de alfabetizar, ensinando o indivíduo a fazer uso da palavra. Uma palavra que não representa simplesmente símbolos a serem decodificados, mas sim uma palavra que tem duas dimensões: "[...] a ação e reflexão, de tal forma solidárias, ainda que em parte, uma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (FREIRE, 1980, p. 91).

Em síntese, o tema gerador concretiza o desejo político do método Paulo Freire, de partir da situação presente, existencial, concreta e refletir sobre o conjunto de aspirações do povo, podendo organizar o conteúdo programático da educação e, ao mesmo tempo, organizar a ação política prática, sem a qual o método não tem razão de ser.

### **3 Perspectivas de Alfabetização que Dialogam com Freire**

A contribuição de Piaget para a pedagogia tem sido, até hoje, inestimável, sobretudo devido às indicações sobre o estágio adequado para serem ensinados determinados conteúdos às crianças, sem desprezar suas reais possibilidades mentais, ou seja, de acordo com seu desenvolvimento intelectual e afetivo (ARANHA, 1996).

Na perspectiva da teoria de Piaget, é importante que o professor conheça e compreenda o processo de construção do conhecimento vivenciado pela criança e sua evolução psicológica para poder intervir pedagogicamente. O desenvolvimento das ideias da criança sobre a escrita deve ser compreendido como um processo evolutivo, pois para apropriar-se dela a criança passa por etapas de construção do conhecimento independentemente de sua classe social.

Assim, no campo da construção da escrita, Piaget influenciou os estudos de Emília Ferreiro, que, tendo sido sua orientanda no curso de doutorado, pesquisou a construção da escrita pela criança. A importância das conclusões da autora não foi negada por Freire; pelo contrário, o próprio autor considerava importante que os professores tivessem domínio sobre este tema, como forma de melhor compreender e organizar o processo de alfabetização. As reflexões de Ferreiro, portanto, contribuem para entendermos melhor como se processa, na prática, a alfabetização segundo a teoria construtivista. Assim como o mestre, ela procura evitar o ‘adultocentrismo’, que leva erroneamente a compreender a criança à semelhança do adulto. Segundo Aranha (1996), ao analisar a construção do conhecimento, foram valiosos seus estudos de linguística para observar como se realiza a construção da linguagem escrita.

As contribuições de Vygotsky (1991) são no sentido de que, para atingir o nível



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

superior de reflexão, do conhecimento abstrato do mundo, o homem começa com as interações sociais cotidianas, desde as atividades práticas da criança, até alcançar a formulação dos conceitos. Portanto, a relação entre o sujeito que conhece e o mundo conhecido não é direta, mas se faz por mediação dos sistemas simbólicos.

Uma das principais contribuições da teoria sociocultural de Vygotsky para a alfabetização refere-se justamente à questão da mediação, da formação de conceitos e do uso dos sistemas simbólicos. A criança, estando inserida num contexto historicamente constituído, desde seus primeiros momentos de vida está imersa em um sistema de significações sociais. Os adultos procuram ativamente incorporá-la à reserva de significados e ações elaborados e acumulados.

Na mediação do/pelo outro, revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai integrando-se, ativamente, às formas de atividade consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. A palavra, com suas funções: designativa, analítica e generalizadora é mediadora de todo o processo de elaboração da criança, objetivando-o, integrando e direcionando as operações mentais envolvidas. (REGO, 1995, p. 25).

Conforme a abordagem sociocultural de Vygotsky, as palavras têm uma função importantíssima em diferentes níveis de idade, e sofre profundas modificações ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

Deste modo, na escola, a relação com o outro, entre adulto/criança, tem a finalidade explícita de ensinar/aprender, e isto fica claro para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e, pode-se dizer, organizados hierarquicamente, já que um deles supõe ter mais autoridade que o outro. O adulto/professor compartilha com a criança os sistemas conceituais já construídos e convencionados pela sociedade, procurando induzir a criança a utilizar-se das operações intelectuais. Assim, adulto e criança, na escola, têm papéis socialmente estabelecidos.

O papel do professor é o de mediar o processo de ensino/aprendizagem, levando o aluno a confrontar conceitos espontâneos e construir conceitos sistematizados, científicos. A escola age decisivamente no desenvolvimento da elaboração de conceitos e na tomada de consciência, pela criança, de seus próprios processos mentais. Teoricamente, são estas as principais contribuições da concepção sócio-histórica para o processo de alfabetização escolar, centralizando-se, pois, na formação de conceitos sistematizados, através da mediação do professor (outro).



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 Princípios Orientadores da Proposta do MST

Os princípios de que trataremos neste item se referem à linha norteadora definida junto ao Coletivo Nacional do Setor de Educação, no final de 1995, quando o MST reelaborou o boletim informativo de “como deve ser uma escola de assentamento” e o transformou em Caderno de Educação.

Este texto tratará dos princípios da educação no MST, incorporando as reflexões, as recriações e os novos entendimentos que foram construídos através das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores do movimento no decorrer de quatro anos iniciais de práticas, e reescritos a partir das novas experiências adquiridas na busca pelo conhecimento de outras práticas e no estudo de teorias que os ajudassem a entender e fundamentar o que estavam fazendo e pensando sobre educação.

Entretanto, a respeito do conteúdo do Caderno de Educação e dos princípios nele contidos, os educadores do MST lembram de destacar o caráter de provisoriedade da característica do tempo histórico, e que poderá ser modificado. A afirmação a seguir traduz claramente a consciência da mudança:

A organização de que fazemos parte está cada vez maior e mais complexa. A luta dos trabalhadores cresce em necessidade e força. Por isso, os desafios também aumentam e ficam mais complexos. A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da nossa organização, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo todo. (MST, 1996, p. 3).

Com relação aos princípios que norteiam a educação nas escolas dos assentamentos e acampamentos, o MST os organiza em princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo, concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que entendem que seja educação, remetendo aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. Já os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos.

Segundo o Caderno de Educação n. 8 (MST, 1996), os princípios filosóficos da educação no MST são os seguintes: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação e transformação humana.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Já os princípios pedagógicos são estes: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção de conhecimento; conteúdos programáticos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura e gestão democrática; auto-organização das/dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e das educadoras; atitude e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996).

O princípio filosófico da “educação para a transformação social” envolve algumas características essenciais: a educação de classe, que se organiza, seleciona conteúdos, cria métodos, na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, tendo um compromisso com a consciência revolucionária; a “educação massiva”, defendendo como fundamental o direito de todos à educação em suas diversas formas, com especial ênfase à escolarização; a “educação organicamente vinculada ao Movimento Social”, desenvolvendo uma proposta de educação que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST; a “educação voltada para o mundo”, incluindo a preocupação com a abertura de horizontes dos estudantes, aumento de densidade cultural e desenvolvimento da capacidade de projetar o futuro; “educação para a ação”, visando preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática da realidade, não bastando somente o desenvolvimento da consciência crítica.

[...] a educação tem o objetivo de desenvolver a consciência organizativa, onde as pessoas conseguem passar da ação crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade, e uma “educação aberta para o novo”, para entender e ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais, nos processos políticos e econômicos mais amplos. (MST, 1996, p. 6-7).

O MST, em seu projeto de educação, defende a relação entre a educação, a escola e seu tempo histórico; no caso do campo, as práticas educacionais devem voltar-se para a luta pela Reforma Agrária e implementação de novas relações de produção. A educação deve estar voltada para resolver os problemas do cotidiano dos assentamentos e dos acampamentos, visando à permanência no campo. Para conseguir isso, o MST entende que é necessária a cooperação, sendo esta um elemento estratégico para que a educação no movimento vise à construção de novas relações sociais. Sozinhas, as pessoas ou as famílias não conseguiriam resolver os problemas, mas a comunidade,



junta, pode.

## 5 A Experiência do Assentamento “Conquista na Fronteira”

Consultando a revista *Construindo o Caminho numa Escola de Assentamento do MST*, verificamos que a história do assentamento se inicia com a ocupação de 25 de maio de 1985, quando mais de 1700 famílias oriundas de vários municípios do Oeste do estado de Santa Catarina se concentraram em duas áreas – de São Miguel do Oeste e Abelardo Luz. Nos acampamentos, começaram a ser discutidos os pontos para o futuro do movimento e de como seria o assentamento, as condições de vida: alimentação, saúde, moradia, inclusive a escola (MST, 2000).

Conforme a fala de um assentado que foi entrevistado durante a pesquisa, verificou-se que desde o início, ainda no acampamento, a educação já era prioridade e motivo de discussão e reflexão:

Desde o acampamento as famílias já discutiam. E aqui [no assentamento] também, logo que nós chegamos, começamos a discutir que forma de seria a educação... Para nós sempre foi um ponto fundamental a educação de nossos filhos. Então criamos essa forma de educação que você viu na escola... Aonde todo mundo participasse, tivesse o direito de opinar, concordar, sugerir. Que essa educação fosse voltada para a nossa realidade. (Agricultor assentado).

A história da formação do assentamento continuou com as lutas e negociações junto ao governo para que fizesse a regulamentação do assentamento e as famílias fossem realmente atendidas em suas reivindicações pela terra. O grupo inicialmente acampado em São Miguel do Oeste e Abelardo Luz negociou com o governo a desapropriação de terras em Dionísio Cerqueira; em 24 de junho de 1988, chegaram à área, sendo que em 1990 fundaram a Cooperativa Cooperunião. As famílias assentadas foram se organizando e se integrando ao MST, e atualmente compõem o assentamento “Conquista da Fronteira” (MST, 2000).

### 5.1 A Organização Didático-Pedagógica

A preocupação com a educação no MST vem desde o momento dos acampamentos e está presente o desejo de construir uma escola “diferente”, não como a “tradicional”, e ela já existe, mesmo não se sabendo, a princípio, como exatamente



ISBN: 978-85-7897-148-9

deveria ser essa escola.

[...] eles [os acampados] queriam que as crianças aprendessem além do ler e escrever; que o que eles aprendessem na escola viesse a contribuir com a prática do dia a dia deles, viesse a contribuir com o acampamento, com o assentamento, em geral, com o MST. (Professora do Assentamento).

A professora relata que foi preciso então, colocar em prática esse desejo e preparar educadores que fossem capazes de, junto aos acampamentos e assentamentos, praticar uma nova forma de educação. A educadora deixa claro que nem todas as escolas do Movimento são iguais, desenvolvem o mesmo trabalho, porque as realidades muitas vezes são diferentes, mas que os princípios filosóficos gerais da educação no MST sempre estão presentes.

A base teórica do trabalho desenvolvido na escola do assentamento, se assenta sobre as teorias e práticas do educador Paulo Freire e com a metodologia do tema gerador. Questionamos a professora da escola sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico e ela nos respondeu que,

[...] no início do ano, como os pais também participam do planejamento, a gente faz uma discussão nos núcleos de família para escolher nomes de Temas Geradores. Então quem sugere o que a gente vai trabalhar durante o ano são os pais (Professora do Assentamento).

A organização do sistema de ensino é em séries anuais; entretanto, a professora refere-se à implantação do sistema de ciclos como um “desafio” para a escola:

Quando a gente registrou a história da escola – naquela cartilha – surgiu o desafio de, na Secretaria [Municipal da Educação], a gente reivindicar a questão dos ciclos, mas esse é um processo longo, na verdade. (Professora do assentamento).

Uma das aulas que assistimos durante a pesquisa referia-se à saúde e eram questionados os requisitos necessários para se ter saúde. Durante a aula, a professora usa uma metodologia dialógica e questiona se as pessoas da comunidade têm boas condições de vida e itens como amigos, carro, casa, família, alimentação adequada. Lembra que todos os membros da comunidade têm alimentos naturais e livres de agrotóxicos, que lá se produzem remédios naturais e caseiros para a cura de doenças simples e que, nos casos, é importante que a pessoa tenha acesso ao tratamento médico.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Relata que, no próprio assentamento, há prioridade no atendimento à saúde, mas lembra que muitas pessoas em nosso país não têm acesso à cidadania, não têm registro civil e não podem ser atendidas pelo sistema de saúde – SUS; que muitas crianças morrem por falta de atendimento à saúde, mesmo que isso esteja assegurado em lei, não é cumprido.

Já desde o processo de alfabetização, as escolas do MST procuram desenvolver nos alunos os valores de cooperação e de luta coletiva. Verificamos essa tendência no decorrer da aula desenvolvida pela professora:

Enquanto tiver alguém sem casa, sem terra, sem saúde, nós vamos continuar lutando por esse direito, para que todo mundo tenha. Não é verdade? Porque é assim: 'Há! Nós já temos a nossa história, já temos a nossa comissão de saúde, já temos o médico da família, e agora, os outros que vão lutar também'. Lógico! Eles também têm que lutar... Por isso, nós estamos querendo que vocês estudem bastante, estejam a par de tudo o que acontece no nosso país? Para vocês contribuam com os coleguinhas de vocês. Ir lá, em outra comunidade e dizer: Vamos nos organizar! (Professora do assentamento).

As próprias normas da escola privilegiam a cooperação e são discutidas no coletivo; quem não as cumpre recebe 'tarefas' positivas a realizar, definidas pelas equipes de alunos. Não se usam penas ou castigos, mas sim uma tarefa que o aluno irá realizar em benefício da comunidade, como, por exemplo, plantar uma árvore frutífera.

Conforme verificamos no cotidiano de trabalho da escola do assentamento, no interior da classe há uma organização cooperativa para a realização dos trabalhos e divisão das responsabilidades: os alunos são divididos em equipes para realizar trabalhos na escola. Existem várias equipes: serviços gerais (organização de calçados, cortinas), limpeza (limpar a sala, varrer, limpar carteiras, quadros), equipe pedagógica (arrumar livrinhos, dar explicações aos visitantes) e equipe de subsistência (lavar louças, copos, esvaziar lixeiras). A esse respeito, a professora entrevistada ressalta: "[...] cada um tem o seu serviço e no início do ano as crianças escolhem em que equipe querem ir. Eles fazem o planejamento do que vai ser feito a cada quinze dias. Depois se faz a avaliação." (Professora do assentamento).

Quanto à formação profissional, verificamos que vários professores das escolas de assentamentos ou acampamentos são formados em escolas e cursos de magistério do próprio MST, conforme relato da professora. Um dos requisitos apontados como essenciais na formação do educador atuante nas escolas do MST é a inserção na realidade do acampamento ou assentamento; por isso o professor deve morar na comunidade para conhecer e fazer parte da realidade com a qual trabalha.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O trabalho do educador nas escolas dos assentamentos e acampamentos pressupõe uma estreita ligação entre escola e comunidade, caso contrário não atenderia as expectativas dos participantes. A escola não pode estar alheia aos problemas da comunidade e do mundo.

O método de trabalho da escola é baseado nas proposições de Paulo Freire, em leituras de seus escritos. A partir dessas teorias foram criadas a Comissão de Educação e passou a haver a participação efetiva dos Núcleos de Família na escola. A princípio, o Movimento proporcionava “oficinas” para a formação de educadores, para suprir as necessidades de preparação profissional para o trabalho com a nova metodologia.

Verificou-se, durante a pesquisa, que há uma formação permanente para os educadores, em que representantes do assentamento participam do chamado “Coletivo da Educação”, com o objetivo de estarem em constante formação. No âmbito do estado de Santa Catarina, são realizados encontros, oficinas, seminários regionais; também há a participação em encontros nacionais, visando refletir sobre como se vem trabalhando em sala de aula, nas escolas do MST, promovendo trocas de experiências entre diversas escolas.

Conforme constatamos na pesquisa, o currículo da escola do assentamento é o mesmo da Secretaria Municipal de Educação do Município de Dionísio Cerqueira, os conteúdos são os mesmos, mas, segundo a professora entrevistada, o que difere é o “jeito de trabalhar”. O método é diferente, pois no assentamento trabalha-se, por exemplo, a História como ciência, mas também a História do MST. A História oficial é questionada, os significados são revistos e questionados.

No entendimento dos educadores desse assentamento do MST, o currículo deve ser revisto constantemente. O aluno deve conhecer o conteúdo dos livros didáticos, mas é imprescindível que saiba elaborar uma visão crítica a respeito deles, em vez de tomá-los como verdades absolutas.

A comunidade do MST entende que a educação é uma ferramenta de seu projeto. Neste sentido a função da escola não é civilizar a comunidade. É a comunidade que assume a luta pela escola que quer. E a escola assume abertamente a identidade dessa comunidade orgulhosa de pertencer ao MST, de ser ‘uma islã socialista’, um exemplo para outras organizações. (MST, 2000, p. 28).



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 5.2 A Alfabetização na Proposta do Assentamento

O processo de alfabetização é representado detalhadamente pela professora que explica como isso ocorre na prática e como acontece a participação dos pais:

[...] nós da comissão de educação – eu, a outra professora e mais quatro pais – participamos, para escutar porque os pais querem trabalhar esse tema. Na verdade eles vão justificar: se for a questão do ‘lixo’, porque a gente vai trabalhar esta questão, qual é a necessidade da comunidade. Aí vêm para a assembleia e a gente define um ou dois Temas Geradores. (Professora do assentamento).

A professora lembra que há a possibilidade de se prolongar um Tema Gerador para que se possa continuar o mesmo trabalho no ano seguinte. Porém, o que fica mais claro na fala da educadora é que o Tema Gerador, formulado anualmente, é decisão e escolha da comunidade, dos pais e alunos. A partir do Tema Gerador escolhido pela comunidade, elabora-se o planejamento anual para a escola, contendo a justificativa do trabalho, objetivos por série e demais elementos essenciais para o planejamento.

A organização dos conteúdos não obedece a uma sequência de tópicos previamente definidos pelos órgãos educacionais ou constantes nos livros didáticos. Eles emergem das necessidades apontadas pela comunidade e se fazem presentes na sala de aula como conteúdos escolares.

O processo de alfabetização é centrado no “texto”, partindo-se do nome da criança. No desenvolver da alfabetização, considera-se, a princípio, o conhecimento que a criança já tem, que ela traz de casa, conforme o que expressa a professora entrevistada:

O nome – não só a história dele – tem um significado. O porquê do nome, quem escolheu o nome, porque [...] É um significado muito grande para a criança [...] A partir do nome é que a gente começa a trabalhar toda a questão das letras, da palavrinha, do significado. Eles levam para casa e os pais ajudam a dizer o porquê do nome. (Professora do assentamento).

A partir do nome, a professora de alfabetização vai fazendo um mapa e começa a estruturar a escrita das crianças. Parte-se do estudo das letras, da quantidade de letras das palavras e do significado da palavra no contexto maior. Depois vai sendo incluído o que se tem de concreto na comunidade, produtos cultivados, objetos que se escrevem com a letra estudada, recorte de palavras, alfabeto móvel, formação de palavras com fichas.

Os erros da criança no processo inicial da escrita são trabalhados como passos no



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

processo de construção da escrita e solucionados a partir da pesquisa no dicionário, da discussão da palavra no grupo, da descoberta dos erros no coletivo, conforme verificamos na participação em sala de aula na escola do assentamento.

Observamos que os trabalhos realizados são expostos em murais ou guardados para serem lidos depois. Esses materiais se revelaram inovadores em relação aos produzidos nas escolas com métodos convencionais de alfabetização, pois realmente tratam da realidade dos alunos e se referem a ações políticas que se pretende organizar a partir da escola. Os materiais produzidos revelam não só o senso crítico desenvolvido pelos alunos, mas a construção de novas relações de convivência e relacionamento comunitário, baseadas nos princípios da cooperação e da participação coletiva nas lutas da comunidade.

A base teórica do trabalho de alfabetização, como também em outras séries, está nas ideias e trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, com o Tema Gerador, e autores que dialogam como este autor, conforme afirma a professora: “Ele foi nosso grande exemplo, para começarmos a trabalhar com palavras geradoras.” (Professora do assentamento).

Quanto à prática da alfabetização e ao contato entre a criança e o mundo da escrita, verificamos que a escola procura explorar os sentidos das crianças e através destes fazer com que elas conheçam seres e seus nomes. Assim, no método de alfabetização adotado pela escola do assentamento, as primeiras aprendizagens acontecem com palavras que se referem à realidade em que vivem, nomes de pessoas, animais, objetos e situações que fazem parte do meio da criança – o assentamento.

A escola do assentamento procura levar para o processo de alfabetização o mundo que a criança conhece, para que possa expressar através da fala e reconhecê-la através da escrita e da leitura. Assim, a professora da alfabetização no acampamento, conforme verificamos na observação, desenvolve a atividade de etiquetar a maioria dos objetos presentes na sala de aula e até da escola em geral. Essa prática é justificada por ela:

[...] esse mundo escrito na escola e dentro da escola é indispensável para a aprendizagem da criança; sendo assim, quanto maior for, maior será essa aprendizagem. Esse material escrito serve de apoio na construção da escrita e da leitura da criança. Por isso mesmo é que ela precisa participar nessa elaboração, para que busque através da pesquisa, apoio nesses materiais, quando sentir necessidade. (Professora do assentamento).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A prática da alfabetização na escola do assentamento procura lembrar a necessidade de envolver as crianças e deixar que elas entrem em contato com a escrita das mais diferentes maneiras. Conforme verificamos na observação em sala de aula, há a exploração de diferentes sinais, símbolos, números, calendários, rótulos, embalagens de produtos, livros, jornais e panfletos do movimento e revistas envolvendo diversos assuntos. Há inclusive a preocupação de colocar o aluno em contato com o conteúdo dos livros didáticos fornecidos pelo governo, não no sentido de seguir seus conteúdos, mas no sentido de aprender a elaborar análises críticas, ler, interpretar, analisar e questionar sobre as “verdades” que neles estão escritas.

Entre os materiais que servem de apoio para a alfabetização em sala de aula, está o alfabeto, conforme nos relata a professora: “[...] um material indispensável é o alfabeto, que precisa ser confeccionado junto e com a participação da criança. O mesmo deve apresentar as três formas de escrita mais usadas: imprensa, script e cursiva.” (Professora do assentamento).

Verificamos expostos na sala de aula esses diferentes tipos de alfabeto e a professora explicava o porquê das três formas de escrita e onde se encontravam no dia a dia das pessoas, na sociedade. Havia letras de imprensa, como títulos de revistas e jornais, nomes de placas, sinais de trânsito em cartazes, em letras maiúsculas; letras script, de revistas, jornais e livros, com letras maiúsculas; e a letra cursiva também estava presente, fazendo-se uma comparação com as demais.

O processo de alfabetização no assentamento se inicia com o uso da letra de imprensa, maiúscula, ou a chamada “letra caixa alta”, que é considerada mais prática para o aluno.

No início é muito importante usar a letra de imprensa pois é mais utilizada no mundo escrito e por ser mais fácil o seu traçado para a criança. A troca de letras – imprensa/cursiva – vai acontecer quando ela sentir necessidade ou curiosidade por essa troca, mas não há momentos específicos. (Professora do assentamento).

Na perspectiva da alfabetização a partir do tema gerador, o alfabeto é apresentado e trabalhado na totalidade, em que a participação da criança é indispensável, através de atividades de pintura, recorte, colagem, desenho e escrita, em cartazes, quadro de giz e caderno, sendo que esse material é ampliado com o uso de pesquisa de palavras de livros, revistas, jornais e outros materiais.

Conforme verificamos durante a observação em sala de aula, as atividades são



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

realizadas em grupos e individualmente, quando são distribuídos os cartazes das letras para essa complementação e as crianças escrevem letras e montam palavras.

A apresentação das famílias silábicas é feita junto com o contexto da palavra, não havendo diferenciação entre sílabas simples e complexas, pois há o entendimento de que o mundo da escrita é apresentado na totalidade. Com o número, ocorre o mesmo processo: ele é apresentado juntamente com seu nome. São expostos cartazes com todos os números para que a criança perceba a formação, inclusive através do calendário e de outras formas. O número também é trabalhado de forma concreta, com materiais que exploram os sentidos.

A respeito das atividades práticas da alfabetização em sala de aula, a professora considera que é possível variar bastante, inventar, criar, usar diversas maneiras e materiais, desde que elas sejam positivas para o aluno:

Seja qual for o material que o professor utilize para iniciar o processo de escrita e leitura com seus alunos, o que não pode faltar é o respeito pelo desenvolvimento de cada uma (o tempo individual), o prazer, paixão de estar realizando esse processo – sentindo-se no mundo escrito e lido da criança [...] devido aos diferentes níveis de desenvolvimento da criança e das diferenças da turma, alguns terminam antes suas atividades e outros precisam de mais tempo para realizar as mesmas atividades. (Professora do assentamento).

Nesse sentido, verificamos que há, na sala de aula, diferentes materiais que são utilizados por aqueles alunos que concluem a tarefa com maior rapidez, para que possam realizar outras atividades, sem a ajuda do professor, enquanto este auxilia individualmente os outros alunos.

A prática da alfabetização na escola do assentamento nos mostra que há diferenças individuais quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem que devem ser respeitados pelo professor, mesmo que os alunos estejam num mesmo processo. O papel da escola e do professor nesse sentido é de fazer com que a criança use todas as formas de escrita e através do processo de alfabetização possa estar construindo-se como cidadã plena, em meio ao mundo letrado. E, ainda mais, que através da escrita e da leitura possa estar sendo instrumentalizada para atuar nas lutas sociais do movimento, que são as lutas pela terra e pela justiça social.



## 6 Considerações Finais

A pesquisa desenvolvida no contexto do Assentamento “Conquista na Fronteira” nos permitiu entender a concepção de educação desenvolvida na escola. As práticas pedagógicas presenciadas demonstram-se abertamente contra a sociedade capitalista e as desigualdades sociais; a escola do assentamento difunde abertamente os valores humanistas e socialistas, no sentido de construir uma sociedade baseada nesses princípios.

A alfabetização baseada em princípios populares, além do compromisso com a formação política, com o desenvolvimento da consciência do cidadão, prima pelo trabalho com as habilidades da leitura e da escrita, com o objetivo da formação de leitores e usuários da escrita, fazendo da alfabetização um instrumento de atuação social.

A partir da análise dos princípios educacionais da proposta do MST, no assentamento “Conquista na Fronteira” – educação para o trabalho, para as dimensões da pessoa humana, para os valores humanistas e socialistas e como um processo permanente de formação/transformação humana –, foi possível confrontar a prática concreta na escola e sala de aula e a materialização no processo de alfabetização. A prática apresentada é realmente condizente com as intenções políticas de formação de pessoas atuantes, cooperativas, que saibam participar de um grupo com objetivos comuns, com valorização da pessoa humana em suas diferentes dimensões. A escola trabalha, no processo de alfabetização, um projeto político maior, que visa à formação e transformação humana e da sociedade, o que, segundo nossa análise, a escola do assentamento tem conseguido colocar em prática, pois localmente, ou no âmbito do movimento mais amplo, alfabetização não se restringe a ler e escrever sobre a realidade, pois os alunos já vivenciam a cooperação e a transformação das relações sociais em seu cotidiano.

Por fim, concluiu-se que a realidade pesquisada apresenta princípios semelhantes aos de outros espaços 'formais' que trabalham na perspectiva de educação popular, porém difere significativamente na sua materialização, na prática, pois a experiência desenvolvida na escola do assentamento apresenta maior ligação entre a escola e o mundo, através da vinculação com o movimento social; a cooperação e a educação para a transformação se realizam na prática, através do trabalho, e no vínculo social com a comunidade. A escola traduz em seus princípios e práticas a primordial preocupação com a superação da opressão, da exploração e da alienação do trabalho humano. A



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

alfabetização na escola do assentamento, além do compromisso com a formação política e conscientização do cidadão, prima pelo trabalho com as habilidades da leitura e escrita, com o objetivo da formação de leitores e usuários da escrita, fazendo da alfabetização um instrumento de atuação social.

## Referências

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Boletim da Educação** – Pedagogia do Movimento Sem Terra Acompanhamento às Escolas, n. 8, jul. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Caderno de Educação**, Porto Alegre, n. 8, jul. 1996.
- PILETTI, Nelson. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- REGO, Tereza Cristina. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## VOZES DA REDE PARA A RUA: quem fala e o que escutamos?

Elizabeth Fontoura Dorneles<sup>46</sup>

### Resumo

O texto apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa “A cultura política brasileira a partir do simbolizado nas manifestações de rua no período de março de 2013 a agosto de 2014”, em execução, com o objetivo de desvelar a cultura política constitutiva dos processos com aparente sintoma de fortalecimento da democracia participativa. O fato empírico desencadeador da investigação são os movimentos que começam nas redes sociais digitais e vão para a rua. Refiro-me às diversas manifestações que eclodem no Brasil em junho de 2013, as quais colocam em cena novos movimentos sociais. Começa pelo MPL, no primeiro trimestre do ano, quando jovens organizaram, a partir das redes sociais, passeatas e atos contra o aumento de passagens do transporte urbano. Foram bem sucedidos e os vinte centavos que haviam sido acrescidos caíram. Na sequência, protestaram da mesma forma contra o corte de árvores que deviam abrir espaço para mais asfalto e carros, em Porto Alegre. Em ambos os episódios houve confronto com policiais militares, destruição, prisões e acusações mútuas, tanto de vandalismo quanto de abuso de poder policial. É desse universo que o projeto, na totalidade, recorta três questões e, com pressupostos teórico-analíticos da Análise do Discurso de linha francesa – AD tenta ver que efeitos de sentido a circulação, nas condições de produção dadas, constituem para o processo educativo-político. A partir da análise discute-se o significado da disseminação incontrolável da comunicação em redes sociais e os efeitos que isso produz, como forma democrática de construção da realidade, sobre os meios midiáticos convencionais; o papel dos grupos organizados e suas ações na construção da democracia participativa; o terceiro e último aspecto trata da evidência do anseio social por uma forma de vida em sociedade onde princípios éticos sustentem a coerência entre a prática do Estado e aquilo que está preconizado nos pactos sociais resultantes das próprias lutas. O projeto na sua totalidade toma materialidades linguísticas presentes nas manifestações nacionais e veiculadas em dois jornais de empresas jornalísticas do Rio Grande do Sul: Zero Hora e Correio do Povo. Este artigo faz recorte para análise em materiais veiculados no período de março a julho de 2013 e enfoca manifestações discursivas acerca da Copa na sua relação com a saúde pública. Como conclusão preliminar, pode-se dizer que o acontecimento factual, as manifestações de rua, produzem efeitos educativos ao fazerem emergir contradições inerentes à sociedade que tem, nos seus processos, anseios de afirmar-se pela cultura do respeito à diversidade. E também pode diminuir a condição de desamparo do sujeito jovem que sai do anonimato da rede e inaugura sua identidade política.

**Palavras-chave:** Discurso; Movimento Social; Cultura; Desamparo; Futebol.

### 1 Introdução

Na tentativa de entender o que dizem os acontecimentos de rua que soam como barulho difuso, sistematizo algumas ideias acerca do movimento que começa nas redes sociais digitais e vai para a rua. Refiro-me às diversas manifestações que eclodem no Brasil em junho de 2013. A partir dos eventos ocorridos em Porto Alegre, início do primeiro trimestre, quando jovens organizaram, pelas redes sociais, passeatas e atos

<sup>46</sup> Doutora pelo PPG-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração Teorias do Texto e do Discurso. Docente do PPG Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta. E-mail: [edorneles@unicruz.edu.br](mailto:edorneles@unicruz.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

contra o aumento de passagens do transporte urbano, os movimentos de protesto ganham espaço midiático. Os manifestantes, organizados como movimento social com demanda específica, Movimento Passe Livre-MPL, mantiveram a organização e criaram outras pautas para a luta. A rua expôs corpos, a cultura política nacional (BAQUERO, 2011) e a cultura repressiva do aparato policial. A relação entre cultura e política foi demarcada nas diferentes discursividades que se instauraram a partir dos acontecimentos factuais.

Mostraram a força articulada nas redes sociais. Funcionando mesmo como uma rede, que jogada pode trazer a tona o imprevisível. O movimento ressurgiu em São Paulo com a pauta voltada também para o transporte urbano. Espalhou-se por todo país e outras reivindicações aparecem. Diria que, embora acredite que há um foco tentando se impôr, há um universo de questões que aparenta a expressão da individualidade de cada um que participa das manifestações.

A Análise do Discurso de linha francesa – AD trabalha no ponto de encontro onde sujeito e discurso se constituem mutuamente. Ao procedermos então uma análise estamos buscando, a partir da circulação dos discursos, ver que efeitos de sentido, nas condições de produção dadas, esse processo produz. Antecipando à análise, acredito que do modo como o acontecimento factual surge se estabelecem condições para um acontecimento discursivo memorável para a democracia. Nessa introdução, cabe ainda lembrar que o sujeito político que está na rua é efeito da formação social caracterizada pelo mal-estar imposto pelo processo civilizatório que estabeleceu a condição humana, cultural, distinta do mundo da natureza. O sujeito que não suporta o desamparo (BIRMAN, 2006) busca, pela participação, condições de alento e constitui-se como sujeito político atravessado pela contradição inerente.

A disseminação incontrolável da comunicação em redes sociais e os efeitos que isso produz, como forma democrática de construção da realidade, sobre os meios midiáticos convencionais, apontam para além da fragilização do poder das grandes empresas de comunicação. A tomada de posição acerca do futebol não apenas como esporte e lazer, mas também como aparelho cultural (BRANDÃO, 1978) capaz de mobilizar para lutas políticas pode fazer migrar para o campo esportivo saberes fundamentais para construção de condições capazes de sustentar a coerência entre a prática do Estado e aquilo que está preconizado nos pactos sociais resultantes das próprias demandas dos movimentos sociais.

A relação entre sociedade da modernidade, onde ainda tenta se manter a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

concepção do sujeito onipotente, e a da pós-modernidade, onde o sujeito do desamparo (BIRMAN, 2006) se manifesta, está na rua e pode ser vista através da tensão, da luta entre manifestantes e os aparelhos repressores de estado (ALTHUSSER, 1996). Ou também como lugar de acerto de contas entre Estado e sociedade civil. Se esse último se configura, é possível que o ponto de partida, a base, para a busca da sociedade civil seja a Constituição Cidadã – 1988.

A partir dela torna-se constitucional o reconhecimento da fragilidade do sujeito e se estabelece o compromisso de o Estado ampará-lo. Os fortes, onipotentes, detentores do capital construía a relação de subordinação política pelos gestos de “caridade”, de trabalho “voluntário”. Após a constituição, há o reconhecimento da fragilidade do sujeito da pós-modernidade e criam-se mecanismos para que esse lute, sai do lugar da submissão através de meios democráticos.

As deliberações encaminhadas para o pós-88 provocam a ampliação de demandas pelas condições de cidadania a serem proporcionadas pelo Estado. Educação, proteção aos mais frágeis, saúde, moradia constituem-se em bens a serem conquistados ou cobrados com a participação efetiva da sociedade civil. Abre-se espaço para a vivência da democracia participativa. As vozes que estão fazendo barulho na rua podem estar fazendo ressoar a nova condição política do sujeito brasileiro. Nesse sentido, os movimentos sociais que se constituíram em torno de demandas específicas e foram para rua criam espaço educativo político importante, entretanto o que enfoco agora é uma perspectiva do que pode ter levado o sujeito jovem para a rua.

## **2 Rede para Órfãos**

O sucesso dos apelos lançados por um sujeito que se constitui nas redes sociais como liderança pode ser um sintoma da sociedade, órfão. Órfão de pai e de espaço de visibilidade para sair da individualidade e inserir-se em causas coletivas. Os jovens com identidade efêmera, a grande maioria sem obrigações sociais, como trabalho, paternidade/maternidade, buscam afirmar-se pela identificação com causas coletivas. O “sair da rede” e ir para a rua pode simbolizar um rito de passagem do jovem filho para o jovem cidadão envolvido com o político, ainda que neguem a presença da política nos movimentos de rua. A visibilidade que a rua proporciona funciona como espelho



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

possibilitando que haja, pela identificação<sup>47</sup>, a passagem de uma posição para a outra. O estar nessa posição pode se configurar como uma forma de diminuir o mal-estar. Para tratar sobre mal-estar, iniciamos pela Psicanálise, saber importante que atravessa a disciplina de interpretação – AD.

Birman (2006), em texto sobre mal-estar e resistência, articula Psicanálise e outros discursos de campos das Ciências Sociais. Parte da base psicanalítica para análise da sociedade, o texto de Freud “Mal-estar na civilização”. Birman põe em evidência questões importantes para a leitura, interpretação, da realidade que se apresenta nas ruas.

Segundo o autor, o masoquismo, desamparo e servidão são elementos que constituem uma primeira forma de assujeitamento do servo ao seu senhor. Trata sobre a modernidade como projeto europeu, iniciado entre o Renascimento e o Século XVII. Tempo de predomínio da ciência, da racionalidade e de abandono do sujeito que se amparava em um pai todo-poderoso, Deus onipotente. Caracteriza a constituição da modernidade como “o autocentramento do sujeito no eu e na consciência, fundamentado no discurso metafísico com a filosofia de Descartes” (p. 39). E a razão científica impera como paradigma para as interpretações de todo universo. A modernidade está centrada no sujeito-indivíduo, colocando-o assim como o fim último, a medida de todas as coisas. A onipotência fazia com que o amparo estivesse em si mesmo. Assim “é o incremento do campo do eu em relação ao outro ou o estreitamento daquele em função deste que passam a se impor, regulando as operações que traçam a cartografia do indivíduo no espaço social” (p. 40).

A inauguração de um novo tempo, o modernismo, se dá com o início do processo de descentramento do sujeito individual, a partir de Freud, Marx e Nietzsche. Freud descentra a consciência individual ao colocar em cena o sujeito inconsciente; Marx descentra a consciência no registro econômico, ao fazer “o descentramento da consciência e do eu em relação aos registros da economia e da política, sendo este representado pela luta de classes (p. 43). Nietzsche faz o mesmo ao teorizar a constituição do poder e sua relação no processo de produção da verdade, mostra que as verdades resultam das relações de força existentes entre os homens, “esvaziando assim a pretensa soberania do eu e da razão”, como fundamentos da verdade.

Birman (2006) caracteriza o modernismo com mais uma marca que é a inquietação

<sup>47</sup> Identificação está sendo tratada como posição assumida pelo sujeito. Não são atribuições vindas do outro, mas sim posições em que o sujeito se reconhece como tal. Ao portar um cartaz nas manifestações públicas ele poderá apenas carregá-lo ou então assumir-se como sujeito daquela reivindicação. Ver DORNELES (1998).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pela atualidade. O sujeito não só se descentra de si mesmo como também em relação ao mundo que vive em “permanente processo de transformação, ou seja, é a descrição das mudanças contínuas que acontecem no mundo que define a postura curiosa do sujeito em relação à atualidade”. (p. 43). Essa mutação contínua impõe ao sujeito a necessidade de aprimorar sua capacidade de interpretar o mundo no aqui e agora. A compreensão dessa realidade possibilitará ao sujeito “encontrar as direções para que se movimente no campo social” (p. 44).

Paralelo com a teoria do inconsciente, outros conceitos trabalhados por Freud operam de modo a também ter importância sobre a subjetividade que caracteriza o modernismo como tempo de desamparo do sujeito.

Não vamos aqui fazer um percurso por toda essa construção teórica da Psicanálise, mas é importante sabermos que a entrada do sujeito no mundo da cultura é simbolizada como o corte, a entrada do pai simbólico que constitui o sujeito cindido, com “buracos” os quais irá procurar, numa luta infrutífera, tamponar ao longo da sua existência. Conforme nos apontou BIRMAN (2006) e reafirma REY-FLAUD (2002), a imposição da ordem, do limite, da cultura, da lei é apreendida pelo homem como “...uma instância estrangeira, francamente hostil... o homem se revolta de fato contra aquilo que o faz homem” (p. 22). A imersão no simbólico é o que o diferencia do mundo animal. Esse é o efeito mais importante do advento da teoria freudiana para compreendermos a constituição subjetiva do sujeito do modernismo com suas faltas.

A fragilidade do humano descentrado, sem a onipotência, e também cindido o coloca na dependência desse outro da cultura. A Psicanálise toma esse Outro, maiúsculo, como a metáfora do social, da civilização a qual o sujeito se submete pela linguagem. O Outro sem o qual não é possível viver, “o Outro, encarnação da fatalidade social...” (REY-FLAUD, p. 22).

...o homem desamparado (Hilflosigkeit)<sup>48</sup> é jogado no mundo onde o único recurso é o de convocar o Outro onipotente para reestabelecer o estado “oceânico” original rompido. O apelo ao pai é então um pedido de proteção endereçado a um “salvador” contra a castração e a morte em um mundo onde a castração e a morte já estão consumados. (idem, p. 21)

A presença obrigatória do Outro coloca em confronto a individualidade, que caracterizava o sujeito da razão na modernidade, com o social. E numa ofensa ao seu

<sup>48</sup> Termo do original da obra de Sigmund Freud, em alemão.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

narcisismo o sujeito vai se revoltar não contra si mesmo, mas contra o Outro, como nos mostra REY-FLAUD (2002):

...não faz isso contra a fatalidade do corpo (não se revolta contra a fome, mas contra o fato de não encontrar o com o que apaziguar sua fome), nem contra a fatalidade do mundo externo que Freud chama “natureza” (não se revolta contra o frio, mas contra o fato de que não tem com que se cobrir). (p. 23)

A impossibilidade de descartar o Outro gera um mal-estar onde “os homens não podem nem suportar a civilização nem viver sem ela, eles devem estar juntos/separadamente” (p. 9). A necessidade de manter-se em sociedade afronta o sujeito e produz reações antagônicas as quais constroem alvos como “inimigos” a serem destruídos. Não podendo viver isolado e ao mesmo tempo tendo que sustentar espaço onde conserve a individualidade, o juntar-se ao Outro deve reservar espaço de visibilidade, garantia de existência para além do coletivo.

Desse modo o chamado que vem da rua, “*Sai do Facebook e vem junto*”, ressoa e faz com que se dê a interpelação desse sujeito, desde sempre sujeito (PÊCHEUX, 1995). Da sua solitária máquina, onde se constitui num sujeito do coletivo sem ter que enfrentar o desconforto da presença física do outro, vem para a rua. Sai da rede onde só existe o sujeito de discurso e na rua passa a existir também como sujeito de natureza física. Aquele que tem corpo para enfrentar, para ser um número nas contagens policiais e midiáticas. O sujeito se reconhece como tal, se enuncia buscando construir aliança, chamando outros para as fileiras, e, reconhecendo-se com nova identidade, pede passagem com o seu estandarte cuja inscrição “*Desculpe o transtorno, estamos mudando o país! Saímos do Facebook.*” Constitui-se num sujeito do político. Inaugura um novo tempo nas práticas políticas do país e ao mesmo tempo poderá produzir um avanço na democracia participativa. O que não garante que esse ato sustente uma nova posição-sujeito.

Estar na rua, construir corpo de enfrentamento já se consolidou, entretanto a assunção de posição de contrariedade em relação ao sujeito que, por exemplo, tem no conjunto dos seus saberes o futebol com predominância sobre as demais práticas culturais esportivas, não se consolidou. O assujeitamento pode ainda permanecer enrolado pela rede. É o sujeito físico que fará a diferença para as posições antagônicas que se defrontam na cena política construída pelo discurso midiático e o policial.

O discurso da mídia, com suas estratégias, se encarrega de distribuir os corpos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

entre ordeiros, arruaceiros e baderneiros e assim fazer com que cada um encontre o seu lugar. Produz a divisão do um em dois. Na rua ficam colocadas a civilização e a barbárie, como se essas fossem as forças opostas que emergem nas manifestações. Nas passeatas e manifestações tranquilas, se configura a civilização e nas arruaças e badernas, a barbárie. São “dois mundo separados por uma fronteira instável e invisível.” (PÊCHEUX, p. 15).

Os dois mundos criam, na separação feita pela mídia, espaço de tensão onde as verdadeiras causas das manifestações ficam invisíveis e a fronteira se estabelece entre manifestantes e forças policiais de repressão. O medo determina a criação de fronteiras. Uma delas é a que separa dentro/fora. O medo se coloca como tal, pois estar na rua é estar exposto aos bagunceiros, arruaceiros e também à repressão policial. A dualidade entre ordem/desordem orienta, a partir do foco midiático, a interpretação de quem está fora do movimento. Há uma construção simbólica para fazer da rua um não-lugar, na concepção de BAUMAN (2000), espaço do perigo e logo de desafio para os jovens. Com esse gesto apontam para suas possibilidades como força coletiva da qual alguns setores ou até partidos podem apropriar-se.

A chamada pelo Facebook simboliza também a quebra do monopólio da comunicação. Qualquer um é repórter ou cinegrafista e, sem o corte do editor, joga a notícia nas redes sociais de modo instantâneo. Todos estão conectados, produzem e consomem informação em tempo real. O que será notícia no Jornal Nacional Globo já está na rua. Importante dizer que, frente a isso, a mídia convencional traça fronteira ao acentuar seu papel com especificidade no comentário, na análise dos fatos veiculados. Amplia-se o espaço dos analistas da sociedade frente às câmeras. Não basta narrar, repetir o que as redes sociais já fizeram, agora tem que direcionar, recortar, apontar o que fica fora/dentro da ordem social.

Outra fronteira instável e invisível é a entre as classes. Quem está na rua são os trabalhadores que vem conquistando acesso a maiores condições de cidadania social, como ingresso na educação superior, casa própria, bolsa família ou são aqueles que são contra a universalização do acesso a espaços reservados para grupos elitizados?

Por outro lado, esse movimento da rede para a rua inaugura a decepção do sujeito com uma “tecnologia que pretensamente deveria oferecer bem-estar e segurança”. (PLON, p. 152). Ao contrário, ela aproxima o sujeito da relação com um real que nem sempre é possível suportar.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 Cultura, Política e Esporte

Nesses movimentos o político e a cultura estão em evidência. Se observarmos o noticiário, veremos que elas são determinadas pelo político. Não se vê bandeira de revolução cultural, embora o conjunto das lutas venha a constituir uma cultura de resistência. Essas práticas de resistência incorporam um conjunto de discursividades que circulam nos espaços de manifestações e constituem sujeitos políticos que fazem a representação de determinada cultura política.

A definição de cultura política como “Conjunto de atitudes e orientações políticas de indivíduos em relação ao sistema político e ao papel que exercem nesse sistema.” (ALMOND & VERBA apud BAQUERO, 2011) coloca o sujeito na condição de liberdade para assumir dentro da conjuntura política posições que o situarão numa ou noutra perspectiva de sociedade. A constituição desse sujeito e sua tomada de posição deverão ocorrer numa cultura política sustentada pela convergência de princípios como a legalidade, responsabilidade e transparência. Analisando a cultura política nacional veremos que ela se mostra como espaço onde esses princípios são violados. O que constrói condições favoráveis para que a cultura fosse significada na rua através de enunciados como: GABINETE NÃO É MOTEL.

Em diferentes condições de produção eles metaforizaram a contrariedade a não observância dos princípios que devem sustentar a cultura política. Como no caso de GABINETE NÃO É MOTEL, enunciado alusivo a episódio em que vereador é acusado de manter relações sexuais com cabo eleitoral no seu gabinete, se associam discurso da sexualidade e discurso político para condenar as más práticas do sujeito do poder legislativo. A cultura política que deveria ser perpassada pela transparência fica amalgamada com algo que é da ordem do privado, da intimidade de casais. Essa tentativa de o sujeito do legislativo exercer sua condição de sujeito movido pela sexualidade, em espaço do sujeito da política, convoca o outro que entra em cena e assume o lugar de adversário. A contrariedade dos manifestantes coloca lado a lado os fenômenos sociais, a política, e os processos individuais e com isso aponta para uma característica da cultura política que é a de, sendo democrática, desmontar a liberdade individual, conforme nos aponta Bauman (2000).

A violação da cultura funcionou como penalidade sobre o sujeito indivíduo que não foi capaz de silenciar sua individualidade em nome do coletivo, da política. As convicções, a cultura, que poderiam ser consideradas na sustentação do lugar que as urnas deram ao



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

legislador foram desconsideradas no decorrer do jogo político.

A cultura são valores arraigados que estão expressos nos objetos culturais, a artes, e nas práticas socioculturais, e essas com elemento predominante em cada estágio da humanidade. Nesse espaço em que vivemos o que predomina é a cultura do medo, como nos mostra Bauman (2000). Ele, o medo, gera elementos mercadológicos e políticos valorosos, Aqui cabe lembrar que, na perspectiva foucaultiano do biopoder, a maioria dos medos é agenciada pelo corpo. Assim regulam as práticas medos como o de ser assaltado, ser morto, de perder o emprego, de não ter médico para levar o filho doente, medo do outro que me ameaça.

A constituição desses objetos imaginários e das práticas tem os movimentos de sedimentação ou de descarte regulados no interior dos AIEs. (ALTHUSSER, 1996) Na questão da cultura política, elas atravessam as diferentes fases do discurso eleitoral. As necessidades, as carências, os valores são transformados em objeto de negociação e então político e eleitor introduzem ai o discurso mercadológico. Como nos aponta Baquero (2011), o individualismo se torna preponderante e os interesses são, no caso do candidato, seduzir o eleitor a lhe dar o voto e, no do eleitor, ter uma demanda individual atendida. Ressaltam, tanto na situação de *“Gabinete não é motel”*, quanto na relação mercantil entre candidato a cargo eletivo e eleitor a característica da cultura política de preponderância do individual em detrimento do coletivo.

Estabelecida essa lógica de mercado, os partidos políticos se profissionalizam para convencer o eleitor a lhe delegar poder de representatividade e o eleitor fica como cliente ou consumidor sem conteúdo ideológico. O discurso então na cultura política atual constitui-se num mascaramento das ideologias no processo de negociação do voto.

#### **4 Esporte e Saúde**

O esporte, como prática cultural, cumpre muito bem o seu papel de elemento escamoteador do político. No campo de futebol, na zoeira após jogo, por exemplo, Grêmio e Internacional no RS, parece que todas as posições políticas se nivelam. O importante é *“On gagné”*. Se o nosso time ganha, nós também ganhamos. O famoso enunciado que Pêcheux (1990) mostra como migrou do esporte para a política, na França, após a vitória de Mitterrand para presidente, ressoa ou ressoava no Brasil, produzindo um efeito de despolitização no campo da disputa esportiva. Coloca sempre em cena torcedores dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

times como se houvesse um nivelamento do político onde a única identidade que se evidencia é a esportiva.

A presença nas ruas de enunciados contrários à realização da Copa Mundial de Futebol, em 2014, no Brasil, tira essa “inocência política do futebol”. Agora estão em campo dois times, bem politizados: o governo, representado pela Presidenta e os opositores às políticas para saúde, educação e esporte. Enunciados, como alguns dos expostos nas ruas pelos manifestantes, apontam para a menor importância do futebol em relação aos bens sociais fundamentais para o sujeito que, segundo identidade atribuída, vive no país do futebol e do carnaval.

Ao enunciar “*Dinheiro é para saúde e educação e não para futebol*” e “*Da copa eu abro mão, quero dinheiro na educação*” e “*Que o rico pague a conta*”, enunciados que circularam nas manifestações de junho-julho/2013, o sujeito faz movimento de tomada de posição que poderá produzir nova posição-sujeito relativa ao futebol ou ser apenas a reafirmação política de oposição ao governo federal. O que aparenta ser um território neutro se discursiviza com filiação política. “*Padrão Fifa para saúde*” é uma paráfrase discursiva que repete: as políticas para a saúde e para o esporte estão na contramão daquilo que precisamos. Muito investimento em estádios, infraestrutura para o futebol e recursos na saúde insuficientes. “Portanto sou contra aos atuais governantes do país.”

Nos dois primeiros enunciados, há um eu narcísico assumindo posição e colocando-se como aquele que sabe o que é melhor para si. Mostrando sua posição ao coletivo, ocupando um lugar discursivo instituído na formação social e de reconhecida autoridade para que dali possa falar e provocar assujeitamento, chamar outros para suas fileiras. Desponta como o sujeito de Descartes, o do autocentramento no eu, na razão e na consciência, aquele que sabe por si mesmo o que deve ser feito. E a mídia se apressa em colocá-los no lugar discursivo do jovem que em outros momentos já foi para rua provocar tomada de posição acerca de questões da política.

No discurso midiático está convocada uma memória discursiva que pode produzir efeitos de sentido cujo funcionamento é mesmo o de colocar o jovem no lugar discursivo de quem pode dar um jeito “nesse país governado mal, onde não há saúde, educação, transporte urbano, mas há muita corrupção.” Ressoa a memória dos acontecimentos de 1964, quando movimentos, marchas, foram usados para justificar uma ditadura.

“*Se teu filho ficar doente leva ele a um estádio*” é outro enunciado que faz o chamado para que haja filiação ao movimento contrário aos investimentos em infraestrutura esportiva. O funcionamento discursivo é derrubar qualquer posição



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

favorável de “ti” que não tem assistência em saúde, mas apoia os investimentos e, por consequência, as políticas públicas que encaminham verbas para a execução de tais obras. Esse enunciado coloca em circulação argumento de forte apelo emocional. A vida do “teu filho” está acima da tua paixão pelo futebol. Nesse possível movimento provocado pelo enunciado exposto na rua, o *on gagne* equivaleria a nós ganhamos não só no esporte, mas também na saúde. A primeira vitória seria no campo da política pública para a saúde.

Nesse enunciado e em “*Caso adoença procure o estádio mais próximo*” se estabelece posição hierárquica entre os interlocutores. Há o que determina o que deve ser feito a alguém que ele sabe do que precisa. As posições imaginárias tratadas por Pêcheux (1993) funcionam aqui como condição para que um interlocutor, utilizando-se do conhecimento que tem acerca do “*quem é você para que eu lhe fale assim*” e sabendo “*quem sou eu para poder lhe falar assim*” constitua-se na posição de superioridade, a qual lhe permite dar ordens e, pela ironia, tentar produzir tomada de posição contrária às políticas públicas para a saúde e o esporte que vem sendo implementadas no país.

Como nos aponta Bauman (2012), o conhecimento da cultura do outro, em especial dos seus medos, tem funcionamento estratégico na política. Provocar o público a manifestar suas convicções, seus comportamentos, sua cultura funciona como sustentação para construção do discurso político de busca de apoio. A provocação feita pelos dois enunciados em caminhadas onde muitos dos manifestantes vestiam o branco, cor que aponta para a assepsia necessária nos procedimentos médicos, poderá ser útil em movimento de defesa do espaço de trabalho de uma determinada categoria.

O mesmo autor mostra também que o conhecimento sobre o funcionamento social pode ser usado de modo cínico ou de modo clínico. O fato de conhecer as demandas coletivas possibilita usar esse conhecimento para ter vantagens individuais, no caso uma categoria de trabalhadores, uso cínico. O uso clínico desse conhecimento acerca das estruturas sociais poderia ser usado para produzir intervenções na realidade de modo que ela se transforme em benefício do coletivo.

O que está na rua com aparente estabilidade lógica, Pêcheux (1990), de luta do coletivo, pois são “*milhares de manifestantes, tantos ônibus destruídos, centenas de policiais controlando, milhões de reais de prejuízo com depredações*”, poderá não produzir avanços para o coletivo, para uma cultura política que consiga responder efetivamente às demandas de cidadania, pois, como nos diz Bauman (2000, p. 15), “A arte de reinventar os problemas pessoais sob a forma de questões de ordem pública tende a se definir de



ISBN: 978-85-7897-148-9

modo que torna excessivamente difícil “agrupá-los” e condensá-los numa força política”. A grande dificuldade está em transformar o problema individual, a voz polifônica das ruas, em força política. O barulho precisa se transformar numa voz audível e ganhar estatuto de política instituída e produzir efeitos positivos no encaminhamento de uma cultura política da democracia representativa.

## 5 Conclusão

Nas manifestações circulam a fragilidade das instituições políticas e a visibilidade de componentes da cultura política própria à democracia participativa. Mas a rua, por dar visibilidade à ineficácia da democracia representativa, também se mostra perversa no sentido de que abre caminho para a negociação que desempodera o sujeito que emerge como porta-voz das manifestações.

Aliado ao desconforto causado pelas carências materiais (saúde, educação, transporte) está na rua o sujeito, efeito da cultura, cujo mal-estar jamais deixará de produzir outros novos protestos. A cultura política traz articuladas essas faltas, são elas que provocam de modo incessante a presença da política. As ruas são o lugar onde o desamparo se materializa pelos gestos, pelo discurso.

Baderneiros e arruaceiros estão fora da civilização porque causam medo, ameaçam nosso corpo, nosso patrimônio, mas não estão fora da política. Cumprem um importante papel que é de sustentar a cultura do medo. O pai que nos dará amparo não está em nenhum lugar. Mas não há como parar de procurá-lo, ainda que seja em nós mesmos. A política nos aproxima do outro, do coletivo e por mais que possa nos ameaçar não há outra possibilidade de amparo a não ser nele. Nessa caminhada onde o coletivo se constitui e acolhe, o processo educativo político pode mostrar produtividade ao fazer emergir sujeitos políticos que farão buscas além do fim do desamparo.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. (1969) Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAQUERO, Marcello. Padrões de constituição da cultura política na América Latina no século XXI. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Cultura(s) políticas(s) e democracia no século XXI na**



ISBN: 978-85-7897-148-9

**América Latina.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 25-46.

BAUMAN, Sigmund. **Em busca da política.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

DORNELES, Elizabeth F. **A dispersão do sujeito em lugares discursivos marcados.** Tese de Doutorado. UFRGS: Porto Alegre, 2005.

ESCOBAR, Carlos Henrique. Da categoria de cultura: do aparelho cultural de estado. In: **Encontros com a civilização brasileira**, v. 16. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (ADD – 69). In: GADET & HAK (org.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

PLON, Michel. Da política em O mal-estar ao mal-estar da política. In: LE RIDER, Jacques et alii (org.) **Em torno do mal-estar na cultura de Freud.** São Paulo: Escuta, 2002. p. 145-185.

REY-FLAUD, Henry. Os fundamentos metapsicológicos de *O mal-estar na cultura*. In: LE RIDER, Jacques et alii (org.). **Em torno do mal-estar na cultura de Freud.** São Paulo: Escuta, 2002. p. 5-64.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## UHE ITÁ: a iniciativa pública, privada e o Movimento dos Atingidos por Barragens (1979-2000)

Maico Rodrigo Cesco<sup>49</sup>

### Resumo

O artigo tem por objetivo demonstrar o surgimento do movimento dos atingidos por barragens na região do Alto Uruguai Catarinense, quando da criação da Comissão dos Atingidos por Barragens (CRAB) no caso da construção da Usina Hidrelétrica Itá. Na medida em que os esforços públicos e posteriormente privados, idealizavam, planejavam, construíam a usina, os atingidos pelo empreendimento passaram a organizar um movimento social com o objetivo de garantir seus direitos sobre as terras. O artigo é submetido ao grupo de trabalho dos movimentos sociais, para demonstrar que o cenário resultante da construção da UHE Itá está ligado ao surgimento e importância/dimensão do movimento dos atingidos por barragens, passando pela organização dos atingidos, o questionamento ao empreendimento, as manifestações realizadas, até a representatividade nos processos indenizatórios das terras alagadas.

**Palavras Chaves:** UHE-Itá; Atingidos; MAB; Movimentos Sociais.

### 1 Introdução: o rio Uruguai, a região atingida e a UHE-Itá, do público ao privado

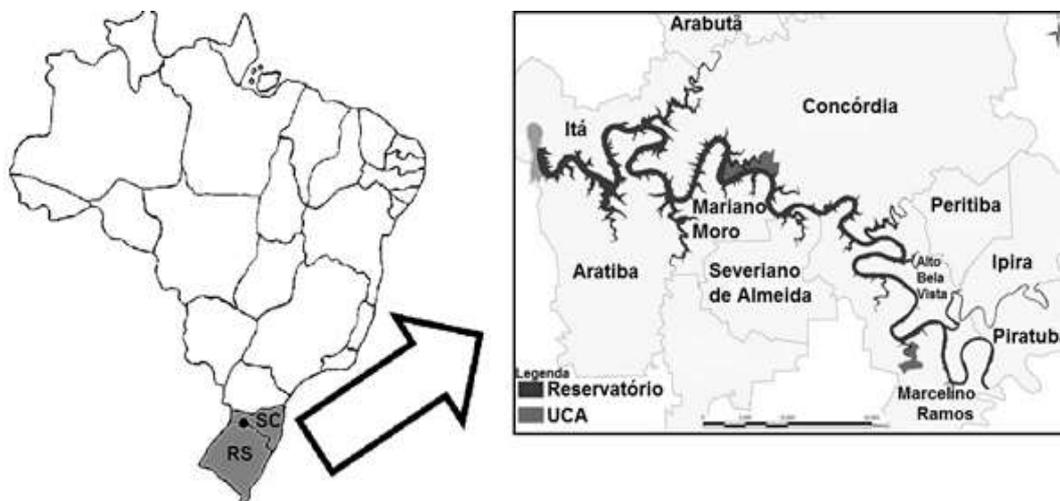
A busca em suprir a falta de energia elétrica foi a iniciativa dos governos militares a partir da década de 60, quando os projetos industriais nacionais exigiam maior disponibilidade de eletricidade. Neste sentido, um comitê de Estudos Energético (ENERSUL) é formado e desenvolve estudos para caracterizar os recursos hidroenergéticos da bacia do rio Uruguai e montar um programa de construção de usinas hidrelétricas, entre os anos de 1966-1969.

A região atingida diretamente pela UHE Itá é o local onde as águas no rio Uruguai foram represadas pela usina, na altura de um trecho entre o município de Itá/SC e Aratiba/RS, conhecido como “Volta do Uvá” (Mapa 1). O espelho d’água formado pelo lago atinge uma área correspondente a 141 km<sup>2</sup> em onze municípios, sendo quatro localizados no Rio Grande do Sul e sete em Santa Catarina.

<sup>49</sup> Mestrando Universidade de Passo Fundo. Bolsista CAPES. Professor da rede pública do Estado de Santa Catarina. E-mail: [maicocesco@yahoo.com.br](mailto:maicocesco@yahoo.com.br)



Mapa 1: UHE-Itá, o rio Uruguai e os municípios atingidos.



Fonte: Adaptado pelo autor de AMAUC, 2013 e CONSÓRCIO ITÁ, 2013.

Visualizando a tabela 1, pode-se observar as áreas totais dos municípios, as áreas alagadas e o percentual de compensação que cada um recebe, de acordo com terras submersas ao lago. Estes onze municípios formam a região atingida diretamente, em menor ou maior grau de acordo com a área e a localização de terras alagadas, no processo de idealização/projeção/construção e pós-construção da UHE-Itá. Em outras palavras, a área demonstrada no mapa 1, reflete a história e a trajetória da primeira usina hidrelétrica da Bacia do Rio Uruguai, desde fins dos anos 60, quando surgiram os primeiros estudos, até a contemporaneidade.

Tabela 1: Municípios atingidos pela UHE-Itá, Área Total/Alagada e Compensação.

Municípios	Area Total (km <sup>2</sup> )	Area Alagada (km <sup>2</sup> )	Compensação Financeira (%)
Alto Bela Vista (SC)	103.592	15.87	12,56
Arabutã (SC)	132.232	0.12	0,09
Aratiba (RS)	341.1	26.69	21,13
Concórdia (SC)	797.26	36.46	28,89
Ipira (SC)	150.304	0.05	0,04
Itá (SC)	165.463	14.07	11,14
Marcelino Ramos (RS)	229.6	11.94	9,45
Mariano Moro (RS)	99.1	16.33	12,93
Peritiba (SC)	96.407	0.1	0,02
Piratuba (SC)	145.701	12.24	13,7
Severiano de Almeida (RS)	167.6	4.75	3,76

Fonte: Adaptado pelo autor, baseado em dados do IBGE, 2013; ANEEL, 2013 e CONSÓRCIO ITÁ, 2013.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A barragem tem um paredão de enrocamento com 880 metros de comprimento, 7 metros de largura e 125 metros de altura máxima. A potência instalada para geração de energia é de 1.450 MW, produzida de forma independente por um conjunto de empresas denominadas de “Consórcio Itá”. Esse consórcio é formado (imagem 1) pelas seguintes empresas: Tractebel Energia (GDF Suez), CSN (Companhia Siderúrgica Nacional) e Cimento Itambé. A produção de energia elétrica realizada na UHE Itá, está sob a propriedade do grupo de empresas destacadas é vendida junto ao operador nacional, por meio da Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), ligado ao Ministério de Minas e Energia (MME).

Imagem 1: Distribuição acionária da UHE-Itá.



Fonte: CONSÓRCIO ITÁ, 2013.

Contudo, nem sempre a UHE Itá esteve sobre o controle acionário da iniciativa privada, e até chegar a este ponto, fatos se passaram tanto na região do mapa 1/tabela 1, como também, em nível de relações políticas e nos projetos democráticos ou neoliberais, adotados ao longo do tempo para com o modelo energético brasileiro da implementação de usinas hidrelétricas.

O caso Itá foi palco de diversas transformações sociais, estabeleceu paradigmas na luta dos atingidos em busca de seus direitos sobre a terra, uma vez que essa região, ao longo da história, foi a fonte da criação dos movimentos sociais de contestação/indenização das barragens e de reflexão/análise do modelo hierarquicamente adotado.



## 2 UHE-Itá: iniciativa pública para privada

Os projetos de construções de hidrelétricas estão ligados sobre duas forças motrizes iniciais apontadas a seguir. Em primeiro lugar, a determinação de políticas públicas que advém das forças governamentais em ação. Em segundo lugar, a demanda por energia crescente, a partir das transformações sociais como o aumento do consumo nos diversos setores da economia do país.

Na década de 60, foram realizados os primeiros estudos do potencial hidroenergético da bacia do rio Uruguai, revisados (década de 70), com o intuito de indicar quais eram os locais na bacia do rio Uruguai, que seriam os aproveitamentos econômicos de maior valia. Estes estudos são publicados em 1981 (CNEC; ELETROSUL, 1981), apontando as usinas Itá e Machadinho como prioritárias para investimentos.

Nos anos 80, a decisão foi em mudar o posicionamento da barragem de Itá, onde se encontra hoje, na “Volta do Uvá”, tal mudança teve o intuito de diminuir os impactos socioambientais, sem perder o baixo custo de produção de energia. Sobre esta mudança, Boamar (2002), afirma que “até o início da década de oitenta no Brasil estes impactos não tinham relevância dentro dos estudos de viabilidade” (Ibid., p. 30). Em outras palavras, o que estava em jogo eram os benefícios econômicos da geração de energia e as melhores formas de os fazerem na bacia do rio Uruguai, e não os reflexos sociais e ambientais que poderiam acontecer.

Também na década de 1980, fruto de pressões internacionais o país passa a se adequar para possíveis tentativas de financiamento com o Banco Mundial. Então, além do surgimento do movimento contestatório as hidrelétricas (Abordado posteriormente), vem à exigência de Relatórios de Impactos Ambientais para as usinas hidrelétricas, segundo disposto na lei 6.938 de 31 de agosto 1981.

Os anos oitenta são do processo de redemocratização do país, a mudança no paradigma do setor elétrico brasileiro, de militar, autoritário ou desenvolvimentista, para um projeto de cunho neoliberal. Este novo modelo energético, seguiu a trajetória de parcerias público-privadas e privatizações de estatais, para com empresas interessadas em investir na construção/operação de UHEs. O caso Itá é pioneiro desta lógica, quando, em 1998, o departamento de geração hidrelétrica da Eletrosul (GERASUL – Centrais Geradoras do Sul do Brasil) é privatizado<sup>50</sup>.

O grupo acionário que opera a usina foi formado a partir de 1998, mas em 1º de

<sup>50</sup> A Notícia 16 set.1998.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

março de 1996, a iniciativa pública inicia as obras de construção com financiamento do BNDES. (CONSÓRCIO ITÁ, 2013). Portanto, quando a Tractebel Energia S.A. adquire, via leilão, a GERASUL, compra não apenas os direitos de concessão para explorar economicamente a UHE-Itá, mas também, compra uma usina que já está sendo construída com dinheiro público, que possui um contrato de construção com a Eletrosul, com cronograma de trabalhos. Além disso, visualiza o término da obra e o início da restituição dos valores investidos anteriormente. Desse modo, quando a empresa belga adquire a maior parcela acionária da UHE Itá, as negociações com os atingidos já estavam adiantas (em 10/1987 ocorre o primeiro acordo entre Eletrosul e a Crab), a casa de força da usina já fora concretada (15/05/1997), o rio Uruguai já havia sido desviado do seu leito normal em cinco túneis escavados na rocha (24/09/1997), enfim, coube a Tractebel finalizar os processos indenizatórios e a obra em si.

Imagem 2: Construção da ensecadeira e da barragem principal.



**Fonte:** CONSÓRCIO ITÁ, 2000, p.118.

Sob o controle da iniciativa privada, em dezembro de 1999, começou o represamento das águas da barragem. Ao longo do ano 2000, as unidades geradoras (cinco no total) entram em funcionamento uma a uma, após os testes necessários. No ano



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de 2001, a UHE-Itá passa a trabalhar com sua capacidade total: 1.450 MW.

Após o represamento das águas e do período de construção, a usina passa a gerar energia elétrica e comercializar junto ao controlador nacional (ANEEL – MME), este, repassa as verbas de compensação financeira por área alagada.

As relações conflituosas entre a usina e os movimentos sociais serão analisadas, derivadas do processo de planejar/construir (imagem 2), e operar a UHE-Itá a partir do sistema central de poder para as periferias. Neste contexto social, emanado de uma série de fatos históricos, nos quais os atores sociais envolvidos tiveram que organizar/organizarem-se, enquanto populações ribeirinhas atingidas, em reuniões, formulações de objetivos, debates sobre os caminhos a seguir, manifestações como formas de pressão contra a(as) empresa(s) responsável(s) pela obra, conquistas alcançadas, graças ao desenvolver do movimento e às questões não solucionadas e que podem ser alcançadas em futuras lutas, ao longo da história sobre as usinas hidrelétricas.

Por meio de pesquisas e das entrevistas de Boamar (2002), as Centrais Elétricas do Sul do Brasil não possuíam um projeto de implantação socioeconômico-ambiental, bem como é evidente a falta de organização para atender os atingidos na esfera da construção de 22 usinas hidroelétricas da bacia do rio Uruguai. Observa-se as falas dos entrevistados quando questionados sobre o anúncio do projeto de 22 usinas hidrelétricas na bacia no rio Uruguai em fins da década de 1970:

Tão logo se divulgou na região o inventário no ano de 1979, começou a se formar uma reação contra as barragens, que se dizia na época que seria o Dilúvio do rio Uruguai. [...]. Em 1979, quando as Centrais Elétricas do Sul do Brasil anunciou e confirmou a possibilidade da implantação de 22 usinas hidroelétricas, o anúncio foi feito de maneira sensacionalista e a reação foi a pior possível. [...]. (CÉSAR ANTONIO DIAS apud, BOAMAR, 2002, p.37).

O descaso com as questões sociais e ambientais aliadas ao sensacionalismo dos meios de comunicação como, “o dilúvio do rio Uruguai” (CRAB, 1985), contribuíram para a criação de movimentos de resistência, que logo passaram a se organizar e publicamente se posicionarem contra a construção de hidrelétricas na região.

Partindo destes pressupostos, pode-se visualizar que as mobilizações sociais têm a ver com o momento em que as populações locais, vagarosamente, recebem a notícia do inventário de 22 empreendimentos no rio Uruguai e que, as usinas de Itá e Machadinho, figuram como obras prioritárias, dentro dos projetos de revisões dos melhores empreendimentos na relação custo-benefício.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Segundo Picoli, as demonstrações públicas de apoio e protestos no que tange as UHEs de Itá e Machadinho alteraram a ordem das construções, e Itá foi construída anteriormente: “Acreditamos que o apoio declarado das autoridades político-administrativas dos municípios atingidos, em especial da prefeitura de Itá-SC, foram fundamentais para tal inversão (PICOLI, 2012, p. 100).

Além das autoridades político-administrativas, que foram cativadas pelo discurso do progresso, não se pode esquecer de que, de um lado, lideranças apoiaram a Crab e contribuíram para com as mobilizações, enquanto que, pesquisadores legitimaram o discurso fatalista, negando as conquistas que os atingidos obtiveram ao longo do tempo, graças à luta e à organização popular. O discurso é de “[...] impotência diante de uma situação irreversível e de um poder contra o qual os moradores não tinham como lutar” (SARTORETTO, 2005, p. 163).

Assim, pode-se definir a existência de um centro, dividido em duas formas diferentes: em primeiro lugar, o poder central público (atuações empresas estatais) e/ou privado (empresas privadas) que foram responsáveis pela idealização e levantamento, desde os projetos iniciais de viabilidade, da construção e do funcionamento da usina, resultando em uma série de implicações sobre as periferias (atingidos). Em um segundo momento, um centro de poder secundário, caracterizado pela atuação das elites locais, políticas e econômicas, que assim que foram anunciadas as indenizações, construções, enfim, buscaram aproximar-se do poder central para barganhar vantagens no intuito de manterem seu status quo (prefeitos, vereadores, empresários etc.).

As raízes históricas do Movimento dos Atingidos por Barragens do sul do Brasil têm duas matrizes principais. A primeira, na espontaneidade dos moradores atingidos que ao receberem as notícias da construção de barragens, seja através das mídias, seja pelos técnicos da Eletrosul que passam mapeando propriedades lindeiras, ou ainda de pessoas que afirmam terem visto aviões<sup>51</sup> sobrevoando a região e mapeando as encostas do rio. Enfim, dos povos atingidos que passam a perceber a sua própria condição de serem afetados por uma obra da qual não se sabe o que vem a ser, mas há a busca em saber, para que se evite um futuro incerto e duvidoso.

A segunda, o movimento surge das lideranças rurais, sejam comunitárias, sindicais, sejam de professores universitários, que passam a enxergar na construção de barragens no rio uma ameaça aos direitos historicamente adquiridos pelos moradores da

<sup>51</sup> Interlocução com Justino Picini, membro do sindicato dos trabalhadores rurais e uma das lideranças locais da CRAB em Concórdia/SC.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

região. Principalmente, sobre a condução democrática de suas vidas, o uso livre de suas terras e no caso da construção destes empreendimentos, que recebam indenizações ou projetos de relocações para assentamentos.

Sobre a segunda forma de organização social, não espontânea, compreende-se que no desenrolar da história da hidroeletricidade e dos movimentos sociais, a construção de Itaipú, que embora não estando na bacia do rio Uruguai, serviu como exemplo de organização/desorganização social, da mesma forma que a Crab procedeu em Itá e Machadinho, as quais servem/serviram de parâmetros para os futuros embates, nos empreendimentos como os casos das hidrelétricas de Foz do Chapecó, Barra Grande, Pai-Querê, Itapiranga e Garabi (SILVA, 2012, p. 33).

Fica difícil precisar com exatidão o momento da formação dos movimentos dos atingidos por barragens, porque foi no desenvolvimento de todo um processo contestatório contra usinas hidrelétricas. Marca-se oficialmente 1979, como ano da formação dos primeiros grupos de representantes do movimento: “[...] a origem da Crab, quando a Eletrosul divulgou o inventário do aproveitamento hidrelétrico da bacia do rio Uruguai. [...] incentivou a organização [...], professores, sindicalistas, padres, pastores, [...] e mobilização da população rural<sup>52</sup>” (ALMEIDA, 2004, p. 109).

É evidenciado que a CRAB posteriormente MAB (em 1991, oficialmente), surge do choque de projetos que, a princípio, são antagônicos, por um lado a Eletrosul esforçada em desenvolver estudos, projetos e iniciar as obras enfrentando dificuldades financeiras, ao longo do tempo, e de outro os indivíduos que estão no caminho do empreendimento, aqueles que sem escolha estão inseridos no contexto a partir de fins da década de 1970 na UHE-Itá, atingidos por barragem.

Esse atingido é o ator social que adquire identidade a partir de ver-se na tal situação, que será ou não de forma incerta, pago para sair de sua terra, ou que receberá, de acordo com critérios desconhecidos, outra porção de terra em tamanho e produtividade idêntica ao que possuía ante a face de ser/reconhecer-se atingido pela UHE-Itá.

Para Rocha (2013, p. 62), ser ou deixar de ser atingido não é algo simples de ser/estar ou deixar de estar em um local específico às margens de uma represa, é uma condição transitória. Portanto, transtemporaliza as fases de estudos, revisões, indenizações, construções e pós-construções, vai para além do início e fim de uma obra de UHE. Ser um atingido, para ele:

<sup>52</sup> Acrescento a Almeida, que a população urbana também é mobilizada diante do empreendimento da UHE-Itá.



[...] não significa dizer que alguém passa a ser atingido a partir dos primeiros movimentos de instalação da obra e deixa de ser quando esta é concluída, automaticamente. [...], não é possível homogeneizar tampouco estabelecer o começo e fim desta condição, mas, sim, sua transitoriedade. (ROCHA 2013, p.62).

Assim, sua transitoriedade adquire condição de periferia, por estar distante do poder central, marginal a possibilidade democrática de participação dos rumos do empreendimento, por isso a necessidade de organização e luta social.

Os conceitos que se fazem valer sobre as populações locais são: quando a barragem é licenciada e mídias/Crab passam a noticiar a construção de barragem em determinadas bacias hidrográficas; quando agentes mediadores passam a realizar reuniões nos municípios atingidos; quando os movimentos sociais passam a se organizar na luta contra a construção das barragens ou para que estes atingidos tenham direitos, atividades compensatórias sobre sua condição, ou seja, quando o atingido conhece e se reconhece como uma unidade familiar atingida e então, periférico ao projeto política da construção de UHEs.

O sentido de atingido enquanto movimento social é de grande importância, por exemplo, para Souza (2012), os ribeirinhos são “refugiados ambientais”, expulsos de suas terras por forças políticas centrais, e mais, o autor questiona o cuidado/veracidade que é dada/são dados aos Estudos de Impactos Ambientais (RIA/RIMA), obrigatórios para o licenciamento e início de obras em barragens. Para o autor a:

[...] construção de barragens geralmente são obscuros e não respeitam o princípio da informação, tendo em conta o baixo nível de proteção e assistência fornecido aos deslocados [por isso refugiado] e, por vezes, não respeita a elaboração correta de estudos de impacto ambiental (EIA) [...]. (SOUZA, 2012, p. 26).

No mesmo sentido, a ideia de refugiado é um debate recente e Nóbrega (2011, p. 126) discorre sobre, quando diz que “Os atingidos por barragem fazem parte do grupo crescente dos ‘refugiados do desenvolvimento’, termo que designa as pessoas que sofreram deslocamentos forçados motivados por grandes obras de infraestrutura”.

Enfim, define-se o conceito de atingido para além de teorias deterministas que afirmam que o atingido é e o deixa de ser, devido ao surgimento de barragens ou quando ela finda sua obras. Propomos os movimentos sociais de atingidos por barragens como “[...] um coletivo social que compartilha objetivos comuns e constrói um sentido de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

identidade, que dispõe de uma estrutura organizacional com certa flexibilidade, e que possui um grupo dirigente organizado, embora nem sempre formalmente [...]". (NAVARRO, 1996, p. 65).

Inserir-se tal conceito sobre o movimento social na lógica de centro e periferia de poder, presente em Shils (1996), quando analisa o centro pertencente à esfera dos valores e das crenças, como símbolos e abstrações que acabam por governar a sociedade. De forma irredutível, todas as sociedades são formadas por tais necessidades de pensamentos, como a religião oficial definida, são verdades permanentes aos valores do centro estruturante da sociedade e comungados pelo povo. No caso Itá, estas verdades têm duas matrizes fundamentais: em primeiro lugar, a ideia de inevitabilidade do empreendimento, ou seja, o Brasil precisa de energia e o rio Uruguai é a alternativa determinada pela força central; em segundo, o possível progresso que uma UHE pode trazer e assim, levanta-se a bandeira ufanista do progresso.

O progresso e a inevitabilidade sobre a construção de barragens é abordado por Picoli (2012, p. 99-110), o qual evidencia que tal concepção foi engendrada e enxertada na região atingida, para que as populações ribeirinhas aceitassem o empreendimento sem resistência ou para desarticular a Crab

Percebemos que predominava um tom fatalista sobre a construção da obra. [...] era preciso por parte do Estado, empresas construtoras e seus representantes, criar um clima de inevitabilidade, de fato dado e, mesmo antes de o ser em si, consumado, [...] (PICOLI, 2012, p. 103).

O autor demonstra que discursos foram utilizados com o intuito de enfraquecer o movimento dos atingidos por barragens, ao passo que, as lideranças buscavam organizar a população, objetivos comuns e alcançar suas reivindicações com um movimento mais ou menos homogêneo, enquanto que as forças centrais trabalhavam na esfera de valores que o desestruturassem.

Segundo Uczai (1991, p. 99), outras duas estratégias usadas pela Eletrosul para tentar desarticular os atingidos foram: não se pronunciar oficialmente sobre as obras, não divulgar na época, os projetos ou até não informar a população do alagamento à sede do município, e só negociar as indenizações individualmente, com os proprietários, não aceitar tratativas com a comissão de atingidos ou os representantes do movimento.

Fica evidente que os desafios para os atingidos foram enormes, lutavam não apenas por indenizações adequadas, mas enfrentaram o discurso bem elaborado da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

empresa, que buscava realizar a obra e, de forma artilosa, atendia a população sem que os proprietários de terras tivessem a real dimensão da realidade a qual estavam inseridos. Portanto, cabia ao movimento dos atingidos ter ciência/organização e atuar em defesa do grupo.

Um dos primeiros passos para o movimento consistiu em buscar legitimidade frente aos atingidos e as autoridades, de representatividade, assim, a década de 80 é marcada por este contexto. As mobilizações realizadas visavam que a Eletrosul aceitasse receber o Crab e discutir uma pauta: a forma com a qual seriam realizadas as indenizações. Caso o movimento não fosse reconhecido, os atingidos continuariam a negociar individualmente a mercê do poder central.

Chamar a atenção das populações não atingidas diretamente e das forças políticas locais, enfrentar o papel dos mediadores como prefeitos, cativados pelo discurso do progresso que as barragens trariam, por estas questões, o movimento luta “Cinco mil agricultores fizeram passeata nas ruas principais de Erechim, Rio Grande do Sul. Caminharam arrastando suas foices no chão gerando um barulho enorme e criando um ambiente ameaçador” (ROTHMAN 1996, p. 106).

Neste sentido um dos entrevistados por Boamar (2002) confirma a relação conflituosa estabelecida entre o sistema central de poder e os atingidos “Os marcos topográficos foram arrancados, os funcionários proibidos de entrar nas propriedades atingidas [...]. Estava estabelecido o conflito social nas barrancas do rio Uruguai (ALSELIO MOSMANN, apud BOAMAR, 2002, p.35)”.

As manifestações públicas organizadas pelo movimento dos atingidos e as condutas assumidas espontaneamente no interior das comunidades atingidas, reforçam a identidade do atingido e cumprem papel primordial, afinal:

[...] é na “ação direta” que os atingidos exercem seu verdadeiro poder de decisão. É esse tipo de envolvimento que dá a dimensão do poder de resistência, traz a descoberta da desobediência civil, fortalece a identidade do atingido, e o sentimento de pertencer ao movimento. [...] (MORAES, 1994, p. 268).

Além de chamar a atenção para sua causa, e a respeito da organização do movimento, vale destacar o papel das igrejas na organização do movimento de luta pela terra e, principalmente, suas contribuições para a legitimidade da comissão dos atingidos frente a Eletrosul, nos sermões em missas, nas romarias realizadas em diversas cidades atingidas, da ajuda em um grande abaixo-assinado entregue as autoridades ainda na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

década de 1980. Sobre esse abaixo-assinado, Almeida (2004, p. 122) destaca que “A Crab, com o apoio da Igreja, em março de 1984, lançou um abaixo-assinado recolhendo mais de um milhão de assinaturas. O bispo de Chapecó, Dom José Gomes, em sua diocese, colheu mais de 150 mil assinaturas [...]”.

O próprio símbolo dos atingidos por barragens (imagem3), sua bandeira carregada em manifestações e atos públicos, demonstra que o caráter religioso esteve impresso no movimento. O atingido, ao centro, aparece crucificado em uma torre de transmissão de energia elétrica, aponta o calvário que é estar no caminho de um empreendimento de UHE.

As pressões sociais da Crab frente aos empreendimentos hidrelétricos na bacia do rio Uruguai contra a Eletrosul parecem desestabilizar a política de negociações unilaterais, o então Ministro de Minas e Energia Aureliano Chaves decide por suspender a construção de barragens e a reação do presidente da Eletrosul Telmo Thompson Flores é a reúncia “[...] considero um absurdo a suspensão dos trabalhos que se vêm desenvolvendo, uma vez que estes projetos são fundamentais para o desenvolvimento da região”. (Gazeta Mercantil apud CRAB, 1985, p.1).

Imagem 3: Símbolo do MAB.



Fonte: MAB NACIONAL, 2013.

O choque entre os projetos antagônicos é notável e, para o movimento, este é um momento de conquista, de ganhar força, visibilidade, afinal, de acordo com o site oficial do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

MAB, o momento é de reconhecimento (hoje nacional), frente sua atuação naquele período, em que as comissões regionais de atingidos conseguem sua legitimidade oficial (no caso da Eletrosul-UHE-Itá).

A empresa reconheceu a Crab e aceitou assinar um acordo que é descrito da seguinte maneira:

[...], como foi o caso dos atingidos pela UHE Itá, quando em 1987, as famílias conquistaram um acordo sobre a construção de reassentamentos coletivos. Esse acordo mencionou sobre regras de quem eram os atingidos e também sobre os padrões de casa, [...]. O acordo é uma referência até hoje para a luta por reassentamentos nas várias regiões onde os atingidos estão organizados. (MAB NACIONAL, 2013).

O acordo mencionado acima é firmado entre a Crab e a Eletrosul e demonstra o reconhecer da segunda sobre a legitimidade representativa da primeira. Passam a existir debates entre os projetos que antes, antagônicos e radicalmente contrários, começam a aparar suas arestas em busca de consensos e de justiça social. Tanto o é, que quando o governo anuncia a privatização da Eletrosul, o MAB é contra e passa a defender a manutenção da empresa sob o domínio estatal.

Voltando ao documento, ele previa o cumprimento de uma pauta defendida pelos atingidos, tanto da UHE Itá como de Machadinho. Entre os acordos estão:

a) terra por terra [...], na região [...]; b) indenização por dinheiro [...] dos preços unitários da terra e benfeitorias; c) garantia de participação em projetos de reassentamento para todos os sem-terra atingidos pelas barragens de Itá e Machadinho, em áreas dos três Estados do Sul, com características agrícolas e infraestrutura não inferiores às atingidas pelas barragens. (ELETROSUL; CRAB, 1987, p. 1).

O movimento já tem em seu horizonte algumas conquistas como esse acordo, graças ao apoio da sociedade atingida e não atingida diretamente, reuniões em comunidades ribeirinhas ou sedes municipais com amplos debates, nos quais, cada família atingida podia escolher qual das alternativas lhe era vantajosa, que em partes, fora um dos principais anseios da maioria dos atingidos.

Além disso, segundo Almeida (2004):

O acordo estabeleceu que a Eletrosul não iniciaria nenhuma obra dentro do rio sem antes solucionar a questão social, [...]. Essa parte do acordo não foi cumprida na usina hidrelétrica de Itá, nem na de Machadinho e foi objeto de diversos conflitos entre a Crab e a Eletrosul. (ALMEIDA, 2004, p. 137).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Diante da assinatura do acordo, sob o ponto de vista dos atingidos, era a garantia do respeito a sua dignidade, a construção de um modelo de produção de energia perpassando por vias democráticas, estabelecidas e assinadas pelas partes envolvidas em choque. Não apenas isto, em 1987, significou o aceite das populações atingidas pelas usinas hidrelétricas, frutos de diversas manifestações.

Se antes os indivíduos viam-se crucificados pelas necessidades, inevitabilidades, fatalismos do progresso, abarcando suas terras, suas famílias, agora, no momento em que a Crab assina o acordo que previa a remoção das populações afetadas sobre alternativas, os atingidos passam a ver a barragem com outros olhos, com possibilidade de justiça social e desenvolvimento, a concordar com abandonar a região, seja por receber terras entre os três estados do sul, por dinheiro pago ou por reassentar-se coletivamente com outros atingidos, em locais planejados.

O acordo, que fora assinado em 1987, foi o estabelecimento de um paradigma na relação entre os movimentos sociais dos atingidos por barragens no Brasil e o poder central, significou o “sim” dos atingidos frente a construção da hidrelétrica UHE-Itá. Obviamente, que enfrentariam uma nova realidade: o abandono de uma série de heranças imateriais de seu lugar, que ainda estavam distantes de acontecer ou de terem uma noção precisa.

Como se isto não fosse o suficiente, para problematizar/polemizar a situação, a própria empresa responsável pelas obras (Eletrosul), e por todo o processo de “solução social”, não cumpriu com sua parte no acordo e iniciou as construções antes de finalizar os processos indenizatórios, com já destacamos anteriormente.

Portanto, a alternativa das populações atingidas foi voltar com as mobilizações, dizer o “não às barragens de Itá e Machadinho” uma vez mais, lutar para que o acordo de 1987 fosse cumprido pela Eletrosul, e que a mesma situação de descumprimento de tratados não se repetisse, respeitada e mantida em acordos futuros assinados entre as partes. Se a empresa não cumpre o que assinou, além dela mesma cair em descrédito, a Crab poderia perder a confiança diante dos ribeirinhos, e mais, sua legitimidade é golpeada.

A radicalização do movimento foi inevitável. A soma de promessas não cumpridas pela Eletrosul, o arrastar e a demora no processo de indenizações, os técnicos entrando nas propriedades e colocando marcos da altura do represamento das águas, o descumprimento do acordo de 1987, e por último, a início das obras para a construção da nova cidade de Itá, acirraram os ânimos entre os atingidos e a Eletrosul.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A Crab continua sua organização no caminho das romarias, manifestações públicas, reuniões nas comunidades que contribuíram anteriormente para a assinatura de 1987. Uma nova característica, com o crescimento dos atingidos e sua visibilidade, leva a comissão de atingidos a partir para as vias partidárias e lançar, em 1986, candidato a deputado estadual, o que segundo Navarro (1996, p. 81), mostra o movimento a estreitar relações com partidos políticos, tanto do lado do Mab, quanto da Eletrosul:

[...] acabou por enfraquecer a luta social no Alto Uruguai, pelo simples fato de que a associação CRAB/PT não encontrou apoio amplo (ou mesmo majoritário, na maior parte dos municípios onde a CRAB atua) entre as populações atingidas e, também, permitiu que os objetivos do movimento pudessem ser subordinados às disputas eleitorais. [...]. (NAVARRO, 1996, p. 81).

Quando Mab e Eletrosul pareciam polarizar radicalmente, a Eletrosul apoiando o Partido da Frente Liberal (PFL) e a CRAB/PT, alguns acontecimentos levam a uma paradoxal aproximação. Os cortes no orçamento da Eletrosul, a moratória do governo Sarney (1985-1989), a perspectiva de privatização da Gerasul na desnacionalização das obras de UHEs, a paralisação nos canteiros de obras, tudo isso, leva o Mab a apoiar a manutenção das usinas sob o controle público. Outro medo era como ficariam as negociações, é possível que a empresa privada recebesse e negociasse com o movimento da mesma forma com que era anteriormente? A iniciativa privada assumiria os acordos feitos entre Eletrosul e Mab?

O movimento via-se em uma nova fase, não apenas ser contra a construção das barragens de Itá e Machadinho (a não ser que fossem cumpridas as cláusulas do acordo de 1987), mas a possibilidade de privatização da Eletrosul era real e vinha dentro do projeto neoliberal dos governos brasileiros pós-Sarney (Collor, Itamar e Fernando Henrique Cardoso, respectivamente). Assim, a estatal não fora privatizada totalmente, em muito, devido às pressões sociais do Mab, mas também, por uma manobra política, é criado um órgão interdepartamental responsável pela geração de energia (Gerasul) e esta é privatizada passando ao controle do consórcio Itá.

Nesse período, no início dos anos 90, mais precisamente em “[...] (março de 1991), em Brasília, aconteceu o primeiro congresso dos atingidos, com a criação do Movimento Nacional dos Atingidos por Barragens. Hoje o movimento tem atuação em 19 estados brasileiros. [...]”. (BENINCÁ, 2006, p. 48). A Crab tem seu nome oficialmente alterado, deixa de se chamar Comissão dos Atingidos por Barragens e torna-se MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens. A mudança na palavra recebe a conotação de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

movimento, antes a ideia de comissão passava a intenção de algo provisório, temporal ou até frágil. Com a nova sigla transmite a ideia de permanência, perenidade e integra um quadro de encontros estaduais/nacionais para trocas de experiências entre as dificuldades e avanços nos confrontos entre as periferias e os centros de poder no que envolve UHEs.

Os anos 90 trazem o final das negociações entre o Mab e a Gerasul, pois são concluídas as obras da “nova Itá” e a população é relocada, outros atingidos foram indenizados, classificados e atendidos (tabela 2 e 3).

Tabela 2: Número total de atingidos

Vínculo	Descrição	Total
1.	Proprietários	2.248
2.	Arrendatários	513
3.	Posseiros	166
4.	Assalariados	84
5.	Agregado	45
6.	Outros	498
<b>Total de Beneficiários</b>		<b>3.554</b>
Sem Cadastro	Proprietários não cadastrados	288
Filhos	Novas Famílias	292
Outros	Parentes com vínculos	5
<b>Total de Novos Beneficiários</b>		<b>585</b>
<b>Total Geral</b>		<b>4.139</b>

Tabela 3: Modalidade de indenização aos atendidos pela UHE-Itá

Modalidade	Área (ha)	Famílias
Indenizações	14.768,00	3.260
Carta de Crédito	6.215,36	438
Remanescentes	473,22	72
<b>Reassentamentos Rurais</b>		
1. Chopinzinho	1.845,00	74
2. Mangueirinha	2.252,001.	81
3. Honório Serpa	807,83	38
4. Marmeleiro	840,61	32
5. Campo Erê	1.108,29	50
6. Chiapetta	1.200,00	66
7. Campos Novos	911,00	28
<b>TOTAL</b>	<b>30.421,31</b>	<b>4.139</b>

**Fonte:** Adaptado pelo autor. Baseado em Tractebel Energia Suez, 2003, p. 113.

A tabela 2 é resultante de um cadastro socioeconômico de classificação dos atingidos de acordo com os vínculos descritos e o número de famílias, do qual participaram integrantes do Mab e da Eletrosul. Enquanto que na tabela 3 são as modalidades de atendimentos descritos, as áreas em hectares e as famílias respeitando, finalmente, o acordo de 1987.

Esse processo findo, resultante da participação do Mab e sua importância de modelo democrático, com participação histórica no que tange as construções, indenizações, projetos de reassentamentos de barragens, se deu, para Benincá (2011) “[...] no conjunto de suas proposições, consta a democratização dos processos de planejamento, organização da produção e distribuição da energia, envolvendo a



ISBN: 978-85-7897-148-9

participação ativa e efetiva da população brasileira”. (BENINCÁ, 2011, p. 291)

### 3 Considerações Finais

O tema norteador deste artigo foi de identificar em como as esferas público/privadas (centros de poder) e os atingidos (periferias), dentro do contexto da usina hidrelétrica de Itá, construíram relações antagônicas. Demonstramos os projetos que cada qual definiu e passou a defender como bandeira(s) enquanto sua atuação era transformada em prática social protagonista.

Analisou-se o discurso elitista que tenta velar as posições de progresso e desenvolvimento, graças às maravilhas proporcionadas por empreendimentos hidrelétricos e no caso Itá, e que nega, os conflitos entre os atores sociais, ou desmerece o papel fundamental desenvolvido pela Crab/Mab. Destarte, “As relações entre a população e a Eletrosul [mais tarde, Consórcio Itasa], entretanto, não foram amistosas quanto este discurso quer afirmar. Muitos conflitos de interesses se desenham entre estes grupos. [...]”. (PICOLI, 2012, p. 108).

Propusemos uma discussão que pode ser em muito ampliada dada a complexidade do processo de instalação de uma usina e da dimensão de tempo/espaço que ela abrange, sem negar os conflitos sociais e a partir do centro e dos atingidos por barragens que impetram uma luta repleta de conquistas/limitações nas regiões, neste caso, no alto Uruguai catarinense e noroeste riograndense.

Observar o caso específico da UHE-Itá e de outros casos de barragens, seu sistema central e periferias, demonstram algumas tendências dos procedimentos historicamente adotados e sob quais conclusões ainda se pode chegar. O movimento social dos atingidos por barragens não só é legítimo como necessário na busca por um equilíbrio entre o que se quer construir e lucrar e aquilo que se deve respeitar diante das populações atingidas.

### Referências

A NOTÍCIA. **Gerasul comprada pela Tractebel**. Joinville, Santa Catarina. 16 set. 1998.

ALMEIDA, Antônio de. **As usinas hidrelétricas e os atingidos da bacia do rio Uruguai: intenções entrecruzadas**. Mestrado em História, UPF: Passo Fundo, 2004.



ISBN: 978-85-7897-148-9

ANEEL. **Agência Nacional de Energia Elétrica**. Disponível em: [www.aneel.gov.br](http://www.aneel.gov.br). Acesso em: 2013.

AMAUC. **Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense**. Disponível em: <http://www.amauc.org.br>. Acesso em: 2013.

BENINCÁ, Dirceu. **Reciclando a (des)ordem do progresso**: ARCAN – uma alternativa sócio-ambiental. Mestrado em Ciências Sociais. PUC: São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Energia & Cidadania**: a luta dos atingidos por barragens. São Paulo: Cortez, 2011.

BOAMAR, Paulo Fernando de Azambuja. **A história e as estratégias empresariais dos empreendimentos hidrelétricos na bacia do rio Uruguai**. Florianópolis: Ed. do Autor, 2002.

CONSÓRCIO ITÁ. **Itá**: memória de uma usina. Editora Expressão Sul: Florianópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Consórcio Itasa**. Disponível em: <http://www.consorcioita.com.br/>. Acesso em: 2013.

CNEC; ELETROSUL. **Estudo do inventário Hidroenergético da Bacia do Rio Uruguai**. Eletrosul: Florianópolis, 1981.

CRAB. Comissão Regional dos Atingidos por Barragens. **A enchente do Uruguai**. Erechim, n. 12, set. 1985.

ELETROSUL; CRAB. **Documento de acordo entre Centrais Elétricas do Sul do Brasil S. A. – ELETROSUL e Comissão Regional dos Atingidos por Barragens – CRAB**, em relação às usinas hidrelétricas de Itá e Machadinho. Acervo do MAB: Erechim, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 2013.

JUSTINO PICINI. **Líder da Comissão do Atingidos por Barragens (CRAB) em Concórdia**. Interlocação em Concórdia, 28/02/2013.

MAB NACIONAL. **Movimento dos Atingidos por Barragens**. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br>. Acesso em: 2013.

MORAES, Maria Stela Marcondes. **No rastro das águas: pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragens da bacia do rio Uruguai (RS/SC) – 1978/1990**. Doutorado em educação. PUC: Rio de Janeiro, 1994.

NAVARRO, Zander. Democracia, cidadania e representação: os movimentos sociais rurais no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, 1978-1990. In: NAVARRO, Zander. **Política, protesto e cidadania no campo**: as lutas sociais dos colonos e dos trabalhadores rurais no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 62-105.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

NÓBREGA, Renata da Silva. Os atingidos por barragem: refugiados de uma guerra desconhecida. **Revista Internacional Mobilizações Humanas**, Brasília, DF, ano 29, n. 36, p. 125-143, jan./jun. 2011.

PICOLLI, Bruno A. **Sob os desígnios do progresso**. Xanxerê: News Print, 2012.

ROCHA, Humberto José da. **Relações de poder na hidreletricidade**: a instalação da UHE Foz do Chapecó na bacia do rio Uruguai. Campinas, SP: Tese de Doutorado, 2012.

ROHTMAN, Franklin Danie. A emergência do movimento dos atingidos pelas barragens da bacia do rio Uruguai, 1979-1983. In: NAVARRO, Zander. **Política, protesto e cidadania no campo**: as lutas sociais dos colonos e dos trabalhadores rurais no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p.106-136.

SARTORETTO, Salete Munarini. **Lembranças submersas**: O caso da cidade de Itá em Santa Catarina. Passo Fundo: UPF, 2005.

SHILS, Edward. **Centro e periferia**. Lisboa: Difel, 1996.

SILVA, Lucas Gonçalves da. **A atual situação dos barramentos de grande porte e as PCH's como alternativa de geração de energia na bacia hidrográfica do rio Uruguai (sul do Brasil)**. Disponível em: <http://www.cerpch.unifei.edu.br>. Acesso em: 2012.

SOUZA, José Fernando Vidal de. **Direito Ambiental I**. Organização CONPED/UFF. Florianópolis: FUNJAB, 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br>.

TRACTEBEL ENERGIA SUEZ. **Atividades ambientais e sócio-patrimoniais**. Batistello Consultoria Ltda. Florianópolis, 2003.

UCZAI, Pedro F. **O movimento dos atingidos por barragens**: o caso Itá e Machadinho na bacia do rio Uruguai – 1979-1991. Mestrado em História. São Paulo: PUC, 1991.



## GT 02 - EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA

Este GT objetivou discutir pesquisas e experiências pedagógicas relacionadas com a temática da educação intercultural indígena; compreender os fundamentos epistemológicos da educação escolar indígena a partir dos pressupostos da Interculturalidade; debater os impactos do processo de escolarização sobre as comunidades indígenas; e acolher experiências bem-sucedidas de educação indígena intercultural.



## O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA ESCOLA INDÍGENA CACIQUE VANHKRÊ E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS INDÍGENAS KAINGANG NA CONTEMPORANIEDADE

Tanabi Sufiatti<sup>53</sup>

Cláudia Glavam Duarte<sup>54</sup>

### Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de Mestrado intitulada: O currículo de matemática como dispositivo na constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo da Terra Indígena Xapecó. A investigação teve por objetivo analisar as relações entre o currículo de matemática e a constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo. O estudo desenvolvido mostrou que: i) a importância da matemática escolar se dá por ser entendida como uma “ferramenta de poder”, que permite aos alunos indígenas kaingang “compreenderem o mundo do não-índio”; ii) os documentos analisados apresentam a tensão entre as culturas indígena e não-indígena; iii) os conhecimentos convivem em constante tensão e iv) os professores da escola indígena, a fim de privilegiar os conhecimentos provenientes da cultura, trabalham com o que denominamos de “duplo real”.

**Palavras-Chave:** Currículo; Matemática; Sujeito Indígena.

### 1 Introdução

O presente artigo resulta de uma pesquisa de Mestrado intitulada: O currículo de matemática como dispositivo na constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo da Terra Indígena Xapecó realizada no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC, no período de 2012 á 2014. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, localizada na Terra Indígena Xapecó, que fica próxima às sedes dos municípios da Microrregião do Alto Irani, distante 70 km de Chapecó, importante centro da região oeste do Estado de Santa Catarina. Neste estudo o sujeito indígena kaingang contemporâneo foi entendido como um sujeito que vive uma condição de fronteira, que vive em um entrelugar, ou seja, que transita entre duas culturas distintas: a cultura do “não-índio” e sua própria cultura. Tal condição tem propiciado tensões no currículo escolar.

Na perspectiva teórica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, o currículo

<sup>53</sup> Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. E-mail: [tanabi@unochapeco.edu.br](mailto:tanabi@unochapeco.edu.br)

<sup>54</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica na UFSC. E-mail: [claudiaglavam@hotmail.com](mailto:claudiaglavam@hotmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

escolar foi compreendido como um dispositivo carregado de intencionalidade, atravessado por relações de poder e implicado na constituição de determinados tipos de sujeitos. Assim sendo, nossa concepção de currículo está relacionada à noção foucaultiana de dispositivo, pois tem uma função estratégica de constituir determinado tipo de sujeito voltado para uma determinada sociedade, tendo como principal função responder uma urgência. No caso específico do currículo da escola indígena, esse tem como principal função responder uma urgência, que seria a de “resgatar a cultura desses sujeitos” ou, ainda, “possibilitar aos alunos indígenas o acesso ao conhecimento de sua cultura” e, ao mesmo tempo, o “conhecimento universal”. Assim, nosso objetivo foi o de examinar o currículo de matemática como um dispositivo onde existem múltiplos elementos, implicados em relações de poder. Dessa forma, a principal questão que buscamos responder foi: Como a disciplina de matemática está inserida no currículo da Escola Indígena Cacique Vanhkrê de modo a contribuir para a constituição do sujeito indígena kaingang na contemporaneidade?

Gostaríamos de apontar que tal sujeito indígena kaingang, acompanhando as teorizações de Bernardi (2011), é um “sujeito indígena kaingang de fronteira”, pois vivencia tensões pertinentes a zona fronteira. Ao mesmo tempo em que tem convivência com o a forma de vida do seu povo, tem contato com uma forma de vida distinta da sua, uma cultura diferente, a cultura do não-indígena, que vive muito próximo à T.I Xapecó e acaba influenciando a forma de vida desse povo. Apostar em tal tensão é apostar também que a escola é um dos lócus privilegiados para apreender tal tensionamento, pois ao mesmo tempo em que ensina “conteúdos universais”, dá destaque aos “conhecimentos da cultura kaingang”.

Na esteira dessa compreensão, a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê deve ser pensada como uma instituição que abriga esse sujeito indígena de fronteira e que vivencia tensões, inclusive no currículo, pois ora deve apresentar conhecimentos da cultura do “não-índio”, ora da sua própria cultura. Tal tensão também pôde ser percebida nos documentos oficiais e nos documentos da escola, bem como nos materiais didáticos e nas entrevistas com os professores. Pois, ao mesmo tempo em que foi oferecido um currículo escolar diferenciado aos povos indígenas, o mesmo ainda segue a ordem minimalista ao propor uma base nacional comum igual às demais escolas.

A pesquisa empreendida foi de natureza qualitativa e de inspiração etnográfica e, para a busca de informações complementares, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com 10 professores que ensinam matemática. Além das entrevistas,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

foram utilizados para a produção de dados o Projeto Político Pedagógico dos anos de 2012 e 2013, Planejamentos Anuais da disciplina de matemática e excertos de um Caderno de Atividades produzido pelo Labhin<sup>55</sup>.

## **2 Interfaces entre o Currículo de Matemática e a Constituição do Sujeito Indígena Kaingang**

“Posso ser o que vocês são sem deixar de ser o que sou” (PPP, 2013, p. 6). Esta frase inicial representa, de forma bastante significativa, a tensão que o sujeito indígena vivencia na contemporaneidade, sendo um sujeito de fronteira, ora na busca de conhecimentos “universais”, ora “lutando” para manter os conhecimentos identificados por eles, como próprios de sua cultura. Com este entendimento acompanhamos Bernardi (2011, p. 204), quando afirma que é preciso

[...] entender a escola indígena como uma instituição que abriga sujeitos que vivenciam as tensões pertinentes a zonas fronteiriças nos permite entendermos melhor qual é o seu papel, bem como identificarmos os impasses, medos, desejos, anseios e dificuldades enfrentados pelos professores, que são provocadas pela proposta de uma educação específica/diferenciada, contemplando ainda, a ação pedagógica tradicional.

Ao debruçar-nos sobre os documentos da escola, observamos a tensão existente na elaboração do PPP e, em específico, as proposições sobre a matriz curricular da escola, pois havia a tentativa do mesmo de reforçar a necessidade de valorização de sua cultura e, ao mesmo tempo, a proposta do ensino dos mesmos conteúdos das escolas não indígenas, ou seja, a conservação, na grade curricular, das disciplinas consideradas “universais”.

De acordo com o PPP (2013, p. 7), “o PPP da escola foi elaborado de forma que a cultura indígena prevaleça, onde o bilíngue e o processo educacional próprio promovam uma situação de comunicação diferenciada que fortaleça as raízes culturais”. O direito de tal educação diferenciada está assegurado também pela Constituição Federal de 1988, artigo 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem. Percebe-se, então, que, apesar da “escola indígena ser diferenciada”, ao mesmo tempo tem a “obrigação”, por lei, de assegurar a formação básica comum das demais escolas aos alunos indígenas. Desta

<sup>55</sup>Laboratório de História Indígena – UFSC.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

maneira é possível visualizar que na constituição, mesmo que de forma sutil, estão presentes as “relações de poder” que, ao mesmo tempo em que asseguram o direito a uma “educação diferenciada”, “impõem” uma “formação básica nacional” aos povos indígenas.

As escolas indígenas têm “direito assegurado” a uma educação e conteúdos diferenciados das escolas não-indígenas no que se refere à sua cultura. Apoiada por tais leis, a E.I.E.B tem em seu currículo disciplinas de conteúdo universal (de base nacional comum) e as disciplinas de conteúdo diferenciado, voltadas para a cultura desse povo. Tais disciplinas diferenciadas, de acordo com entrevista realizada, teriam sido elaboradas pelos “*professores, comunidade e lideranças*”. (Professor F, 11.07.2013). Assim, a grade curricular apresentada no PPP (2013) conta com as disciplinas do “Currículo Nacional”, como as disciplinas de Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Sociologia, além das disciplinas específicas da cultura desse povo, como Cultura Indígena e Língua Kaingang.

Há três disciplinas previstas no PPP que chamam mais a atenção por seu conteúdo diferenciado: Cultura Indígena, Língua Kaingang, História. *Porém todas as disciplinas têm algum conteúdo diferenciado, na tentativa de fortalecer a cultura e adaptar o conteúdo a realidade da comunidade.* Mas essas três, em específico, têm uma carga mais expressiva de conteúdo realmente diferenciado. (SANTOS, 2012, p. 223) [grifos meus].

No PPP da escola, é apresentada a grade curricular e a descrição pormenorizada das disciplinas e pode-se observar que, em todas elas, busca-se acrescentar elementos da cultura kaingang. De acordo com o PPP (2013, p. 26), a grade curricular da escola “é composta por disciplinas específicas tais como Arte Indígena, Língua Kaingang, Cultura Indígena, educação para o esporte até o que é trabalhado nas outras disciplinas da base comum que são voltadas à especificidade do povo kaingang”. Apesar de, as disciplinas diferenciadas ou “culturais” constituírem um fator diferenciado e digno de estudo, buscamos investigar e analisar, de forma mais específica, a disciplina de matemática, entendendo-a como um dispositivo que está envolvido na constituição de um determinado tipo de sujeito. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a importância da matemática é apontada como uma maneira de entendimento do “mundo dos brancos”,

pensar o estudo da Matemática na experiência escolar indígena é importante por várias razões. A razão mais enfatizada pelos próprios povos indígenas diz



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

respeito à situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade mais ampla. Neste sentido, a matemática é fundamental, porque permite um melhor entendimento do "mundo dos brancos" e ajuda na elaboração de projetos comunitários que promovam a conquista da autossustentação das comunidades. (RCNEI, 1998, p. 159).

Bernardi (2011, p. 204), por sua vez, em sua pesquisa de doutorado, inferiu que “é possível observar que os professores atribuem à escola, e de forma especial à matemática, grande importância, o caminho possível para melhorar as condições possíveis de vida de seu povo”. No PPP da escola, a disciplina de matemática é apresentada da seguinte forma:

*A ideia básica é a de a escola incorporar os modelos ligados à tradição do aluno e reconhecer como válidos os sistemas de explicações, de conhecimentos, construídos pelos povos. Através de situações mais variadas possíveis, que naturalmente toquem o emocional do aluno, isto é, que lhe despertem o interesse, a curiosidade, que lhe sejam agradáveis, o aluno se envolverá na busca de explicações, maneira de entender o que rodeia, e o professor desenvolverá junto com eles meios de trabalhar com a realidade, um dos quais é a matemática. Tem como pressuposto caráter social do conhecimento matemático, a relação entre o conhecimento historicamente produzido e a lógica de sua elaboração, enquanto fatores intimamente ligados. Aprender matemática deve ser interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver o raciocínio lógico, a capacidade de conhecer projetar e transcender o imediatamente sensível. (PPP, 2012, p. 55 – 56).*

Assim sendo, é possível observar que a disciplina de matemática, de certa forma, fortalece essa tensão, pois exige que o aluno “incorpore” modelos de explicações advindas de sua tradição e, ao mesmo tempo, aprenda o “conhecimento historicamente produzido” por essa disciplina. No entanto, Bernardi, ao trabalhar com professores indígenas, observou que,

*foi possível, então, observar inicialmente, por parte dos professores, a preocupação em entender como o indígena lida com a sua ambiência e perceber que ideias matemáticas ele pode construir a partir daí. As proposições foram feitas num movimento ao contrário: a matemática institucional é dada, e depois, olham o tema para ver se “ela está lá”. (BERNARDI, 2011, p. 107).*

Dessa forma, como coloca Bernardi em sua pesquisa, a matemática institucional é dada, e, depois, é olhada para a “realidade do aluno” para ver se a matemática, ou o conhecimento científico matemático se faz presente. A expressão “trabalhar com a realidade dos alunos” se fez presente também na fala de alguns professores da escola. Um dos professores, ao ser questionado sobre o currículo diferenciado, apontou que “[...] é importante, pois trabalha a nossa cultura, reforçando cada dia mais para que a mesma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

*não venha a desaparecer. A disciplina de cultura indígena, por exemplo, essa matéria trabalha muito a nossa realidade, a nossa cultura [...]*. (Professor A, 15.07.2013). Outro professor, ao ser questionado sobre se seria possível fazer uma conexão da matemática escolar com a cultura indígena, apontou que *“eu acredito que sim, partindo da realidade de cada aluno tentamos introduzir o conteúdo procurando assim despertar o interesse, a participação dos alunos durante as aulas”*. (Professor B, 22.10.2013). Em um dos planejamentos anuais da disciplina de matemática, é apontado como objetivo geral *“visar no educando um aprofundamento na aprendizagem e raciocínio na matemática a partir da realidade de cada aluno”* (Planejamento anual de séries iniciais, 2013).

A partir de tais passagens ficamos interessadas em compreender o que seria trabalhar com a realidade desses alunos. Começamos a indagar qual seria tal realidade dos alunos indígenas kaingang na contemporaneidade, e a partir dos questionamentos realizados, foi possível compreender que trabalhar com a “realidade dos alunos” seria trabalhar/envolver/relacionar as disciplinas com a cultura indígena, inclusive a disciplina de matemática. Tal “realidade” seria, na verdade, o que podemos chamar de uma “realidade deslocada”.

Foi possível inferir, a partir das entrevistas realizadas, que a realidade do aluno indígena seria, para esses professores, trabalhar com elementos da cultura, mesmo que tais elementos não estejam mais tão presentes no cotidiano dos alunos. O objetivo mesmo de trabalhar com essa “realidade deslocada” seria transformá-la em cada vez “mais real” e, dessa forma, “reforçar” a cultura kaingang.

Foi possível observar ainda, que trabalhar com a “realidade” para os professores da escola indígena E.I.E.B é diferente de trabalhar com as situações que extrapolam sua cultura, ou que sejam pertinentes à cultura do não-índio, mesmo que essas façam parte de seu cotidiano, fruto da interação diária. No entanto, esse conflito apareceu nas entrevistas posteriores, pois, ao mesmo tempo em que seriam os elementos da cultura que dariam um “ar de realidade” à prática pedagógica do professor, por outro lado, alguns elementos da cultura não-indígena seriam importantes e subsidiariam situações reais vivenciadas pelos kaingang. Tal conflito fica evidenciado nas entrevistas realizadas.

Assim, foi possível perceber a existência de um “duplo real”, relacionado a “realidade da cultura” e a “realidade universal”. A “realidade da cultura” estaria relacionada à incorporação de elementos da cultura kaingang, e a “realidade universal” articulada a situações advindas do contato com o “não-índio”. Exemplo disso é o trabalho desenvolvido com o sistema monetário, pois lidar com o “dinheiro”, a partir do contato com



o não-índio, tornou-se importante.

Hoje, acredito que a matemática está quase cem por cento na vida dos indígenas. Como o próprio sistema está mudado, não se vive mais apenas do artesanato, os indígenas tem que trabalhar fora, ganhar o seu sustento, vai ter que ir lá fora, vai ter que comprar o alimento, por que hoje em dia não se tem mais o alimento ali (dentro da aldeia), não é mais igual ao passado, pois o alimento do índio vinha da mata, hoje se for só da mata não se vive mais. Então como ele tem que se adaptar de alguma maneira com os lá de fora da aldeia, por exemplo, os não-indígenas, então ele vai ter que se virar. Para se virar, ele vai ter que saber a matemática. Como ele vai comprar sem ter ideia de quanto que ele tem? Quanto que ele vai ter que pagar? Qual o valor? Então, isso está na vida de cada um, eu acho que a matemática faz parte agora de cada um, do financeiro de cada um hoje. (Professor E, 17.10.2013).

É importante até para o seu dia a dia, porque, na verdade, se você não souber matemática como é que você vai fazer, por exemplo, comprar em uma loja que te dá quinze por cento de desconto, aí você não vai saber o valor que tem de desconto. (Professor J, 16.07.2013).

Após entender o conflito e a emergência de um duplo real que aponta tanto para a cultura quanto para fora dela, buscamos nos informar a respeito dos materiais utilizados na disciplina de matemática. Se uma das facetas de trabalhar com a realidade dos alunos está relacionada com a cultura, que materiais didáticos existem e/ou foram elaborados para poder trabalhar “tal realidade”? Ao serem questionados sobre os materiais didáticos utilizados na disciplina de matemática e se havia material específico produzido para a disciplina, os professores apontaram o que não existe material específico para a disciplina de matemática, é o mesmo que o da escola não-indígena.

O livro didático é o mesmo que é utilizado nas demais escolas. Nesse sentido, percebe-se que o material didático da disciplina de matemática também contribui para tal tensão, pois é o mesmo material das demais escolas, sem ter nada de específico no que se refere à cultura desse povo e é do interesse dos professores buscar meios de relacionar o “conhecimento universal” à cultura do seu povo. Tal tensionamento fica evidenciado na fala de um professor, que ao ser questionado se seria possível relacionar a matemática escolar com a cultura indígena apontou que,

Olha é bem complicado, porque o segundo estudo, inclusive o meu TCC fiz sobre matemática kaingang<sup>56</sup>, então é bem difícil trabalhar a própria cultura pelo fato da matemática ser universal. [...] podemos associar alguma coisa, mas é bem difícil trabalhar. (Professor D, 16.07.2013).

Sendo assim, percebe-se que há uma dificuldade em trabalhar a matemática

<sup>56</sup> Bernardi (2011, p. 24), usa o termo matemática tradicional kaingang para se referir ao “[...] conjunto de saberes locais, artefatos e mentefatos que estão no bojo da tradição da comunidade indígena Kaingang, ligados a sua cultura, formados e transmitidos por várias gerações e em constante mutação”.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

voltada para a cultura desse povo, pois ela se torna “restrita” diante da matemática escolar. Foi possível perceber, assim como Bernardi (2011) inferiu em sua pesquisa, que em um primeiro momento, a matemática institucional é ensinada para depois relacioná-la com a cultura. Isso também ficou evidenciado a partir das entrevistas realizadas com os professores, que ao serem questionados se seria possível fazer uma conexão da matemática escolar com a cultura indígena, apontaram o seguinte:

Com certeza. Na verdade, se olharmos antigamente, os indígenas não sabiam que estavam trabalhando a matemática, mas até o preço do artesanato, o trançado, por exemplo, quanto eles ocupam de material para fazer o trançado, até mesmo as varetinhas são contadas, então é utilizada a numeração, para vender trabalha-se o dinheiro, então acho que se ocupa muito a matemática na vida do indígena. (Professor A, 15.07.2013).

Sim, trabalhando através de projetos, como fizemos no ano passado. Trabalhamos com crianças dos anos iniciais na disciplina de matemática usando coisas próprias da cultura, da natureza: sementes, taquaruçu, construindo jogos, como por exemplo, o jogo da velha com esse material. (Professor C, 15.07.2013).

Sim. A matemática, eu digo que é uma das áreas que envolve muito a cultura, desde uma pintura, um quadriculado, uma forma geométrica que é a pintura do povo kaingang. Os artesanatos têm muitas formas geométricas, muito bem elaboradas até, por sinal, mesmo que muito deles já tenham se perdido. A questão dos números, medidas, a questão do tempo era muito importante na comunidade quando aqui era ainda tudo mato, árvores nativas, matas virgens, os índios tinham muito a ver com o tempo, como marcavam o tempo, a questão de plantação, a questão da época de pesca e caça, tudo isso é relacionado a matemática. (Professor H, 18.07.2013).

Até é possível, por exemplo, trabalhar o dominó voltado para a cultura kaingang, que foi o pessoal da UFSC que montou um dominó, trabalha matemática voltada para a cultura indígena. O dominó, por exemplo, com desenhos de adornos típicos, o colar, achar o par, eles montaram um dominó assim. Então dá para trabalhar a matemática envolvendo a cultura. (Professor, 15.07.2013).

Nesse sentido, a matemática “universal” e as práticas sociais, no caso específico o jogo da velha, o dominó e a trilha, próprias da cultura não-indígena, acabam capturando e direcionando as práticas pedagógicas dos professores. Interessante observar que, mesmo com essas especificidades, os professores acabam por posicioná-las como culturais por abrigarem alguns elementos: “O dominó, por exemplo, com desenhos de adornos típicos, o colar [...]”. (Professor C, 15.07.2013); “[...] sementes, taquaruçu, construindo jogos, como por exemplo, o jogo da velha com esse material, etc.” (Professor I, 15.07.2013).

Outro exemplo dessa postura pode ser observado no ensino da geometria. Para ensinar tais conteúdos, eram analisadas as formas geométricas dos artesanatos indígenas, ou seja, o aluno precisava antes ter o conhecimento matemático construído da geometria para depois olhar para sua cultura. Ao analisar essas atividades, é possível inferir que a tensão entre o conhecimento das diferentes culturas fica “solucionado” por



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

intermédio da utilização da cultura indígena como “pano de fundo” para a aprendizagem da matemática escolar. Assim, falar em aldeia, cestos, artesanatos indígenas ou adornos utilizados nessa cultura, aliviaria a tensão entre as diferentes culturas ao proporem uma “articulação” entre o conhecimento matemático da cultura “não-indígena” e a cultura local.

Diferentemente das questões que envolvem a língua, que tenta, por exemplo, aliviar a tensão por intermédio de disciplinas separadas, uma para a Língua Portuguesa e outra para Língua Kaingang, a disciplina de matemática não possui essa alternativa. Nesse sentido, buscamos investigar se haveria uma matemática específica desse povo, como os indígenas Guaranis têm um sistema de numeração próprio<sup>57</sup>, questionamo-nos se o mesmo ocorria com os indígenas kaingang.

Durante as entrevistas com os professores, confirmamos a existência de um sistema próprio de numeração kaingang. Então buscamos investigar se tal sistema era utilizado na disciplina de matemática ou se era ignorado pelos professores? Dos professores entrevistados, três afirmaram não saber se existe tal sistema de numeração. Apesar de afirmarem não saber se existe um sistema de numeração específico, os mesmos apontaram que falam os números na língua kaingang até o cinco. Os demais professores entrevistados afirmaram que conhecem, porém há uma confusão de até aonde vai tal sistema de numeração.

A confusão apresentada por esse último, ao apontar que o sistema de numeração vai até o nove, justifica-se pelo fato de que, com o decorrer do tempo, o sistema de numeração que era até o cinco foi sendo ampliado pelos próprios professores. Pelo que pôde ser observado nas entrevistas, atualmente os números são falados em kaingang não apenas até o cinco e não há uma certeza de até qual número vai esse sistema adaptado por eles. Quando questionados se o sistema de numeração kaingang era utilizado na disciplina de matemática, os professores apontaram que são apresentados aos alunos os sistemas de numeração kaingang existentes, mas o que seria utilizado é o decimal. Corroborando com isso, foi apontado em entrevista que *“hoje em dia essa numeração é apenas mostrada para os alunos como os demais tipos, mas utilizamos em si o sistema de numeração que as outras escolas também utilizam”*. (Professor B, 16.07.2013).

Embasadas nestas análises, pensamos ser possível inferir que tanto disciplina de matemática, bem como as demais disciplinas, o PPP, os planejamentos anuais e materiais didáticos atuam como dispositivos para a constituição de sujeitos indígenas

<sup>57</sup>Alguns autores já pesquisaram e fizeram publicações sobre o sistema de numeração Guarani, entre eles temos Sérgio Florentino da Silva (2011) e Gabriela Barbosa dos Santos (2013).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

kaingang contemporâneos de fronteira. Esses materiais não são neutros, mas carregados de intencionalidade para constituir determinado tipo de sujeito. Isso também pode ser percebido nos planejamentos das disciplinas e no próprio PPP. Ao analisar os planejamentos anuais das séries iniciais e, em específico, da disciplina de matemática, percebemos que alguns professores não entram na temática da cultura, nem nos seus objetivos e, muito menos, na relação entre os conteúdos e a cultura.

A partir das entrevistas realizadas com professores e dos planejamentos analisados, podemos afirmar que muitos professores resolvem a tensão entre as culturas, trabalhando com a “dupla realidade”. No entanto, é possível observar que a “realidade da cultura” fica subordinada aos conhecimentos da matemática escolar. Pois, como disse o professor, *“depois eu encaixava essas atividades extras”* ou *“o sistema de hoje está mais moderno, parecido mais com o do não-indígena”*. Tal condição está alicerçada na ideia de que, para eles, a matemática escolar estaria relacionada a “uma ferramenta de poder” que permite ao aluno se “defender” e *“lutar em pé de igualdade”* fora da T.I Xaçecó, ou ainda, no *“mundo dos brancos”* e por isso se torna essencial para os indígenas kaingang. Essa é a grande preocupação da escola para a formação de seus estudantes, tanto que aparece descrito no PPP da escola o seguinte: “é uma escola específica e diferenciada, bilíngue, formadora de sujeitos capazes de defenderem seus direitos com voz e pé de igualdade com os não-índios, defendendo assim sua cultura e seu povo”. (PPP, 2013, P. 25). Tal afirmação também está presente na fala dos professores que, ao serem questionados sobre o porquê da importância da disciplina de matemática para os indígenas, apontaram o seguinte:

Cada um de nós tem que saber a matemática, estou falando no que é hoje. Porque algum tempo atrás, para identificar quantidades, os indígenas usavam mais objetos. Hoje é necessário aprender matemática para ter uma visão mais ampla. Então acredito que para trabalhar matemática com eles é melhor trabalhar a matemática como está agora, do que como era usada lá atrás. Claro que não deixamos de olhar como era feito lá atrás, no passado. A matemática é mais um conhecimento importante para que mais tarde o indígena não venha a ter dificuldade lá fora. (Professor C, 15.07.2013).

Ele tem que se adaptar de alguma maneira com os lá de fora da aldeia, por exemplo, os não-indígena, então ele vai ter que se virar. Para se virar, ele vai ter que saber a matemática. Como que ele vai comprar sem ter a ideia de saber quanto que ele tem? Quanto que ele vai ter que pagar? Qual o valor? Então, isso está na vida de cada um, eu acho, a matemática faz parte agora de cada um, do financeiro de cada um hoje. (Professor E, 17.10.2013).

É importante porque é com ela que vão saber se defender também, por exemplo, no mercado, ao fazer suas compras, até mesmo ao contar o seu dinheiro. (Professor G, 16.07.2013).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A matemática é uma das disciplinas mais importantes na vida do ser humano, porque tudo que nós fazemos envolve matemática, principalmente, quando estamos fora daqui. Acredito que a matemática está em tudo que envolve o aluno e temos que passar esse conhecimento para eles. (Professor H, 18.07.2013).

Para todo ser humano, a matemática é importante, pois, até mesmo num vestibular, se você sabe ou não, eles não escolhem se é índio ou branco, a prova é a mesma. Nós, enquanto índios, nos sentimos orgulhosos de ter o mesmo valor, se bem que se nós temos uma escola diferenciada também deveria ter todos os anos vestibulares diferenciados. No caso, se você faz uma prova lá, a mesma coisa que eu ensinar aqui para os meus alunos, o professor lá fora também ensina. Então eu acredito que é importante, tanto para nós quanto para os não-índios. (Professor I, 15.07.2013).

A matemática é importante em qualquer cultura, porque ela é universal. Você precisa ter o conhecimento matemático, pois a matemática é indispensável na vida do ser humano. É uma regra, tem que saber, isso vale para o índio, para o não-índio, para cultura em qualquer raça é necessário ter o conhecimento matemático, isso é obrigatório para todo mundo. (Professor D, 16.07.2013).

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível afirmar que o currículo de matemática contribui na constituição do sujeito indígena kaingang de fronteira, na medida em que, mais do que a importância de ensinar o aluno a lidar com o seu dia a dia, a importância da matemática se dá por ser uma “ferramenta de poder” que permite a esses alunos poder “compreender o mundo do não-índio” e que fornece subsídios e conhecimentos para que o aluno indígena esteja preparado para o “mundo fora da aldeia”. Podemos pensar então que o “conhecimento universal” ao mesmo tempo em que é imposto por lei a esses povos indígenas, também é desejado por eles, pois, de certa maneira, os faz serem “detentores de poder”.

No PPP, há a intencionalidade de constituir um aluno que valorize as tradições e os costumes do seu povo. Nesse mesmo segmento, nos planejamentos, percebe-se que há, da parte de alguns professores, a tentativa da mudança e incorporação da cultura desse povo. Isso também fica explícito nos materiais didáticos diferenciados, onde a cultura é utilizada como pano de fundo, mas as atividades apresentadas são “iguais” às realizadas por alunos das escolas não-indígenas, ou seja, os documentos analisados apontam para a “tensão” existente entre a cultura indígena e a não-indígena.

### 3 Tessituras Finais

Ao finalizar esse artigo são possíveis realizar alguns apontamentos. Ao contrário da disciplina de Língua Portuguesa que, de certa maneira, “alivia a tensão” existente entre a cultura indígena e não-indígena por intermédio da disciplina de Língua Kaingang, a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

disciplina de Matemática não possui tal alternativa. Pois, como inferimos o sistema de numeração kaingang não é utilizado na disciplina de Matemática, sendo apenas apresentado com os demais sistemas de numeração existentes. Penso que tal fato ocorra pelo motivo de que o sistema de numeração válido fora da T.I é o decimal.

Foi possível perceber, também, nas entrevistas e nos planejamentos, que os professores acabam utilizando “elementos da cultura” como pano de fundo para o ensino da matemática. Um conteúdo muito citado como exemplo nas entrevistas foi o de geometria, pois os professores apontavam que, ao ensinar tal conteúdo, eram analisadas as formas geométricas dos artesanatos indígenas.

Assim, a cultura indígena acaba sendo utilizada como “pano de fundo” para o ensino/aprendizagem da matemática escolar, pois falar em aldeia, cestos, artesanatos indígenas ou adornos utilizados nessa cultura é uma forma utilizada pelos professores para “aliviar a tensão” entre a matemática escolar e a cultura indígena kaingang”. Portanto, utilizar elementos culturais nessa disciplina, acaba de certa forma “aliviando” a tensão existente entre as diferentes culturas ao proporem uma “articulação” entre o conhecimento matemático da cultura “não-indígena” e a cultura local.

No que se refere aos documentos analisados foi possível observar que tanto os documentos oficiais, quanto materiais didáticos, planos de aula, e o PPP, apresentam a tensão entre a cultura do indígena e a não-indígena. Os materiais didáticos que vêm do governo não são específicos para escola indígena, são os mesmos enviados a qualquer escola não-indígena.

Os professores, por sua vez, tentam “encaixar” elementos da cultura indígena kaingang nas aulas, sem deixar de lado o “conhecimento universal”. Os próprios documentos oficiais que oferecem um currículo diferenciado, ao mesmo tempo impõem uma base nacional comum. Assim sendo, não apenas os documentos escolares apresentam a tensão entre as culturas, mas tal tensão acaba sendo vivenciada constantemente no ambiente escolar.

A respeito da convivência na escola, entre os conhecimentos “culturais e universais” é possível apontar que estes convivem em constante tensão e, que tanto o conhecimento cultural quanto universal, são considerados de extrema importância para essa forma de vida. Porém, nas entrevistas, o que chamou a atenção foi que muitas vezes o conhecimento universal acaba sendo visto com um determinado “status” por ser o que vale fora da aldeia. Além dos questionamentos elaborados no decorrer da pesquisa, outros questionamentos surgiram. Um deles foi relacionado “à realidade do aluno indígena



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

kaingang”. Ao entrevistar os professores, percebemos que os mesmos, utilizavam muito a expressão “trabalhar com a realidade” do aluno. Mas o que seria trabalhar com a realidade do aluno indígena kaingang? O que foi possível perceber, a partir das entrevistas com os professores, trabalhar com a realidade seria trabalhar com elementos da cultura. Comecei então a questionar os professores sobre “tal realidade” e notei a existência de uma “dupla realidade”: a realidade da cultura e a “realidade universal”. A “realidade da cultura” estaria relacionada a incorporação de elementos da cultura kaingang e a “realidade universal”, por sua vez, estaria articulada a situações advindas do contato com o “não-índio”.

A partir das entrevistas e dos planejamentos analisados, pensamos poder afirmar que muitos professores resolvem a tensão entre as culturas trabalhando com a “dupla realidade”. No entanto, é possível observar que a “realidade da cultura” fica subordinada ao conhecimento da matemática escolar. Tal condição está alicerçada na ideia de que, para eles, a matemática escolar estaria relacionada a “uma ferramenta de poder” que permite ao aluno se “defender” e “*lutar em pé de igualdade*” fora da T.I Xapecó, ou ainda, no “*mundo dos brancos*” e por isso se torna essencial para os indígenas kaingang.

Pensamos que, mais do que a importância de ensinar o aluno a lidar com o seu dia a dia, a importância da matemática se dá por ser uma “ferramenta de poder” que permite a esses alunos poder “compreender o mundo do não-índio” e que fornece subsídios e conhecimentos para que o aluno indígena esteja preparado para o “mundo fora da aldeia”. Desta maneira, o “conhecimento universal”, que de certa forma foi “imposto” por lei a esses povos indígenas, também é desejado por essa forma de vida. Assim sendo, é possível afirmar que a disciplina de matemática, bem como as demais disciplinas, o PPP, os planejamentos anuais e materiais didáticos atuam como dispositivos para a constituição desse sujeito indígena kaingang, que deve se apropriar do “conhecimento universal” para saber conviver e se relacionar numa sociedade não-indígena e, ao mesmo tempo se apropriar dos conhecimentos culturais.

## Referências

BERNARDI, Lucí Teresinha Marchiori dos Santos. **Formação continuada em matemática do Professor indígena kaingang**: enfrentamentos na busca de um projeto educativo. 2011. 266 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2011.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.  
\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

PROFESSOR A. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 15 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR B. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 16 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR B. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 22 out. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR C. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 15 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR D. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 16 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR E. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 17 out. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR F. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 11 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR G. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 16 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR H. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 18 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR H. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 22 out. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR I. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 15 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR J. **Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti**, em 16 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

SANTA CATARINA, Secretária do Estado de Educação. **Planejamento Anual da disciplina de Matemática**. Terra Indígena Xaçecó, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê**. Terra Indígena Xaçecó, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê**. Terra Indígena Xaçecó, 2013.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SANTOS, Rafael Benassi dos. A busca por uma educação diferenciada e autônoma a partir do seu projeto político pedagógico: o caso da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê. (p. 213-226). In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRIGMANN, Fernando (orgs). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406p.



## POLÍTICA SOCIAL DE ACESSIBILIDADE DOS POVOS INDÍGENAS À UNIVERSIDADE FEDERAL FRONTEIRA SUL

Eliane de Fátima Massaroli Metzler Gomes<sup>58</sup>

Leonel Piovezana<sup>59</sup>

### Resumo

Neste estudo apresentamos um histórico e as iniciativas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) para garantir o acesso e permanência dos Povos Indígenas ao ensino superior, assegurados pela Lei 12.711/2012. Iniciamos com referencial teórico a respeito das políticas sociais e das iniciativas governamentais para garantir direitos à educação para os indígenas. A pesquisa, ainda em andamento, vem sendo realizada mediante participação e consulta às atas das reuniões da Comissão Geral responsável pelo Programa de Acesso e permanência dos Indígenas da UFFS, leitura de documentos que possibilitaram o entendimento sobre a política social para indígenas e as iniciativas da universidade, contrapondo documentos que garantem direitos para o acesso e permanência no ensino superior, com a finalidade de levantar dados, informações a respeito da eficácia do programa, ou seja, se as leis e o programa estão em conformidade com as necessidades dos indígenas para garantir seu acesso e permanência à universidade.

**Palavras Chave:** Indígena; Acesso; Permanência; Universidade.

### 1 Introdução

Conforme o art. 1º do Estatuto da UFFS (2010), a UFFS é uma instituição de ensino superior pública e popular, criada pela lei no 12.029, de 15 de setembro de 2009. Abrange os 396 municípios da Mesorregião Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul.

A UFFS contava até 2012 com cinco *campi* distribuídos nas cidades de Chapecó, em Santa Catarina, onde fica a sede da instituição, Realeza e Laranjeiras do Sul, localizadas no Estado do Paraná, Cerro Largo e Erechim, no Estado do Rio Grande do Sul. No ano de 2013 foi criado um novo *campus* na cidade de Passo Fundo, também no Rio Grande do Sul.

Com 33 cursos distribuídos em 42 turmas, a universidade prevê para os próximos cinco anos, mais especificamente em 2019, mais de 10 mil estudantes regularmente matriculados. As graduações ofertadas procuram privilegiar as vocações da economia

<sup>58</sup> Discente do curso *Stricto Sensu* em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: eliane.massaroli@unochapeco.edu.br

<sup>59</sup> Docente do curso *Stricto Sensu* em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

regional, visando o desenvolvimento regional integrado, pela valorização e superação da matriz produtiva e estão, em consonância com a Política Nacional de Formação de Professores do MEC.

A UFFS é uma instituição que nasceu a partir de demanda social, inserida em uma região caracterizada como 'caldeirão dos movimentos sociais', habitada pelos povos de etnia Kaingang, Xockleng, Guarani e Xetá, este último com algumas pessoas distribuídas pelo estado, sem terra demarcada, povos de matizes europeia, africana e asiática. Predominantemente conhecida, ou melhor explicitando, reconhecida como uma região colonizada por pessoas 'brancas', oriundas de imigrações de italianos e alemães. Nesse aspecto, a lei de cotas é tida como conflituosa quando vem atender aos indígenas, caboclos e afro-brasileiros.

Neste artigo trataremos exclusivamente dos indígenas, ingresso e permanência à educação superior, partindo das políticas sociais enfocando a Lei nº 12.711/2012, que estabelece em seu art. 1º que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

O art. 3º determina que, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conforme o art. 6º da Lei, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Para tratar do acesso e permanência dos indígenas à UFFS, a instituição publicou a Portaria Nº 385/GR/UFFS/2012, que cria a comissão responsável pela elaboração da política indígena da UFFS nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, substituída em seguida pela Portaria Nº 688/GR/UFFS/2012, que alterou os nomes dos membros. Esta comissão tinha como objetivo garantir o ingresso dos indígenas ao ensino superior, visto que a lei de cotas garantia apenas uma vaga onde pretos, pardos e indígenas disputariam entre si.

Criar uma política específica de ações afirmativas aos indígenas foi a meta da Comissão. Conforme a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012,

Art. 12. As instituições federais de ensino poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas:

I - suplementares, mediante o acréscimo de vagas reservadas aos números mínimos referidos no art. 10; e

II - de outra modalidade, mediante a estipulação de vagas específicas para atender a outras ações afirmativas.

## 2 Responsabilidades Legais com a Educação

Piovezana (2014) coloca que com a Constituição Federal de 1988 e, especificamente, a partir da publicação da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ficaram definidas as responsabilidades das diferentes esferas governamentais:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino:

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

(...)

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

(...)

Art. 10 Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

(...)

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

(...)

VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A relevância da existência de estrutura específica para o atendimento da educação escolar indígena é destacada e reafirmada na Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme aponta o Título V, Seção I – Das Competências Constitucionais e Legais no Exercício do Regime de Colaboração:

Art. 24. Constituem atribuições da União:

(...)

III – apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação;

(...)

V – criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;

(...)

Art. 25. Constituem atribuições dos Estados:

I – ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime (...)

III – criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

(...)

V – prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

(...)

O Decreto nº 26 de 1991 transferiu a responsabilidade da Educação Escolar Indígena para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa mudança e o disposto na LDB e na Resolução nº 03/99 CNE/MEC modificaram as responsabilidades e incumbências da FUNAI no âmbito da educação escolar indígena. Por sua vez, o Decreto nº 7778/2012 de reestruturação da FUNAI determina:

Art. 20 – A FUNAI tem por finalidade:

I – proteger e promover os direitos dos povos indígenas, em nome da União;

(...)

VI – monitorar as ações e serviços de educação diferenciada para os povos indígenas;

(...)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Art. 19 À Diretoria de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável compete:

(...)

VI – monitorar as ações de educação escolar indígena, realizadas pelos Estados e Municípios, em articulação com o Ministério da Educação.

(...)

Art. 21 Às Coordenações Regionais compete:

(...)

XII – monitorar e apoiar as políticas de educação e saúde para os povos indígenas.

Observando a legislação, cabe à FUNAI acompanhar as políticas garantindo a especificidade da educação e os direitos dos povos indígenas, além de fortalecer os processos tradicionais de educação.

Aos estados e municípios, quanto a legislação relativa à educação escolar indígena, devem cumpri-la e têm a responsabilidade de executá-la, apoiando-se também nos programas do governo federal, aos quais os estados aderem ou não, tais como o Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas que destinou recursos diretamente para a construção de escolas, formação de professores e publicação de material didático para as escolas indígenas.

A responsabilidade das instituições de ensino superior no atendimento ao acesso, permanência dos estudantes indígenas do ensino superior foi reforçada com a publicação da Lei nº 12.416 de 9 de junho de 2011, pela qual ficou alterado o Art. 79 da Lei 9.394 (LDB) com a inclusão do parágrafo 3º, que tem a seguinte redação:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Essa mudança legal responsabiliza as universidades e o MEC no dever assumir plenamente as políticas, programas e ações para o acesso e permanência dos estudantes e, inclusive, desenvolver programas especiais de pesquisa. Existem também programas do governo federal não específicos aos estudantes indígenas, mas que podem e devem ser acessados pelas Universidades para atendê-los. Trata-se do Programa Nacional de Assistência Estudantil Plano (Plano Nacional de Assistência Estudantil e Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito das instituições federais e estaduais respectivamente) que oferecem assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

à saúde, inclusão digital, cultural, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Cabe ressaltar, ainda, a criação em 2006 do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) pela *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* e MEC que favoreceu os professores indígenas e cursos de Licenciatura Específicos transferindo recursos financeiros para as Universidades Federais, Estaduais e Comunitárias, que passaram a custear a alimentação, hospedagem, material didático e pagamento de docentes.

O Decreto nº 6861/2009, cria a política nacional de Territórios Etnoeducacionais (TEEs), resultado do diálogo entre os Povos Indígenas, Governo Federal, governos estaduais e municipais e a Sociedade Civil, que apontou a necessidade de se reconhecer nas políticas de educação escolar a diversidade cultural e a territorialidade dos Povos Indígenas no Brasil.

A FUNAI, como órgão indigenista oficial, nessa política de competência do MEC, tem o papel de articular a participação das comunidades e organizações indígenas, além de prestar apoio técnico, operacional e de avaliar os processos de implantação dos territórios etnoeducacionais, a partir de um plano de ação pactuado com todos os entes envolvidos.

Como cita Piovezana (2014), a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho assegura direitos fundamentais para a subsistência da vida e a preservação da cultura destes povos. Dentre os princípios e direitos fundamentais previstos, pode-se citar ainda o direito à educação e meios de comunicação. No art. 26 da referida Convenção: “Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional”.

Iniciativas governamentais foram introduzidas no sistema político brasileiro nos últimos anos, mas em 29 de agosto de 2012 publicou-se a Lei Nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando no mínimo 50% das vagas, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e estabelecendo um percentual para negros, pardos e índios. O sistema de cotas, que visa a aceleração do processo inclusivo social de grupos à margem da sociedade, tem a finalidade de atender a grupos específicos, que em razão de algum processo histórico depreciativo, não



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

usufruíram das mesmas condições de acesso nas interações com a sociedade.

Com base na Lei de cotas, a UFFS precisou reformular e estudar possibilidades de inclusão social dos povos indígenas ao seu processo seletivo, e com o intuito de possibilitar e promover a participação dos mesmos no processo, procurou construir a política de acesso e permanência, promovendo a participação dos povos indígenas nas discussões realizadas nos três estados da Região Sul, ouvindo-os e adaptando, no que possível, seus instrumentos normativos e regulatórios, para atender e inclui-los na Universidade.

Para elaborar a política voltada ao atendimento educacional universitário dos povos indígenas, precisa-se, num primeiro momento conhecê-los, principalmente para que se possa perceber quais são os desafios a serem superados pela interversidade<sup>60</sup>, considerando o modo de vida, crenças, conhecimentos próprios, respeitando suas características culturais, individuais e coletivas.

### **3 Ações Afirmativas e Política de Cotas**

No Brasil, o sistema de cotas raciais beneficiou negros, pardos e índios. Há ainda as chamadas cotas sociais, para alunos vindos de escolas públicas e deficientes físicos, e cotas mistas, para estudantes negros que estudaram na rede pública de ensino.

A partir do ano 2000, quando foi promulgada a primeira lei sobre reserva de vagas em universidades públicas de que se tem notícia no Brasil, uma série de iniciativas similares começou a surgir nas universidades das diferentes regiões do país. Uma foram direcionadas a um público-alvo definido segundo critérios socioeconômicos, outras segundo critérios étnico-raciais. Conforme LEI Nº. 3.524, de 28 de dezembro de 2000, a adoção de reserva de vagas começa em 2000, com a aprovação da lei estadual 3.524/00 de 28 de dezembro de 2000. Esta lei garante a reserva de 50% das vagas, nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, para estudantes das redes públicas municipal e estadual de ensino.

Paulino (2008) apresenta a primeira universidade federal a estabelecer ações afirmativas como sendo a Universidade de Brasília (UnB), na forma de cotas para negros e de vagas suplementares para indígenas. Ao contrário das anteriores, a UnB não

<sup>60</sup> Interversidade para pensar a Universidade para todos, considerando então, o 'outro' ou as tantas culturas e diversidades.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

implementou tais políticas regida por nenhuma lei, mas por resolução de seu próprio Conselho Universitário. Tal experiência posteriormente se tornaria modelar para que outras universidades federais, como a UFPR (BEVILAQUA, 2005).

Nesse contexto que, em abril de 2001, surgiu no estado do Paraná a primeira ação afirmativa de acesso diferenciado à universidade, que tomou como público alvo os povos indígenas. Segundo Paulino (2008), em 18 de abril de 2001 foi publicada no Diário Oficial do Paraná a Lei 13134, sancionada pelo então governador Jaime Lerner depois de aprovada pela Assembleia Legislativa do estado, determinando a criação de três vagas suplementares para cada uma das universidades estaduais paranaenses, a serem ocupadas somente por indígenas.

Ainda em 2001, a Universidade do Estado do Mato Grosso se tornou a universidade brasileira pioneira na formação de professores indígenas em nível superior, por meio da implementação de seu curso de Licenciatura Intercultural. De acordo com Paulino (2008), esta universidade foi a segunda do país a implantar cotas para indígenas, conforme Lei nº. 2.589 de 26 de dezembro de 2002.

Já em 2002, o governo editou a Medida Provisória criando o programa Diversidade na Universidade, que transferiu recursos financeiros da União para entidades que atuassem na área de educação, como escolas e universidades; e implementassem cursos pré-vestibulares ou disponibilizassem bolsas de estudo para pobres, negros e índios.

Em 2004 foi publicado o Projeto de Lei 3627/2004, que Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. O Programa Universidade para todos – PROUNI<sup>61</sup>, por exemplo, é uma das ações do MEC, possibilitando o ingresso de jovens de baixa renda nas instituições de ensino superior. Os indígenas encontram aqui possibilidades de acesso e inserção universitária. Ao reservar vagas para os afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência, o PROUNI caracteriza-se como um importante mecanismo de inclusão social, estabelecendo oportunidades para vencer as desigualdades.

Conforme o manual do PROUNI, o programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em

<sup>61</sup>Criado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, é coordenado pela Secretaria de Educação Superior (SESU)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

O Projeto de Lei Nº 7200/2006, que rege a reforma universitária do governo Lula da Silva tem na sua Seção V o art. 45, dispõe sobre a implementação de ações afirmativas:

As instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social.

No Art 46, inciso I, da Lei Nº 7200/2006, descreve que os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar a promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas. Firmam-se como política de governo, estando entre as metas da reforma universitária prevista para o segundo mandato de Lula da Silva.

As ações afirmativas estão em debate nas políticas de educação superior. Gomes (2003, p.27) assim define ações afirmativas:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Com o intuito de tornar o processo de inclusão social realmente inclusivo, o governo federal publicou em 29 de agosto de 2012 a Lei Nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando no mínimo 50% das vagas, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e estabelecendo um percentual para negros, pardos e índios.

Para que os indígenas tenham acesso à universidade, é importante conhecer quais são as reivindicações desse povo em relação ao ensino superior. Conforme o documento final da Conferência Nacional dos Povos Indígenas (2006), são as seguintes as reivindicações dos indígenas em relação ao acesso e permanência no ensino superior:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

- Que sejam garantidas condições de permanência dos estudantes indígenas do ensino superior por meio de ação específica proposta no PPA – Plano Plurianual, garantindo dotação orçamentária e financeira na Lei de Diretrizes Orçamentárias – Leis de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária, respectivamente, para apoio à aquisição de material didático, alojamento, à alimentação e ao transporte.
- Que o Governo Federal crie universidades para os Povos Indígenas em todos os estados, com a participação dos mesmos em todas as etapas do processo de criação e implementação, para formar profissionais em áreas indispensáveis, tais como: agronomia, geologia, medicina, direito e outros, de acordo com a necessidade e especificidade de cada povo.
- Que o governo federal, em parceria com a FUNAI, crie e implemente uma política de ensino superior diferenciado para os Povos Indígenas, com orçamento específico, que possibilite acesso dos estudantes indígenas a universidades públicas e privadas, garantindo a permanência desses estudantes através de bolsas de estudo, estágios, projetos, parcerias e convênios.
- Que o MEC e a FUNAI promovam a avaliação permanente, com a participação de liderança e professores indígenas, das ações e programas como o PROUNI, PROLIND e outros, visando garantir mais efetivamente o acesso diferenciado e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior.
- Os critérios para acesso dos estudantes indígenas às universidades devem ser estabelecidos por cada povo, com encaminhamento das comunidades para posterior reconhecimento da FUNAI, cabendo ao estudante ter um compromisso com seu povo e conhecer bem sua história.
- O MEC, em parceria com a FUNAI, deverá garantir nas universidades públicas e privadas cursos de licenciatura específicos para professores indígenas, reservando vagas carimbadas para a contratação de professores para esses cursos.
- A União, através da FUNAI e do MEC deverá garantir o apoio financeiro e pedagógico necessário para que os estudantes indígenas de ensino superior, servidores públicos ou não, possam concluir seus estudos, considerando que não há impedimento legal para o exercício deste direito.

Com base nesta conferência, a criação da Lei Nº 12.711/2012, que reserva vagas no ensino superior também para indígenas, pode ser vista como uma forma do governo federal acatar as solicitações dos povos indígenas. A Lei transfere para as instituições públicas o compromisso de cumprir o mínimo. Conforme a Lei de Cotas (2012), em cada instituição federal de ensino superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Decreto 7.824/2012 dispõe sobre os critérios de ingresso para os cotistas, institui os representantes do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das reservas de vagas, e deixa a critério das instituições públicas a criação de políticas específicas de ações afirmativas para reserva de vagas suplementares ou de outra modalidade, além das cotas previstas na Lei.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 Política da UFFS com Relação à Lei Nº 12.711/2012

Com a publicação da Lei nº12.711, as universidades iniciaram uma corrida contra o tempo, pois a portaria foi publicada no segundo semestre do ano letivo de 2012 para ser incluída no processo seletivo de ingresso do ano subsequente. A publicação da lei gerou muitas dúvidas, porque não previa procedimentos essenciais para sua implantação, no entanto, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, foram publicados na sequência para esclarecimentos gerais.

A Portaria Normativa nº 18/2012 tratou das disposições gerais, modalidades e condições de reserva de vagas. Estipulou que o cálculo para a reserva de vagas deveria ser feito com base na lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, onde: 50% (cinquenta por cento) do total de vagas ofertadas pela IES devem ser reservadas; destes, metade devem ser reservadas a estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e que fossem oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

O percentual de vagas reservadas para autodeclarados negros, pardos e indígenas deve ser em proporção no mínimo igual à percentagem desta população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Conforme a Lei de Cotas (2012), Lei 12.711, 50% do total de vagas ofertadas pela IES devem ser reservadas; destas, metade devem ser reservadas a estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e que sejam oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. O percentual de vagas reservadas para autodeclarados negros, pardos e indígenas deve ser em proporção no mínimo igual à percentagem desta população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Como as vagas são distribuídas de acordo com o IBGE, e a UFFS tem campus nos três Estados do Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, concluiu-se que, de acordo com a Instituição teria que oferecer apenas uma vaga, por curso, turno e campus, para pardo, preto e indígena, que concorreriam entre si pela vaga reservada.

O Decreto 7.824/2012 dispõe sobre os critérios de ingresso para os cotistas, institui os representantes do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das reservas de vagas, e deixa a critério das instituições públicas a criação de políticas específicas de ações afirmativas para reserva de vagas suplementares ou de outra modalidade, além



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

das cotas previstas na Lei.

Com relação a lei de cotas, antes mesmo das publicações da Presidência da República e do MEC, a UFFS publicou a Portaria nº 385/GR/UFFS/2012, de 19 de abril de 2012, criando a comissão responsável pela elaboração da política indígena da UFFS nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, substituída em 28 de junho de 2012 pela Portaria nº 688/GR/UFFS/2012, que alterou a composição comissão.

A Comissão foi criada especificamente para discutir e elaborar o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas à UFFS (PIN). Formada por representantes dos cinco campi da UFFS: Cerro Largo, Chapecó, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza, a Comissão teve por finalidade discutir e apresentar às comunidades indígenas e à comunidade acadêmica, ações que fazem referência à inclusão dos povos indígenas na UFFS.

A primeira reunião do grupo de trabalho foi registrada no dia 18 de abril de 2012, para organização e articulação da IES em eventos que tratem dos direitos indígenas. Dois eventos importantes foram realizados no ano de 2012 também com a proposição de integrar as comunidades indígenas às universidades e comunidade acadêmica, que foram o I Congresso Sul Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas (CONSUDI) e o I Encontro sobre diversidade na UFFS.

Na leitura do CONSUDI (2012), explica o objetivo das discussões:

As discussões buscaram alternativas viáveis de acesso e permanência dos indígenas, bem como seu envolvimento em atividades de ensino, pesquisa, extensão, sob a perspectiva da promoção da inclusão social e étnica. Colaborou para isso a busca de experiências junto a instituições de ensino superior com alguma experiência de política diferenciada de inclusão, e também a atuação na organização do "I Encontro sobre Diversidade na UFFS: Políticas de Inclusão Indígena" e no "I CONSUDI".

O I Encontro sobre Diversidade na UFFS: Políticas de Inclusão Indígena, ocorreu no período entre 29 de maio a 30 de maio de 2012. Este evento teve objetivo de refletir sobre as possibilidades e dificuldades de implantação das políticas de inclusão indígena (acesso e permanência) na UFFS. A atividade discutiu os múltiplos planos que abarcam a inclusão indígena na Universidade, tanto no ensino como na pesquisa e extensão. Para fundamentar a discussão e assessorar as propostas foram convidados pesquisadores de Universidades que já implementaram propostas de inclusão. A Comissão responsável pela Política indígenas da UFFS foi a promotora do evento.

O I CONSUDI aconteceu no período entre 27 a 29 de novembro de 2012,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

promovido pelo Ministério Público de Santa Catarina, Ministério Público do Trabalho, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e UFFS, que teve como objetivo fortalecer o protagonismo indígena, com vistas a garantir os direitos individuais e coletivos por meio da implementação e acesso às políticas públicas.

O envolvimento nesses eventos e o contato com as comunidades indígenas pelos professores representantes da Comissão em cada região, proporcionaram a comunicação e o diálogo entre IES e os representantes indígenas. A partir de então, construiu-se um documento inicial com o objetivo de assegurar o acesso dos povos indígenas à Universidade. A preocupação da comissão era que, os indígenas concorrendo as vagas reservas conforme as cotas previstas pela Lei nº 12.711, eles concorreriam as vagas com os pardos e negros, e isso não garantiria o ingresso específico de indígenas. Precisam encontrar outra maneira que assegurasse seu ingresso.

Uma das barreiras encontradas para o acesso à universidade é o próprio vestibular aplicado pelas instituições. Conforme Paladino (2012, p 01),

esta dificuldade se deve não só a falhas da instituição, mas também à falta de preparação dos jovens indígenas, que terminam o Ensino Médio sem estar preparados para enfrentar o vestibular. Depois que conseguem ingressar na universidade surgem outras demandas fora e dentro da instituição, entre as quais destacamos, inicialmente, a questão cultural e a dificuldade do índio perante a cultura do não índio, que revela grande divergência no convívio social dentro da academia. O índio sente-se desconfortado diante dos não índios, pois ele se choca com realidades, até então desconhecidas.

Outras preocupações foram registradas entre a Comissão de elaboração do PIN, destacando-se duas: qual deveria ser a forma de ingresso, sendo o ENEM a forma utilizada pela instituição, e como a UFFS poderia garantir a permanência dos indígenas ao ensino superior, considerando os problemas financeiros e as dificuldades que poderão surgir com as mudanças de vida, principalmente com a distância da aldeia e da família.

Conforme relata o Ministério da Educação (2013), em entrevista realizada com estudantes indígenas: “eles sentem as diferenças da vida na aldeia e nas cidades, dizendo que a primeira dificuldade é a de adaptação e a segunda, é a do conhecimento, não que não tenham capacidade, mas porque sofrem o mesmo que todos os estudantes de escolas públicas, visto que as universidades têm um modelo elitista, deixando-os desprotegidos fora de sua origem.

Freitas e Harder (2011, p. 3) observam que:

[...] há um conjunto de relatos de estudantes indígenas que ingressam/acessam as universidades públicas brasileiras e logo a seguir enfrentam dificuldades de toda a ordem – administrativas, pedagógicas, políticas, econômicas,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

interpessoais, etc. —, relacionadas à permanência e manutenção nos cursos. Tais dificuldades indicam idiosincrasias entre a tentativa de efetivação dos direitos relacionados ao reconhecimento da diferença pluralidade étnica e cultural, presentes na sociedade brasileira, e, por outro lado, a ausência de estruturas administrativas e técnicas pedagógicas nas universidades que possibilitem dar consequência, de forma adequada, a essa conjuntura. Exemplo disso está na precariedade de políticas de moradia aos estudantes indígenas e suas famílias que se deslocam aos locais de ensino, ou na inadequação dos calendários letivos aos tempos e espaços dos ritos e das organizações indígenas, em que a presença dos estudantes pode ser considerada de caráter essencial à atualização de seu pertencimento às comunidades de origem.

Cientes que povos de uma região podem ter realidades diferentes de outros, os representantes da comissão de cada campus iniciou um trabalho junto às comunidades indígenas de suas regiões para apresentar a Minuta do PIN à UFFS. Conforme Mol (2013) é importante estabelecer um regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino, que deverá ser organizado com a participação dos povos indígenas, observando sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (MOL, 2013).

Esta iniciativa tinha como objetivo ouvir dos indígenas quais eram as principais dificuldades e necessidades referente ao acesso e permanência no ensino superior, mas para isso precisava haver um momento onde eles e a universidade pudessem dialogar. A partir de então se iniciou os agendamentos das reuniões nos campi.

## 5 Resultados das reuniões com as Comunidades Indígenas

Importante se faz, antes de relatar os resultados das reuniões, destacar qual é a meta e a missão da UFFS:

1. Assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da região da fronteira sul, a qualificação profissional e a inclusão social;
2. Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão buscando a interação e a integração das cidades e estados que compõem a grande fronteira do Mercosul e seu entorno.
3. Promover o desenvolvimento regional integrado — condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos graduados na região da fronteira sul e a reversão do processo de litoralização hoje em curso (UFFS, 2014, 02).

Partindo daí, o grupo de servidores responsáveis pelo PIN, iniciaram os trabalhos com a participação de todos os componentes do grupo em todos os campi da universidade. No dia 11 de dezembro de 2012, no campus Laranjeiras do Sul - PR



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reuniram-se com o cacique da Terra Indígena Boa Vista, vice cacique da área indígena Rio das Cobras, lideranças e comunidades indígenas, comunidade acadêmica da UFFS, representantes do Núcleo Regional de Educação e da Funai. Neste encontro reuniu-se os dois campi do Estado do Paraná: Laranjeiras do Sul e Realeza, uma vez que a distância entre ambos é de cento e vinte quilômetros.

Nesta reunião, foram registradas as seguintes ponderações dos indígenas: A forma de ingresso pode ser via Enem, mas destacaram a importância de ser mais de uma vaga por curso. Que as vagas sejam distribuídas pelo número de curso do campus, mas para os cursos de interesse das comunidades indígenas. Que as comissões locais e institucionais da UFFS sejam compostas por mais membros indígenas. Sugerem um representante de cada etnia indígena que tenha aluno matriculado, assim como também a participação do cacique. Quanto a CG, que também tenha maior representatividade indígena.

Um aluno indígena da UFFS do campus Realeza, representante da comunidade indígena Rio das Cobras, relatou sua experiência como estudante e comentou sobre a importância de se ter mais de um aluno indígena estudando na mesma turma para facilitar na adaptação. Segundo o ele, “Acabamos sempre tendo que fazer os trabalhos sozinhos”. Paladino (2012), comenta sobre a importante que mais de um aluno indígena participar da mesma turma.

A reunião em Chapecó – SC, foi no dia 12 de dezembro de 2012, registrou-se a presença do cacique e vice cacique da terra indígena Condá, representante do Toldo Chimbangue, representante Guarani do Toldo Chimbangue, representante do Toldo Pinhal, da Terra Indígena Xaçepó, comunidades indígenas, comunidade acadêmica da UFFS, representante da Funai e professores das escolas indígenas Condá e Chimbangue.

As dificuldades relatadas pelos indígenas da região coincidem com as preocupações da UFFS com relação ao acesso e permanência. Indígenas destacaram que o ingresso à universidade pode ser difícil, no entanto, mais difícil é a permanência. Ressaltam a dificuldade que é saírem da aldeia, das suas casas, de suas famílias, para uma cultura diferente, religião e vida diferente da que estão acostumados.

Na reunião de Chapecó, foram registradas as seguintes ponderações dos indígenas: A forma de ingresso via Enem para indígena é um processo muito exclusivo, sugerem o processo seletivo específico. Que a instituição disponibilize mais de uma vaga por curso. Garantia no processo seletivo específico, de ingresso de indígenas do Estado.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Recursos financeiros para os ingressantes pelo processo seletivo específico igual aos que ingressam como cotista. Que a comissão local seja composta por mais membros indígenas. Acrescentar na comissão local um representante regional (técnico) da FUNAI.

No dia subsequente a reunião aconteceu no campus da universidade em Erechim - RS, sendo que, além da comunidade acadêmica, indígenas e membros da comissão, estiveram presentes os caciques: da terra indígena Toldo Guarani, acampamento Água Santa, comunidade indígena Mato Preto, representantes das comunidades indígenas Nonoi e Votouro e representante da Funai.

Os representantes indígenas dessa região destacaram a necessidade do vestibular específico e diferenciado. Registrou-se as seguintes sugestões: Que as vagas sejam distribuídas pelo número de curso do campus, enfatizando cursos de interesse das comunidades indígenas. Que as vagas suplementares não estejam vinculadas ao Enem. Criação de cursos especiais por regime de alternância. Moradia estudantil específica para indígenas com infraestrutura adequada para acolher também as famílias dos estudantes, contemplando as necessidades culturais e familiares. Vestibular específico indígena.

As discussões nos campi encerrou no dia 14 de dezembro de 2012 em Cerro Largo – RS. Registrou-se a presença da comunidade acadêmica, indígenas, membros da comissão do PIN, cacique da Reserva Inhacora, Representantes da: Terra Indígena do Guaritá, Aldeia Alvorecer, Comissão Indígena da Universidade Federal de Santa Maria, Funai e Secretaria Especial da Saúde Indígena.

As sugestões dos participantes foram várias: Que as vagas sejam distribuídas pelo número de curso do campus, mas para os cursos de interesse das comunidades indígenas. Criação de cursos especiais por regime de alternância. Moradia estudantil específica para indígenas com infraestrutura adequada para acolher também as famílias dos estudantes, contemplando as necessidades culturais e familiares. Criação de um vestibular indígena bilíngue. Processo seletivo específico e diferenciado como único critério de ingresso indígena, excluindo o Enem. Comissões: excluir representantes da FUNAI e incluir a participação dos caciques. Moradia adequada para convivência entre si, conservando sua cultura e seus costumes. Que a forma de ingresso, prova específica e diferenciada, seja também o critério na pós-graduação. Os profissionais indígenas façam parte da equipe de servidores da instituição. Paridade na composição das comissões, que devem ser consultiva e deliberativa.

Depois de colher todas as sugestões das comunidades indígenas participantes das reuniões no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a Comissão responsável pela



ISBN: 978-85-7897-148-9

elaboração do PIN reuniu-se novamente para discutir todas as informações extraídas das reuniões e verificar a viabilidade de cada uma delas.

## 6 Documento Final do PIN

Diante das sugestões das comunidades indígenas na construção da Minuta do PIN, inicialmente analisou-se apontamentos realizados por mais de um campus, que possibilitou a percepção dos seguintes itens: vestibular complementar, mais de uma vaga na mesma turma a ser preenchida por indígena, maior representação indígena na CL e ações de permanência.

Com relação a forma de ingresso e o número de vagas por curso, o PIN foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) pela Resolução Nº 33/2013, com o seguinte texto:

Capítulo II - Art. 5º O ingresso dos estudantes indígenas nos cursos de graduação se dará de duas formas:

I - de acordo com o definido através da Resolução nº 6/2012-CONSUNI/CGRAD (Política de Ingresso da UFFS), via Enem/SiSU;

II - mediante Processo Seletivo Exclusivo Indígena, com 2 (duas) vagas suplementares por curso, excetuando-se aqueles para os quais a Universidade não tem autonomia para ofertar vagas suplementares;

III - mediante Processo Seletivo Especial, para atender demandas específicas, por meio de aprovação de projeto pelo CONSUNI.

Para acesso aos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, o art. 8º do programa reserva duas vagas em cada curso ofertado pela UFFS para candidatos autodeclarados indígenas, classificados no processo seletivo.

No que diz respeito as ações de permanência dos estudantes indígenas de que trata a Resolução Nº 33/2013 – CONSUDI, foram as seguintes:

I - apoio acadêmico (monitoria/tutoria/acompanhamento psico-socio-pedagógico)...;

II - atenção à formação político-social como acadêmico..;

III - promoção da educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e técnico-administrativos nos diferentes âmbitos da vida universitária...;

IV - celebração de convênios e parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais para auxiliar a permanência dos estudantes indígenas na Universidade;



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

V - apoio financeiro a estudantes de graduação e de pós-graduação...;

VI - adoção de uma política de moradia estudantil...;

Parágrafo único Os processos de concessão de bolsas e auxílios institucionais deverão prever formas que favoreçam o acesso para os estudantes indígenas, por meio de regulamentação específica.

No Capítulo IV, art. 10 a 14, designa as CG e CL, responsabilizando-as pelo acompanhamento das ações do PIN e pela garantia do bom andamento do Programa. Conforme solicitação dos indígenas, acrescentou-se na CG a representação de estudantes indígenas por etnia e a representação da Coordenação Regional da Funai, enquanto que na CL, prevê a participação de três discentes indígenas, que deverão ser definidos pelos seus pares.

## **7 Outras Ações da UFFS**

As ações afirmativas foram políticas experimentadas como forma de garantir direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena (MOEHLECKE, 2004, p.761).

Conforme Souza (2003), a opção possível para os indígenas acessarem a universidade, nem sempre é a opção desejada e demandada,

Hoje existem muitos jovens indígenas que estão saindo de suas comunidades e aldeias para estudar, principalmente no âmbito da formação universitária, o que é muito salutar para seus locais de origem. É importante que se tenha noção de que qualquer saída desse gênero fragiliza, de início, o vínculo identitário com a sua comunidade, mas é absolutamente possível administrar tal distanciamento e converter a inquietude quanto a isso, colocando a serviço de seu povo tudo o que aprendeu, assim se sentindo realizado e feliz, individual e coletivamente. A rigor, é isso que as comunidades, os povos e as organizações indígenas esperam dos jovens quando partem para estudar (LUCIANO, 2006, p. 25).

No dia 12 de maio de 2014 a universidade realizou o Seminário sobre a Política Indígena da UFFS com o tema Projeto do *campus* indígena. O evento aconteceu no Centro de Eventos de Chapecó, contou com a participação da comunidade acadêmica, representantes do: MEC, SECADI, Funai, CIMI e das comunidades indígenas da região. O evento teve as seguintes mesas de apresentações: Apresentação do projeto de criação de um campus da UFFS em Terra Indígena; Desafios educacionais para as comunidades indígenas Brasileiras e A questão indígena no Brasil e na América Latina.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O evento teve como objetivo o lançamento do projeto sobre o *campus* indígena e abertura das inscrições para as comunidades indígenas que tivessem interesse em ter o campus nas suas terras. A seleção de um local para a construção do *campus* será avaliada por uma comissão específica de docentes da UFFS, entre as comunidades inscritas. As demais tramitações para a concretização do projeto estão tramitando entre os órgãos competentes.

## **8 Considerações Finais**

Conforme Baniwa (2012), estima-se que atualmente mais de 8 mil indígenas encontram-se matriculados e estudando nas IES Federais, estaduais e privadas do país, dos quais, 3 mil são professores indígenas em formação em 26 cursos superiores de Licenciatura Intercultural, com apoio específico e diferenciado no acesso, ingresso e permanência.

Para Faustino, Novak e Cipriano (2013), a criação de uma política efetivamente pública, que extrapole os limites do assistencialismo e reconheça que abrir espaço para os indígenas nas universidades sem eles terem condições materiais efetivas para a sua permanência, não é ação suficiente para a inclusão, podendo, inclusive criar situações de falsas expectativas nas comunidades, e mesmo de preconceito diante dos insucessos desses acadêmicos.

Neste sentido que se faz importante o Programa específico nas universidades para tratar do acesso e permanência dos indígenas, podendo este, diagnosticar problemas pedagógicos, de relacionamento, ou até mesmo financeiro, antes mesmo dele causar a desistência do aluno indígena.

## **Referencias**

AZEVEDO, P. F. **Direito, justiça social e neoliberalismo**. Editora Revista dos Tribunais Ltda, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rdisan/article/viewFile/80895/84521>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

BACELAR, T. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: SANTOS Junior, Orlando Alves dos [et al.]. (Orgs.). **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.



ISBN: 978-85-7897-148-9

BANIWA, G. **A lei de cotas e os povos indígenas**: mais um desafio para a diversidade. LACED, 2012. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.

BEVILAQUA, C. B. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, vol. 48, n. 1, p. 167-225, 2005.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 26, de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 05 fev. 1991. Seção 1, p. 2487.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 143, de 20 de junho de 2002**. Aprova o texto da Convenção Nº 169 da Organização do Trabalho sobre os povos indígenas e trabalhos em países independentes. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 jun. 2002. Seção 1, p. 2.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. Brasília: Casa Civil, 2009. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 mai. 2009. Seção 1, p. 23.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.778, de 27 de julho de 2012**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas da Fundação Nacional do Índio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 30 jul. 2012. Seção 1, p. 7.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 15 out. 2012. Seção 1, p. 16.

\_\_\_\_\_. **Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispões sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Casa Civil, 1973. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 dez. 1973. Seção 1, p. 13177.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública *estadual* de ensino em Universidades públicas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estaduais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 20 dez 2000. Seção 3, p. 16.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.416, de 09 de junho de 2011.** Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para povos indígenas. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 jun. 2011. Seção 1, p. 3.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei Nº 3.627, de 28 de abril de 2004.** Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei Nº 7.200, de 12 de junho de 2006.** Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>. Acesso em 04 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 15 out. 2012. Seção 1, p.16).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Nº 389, de 9 de maio de 2013.** Cria o Programa de Bolsa Permanência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 13 mai. 2013. Seção 1, p.12.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 3, de 5 de outubro de 1999.** Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de outubro de 1999. Seção 1, p. 52.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de novembro de 2012. Seção 1, p. 11.

CARVALHO, A.; AHOAGI, E. **Os Índios do Brasil.** Belo Horizonte: Coleção Pergunte ao José. Ed. Lê, 1987.

CENSO 2012. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=6&i=P&c=3145>>. Acesso em: 02 set. 2013.



ISBN: 978-85-7897-148-9

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. **Documento Final**. Brasília, 2006. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Povos\\_Indigenas/deliberacoes\\_1\\_conferencia\\_povos\\_indigenas.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Povos_Indigenas/deliberacoes_1_conferencia_povos_indigenas.pdf)>. Acesso em 30 abr. 2014.

CONSUDI. **1º Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas**. Chapecó, 2012. Disponível em: <<http://consudi.chapeco.sc.gov.br/>>. Acesso em 05 set. 2013.

FAQUIN, E. S.; PAULILO, M. A. S. Políticas sociais e controle social: estratégias de ampliação de direitos humanos. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, V. 12, N. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/download/10036/8772>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; CIPRIANO, S. C. V. A presença Indígena na Universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no Ensino Superior do Paraná. **Revista Cocar**. Belém, vol. 7, n.13, p.69-81/ jan-jul 2013.

FIGUEIREDO, A. C. Princípios de justiça e avaliação de políticas. **Revista Lua Nova**. São Paulo: CEDEC, nº 39, 1997, p. 73-103.

FOLHA ON LINE. **Governo financiará bolsas de estudo para índios, negros e pobres**. Brasília: Folha de São Paulo, 2002. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br)>. Acesso em: 30 ago. 2013.

FREITAS, A. E. de C.; HARDER, E. **Alteridades Indígenas no Ensino Superior: perspectivas interculturais contemporâneas**, 2010. Disponível em: <[http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/21\\_6\\_2011\\_7\\_57\\_56.pdf](http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/21_6_2011_7_57_56.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

FUNAI. **População em Terra Indígena**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?start=6>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs). **Ações afirmativas**. Políticas Públicas contra desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2005

IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_19\\_completo.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_19_completo.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2014.

LESME, A. **Cotas raciais**. Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/educacao/sistema-cotas-racial.htm>>. Acesso em 19 set. 2013.



ISBN: 978-85-7897-148-9

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Coleção Educação para todos, 2006. Disponível em: <[http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12\\_Vias01WEB.pdf](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2013.

MARTINS, C. F. **Políticas sociais no Brasil**. Cadernos da Escola de Educação e Humanidade. Disponível em: <<http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/educacaoehumanidades/article/viewFile/840/724>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, n. 117, 2002, p. 197-217.

MORELO, B. **O Curso de Inglês para estudantes Indígenas**: contribuindo para a construção de uma política de permanência da UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

PAULINO, M. **Povos Indígenas e ações afirmativas**: o caso do Paraná. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, J. D. et al. Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos. **Qualit@s** – Revista Eletrônica – Edição especial. 2006. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/download/64/56>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

PASTORINI, A. Quem mexe nos fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão – conquista”. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 53, São Paulo: Cortez, 1997.

PIOVEZANA, L. **Território Kaingang na mesorregião grande fronteira do Mercosul** – territorialidades em confronto. [Tese de Mestrado e Doutorado Desenvolvimento Regional]. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

\_\_\_\_\_. **Curso de licenciaturas Intercultural Indígena**. Chapecó: PPC da UnoChapecó, 2014.

SILVA, M. da C.; ZIMMERMANN, C. R. Concepções neoliberais nas políticas sociais brasileiras. **Revista Espaço Acadêmico** – Nº 64 – Setembro/2006.

SOUZA, A. R. **Reformas educacionais**: descentralização, gestão e autonomia escolar. Educar, Curitiba: Editora UFPR, nº 22, 2003. P. 17/49.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Discussão sobre programa de acesso e permanência dos povos indígenas**. Chapecó. 2012. Disponível em: <[http://www.uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com\\_content&view=article&id=4305:uf](http://www.uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com_content&view=article&id=4305:uf)>



ISBN: 978-85-7897-148-9

fs-finaliza-discussoes-sobre-politica-de-acesso-e-permanencia-de-povos-indigenas&catid=37:noticiasinstitucional>. Acesso 03 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal da Fronteira Sul. **A instituição, perfil e metas.** Disponível em: <<http://www.uffs.edu.br/index.php>>. Acesso em: 04 jul 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 022/2012.** Estatuto da Universidade Federal da Fronteira Sul. Santa Catarina. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <[http://www.uffs.edu.br/index.php?searchword=estatuto&ordering=&searchphrase=all&itemid=820&option=com\\_search](http://www.uffs.edu.br/index.php?searchword=estatuto&ordering=&searchphrase=all&itemid=820&option=com_search)>. Acesso em 19 ago 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 033/2013.** Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas. Conselho Universitário, 2013. Disponível em: <[http://www.uffs.edu.br/images/prograd/033 -  
\\_Institui o Progr. Acesso e Perman. Povos Indgenas PIN.pdf](http://www.uffs.edu.br/images/prograd/033_-_Institui_o_Progr._Acesso_e_Perman._Povos_Indgenas_PIN.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2014.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## SER HUMANO E FINITUDE NA RELIGIOSIDADE INDÍGENA

Roberto Lucio de Vargas<sup>62</sup>

### Resumo

O estudo aprofundou o tema da Religiosidade Indígena, para que nós possamos aprender como tratar todos os seres vivos do planeta, a partir do entendimento da relação indígena com sua religiosidade e o respeito do índio pelos seres vivos. O indígena acumulou saberes seculares sobre as propriedades medicinais, oferecendo algumas opções para o uso de recursos sustentáveis. Sua vida é reflexo da compreensão que se tem do criador, ou seja, festas, rituais, solidariedade, harmonia na convivência com a mãe terra. A morte é um fenômeno natural e ao mesmo tempo misterioso. Para os índios viver bem é morrer bem. Deus é um ser inteiramente equilibrado. Deus está em paz, o índio também, e o cosmo, o universo são criaturas de Deus na terra. Terra não como símbolo de poder, dominação ou riqueza, mas um bem de todos para oferecer bem estar e continuar gerando todas as formas de vida e para continuar um bem de todos após a morte.

**Palavras-chave:** Vida; Morte; Rituais; Cultura; Indígena.

### 1 Introdução

A trajetória indígena levou entre 12.000 e 15.000 anos, deixando restos e achados (cerâmicas, urnas, grafismos). Essas nações adquiriram matizes étnicas conforme a região e a época da migração e expansão. “O historiador paraguaio Moisés Bertoni, na década de 50, afirmava que os Guarani tinham ancestralmente uma escrita que era basicamente semelhante à egípcia e à hebraica” (JECUPÉ, 2001, p. 101).

A degeneração social dos povos indígenas deve-se à escravidão e às guerras que se sucederam nos primeiros trezentos anos de conquista. A imposição de uma religiosidade em detrimento da religiosidade nativa também afetou profundamente o ritmo cultural indígena. Com a substituição pelos escravos negros, surge o desequilíbrio ecológico, que continuou causando conseqüências desastrosas do ponto de vista social e interferindo negativamente na sua cultura.

Eu tive um sonho. O Criador do Mundo apareceu e me disse que os animais estão desaparecendo, morrendo ou fugindo. Nós precisamos arrumar um jeito de aumentar os animais, proteger o lugar onde eles vivem. Porque, se o povo

<sup>62</sup> Mestre em Educação pela UNIVALI. Possui graduação em Filosofia pela Universidade São Francisco e Ciências da Religião pela FURB, com Especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso (FURB) e especialização em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Atualmente é professor efetivo de Ensino Religioso da Prefeitura de Itajaí e está vinculado ao Grupo Pesquisa, Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD). Este trabalho contou com a orientação da Professora Vera Iten Teixeira. E-mail: [betovgbeto@bol.com.br](mailto:betovgbeto@bol.com.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

indígena deixar de comer carne de caça, vai deixar de sonhar. E são os sonhos de poder que mostram o caminho que devemos seguir (JECUPÉ, 1998, p. 9).

Para aprender, o indígena passa por cerimônias, celebrações e iniciações. Estas tem como objetivo desobstruir a mente e compreender a tradição, que é aprender a ler os ensinamentos do ser. Esse ensinamento começa pelo nome e o modo que são nomeadas as coisas.

Toda palavra possui espírito para o indígena. Vida é espírito em movimento. Espírito, para o indígena, é silêncio e som, onde o corpo é a cor. Quando o espírito é entonado possui um tom. Os tons se dividem por afinidade, formando clãs, tribos, que habitam aldeias, constituem nações (CHAMORRO, 1998).

O indígena teceu e desenvolveu sua cultura e civilização intimamente ligado à natureza. A partir dela elaborou tecnologias, teologias, cosmologias, sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as vidas animal, mineral e vegetal.

Esses povos que se desenvolveram, fundamentaram-se em três grandes tradições: Tradição do Sol, Tradição da Lua e Tradição do Sonho. Atravessaram três estações cósmicas: Jakairã, Karai e Tupã. Nessa quarta estação procuram fazer a síntese das tradições anteriores, que podemos chamar de Tradição da Grande Mãe, não porque essa variedade de povos aqui existentes assim a nomearam, mas porque, dentro da diversidade de ritos e culturas, têm em comum o culto e a reverência à Mãe-terra, que ofertara (e oferta) tudo de que necessitam (JECUPÉ, 1998, p. 15).

Antes da chegada dos europeus os povos nativos eram nomeados como Filhos da Terra, Filhos do Sol e Filhos da Lua, ou Tupinambá, Tupy-Guarani e Tapuia. Os povos Tapuia, nômades, de muitos dialetos, seguiram a Tradição do Sonho. Os Tupy dividiam-se em Tupinambá e Tupy-Guarani e trouxeram dos anciões da raça vermelha a Tradição do Sol e da Lua.

A raça vermelha é ancestral de todos os principais troncos culturais nativos e deixou como herança a Tradição Una, que foi bipartida, tripartida, multiplicada, devido às ações humanas diante dos ciclos da natureza terrena e cósmica. Os anciões da raça vermelha ensinavam às Tradições do Sol e da Lua.

Para o povo indígena a origem da tribo humana está intimamente ligada à formação da Terra, assim como o Tempo está intimamente ligado à formação da humanidade. O Tempo organizou o espaço dos ancestrais, do Homem, da Paisagem, das Tribos. A formação da Terra está ligada ao coração do Sol, da Lua e das Estrelas. Na consciência indígena, tais seres também fazem parte do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Grande Conselho dos Ancestrais, da maneira que pertencemos, pela memória e pelo sangue, também à parte descendente. Essa visão pode ser chamada de cosmologia nativa (JECUPÉ, 1998, p. 26).

A Tradição do Sonho foi germinada pelos Filhos da Terra, os que foram designados Tapuia, pelos Tupy remanescentes da raça vermelha. A cultura dos povos nativos brasileiros traz em seus mitos, cerimônias e filosofias, um conjunto de práticas e ensinamentos que fizeram parte do Ciclo de Tupã<sup>63</sup>. A memória cultural dos povos nativos dá-se pelo ensinamento oral da tradição, que consiste em deixar o espírito fluir e manifestar o que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô. Também se manifesta pela grafia, uma forma de síntese do ensinamento. Consiste em escrever através de símbolos, traços, formas de deixar registrado no barro, no trançado da folha de palmeira transformado em cestaria, na parede e no corpo.

Na época da conquista os povos indígenas eram uma população numerosa, de um a dois milhões de indivíduos, que vinham colonizando as matas tropicais e subtropicais da Bacia Platina. Hoje os buscam sobreviver nos espaços que lhe foram deixados. “Nestes espaços, os indígenas buscam sobreviver em meio a grandes dificuldades, dentre as quais se destacam os suicídios de jovens e as migrações compulsivas em busca da terra sem males” (CHAMORRO, 1998, p. 9).

De acordo com a tradição Tupi o mundo espiritual é dividido em quatro moradas: Ambé Namandu – Morada dos Espíritos Anciãos; Ambá Jakairá – Morada dos Espíritos Brumas; Ambá Karai – Morada dos Espíritos Fogos; e Ambá Tupã – Morada dos Espíritos Trovões. Abaixo dessas moradas, fica a Terra Sem Males, o Yvy Mara Ey, que é a morada dos antepassados, o lugar em que o Ser habita por um momento após a morte terrena (JECUPÉ, 1998, p. 31).

Jecupé (1998) fala que segundo a memória cultural, os antepassados se dividiram entre os Filhos do Sol e os Filhos da Lua. Os Tupinambá seguiram um caminho guerreiro expansionista. Doutrinaram muitos povos, que se tornaram os Tupy-Guarani, e escravizaram outros tantos, que denominavam Tapuia, por acharem-nos muito atrasados em relação à cultura tupi. Na cultura brasileira, noventa por cento das fábulas, lendas e mitos conhecidos são de origem tupi, assim como os nomes dos seres da natureza: curupira, caipora, saci e também muitos conhecimentos e práticas medicinais, de alimentação, nomes de rios e cidades. “Os Tupy-Guarani, após dois séculos de guerras,

<sup>63</sup> O Ciclo de Tupã faz parte de uma das quatro estações da natureza cósmica representada pelas quatro direções: leste, sul, oeste, norte e pelos quatro elementos sagrados: terra, fogo, ar e água que interagem com o crescimento e desenvolvimento do ser humano (JECUPÉ, 1998).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

buscaram a Terra Sem Males, pelo caminho da oração, através de seus cantos e peregrinações a lugares de Poder, ou seja, lugares que ligam os mundos do Céu e da Terra através de tapes, que são portais de luz.” (JECUPÉ, 1998, p. 56)

Tanto os cronistas da conquista como os etnólogos atuais são relativamente unânimes em mencionar, no mínimo, dois tipos ou conceitos de liderança no centro da organização social dos Guarani. O líder civil, pa'i, era pai de linhagem ou da família extensa, te'yiru, e passou para a história sendo designado pelo termo "arawak", "cacique". Por sua vez, o líder religioso, karai – referido nas crônicas como feiticeiro, mago e chupador (por dominar a técnica da cura por sucção), entre outros nomes -, foi identificado pelos etnólogos como xamã, termo oriundo do tunguz, saman, que chegou a nós através da Rússia e que stricto sensu só se refere a um fenômeno religioso da Sibéria e Ásia Central (CHAMARRO, 1998, p. 57).

As várias libertações feitas pelos Guarani foram afirmação da sua identidade e do seu modo tradicional religioso. Vários nomes se aplicaram a esses líderes indígenas e talvez o de profeta seja o mais acertado, pois queriam sair do cativeiro e não serem levados para o mesmo. Há movimentos que se iniciaram dentro das reduções e movimentos de resistência que queriam livrar os indígenas de viverem cativos nas reduções. A dança ritual é a forma de consolidar as rebeliões indígenas. Com o canto e a dança é convocado pelos indígenas a resistência e afirmado sua identidade frente aos colonizadores invasores. É claro que isso quando ocorre a troca dos nomes cristãos por nomes indígenas, contrariando o batismo, fugindo e retornando às práticas indígenas (CHAMORRO, 1998).

A terra para os povos indígenas é o espaço que deve ser caminhado. Terra caminhada é espaço cultivado, humanizado, ocupado. Deve-se caminhar por ela, criar novos horizontes, tomando os espaços de modo humano e pleno.

## **2 Religiosidade Indígena**

Flores (2003) salienta que a religiosidade indígena possui uma forma própria de interpretar o sobrenatural. A religiosidade indígena não se apóia numa teologia sistemática ou estrutura eclesial. A religiosidade é baseada pela aceitação do culto do outro, procurando somar, nunca dividir. “Adorar é desfrutar plenamente da magia da criação sob o olhar cheio de afeto, que vem do Criador” (FLORES, 2003, p. 13). Essa tranqüilidade é implantada por um Criador que não fica dizendo: cuidado, não faça, para,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

não olhe, mas diz: que bom que gostou do que fiz, está curtindo, aproveitando e cuidando do que está a sua disposição? Toda essa prática pode ser percebida quando o indígena está na mata, na rede, nadando no rio.

A religiosidade indígena, portanto, não tem como ponto de partida a Bíblia, o judeu ou Roma. Eleazer Lopes, sacerdote zapoteca, diz: A teologia índia é sumamente concreta. Não gasta energia em discussões bizantinas ou abstratas. Gosta de contemplar a vida, saboreá-la, banhar-se nos seus mistérios... Não é uma teologia sobre Deus, mas sobre o povo e seus projetos de vida, onde Deus está radicalmente comprometido. A reação das indígenas diante das discussões radicais é o silêncio e o rito, não porque não tenhamos uma palavra a dizer, mas porque as palavras não são capazes de expressar tudo o que nós experimentamos. Religiosidade indígena é portanto a experiência do mergulho no sagrado sem estar sobrecarregado de culpas ou enfrentando o olhar ameaçador de Deus (FLORES, 2003, p. 14).

Está presente entre os indígenas a convivência harmoniosa com a natureza e está sendo descoberta e vivenciada por outros povos. “Quando o índio vai à caça, só mata um animal, mesmo que encontre muitos, ele é orientado sobre a necessidade de ter sempre a caça” (FLORES, 2003, p. 16). O autor enfatiza que a terra sem males, que chamamos de Brasil, não tem mais espaço para todos; uns não precisam e têm muito espaço, outros precisam e são arrancados de onde se instalam. Das muitas viagens de deslocamento feitas principalmente pelos povos Guarani, mostra que já entenderam que a terra sem males não é aqui.

Flores (2003) afirma que os indígenas possuem lutas além de suas fronteiras, vão às cidades, prefeituras, assembleias estaduais, aqui e fora do Brasil. É aprendizado e conquistas. Nesses encontros sempre há exercícios devocionais. O indígena cultua com outros povos, do modo deles e com muita sinceridade. Ficam um tempo em meio a essa multiplicidade de práticas religiosas, mas de tempo em tempo estão junto a seus sábios, junto ao Grande Espírito para entender o semelhante e conviver em paz com a natureza. Todos os indígenas vivem num grande rio, mas, como um peixe que sobe anualmente até as nascentes para se reproduzir, eles sentem a necessidade de retornar temporariamente às nascentes para revigorar o espírito e enfrentar os desafios propostos diariamente.

### **3 O Mito da Criação**

Sobre o Mito da Criação, Melià (1989) no livro O Rosto Índio de Deus narra que Ñande Ru vusú (Nosso Grande Pai) vem por primeiro e se deixa conhecer no meio das



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

trevas primigênicas; no seu peito há uma luz como sol. À terra Ñande Ru vusú dá seu princípio colocando-a sobre um suporte firme. Diz que Ele e outro Nosso Pai, conhecedor das coisas, encontraram a mulher, Nossa Mãe, esposa dos dois, que fica grávida de gêmeos. Ñande Ru vusú fica aborrecido e abandona Nossa Mãe, sai de cena e volta no final através de referências litúrgicas. Ela começa a caminhar em busca do mundo, mas é devorada pelas onças. Os gêmeos nascem. Estes vivem primeiro com as onças, mas se vingam das mesmas por descobrirem que elas mataram sua mãe. Estes, designados como irmão maior e menor saem a caminhar, tentam recompor a mãe a partir dos ossos, mas não conseguem e a morte está instalada na terra.

A terra está ameaçada, a escuridão com seus morcegos pode cair sobre nós e a onça preta quer nos devorar. Entretanto, Nosso Pai fez a pessoa de Tupã que, ao se mover pelo céu, troveja e relampeja. E já terminando, o discurso mítico se refere ao fato de que se dança o ano todo e é aí, na dança, que é revelado ao xamã, que é nosso pai, o caminho. Este caminho conduz à casa de Nossa Mãe, onde não faltam frutas nem cauímos para beber. É a festa (MELIÀ et al., 1989, p. 326).

Percebe-se que no cosmos Guarani há outros seres de caráter divino, espiritual e sobrenatural. Não há a insistência de um céu e uma terra, no eixo de um embaixo e outro acima. A referência do cosmos Guarani está em função dos pontos cardeais leste e oeste. Esta não é apenas uma referência solar, mas outros fenômenos meteorológicos como trovões, relâmpagos, chuvas, ventos têm sua origem num lugar desse espaço. A personificação do trovão aparece geralmente em Tupã, que se manifesta no fulgor do relâmpago. É interessante lembrar que Tupã depois foi reinterpretado pelos missionários e torna-se o Deus cristão, supremo e pessoal de inúmeras comunidades indígenas.

Na religião indígena há também a presença de seres relacionados com fenômenos climáticos, destino das almas após a morte, que podem tanto ajudar como castigar. O céu estaria nas beiras da plataforma terrestre, numa concepção de planos superpostos, como se os cosmos tivessem diferentes pisos, céus, que a dança ritual atravessa. Este fato pode ser percebido no canto ritual de Nosso Avô Grande Primigênio.

Outra característica da religião indígena é o animismo, presente nas matas, montes, penhascos, animais, campos de cultivo e dos caminhos. Esses chamados donos da natureza são invocados com mais frequência e talvez sejam a representação mais arcaica relacionada a forma de vida e economia de coletores e caçadores.

Entre os Guarani os demônios, que são os morcegos primitivos, identificados com as trevas, são inimigos e devoradores de toda luz dos astros, sol e lua, causadores dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

eclipses; são as Onças (Jaguares) Originais, antepassados das onças atuais e da Onça Preta, que está pronta para devorar a humanidade. Aparecem no mito dos gêmeos figuras chamadas Aña, que talvez sejam inimigos de outras tribos, mas que passaram a ter o significado de diabo entre os Guarani cristãos.

Percebemos que a enumeração de tantos deuses e espíritos e figuras sobrenaturais pode dar a impressão de um mundo religioso confuso e desordenado da religiosidade guarani, porém na observação da prática religiosa vemos o contrário. A experiência religiosa guarani é constituída pelas formas de relação com o divino, pelas formas do canto e da dança, pelas formas da palavra profética, mais do que pelo conteúdo de suas crenças, ou seja as representações de deuses e espíritos seriam apenas um recurso da cosmogonia metafórica que ordena simbolicamente as formas do dizer. O ato de crer é antes de tudo o ato de dizer, que em guarani é o dizer-se no canto e na dança, na reciprocidade e o amor mútuo: jopói<sup>64</sup> e joayhú<sup>65</sup>.

#### 4 Teologia Indígena

Ñane Romöi (Nosso Avô), Ñande Ru Vusu (Nosso Grande Pai), Ñande Ru Papa Tenonde (Nosso Pai Último-Primeiro), Ñande Ru Ñamandu ou Hy'apuguasúva (Grande Som do mbaraka), em vários grupos Guarani são os nomes que designam o Criador, o protopai, responsável por cataclismos cíclicos. Entre os Guarani prevalece a idéia de um único casal, ele o protopai e ela a protomãe. Ñande Ru ou Ñane Romöi é a divindade que cria e sustenta a terra com a extremidade da vara que leva nas mãos, cria o curso de sua própria evolução, se desdobrando e abrindo em flor.

Os diversos nomes que os povos indígenas usam quando se referem ao Grande Espírito são, portanto, fruto da sua prática e da sua experiência. Na verdade, o mundo religioso indígena é composto de muitos outros agentes que protegem, orientam, disciplinam, enfim ocupam espaço nas crenças indígenas. São os anjos que protegem ou os espíritos, são forças sobrenaturais que atuam sobre a terra (FLORES, 2003, p. 30).

Vários relatos dos povos indígenas sobre a criação do ser humano falam de uma ave. Para os povos Kitchua, da região dos Andes, a trindade cristã está incompleta, pois o

<sup>64</sup> Jopói quer dizer mãos abertas reciprocamente (SILVA, 1999).

<sup>65</sup> Joayhú quer dizer amor recíproco, solidariedade (SILVA, 1999).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

número quatro seria mais completo. São os quatro pontos cardeais, os quatro ventos, as quatro estações do ano, as quatro fases da lua. Para a divindade (trindade cristã) estar completa falta o quarto elemento: Deus mãe, que é identificada com a mãe terra, de onde brota e cresce a vida.

A morte para os povos indígenas é vista como separação temporária, uma grande viagem ou uma troca de mundos, onde neste ou naquele a ordem é viver intensamente.

A religião indígena não pode ser considerada tolerante porque não tem o abuso, mas ela não é orientada por proibições presentes principalmente na narrativa bíblica do jardim do Éden, onde o Criador coloca uma árvore frutífera e tentadora no centro do jardim só para proibir que ela seja tocada. No conceito indígena tal fruto seria exatamente para ser saboreado (FLORES, 2003, p. 38).

O indígena não perde tempo em discussões doutrinárias. Mergulha em águas puras e limpas. Deus é o maior, não há ninguém lutando com Ele. Não tem adversários, está em paz; o cosmos os acompanha. A natureza está em paz, o rio, a floresta, a cascata, tudo é paz, tudo é harmonia.

Na teologia indígena divindade e natureza estão juntas. O mundo é a morada (oikos) da divindade. A divindade (theós) não é exterior ao universo. Para os povos indígenas o ser humano se iguala a Deus, superando-se e eles jamais pensariam que Deus fosse se fazer humano para resgatar da culpa original.

Engana-se quem pensa que a única forma de viver a religiosidade é a sua. Há muitas formas de viver a relação com o Eu Superior e a relação indígena com este é de respeito e amizade. Deus é um ser amigo que não castiga, não é fiscal, não está olhando o que fazemos. É integração com todos os seres vivos. É sol, é lua, é vento, é chuva, é árvore, é natureza. Explica do seu jeito como começou e como terminará. Não em forma de julgamento, mas em harmonia com tudo e com todos. Esta é a teologia indígena: viver em plenitude com tudo o que existe, na certeza de que todos devem ser respeitados e ouvidos, e cada um purifica o que lhe é melhor e mais sábio no momento.

Com o passar do tempo, um pajé Yanomami, da Amazônia, sonhou que a Terra tinha buracos no céu, produzidos pela fumaça da civilização, e que devido a esses buracos o céu poderia desabar. A civilização não quis ouvir o pajé, mas tempos depois a própria ciência civilizada chamou esses buracos de rompimento da camada de ozônio da Terra, e se preocupa até hoje em adquirir meios de recompor a tal camada, que provoca desarmonia e caos no mundo (JECUPÉ, 1998, p. 59).

As grandes virtudes dos povos indígenas são o bom ser, a justiça, as boas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

palavras, as palavras justas, o amor recíproco, a diligência, a disponibilidade, a paz entranhável, a serenidade, um interior límpido e sem duplicidades. Há uma relação direta entre a terra sem males e a perfeição da pessoa para os povos indígenas pois o caminho de uma leva à outra. A terra sem males, terra nova e de festa, espaço de reciprocidade e amor mútuo, produz pessoas perfeitas que não saberiam morrer, ou seja, a perfeição da pessoa se dá na terra sem males. Essa ilha da felicidade é conhecida entre os Guarani com o nome de “yvy mara ey” ou terra sem males.

Entre os Guaranis, os estudiosos descobriram também a existência de um importante personagem chamado Caravié, uma espécie de grande patriarca dos tempos abraâmicos. Este era por excelência o “homem de Deus”. Era uma espécie de profeta errante, um místico silencioso que se retirava do meio do povo para, depois de longos períodos de meditação, volta para proclamar os seus discursos. Os Guaranis lhe atribuíam grandes poderes. O Caravié, por ser um homem a caminho da perfeição, era aquele que mobilizava as populações indígenas nos tempos de grandes crises. Era ele que conduzia o povo em longas peregrinações na busca da “Terra sem Males”. “A terra em que vivemos é má, repetiam eles, vamos partir para a Terra sem Males” (DALCIN, 1993, p. 16).

Como em qualquer manifestação religiosa, o que ocorre entre os humanos é um reflexo direto da compreensão cosmológica que cada povo indígena tem. Essa compreensão geral está relacionada a fatores históricos, lingüísticos, ambientais e culturais; alguns eixos fundamentais estão em todos os povos no Brasil. A relação do sobrenatural, seus feitos, suas ações e sua forma de se relacionar com os humanos e com a criação de forma geral, produzem as práticas de convivência sobre a terra. A vida numa comunidade indígena é um reflexo claro da compreensão que se tem do Criador: muitas festas, muitos rituais, muita solidariedade, harmoniosa convivência com a mãe terra num permanente desfrutar de toda criação; um mergulho profundo na vida e em tudo o que ela oferece de melhor, sem temores, repressões ou preocupações. Isso tudo porque o Criador não é ameaçador, não está em crise, em ansiedades ou em ferrenhas batalhas (FLORES, 2003).

Um dos aspectos mais fortes da religiosidade indígena é a ligação profunda com a natureza, com o meio ambiente, com a terra. Índio sempre quer terra, é o que se ouve no nosso país, entretanto essa busca não é semelhante à do latifundiário, do dominador ou dos poderosos: Terra para os indígenas não é símbolo de poder, dominação ou riqueza, é um bem de todos para oferecer bem estar e continuar gerando todas as formas de vida. As aldeias são um conjunto de calendários de rituais sagrados, por eles passam todos os membros da comunidade e nele se aprendem as formas específicas de convivência com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

os demais seres vivos. Respeitar a floresta, os animais, as águas e buscar o equilíbrio da natureza são ensinamentos passados durante toda a vida através dos diferentes rituais sagrados que fazem da vida indígena um permanente exercício religioso.

## **5 A Vida Após a Morte de Algumas Tribos Indígenas**

Segundo a tradição Canela, Crocker (2002), descreve que depois da morte a alma vai para uma aldeia de almas em algum local a oeste, onde vive em condições similares à vida em uma aldeia, exceto porque as coisas são amenas e menos agradáveis. Por exemplo, a comida tem menos sabor, a água é morna mas não fria e o sexo menos prazeroso. Depois de certo tempo, os espíritos tornam-se animais de caça, em seguida animais menores e, mais tarde, algo como um mosquito ou um toco de árvore. Finalmente, a entidade deixa de existir.

Os índios Canela possuíam diversas formas, sobrenaturais, naturais e humanas, para fortalecer suas condições de vida. Os xamãs podem comunicar-se com almas quando necessitam de informações e poderes. Uma fonte de força em geral provém do canto de determinada canção mediante festivais particulares. Um índio Canela pode manter restrições alimentares e sexuais para manter a poluição afastada do seu corpo e, assim, alcançar determinadas capacidades. É possível cheirar certas infusões para aumentar as habilidades de caçador e melhorar as condições de saúde em geral.

Andrade (2003) escreve sobre os Tumbalalá que habitam o sertão de Pambú, uma área na margem baiana do São Francisco e são colocados no domínio etnográfico dos índios do Nordeste brasileiro. O sistema ritual dos Tumbalalá está baseado no culto aos encantos e no uso de um tipo de jurema do qual se faz o vinho ingerido durante o toré<sup>66</sup>. Esta planta, um arbusto de porte médio a grande típico do sertão do Nordeste, é central para a religiosidade indígena regional e apresenta algumas variedades que fazem parte do universo religioso de cultos afro-brasileiros.

Os Parakanã são habitantes tradicionais do interflúvio Pacajá-Tocantins. Falam uma língua tupi-guarani pertencente ao mesmo subconjunto do Tapirapé, Avá, Asurini e Suruí do Tocantins, Guajajara e Tembé. São tipicamente índios de terra firme, não canoieiros, e exímios caçadores de mamíferos terrestres (FAUSTO, 2004).

<sup>66</sup> Toré são cantos sagrados que desenvolve nos índios o amor, a união e a força para sustentar sua cultura, envolvendo as artes da natureza, dos animais e plantas, o vento, a terra, o fogo e as águas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Segundo essa tradição indígena a morte produz a desagregação da pessoa em três componentes: ex-corpo, que chamam de teewera, cujo destino é tornar-se ossos, o ex-sonhos, que chamam de poahipawera e, finalmente, uma nova imagem autônoma e perigosa chamada owerá, que pode ser traduzido por espectro. A morte se anuncia quando a pessoa, em sonho, se vê perseguida pela própria imagem. Essa assombração antecipa o passamento, dizendo que se viu, a si mesmo, fora de si.

Os Owerá, componente em que se transforma o ser após a morte, é extremamente perigoso. São homicidas inveterados: caceteadores e moqueadores dos vivos, eles deixam de ser parentes para se tornarem inimigos. No fim, todos os mortos produzem, mas só os Owerá de homens adultos possuem atividade autônoma e oferecem real perigo. Em outras palavras, só os guerreiros têm um destino póstumo significativo, embora fadado à degradação. Só há um modo de lidar com os espectros: matá-los de novo. Essa segunda morte faz com que se transformem definitivamente em gambá ou rato, ou simplesmente desapareçam e não retornem mais.

Dois práticas funerárias visam também minimizar os riscos oferecidos pelo corpo em decomposição, em especial quando se trata de um grande sonhador. A primeira é enterrá-lo voltado na direção contrária à da aldeia, fazê-lo mirar para onde não estão. A ênfase é sobre o olhar, por isso coloca-se uma tigela sobre os olhos do morto. O fechamento dos ex-olhos previne contra doenças e contra um cataclismo, ou seja, para que ele não tenha poder xamânico, para que não tenha agentes patogênicos ou para que ele não fure a terra.

Segundo Castro (2003) a Tradição Araweté, no começo os humanos e os deuses moravam todos juntos. Esse era um mundo sem morte e sem trabalho, mas também sem fogo e sem plantas cultivadas. Um dia, insultado por sua esposa humana, o deus Aranãmi decidiu abandonar a terra. Acompanhado por seu sobrinho Hehede'a, ele tomou seu chocalho de pajé e começou a cantar e a fumar. Cantando, fez com que o solo de pedra onde estavam subisse às alturas. Assim se formou o firmamento: o céu que se vê hoje é o lado de baixo dessa imensa placa de pedra. Junto com Aranãmi e seu sobrinho subiram dezenas de outras raças divinas: os Maĩ hete, os Awerikã, Marairã, Ñã-Maĩ, Tiwawi, Awĩ Peye, Moropĩnã. Os Iwã Pĩdĩ Pa subiram ainda mais alto, formando um segundo céu, o céu vermelho.

Do mesmo autor lê-se que as marcas da divisão do cosmos estão em toda parte: os morrotes de pedra que pontuam o território araweté são fragmentos do céu que se ergueu; as pedras do igarapé Ipixuna ainda guardam as pegadas dos Maĩ; as moitas de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

banana-brava espalhadas na mata são as antigas roças dos deuses, que comiam dessa planta antes de conhecer o milho. As plantas cultivadas e a arte de cozinhar os alimentos foram reveladas aos humanos e aos deuses por um pequeno pássaro vermelho da floresta.

Os deuses são imunes à doença e à morte. Levaram consigo a ciência da eterna juventude. O exílio dos deuses criou a condição de tudo que é terrestre: a submissão ao tempo, isto é, o envelhecimento e a morte. Mas, se partilhamos dessa comum condição mortal, distinguimo-nos dos demais habitantes da terra por termos um futuro. Os humanos são aqueles que irão, que reencontrarão os Maï (deuses) no céu, após a morte. A divisão entre o céu e a terra não é intransponível: os deuses falam com os homens, e os homens estarão um dia à altura dos deuses.

Os peye (pajés ou xamãs) são os intermediários entre os humanos e a vasta população sobrenatural do cosmos. Sua atividade mais importante é a condução dos Maï e das almas dos mortos à terra, para participar dos banquetes cerimoniais. Esses banquetes cerimoniais são festas em que alimentos produzidos coletivamente são oferecidos aos visitantes celestes antes de serem consumidos pelos humanos. Os alimentos rituais mais importantes são: jabotis, mel, açaí, macacos guaribas, peixes e o mingau alcoólico de milho. A festa do cauim é o clímax da vida ritual Araweté, e combina simbolismos religiosos e guerreiros. O líder das danças e cantos que acompanham o consumo do cauim é idealmente um grande guerreiro, que aprendeu as canções da boca dos espíritos de inimigos mortos.

Os mortos são enterrados em caminhos abandonados na floresta. A morte divide a pessoa em dois aspectos antagônicos: um espectro terrestre associado ao corpo e aos espíritos Añi, e uma alma ou princípio vital celeste associado à consciência e aos Maï. O espectro assombra os vivos enquanto o corpo se decompõe, até que retorna à aldeia natal do finado e ali desaparece. Uma morte provoca a imediata dispersão da população da aldeia na floresta, dispersão que dura o tempo da decomposição do cadáver. A alma celeste é morta e devorada pelos Maï ao chegar ao céu, sendo então ressuscitada mediante um banho mágico que a transforma em um ser divino e eternamente jovem. As almas dos mortos recentes vêm freqüentemente à terra nos cantos dos pajés, falar com os parentes e narrar as delícias do Além. Após duas gerações elas cessam seus passeios, pois ninguém mais na terra recorda-se delas. A condição de guerreiro é a única que torna desnecessária a transubstanciação canibal no céu; os matadores de inimigo, fundidos em espírito com suas vítimas, gozam de um estatuto póstumo especial.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Para Arruda (1998) os Rikbaktsa acreditam que há uma permutação de almas entre os seres do mundo físico. Assim, o destino dos mortos é diferenciado segundo a vida que tiveram como seres humanos. Alguns voltam de novo como seres humanos, até mesmo como brancos ou encarnados como macacos da noite, um dos poucos animais que eles jamais caçam. Outros, que foram pessoas más em vida, voltam como animais perigosos aos homens, como a onça ou cobras venenosas. Por outro lado, os seres existentes um dia foram humanos e seus mitos registram como foram transformados definitivamente em animais. Assim, os porcos, a anta, as araras, os pássaros e até a lua já foram gente. As várias histórias que formam o tecido mítico que dá forma e sentido à vida Rikbaktsa são recontados constantemente pelos mais velhos e até as crianças se orientam por eles na sua relação com o meio físico e social envolvente, procurando manter a harmonia de suas atividades com a ordem imanente do cosmos, retratada nos seus mitos.

Toda a vida social dos Maxakalí é pontuada por ritos, não se observando, no entanto, os referentes à identificação da maturidade da moça. A dos rapazes, no entanto, é marcada por iniciações rituais secretas, indicando que a sociedade Maxakalí estabelece claras distinções entre os papéis masculinos e femininos. Os rituais de cura destinam-se às crianças, jovens e adultos. Os recém-nascidos, por ainda não lhes ter sido atribuído um nome, não existem socialmente e, portanto, não são objeto de preocupação quanto à necessidade de intervenção em caso de doença. Quanto aos velhos também serem excluídos, explicam que, pela idade avançada, necessitariam descansar após tantos trabalhos e dificuldades vividos, sendo respeitado o seu direito de morrer (PARAÍSO, 1999).

O ritual é comandado pelo líder do grupo, que, acompanhado dos parentes, canta, dança e pergunta em voz baixa ao doente qual o espírito que o atormenta e a este quais os seus desejos que precisam ser satisfeitos. Cumprida essa etapa, os homens retiram-se para a Casa da Religião para adotarem as medidas necessárias para dar continuidade aos trabalhos.

Os Maxakalí tomam como sinais mais preocupantes dessa possibilidade o movimento do corpo já considerado morto pelo grupo, e, após o sepultamento, o encontro da cova revolvida e do cadáver exposto. Espetar os corpos dos mortos com uma vara ou flecha é a medida para evitar a transmigração e transmutação da alma e para forçar sua permanência na morada eterna.

Para observar se o objetivo foi alcançado e evitar maiores problemas, os Maxakalí



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

visitam diariamente a sepultura e, caso ocorra de o corpo ficar descoberto, é desenterrado e queimado, sendo feito, posteriormente, o enterro secundário.

O controle das entidades malignas pressupõe, por parte do líder religioso, força e grande conhecimento dos mitos e dos ensinamentos dos ancestrais e é visto como um ato de grande dimensão social. Tanto assim que os rituais de cura são executados por mais de uma pessoa com o apoio dos espíritos considerados como amigos e benfazejos.

Além desses rituais de cura, os Maxakalí realizam outros também de data imprevisível e que visam solucionar eventuais crises sociais ou políticas ou agradecer aos entes sobrenaturais a solução de questões que ameaçam a sobrevivência da comunidade.

Além dessa entidade, seu universo religioso é composto de grande quantidade de entidades ordenadas em dez grandes grupos, subdivididos em duzentos subgrupos. Esse ordenamento baseia-se numa hierarquização complexa, que inclui os espíritos dos Maxakalí, dos outros índios, dos não índios e, finalmente, dos animais. No topo dessa hierarquia encontra-se Hãmgãyãgñag, a alma finada individual, soberana das forças do bem e do mal e responsável pela morte dos doentes.

## **6 Considerações Finais**

Podemos afirmar que a vida numa comunidade indígena é um reflexo claro da compreensão que se tem do criador, ou seja, festas, rituais, solidariedade, harmonia na convivência com a mãe terra, um profundo mergulho na vida e em tudo o que ela oferece de melhor, sem temores, repressões ou preocupações. Porque o criador não é ameaçador, não está em crise, em ansiedades ou em ferrenhas batalhas. Se o criador está em harmonia com tudo e com todos, os indígenas também estão em harmonia.

Desde a colonização a longa convivência com a religião cristã, através das muitas formas e tentativas de cristianização, tem deixado profundas marcas dessa prática, nas manifestações religiosas dos povos indígenas. A história do Brasil mostra que desde os primeiros contatos com os colonizadores a religião foi o tema dominante. As concentrações jesuíticas reforçaram essa prática e a partir dos anos 50 houve uma verdadeira cruzada missionária sobre os povos indígenas do Brasil.

Os povos indígenas vivem um momento de adequação dentro do Brasil plural e globalizado. Vivem o dilema de estarem inseridos na conjuntura política, econômica e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

social, até sob o risco de perdermos direitos já conquistados, e lutando para não abrir mão da riqueza cultural e histórica de vida. A religiosidade indígena, apesar de não ter um texto escrito, faz da oralidade o seu instrumento de transmissão dos valores espirituais. Vê-se que algumas práticas nunca foram abandonadas, nem mesmo sob perseguição. Os rituais do preparo da terra, do plantio, da colheita, da caça, da pesca, da morte, entre outros. A figura do pagé, sacerdote ou xamã nunca desapareceu, esse líder religioso sempre esteve atendendo as necessidades do seu povo, principalmente por seu vasto conhecimento das plantas medicinais. Prova disso é o reconhecimento desse líder fora da comunidade indígena, inclusive por setores cristãos.

Sem grandes templos, os locais de adoração são geralmente junto à natureza, nas matas, à beira dos rios, nos montes ou nas cachoeiras, onde os pagés passam dias meditando, consultando o Grande Espírito e tendo sonhos e visões sobre como orientar seu povo. Nessa meditação junto a natureza é preparado os rituais de morte, ou de passagem desta vida para outra vida.

A morte é um fenômeno natural e ao mesmo tempo misterioso. É claro em quase todas as tribos indígenas que, quando se trabalha bem a vida, se trabalha bem a morte. Para os índios viver bem é morrer bem. Os índios fazem o que gostariam de fazer, pois para eles Deus não só proíbe, mas deixa livre. A morte não é vista como fim, como tragédia, há a lamentação mas há também a comemoração. Os índios não vêem Deus como um fiscal, como alguém com chicote, não falam do diabo como um ser que quer lhe pegar, tentar. Para o índio não existe esta tensão entre Deus e o diabo. Deus é um ser natural, bondoso, cuida bem de todos. Deus é um ser inteiramente equilibrado. Não está em combate com ninguém, nem mesmo com o diabo. Deus está em paz, o índio também, e o cosmo, o universo são criaturas de Deus na terra. Terra não como símbolo de poder, dominação ou riqueza, mas um bem de todos para oferecer bem estar e continuar gerando todas as formas de vida e para continuar um bem de todos após a morte.

## Referências

ANDRADE, Ugo Maia. **Tradição Tambalalá**. 2003. Disponível em <http://www.socioambiental.org>>. Acesso em 20 dezembro 2007.

ARRUDA, Rinaldo S. V. **Tradição Rikbaktsa**. 1998. Disponível em <http://www.socioambiental.org>>. Acesso em 20 dezembro 2007.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Tradição Araweté**. 2003. Disponível em



ISBN: 978-85-7897-148-9

<http://www.socioambiental.org>>. Acesso em 20 dezembro 2007.

CHAMORRO, Graciela. **A espiritualidade Guarani: uma teologia ameríndia da palavra.** São Leopoldo: Sinodal, 1998.

CROCKER, H. William. **Tradição Canela.** 2002. Disponível em <http://www.socioambiental.org>>. Acesso em 20 dezembro 2007.

DALCIN, Ignácio. **Em busca de uma Terra sem Males.** Porto Alegre: Edições Est/Palmarinca, 1993.

FAUSTO, Carlos. **Tradição Parakanã.** 2004. Disponível em <http://www.socioambiental.org>>. Acesso em 20 dezembro 2007.

FLORES, Lucio Paiva. **Adoradores do Sol: reflexões sobre a religiosidade indígena.** Petrópolis: Vozes, 2003.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio.** São Paulo: Peirópolis, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tupã Penondé: A criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani.** São Paulo: Peirópolis, 2001.

MARZAL, Manuel M.; ROBLES, J. Ricardo; MAURER, Eugênio; ALBÓ, Xavier; MELIÀ, Bartolomeu. **O rosto índio de Deus.** Petrópolis: Vozes, 1989.

PARAÍSO, Maria Hilza Baqueiro. **Tradição Maxakalí.** 1999. Disponível em <http://www.socioambiental.org>>. Acesso em 20 dezembro 2007.

SILVA, Waldemar de Andrade e. **Lendas e Mitos dos índios brasileiros.** São Paulo: FTD, 1999.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: o conceito de redes e fluxos como possibilidade de estudo da realidade local e global

Rosa Salete Alba<sup>67</sup>

### Resumo

As bases epistemológicas das diferentes ciências e da pedagogia pautadas na racionalidade, na lógica disciplinar, de controle de tempo, de conteúdos, de técnicas padronizadas e de um modelo totalitário e repressor, esboçam as raízes de saberes e práticas educacionais. A intenção é a superação de tais concepções epistemologicamente enraizadas e que se refletem nas práticas de sala de aula. E, quando se trata de Educação Indígena tais concepções acabam também por guiar o trabalho dos profissionais envolvidos nesse processo, ampliando ainda mais os desafios por se tratar de uma cultura diferente dos padrões que orientam a organização social dos não índios, por isso é necessário que este trabalho seja guiado pela solidariedade e respeito com a cultura do outro, como se refere Scandiuzzi (2009). Este artigo é o relato de uma experiência desenvolvida no curso de formação de professores indígenas e que aliou uma concepção de Geografia de Redes e Fluxos para discussão e desenvolvimento dos conteúdos, articulando os temas desenvolvidos na disciplina com o estudo da realidade local e global. Isso possibilitou também a valorização da cultura indígena e o desenvolvimento de uma metodologia de Ensino de Geografia.

**Palavras Chaves:** Ensino de Geografia; Educação Indígena; Redes e Fluxos.

### 1. Introdução

A Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, desde 2009, vem oferecendo o curso de formação de professores indígenas para o Ensino Básico nas diferentes áreas do saber (Ciências e Matemática, Ciências Sociais, Pedagogia e Letras – Português e kaingang). Para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Ciências Sociais, o licenciado poderá atuar nas disciplinas de História e Geografia nos Anos Finais e no Ensino Médio e nas disciplinas de Sociologia e Filosofia do Ensino Médio.

O curso é desenvolvido com indígenas, na sua maioria da cultura Kaingang, residentes nas terras indígenas de Kondá e Chimbangue, em Chapecó e, Terra Indígena Chapecó nos municípios de Ipuçu e Entre Rios de Santa Catarina. Sendo que a maior parte dos alunos são da Terra Indígena Chapecó. As aulas acontecem na Reserva Indígena Chapecó, na Escola Cacique Vankrê, às sextas-feiras à tarde e à noite e, aos

<sup>67</sup> Mestre em Geografia. Professora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Unochapecó Grupo de Pesquisa: Cidade: Cultura Urbanização e Desenvolvimento. E-mail: [rsalba@unochapeco.edu.br](mailto:rsalba@unochapeco.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sábados, sendo que uma vez por mês os estudantes se deslocam para a Unochapecó. Entre as quatro turmas (Ciências e Matemática, Ciências Sociais, Pedagogia e Letras – Português e kaingang), o total de estudantes é sessenta, já na turma de Ciências Sociais são 11 estudantes.

Propõe-se neste artigo fazer algumas discussões a cerca do ensino de Geografia a partir da disciplina de Geografia das Redes e Fluxos desenvolvida no segundo semestre de 2012 com os estudantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Ciências Sociais. Essa experiência não só trabalhou o conteúdo da referida disciplina, como também construiu com os estudantes indígenas uma proposta metodológica capaz de aliar o estudo da realidade local com a realidade complexa que envolve tanto a aldeia quanto a sociedade em geral.

A experiência vem fundamentada com discussões relativas à educação e sociedade e à Educação Indígena, tendo como base os documentos oficiais que regulamentam a Educação Básica Indígena (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RECINEI e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas). Fundamentam este texto, também, concepções de aula, seu planejamento, o ensino de Geografia e sua função para o processo de formação cidadã dos estudantes indígenas ou não.

## **2 Educação e Sociedade**

A atual concepção de aula, que norteia boa parte das práticas educativas está ainda apoiada numa concepção de aula como transmissão de conhecimento. O professor ainda é visto como o sujeito que ensina e/ou transmite o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. O estudante, por sua vez, é o objeto, aquele que ouve, aprende, aquele que é neutro, inexperiente e nada ou pouco sabe e, depende totalmente do saber do professor.

Nessa concepção a atenção está baseada apenas no ensinar do professor e, não no aprender do estudante, os conteúdos são transmitidos de forma mecânica, com muito pouco ou sem sentido para ele. O centro e a lógica da preparação das aulas estão focados no desenvolvimento dos conteúdos e, não na formação do estudante.

O atual contexto em que a informação pode ser buscada em diferentes ambientes e, não mais apenas no professor, deixa muito mais evidente tais contradições e coloca em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

xeque esse modelo, explicitando a necessidade de mudanças. Desta forma, como pensar práticas educativas inovadoras num contexto educacional impregnado de ideias e atitudes que foram historicamente construídas em bases teóricas e científicas?

No campo da educação escolar indígena, a ação pedagógica deve ser movida pela solidariedade e respeito com a cultura do outro. Segundo Scanduzzi (2009, p. 18), não se trata de construir o ideal para o outro, pois “o professor deixa de ser o dono do saber, mas tem formação específica que o capacite a transitar entre os saberes de seus alunos, ajudando-os a questionar a realidade envolvente para possível reorganização de seus conhecimentos”. O autor ainda acrescenta:

Neste respeito e solidariedade a educação escolar indígena não pode se propor a fazer com que o outro perceba a sua própria cultura e seus próprios hábitos como certos e melhores, não pode ser impositiva. “Educar é deixar o educando livre para escolher o seu caminho, levado pelas curiosidades e desejos que o façam ir em busca de mais conhecimento, que podem ser obtidos pelo diálogo simétrico, sem imposição, sem desejo de acrescentar algo mais.” [...] É desenvolver formas de diálogo franco, aberto, que exigirá do educador e do educando um crescer no conhecimento da arte ou na técnica de explicar, de compreender, de entender, de interpretar, de relacionar, de manejar e lidar com o entorno sociocultural. (SCANDIUZZI, 2009, p. 18).

Esta perspectiva deve guiar o professor da Educação Indígena. Há assim um processo de construção individual e coletiva. Educador e educando se relacionam para juntos construir algo novo a partir de um saber que nasce das raízes de um povo, com um saber sistematizado pela ciência, sem, no entanto se sobrepor. Disso deve nascer o conhecimento que permita a verdadeira emancipação humana. É este momento que acontece o encontro deste saber, que deve ser pensado, planejado e organizado para que tais princípios não se percam no caminho.

Independentemente do contexto que as aulas acontecem, elas devem ser pensadas, teorizadas e refletidas. É importante, portanto, perguntar-se: Como é a minha aula? Qual é o sentido que ela tem para meus alunos? Qual é a função social e cidadã das aulas que eu trabalho? Qual a contribuição que as mesmas oferecem na construção de um mundo melhor?

No contexto da Educação Indígena há que se questionar, também: até que ponto que estou contribuindo no processo de emancipação dos povos indígenas enquanto cidadãos ou estou reforçando o processo de dominação e controle sobre eles, através da cultura e do saber dos não índios, de conteúdos desconexos de sua realidade e insignificantes para sua vida? Como pensar numa educação que valorize e possibilite o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolvimento de sua cidadania e valorização enquanto povos indígenas?

Como se refere Scandiuzzi (2009, p. 23):

A educação indígena pode se realizar com a presença do educador não-índio, não para transferir nenhum tipo ou modelo de conteúdo, mas para que, no diálogo com os povos indígenas eles possam reconhecer como científicas as construções produzidas por diversos grupos sociais. [...] O educador deve fazer um exercício consigo mesmo para respeitar a cultura do outro e socializar-se com ela.

Nessa direção, concorda-se com Rays (1996), quando esse escreve sobre o sentido da aula, afirmando que se deve priorizar o processo mais qualitativo e visar uma formação crítica dos educandos. Nesta perspectiva, a aula deve ser vista como um ato político-pedagógico, capaz de articular o saber científico com a realidade sociocultural. A aula deve ser capaz de fazer com que os estudantes se tornem sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

É preciso que a prática pedagógica desenvolva as potencialidades, a imaginação e o espírito crítico-inovador dos educandos, é necessário que o conhecimento historicamente acumulado sirva de base na elaboração do conhecimento dos alunos. Para que isso aconteça deve haver planejamento e sistematização. Por essa razão, a preocupação com a aprendizagem do estudante deve nortear a prática pedagógica.

Os conteúdos devem ter correspondência com o avanço da ciência e devem ser desenvolvidos no nível do desenvolvimento real e potencial dos estudantes. Esses devem superar conscientemente suas dificuldades. Para que o aluno se construa enquanto ser autônomo e crítico, conforme propõe a maioria dos documentos escolares (PPP), a teoria, ou as aulas dos professores devem fazer sentido para ele. É preciso fazer com que os estudantes realmente incorporem uma teoria capaz, de fato, de lhe servir de auxílio para sua prática enquanto cidadãos e profissionais.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas no ensino de Geografia no Ensino Básico e na Educação Indígena não podem ser vistas como neutras, como se os fenômenos fossem ocorrendo ao acaso. O fazer pedagógico é entendido, neste texto como aquele que está, envolvido dialeticamente nas diferentes estruturas que regulamentam o ensino no nosso país, bem como no quadro teórico de formação das bases teóricas da Ciência Geográfica que fundamentou também as práticas pedagógicas cotidianas.



### 3 Geografia e Educação Indígena

O Referencial Curricular Para as Escolas Indígenas (RCNEI) (1998) aponta que desde a década de 1970 vem se construindo significativos avanços relativos à Educação Indígena. Muitos debates e leis, como a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base Para a Educação Nacional (LDB,) de 1996, “garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização curricular” (BRASIL, 1996, p. 11). Porém, este documento aponta que as dificuldades encontradas para a implementação dessas propostas estão relacionadas, sobretudo, em como operacionalizar, nas práticas de sala de aula, os objetivos que se quer alcançar.

O RCNEI tem o propósito de subsidiar o debate para a construção de propostas curriculares para as escolas indígenas, sendo capaz de atender os anseios e interesses das comunidades indígenas. O referencial se reporta também à necessidade de formação de educadores aptos a assumir essas tarefas.

A educação intercultural que o RCNEI propõe é que, nas escolas, os conhecimentos próprios da cultura indígena e os conhecimentos das demais culturas possam se articular, possibilitando à sociedade brasileira saberes e valores importantes até então desconhecidos. E, sobretudo, que possa contribuir na construção da cidadania indígena.

Apesar de um intenso e longo processo de tentativas de aculturação dos povos indígenas pelos não índios e, de um mundo cada vez mais marcado pela globalização do mercado e da integração da comunicação, percebe-se que ainda existe uma grande diversidade de cultura e uma riqueza de conhecimentos, saberes e práticas que precisam ser reconhecidas e valorizadas nas diferentes práticas pedagógicas que envolvem esses povos, afirmando e reafirmando assim seus valores culturais, línguas, tradições e crenças.

O processo de formação de professores indígenas deve preparar o professor indígena para atuar como liderança da comunidade indígena, representando seu povo em instâncias representativas fora da aldeia. Tais docentes devem ser os interlocutores privilegiados entre mundos e culturas, eles possuem um papel novo e ressignificado em cada momento histórico.

É o professor indígena quem, em muitas situações, responde, perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. E transforma os elementos culturais, econômicos e científicos oriundos dessa relação, em conhecimento sistematizado para a escola intercultural. Seu perfil vem sendo construído de forma diferente em cada



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

comunidade, expressão de suas particularidades culturais, suas histórias de contato, seu modelo de organização e seus projetos de futuro. (BRASIL, 2002, p. 10).

Quanto ao compromisso com o conhecimento cientificamente sistematizado e a valorização do saber indígena, o professor indígena, segundo os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, tem a tarefa de:

Incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando a sua continuidade e sua reprodução cultural, por outro lado, eles são responsáveis também para estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar. (BRASIL, 2002, p. 20-21).

Diante dessa perspectiva da Educação Indígena: qual é a função da Geografia na Educação Indígena Básica e na formação do professor indígena?

De acordo com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), a Geografia pode contribuir para conhecer e defender o território indígena, para compreender a economia da região e planejar os projetos econômicos que possam interessar. “Essa é a parte da Geografia Econômica: o que temos o que consumimos, para que e para quem vendemos, por que preço, como comercializar sem ser enganado” (BRASIL, 1998, p. 229).

A Geografia tem a função, também, de possibilitar o conhecimento aos povos indígenas das culturas e da organização de outros povos, sejam eles brasileiros, europeus, africanos, asiáticos ou americanos. Essa ciência desenvolve um saber importantíssimo sobre os não índios, no sentido de facilitar para os povos indígenas o diálogo e o entendimento de que não existe apenas a “geografia do branco”. É importante que os temas de Geografia façam parte da realidade indígena, esses devem impulsionar as demais discussões e o entendimento do mundo em diferentes escalas: regional, nacional e mundial.

A proposta não é seguir uma sequência em linha reta, mas abordar o eu, o grupo familiar, a comunidade, a aldeia, a cidade, o Brasil e o mundo de forma comparativa e integrada. [...]. Uma seleção de tópicos que permitam pensar e refletir sobre o seu próprio modo de viver, relacionar-se socialmente e com a natureza e construir o espaço geográfico em diferentes tempos e lugares, em relação com os modos de outros povos, em outros lugares e tempos. [...]. Deve-se valorizar a realidade concreta de cada povo indígena. [...] Compreender o espaço mundial em relação a seu próprio espaço local é condição necessária para orientar as ações das pessoas como cidadãos, em relação ao seu



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

comportamento na aldeia, no grupo social, na cidade ou no mundo. (BRASIL, 1998, p. 231)

Os objetivos da Educação Básica Indígena vão desde o conhecimento tradicional do grupo familiar e da aldeia, a fim de valorizar a cultura e aumento da autoestima indígena e pensar formas de melhoria ambiental na aldeia, até a compreensão de questões do Brasil e do mundo melhorando, assim as relações com os não índios. A intenção é partir das habilidades trazidas pelos indígenas e como, por exemplo: com desenho pode-se intensificar a representação cartográfica mediante croquis, desenhos de trajetos de caminhos e da aldeia etc. e, na leitura de mapas e imagens mais complexas.

Analisando os demais documentos oficiais que regulamentam o ensino de Geografia no Brasil e em Santa Catarina observa-se que existem objetivos comuns entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o RECINEI, tendo como principal foco o estudo, a compreensão e a valorização dos espaços da realidade local:

O estudo de Geografia possibilitará o aluno a compreensão do meio em que vive, sua posição nas relações do conjunto da sociedade com a natureza. Como e porque suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos seus valores humanos ou à natureza, têm consequências – tanto para si como para a sociedade. Permite também que adquira conhecimentos para compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontra inserido, tanto em nível local como mundial, e perceba a importância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações. (BRASIL, 1997, p. 113).

A Proposta Curricular de Santa Catarina, com embasamento em categorias de análise desenvolvidas por Milton Santos, da mesma forma aponta para a necessidade de que os conteúdos de Geografia sejam aqueles que são marcados no território e façam parte da realidade social em que o aluno está inserido:

A Geografia a ser ensinada hoje é uma ciência que estuda aquilo que é marcado no território, que expressa o espaço como resultado das lutas, das disputas, do jogo de interesses e de poder dos povos, das sociedades e dos homens. Homens concretos, historicamente situados no espaço e no tempo, não apenas na dimensão de uma extensão (horizontalidades), mas na sua condição de posicionamento social (verticalidade) numa sociedade hierarquizada, compreendendo sua identidade de classe. (SANTA CATARINA, 1998, p. 176).

O sentido desse debate é fazer com que professores e estudantes, indígenas ou não indígenas, do Ensino Básico não se vejam apenas como receptáculos de um saber pronto e acabado, sistematizado pela academia. Mas, que ambos se coloquem como



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

criadores e elaboradores do seu saber. Entende-se que, dessa forma, o professor faça dos conteúdos um meio para analisar e interpretar a realidade, partindo dela para construir a abstração teórica e, junto, com os estudantes, possam olhar para o espaço geográfico como um objeto pensado, vivo, dinâmico, que constantemente instiga a novas questões e a novas respostas.

Mesmo que os documentos apontem para uma visão dialética, as práticas, muitas vezes, continuam com bases positivistas. Nesse sentido, a sua superação é um processo histórico que ainda suscitará muitas reflexões e ações conjuntas do ponto de vista metodológico, de acordo com os objetivos que se propõe a Geografia.

As reflexões sobre o ensino de Geografia e a respeito do processo de formação de professores indígenas ou não, vêm se tornando sistemáticas e efetivas, especialmente a partir das últimas décadas. O desafio é como superar o modelo de uma Geografia tradicional para uma Geografia verdadeiramente crítica e que consiga identificar sujeitos tanto no Ensino Básico, como nos cursos de licenciaturas.

Nessa perspectiva e de acordo com o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas e o RCNEI, é que se pensou na organização do componente curricular de Geografia das Redes e Fluxos para estudantes do curso Intercultural Indígena – Ciências Sociais da Unochapecó, no segundo semestre de 2012.

O desafio foi estruturar um componente curricular para que por meio dos conteúdos se conseguisse desenvolver outras habilidades e competências nos estudantes indígenas, conforme com o que propõem os documentos oficiais para a formação indígena. Sendo que tais referenciais não apresentam apenas a formação de um profissional da educação – o professor – mas, indicam características de um cidadão e um líder de seu povo que possa representá-lo fora da comunidade; que seja capaz de compreender e valorizar a sua realidade próxima, o seu cotidiano e, também, compreender a sociedade em que está inserido. Com isso, a difícil tarefa é a de dar vida a esse conteúdo e torná-lo uma possibilidade concreta de entendimento e análise da realidade também para os estudantes do Ensino Básico, para que os mesmos assumam posturas críticas e cidadãs com relação ao seu povo.

Antes de adentrar no relato da experiência, far-se-á uma breve exposição sobre o que é a Geografia das Redes e Fluxos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

#### 4 Redes Geográficas e Possibilidades de Articulação com o Ensino de Geografia na Educação Básica

Ao conceber o território habitado, como sendo o espaço construído, essa construção se dá por diferentes relações econômicas, sociais, culturais e políticas que constituem o território. Essas articulações podem acontecer de forma harmoniosa, aparentemente harmoniosa, ou conflituosa. Ao imaginar a configuração espacial dos dias atuais, ela é composta por uma “[...] malha de nós e de redes que se formam segundo a importância dada pelos indivíduos ou grupos, com interação política, econômica, social e cultural, segundo o jogo da oferta e da procura.” (RAFFESTIN, 1993, p. 153).

Os nós e as redes se constituem numa relação de poder e de controle sobre aquilo que pode ser distribuído. Nessas redes circula o que interessa a determinados grupos, responsáveis pela produção espacial. Essas redes são necessárias tanto numa sociedade privada, como numa sociedade coletiva. Entretanto, numa sociedade privada, elas atuam conforme os interesses de uma pequena classe privilegiada, detentora do poder econômico, e não para a sociedade como um todo. Exemplo disso é que “[...] a própria rede de comunicação pode impedir outras comunicações por ser ela produto e meio de produção.” (RAFFESTIN, 1993, p. 156). Isto é, a rede é produzida pela sociedade, mas também tem o poder de produzir as relações, de fazer circular as informações que se quer e que sejam convenientes para sociedade. A comunicação consegue transmitir informação, imagens, formar e controlar opiniões, intervir nas decisões sem a necessidade de visibilidade de quem produz tais informações, nesta perspectiva entra a dimensão do poder..

A partir dos anos 50, com a instalação de satélites, a amplitude e o aperfeiçoamento dessas redes e seus fluxos são cada vez maiores, possibilitando o controle e o gerenciamento de toda a informação do planeta. Tais redes e fluxos, segundo Corrêa (1999), devem ser pensados nas esferas material, imaterial, legais e ilegais, reais e virtuais, capazes de implementar no espaço um sistema de objetos e ações que são mudados/transformados pela sociedade e que também mudam/transformam a vida dessa mesma sociedade de forma globalizada.

Para Corrêa (1999, p. 65), redes geográficas são o “conjunto de localizações sobre a superfície terrestre articulado por vias e fluxos”. Esse mesmo autor lembra que as redes possuem uma particularidade e singularidade, uma historicidade e uma diversidade. Isso significa afirmar que uma mesma rede de transportes ferroviários, por exemplo, possui uma diversidade imensa, se pensada em escala mundial, porém ela assume uma forma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

particular em cada lugar onde é implantada, fruto do legado histórico, dos condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade que a constituiu.

Nesse sentido, pode-se pensar a comunidade indígena como um dos nós que faz parte de uma ou mais redes. Existem relações que acontecem em escala local, mas há, também, um grande número de redes que extrapola a comunidade e que estabelece diferentes relações no contexto do mundo indígena e não indígena, fazendo desse, um local com muitas possibilidades com diferentes relações conectadas por redes sociais, econômicas, culturais e políticas com lugares próximos e distantes. Foi em torno dessa percepção e concepção de análise que se desenvolveu o componente curricular Geografia das Redes e Fluxos, a fim de possibilitar aos estudantes a compreensão e análise do seu lugar.

O estudo de Geografia, através do conceito de rede geográfica, permite estabelecer a relação do lugar com o global e sua articulação, ele possibilita entender e resgatar o conceito de território e de poder. As diferentes redes rearticulam os lugares, formando novas territorialidades. Decifrar e apreender tais territórios é papel da Geografia. O entendimento da dimensão de uma determinada rede ajuda nesse processo.

Dessa forma, pensar o ensino de Geografia no contexto da Educação Indígena mediante o conceito de rede é possível estabelecer conexões com as políticas da Educação Indígena em nível nacional e estadual, quando estas se referem ao ensino da Geografia como uma forma de compreensão da realidade local, articulada à realidade global. Podendo atuar, também, no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade que os estudantes estão inseridos, contribuindo na formação de lideranças capazes de interferir de forma positiva em todas as decisões de sua comunidade.

## **5 Vivenciando a Experiência**

No componente curricular Geografia das Redes e Fluxos, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena – Ciências Sociais, a ementa prevista é a seguinte: Noções de redes e fluxos; sistemas produtivos e modos de produção; a produção na aldeia; a produção na sociedade capitalista; firmas, empresas e a produção territorial; a produção urbana e rural no capitalismo e; deslocamentos populacionais. Esses conteúdos deverão referenciar sempre a noção de lugar a fim de trabalhar a realidade do povo indígena e relacionar a realidade brasileira e mundial.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2012 - 2.).

A justificativa prevista para esse componente curricular é de que o mesmo “deve ajudar os estudantes do curso de Licenciatura intercultural indígena – Ciências Sociais, na compreensão do espaço geográfico e do território a partir da concepção de redes geográficas. Tal elemento curricular visa também entender as configurações espaciais e territoriais com a instalação de redes econômicas e suas implicações no cotidiano do estudante indígena no atual contexto das tecnologias de informação e comunicação. O conceito de redes geográficas possibilita que o aluno indígena consiga estabelecer relações a partir de sua realidade próxima com diferentes escalas: regional, nacional e mundial. Conforme o documento do Ministério da Educação: Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas, "A ênfase está no desenvolvimento de competências profissionais entre os professores que sejam referências em conhecimentos, valores, atitudes, habilidades relevantes para as comunidades num determinado momento histórico". (Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2012 - 1). Em consonância com o PPC do curso, esse componente se justificou no sentido de desenvolver no estudante as seguintes habilidades e competências: valorização e respeito aos complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar conhecimentos nas comunidades indígenas e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural; pensar a Educação Indígena a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa do povo Indígena; buscar integrar a sabedoria dos povos indígenas, como valores da educação tradicional desses, contribuindo para construção de uma política e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios da comunidade, contrapondo os conhecimentos que não são compatíveis com os saberes da escola contemporânea. (Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2012 - 1).

Tendo por base a ementa anteriormente referenciada e a justificativa desse componente curricular é que se organizou as aulas durante todo o período do segundo semestre de 2012. Procurou-se sempre trabalhar a noção dos conceitos de forma articulada com o processo de desenvolvimento do conteúdo.

A construção do conceito de redes e fluxos aconteceu, primeiramente, de forma empírica pelo desenvolvimento da atividade nº 1. Dessa forma, conseguiu-se estabelecer com os estudantes que a comunidade indígena faz parte de várias redes geográficas, sendo ela um dos nós dessa rede. Os fluxos são, por exemplo, os produtos comprados e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

vendidos, as pessoas que se deslocam da comunidade para outros locais e vice-versa, a informação e a comunicação.

Para realizar essa discussão adotou-se como base teórica o texto de Roberto Lobato Corrêa, *Dimensões de Análise das Redes Geográficas*. Após um debate sobre a realidade local, os estudantes perceberam que tal realidade está articulada por redes geográficas, conceito empiricamente construído com eles por meio das atividades do roteiro para interpretação da realidade (atividade nº 1, apresentado mais adiante). Já com o texto fez-se a seguinte discussão, partindo deste roteiro de perguntas:

Com base em Roberto Lobato Corrêa o que é uma rede Geográfica?

De acordo com o texto lido, as redes são uma construção apenas da atualidade?

Explique sua resposta?

Quais as dimensões de análise das redes geográficas, apresentadas no texto?

Explique cada uma.

Quais são as redes que você faz parte?

Existem redes de grandes grupos econômicos que fazem parte de sua vida?

Quais? De que forma?

Assim, o conteúdo foi iniciado a partir da realidade dos próprios alunos. Serão descritas algumas das atividades que foram estratégicas para fazer a relação na análise local com o contexto global, tendo como objetivos adequar ao perfil de egresso que os documentos oficiais (RECNEI, Proposta Curricular de SC e DCNs, PPC) propõem para estudantes indígenas:

Atividade 1. Roteiro para interpretação da realidade sócioeconômica e cultural da comunidade indígena.

Com base no roteiro a seguir, observe e registre as principais atividades econômicas, sociais e culturais praticadas na aldeia, posteriormente faça as atividades solicitadas.

#### **A) atividades econômicas.**

Quais as atividades econômicas desenvolvidas na aldeia?

O que é produzido na aldeia e para onde vai esta produção?

Como acontece a produção (uso de máquinas, instrumentos, insumos)?

Quais produtos são comprados pela população da aldeia?

De onde vêm estes produtos?

Onde as pessoas trabalham?

Onde as pessoas compram seus produtos?



### **B) Atividades Sociais e Culturais**

1. Quais as atividades culturais praticadas pelas pessoas da aldeia?
2. Onde as pessoas buscam as atividades culturais e de lazer?
3. Quais e quantas igrejas existem na aldeia? Qual a origem destas igrejas?
4. Onde as pessoas estudam? (escolas, universidade, cursos)
5. De onde vêm os professores que trabalham na aldeia?

### **Atividades**

a) Registre as respostas das questões acima, através de um relato, relacionado com as questões teóricas que estão sendo vistas em aula.

b) A partir deste levantamento, quais são as redes que fazem parte da vida das pessoas que moram na aldeia?

c) Represente com um desenho as redes que as pessoas da aldeia fazem parte.

d) Com os mapas mundi e do Brasil, articule o município de Ipuçu com os lugares citados anteriormente, para isso use traçados representando as redes que a comunidade faz parte.

Essa atividade teve por objetivo desenvolver a percepção dos estudantes quanto à realidade econômica da aldeia. Nesse momento, já se iniciou o estudo do que são redes geográficas, fluxos e fixos geográficos e, posteriormente, com o apoio do texto de Roberto Lobato Corrêa, conforme citado anteriormente, estabeleceu-se as dimensões de análise (espaço/temporal) das redes geográficas, articulando, assim, a relação entre a teoria e prática. Esse exercício permitiu também que os estudantes indígenas percebessem as relações, de dependência ou não, que eles mantêm no seu dia a dia com o mundo dos não indígenas, possibilitou ainda estabelecer relações do local com o global, eles conseguiram notar que aspectos de diferentes lugares do mundo estão presentes na comunidade indígena.

Muitos produtos por eles usados possuem procedência de diferentes lugares da região, do Brasil e do mundo. Inclusive, algumas religiões por eles praticadas têm origem em outros países. Muitas das músicas, roupas, alimentos e hábitos foram absorvidos de grupos culturais distantes da realidade deles.

Tais registros e o intenso diálogo e discussão em aula, permitiu a tomada de “uma certa” consciência do mundo em que eles vivem e que, conforme depoimento de um dos estudantes: “eu achava que pelo fato de morar na aldeia a gente não tivesse tanta relação assim com o mundo dos não índios, eu achava que a gente teria uma certa autonomia na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

nossa vida, mas não é bem assim...”.

A mesma atividade possibilitou a representação cartográfica mediante o uso dos mapas políticos do Brasil e do Mundo para melhor visualizar as relações através dessas redes estabelecidas, além de permitir o desenvolvimento de uma metodologia, que poderá ser facilmente aplicada com os estudantes do Ensino Básico, que muitos deles estão trabalhando ou que irão trabalhar.

A mesma discussão aconteceu quando se trabalhou o item previsto na ementa sobre os deslocamentos populacionais. Nesse momento, a partir da pergunta - Onde as pessoas da aldeia trabalham? - fez-se uma intensa discussão da questão do mundo do trabalho. Sendo que existe um número grande de pessoas que trabalham fora da aldeia, sobretudo, em frigoríficos da região. Esse dado proporcionou o debate a respeito da condição do trabalho e a exploração que esses trabalhadores estão sujeitos nos frigoríficos e em outros locais. Discutiu-se também a condição das pessoas que ficam na aldeia como as crianças, um dos estudantes citou o exemplo que já tiveram casos de separação de casais por conta disso, gerando um problema que é a desintegração familiar na aldeia.

Outro estudante mencionou o exemplo de deslocamento populacional indígena temporário, quando muitos se deslocam do oeste para o litoral no período de temporada para vender o artesanato, ou se deslocam da aldeia (sobretudo da Aldeia Kondá) para os municípios próximos, como Chapecó para desenvolver esse comércio. Isso permitiu a discussão do trabalho infantil e também das condições precárias que essas famílias acabam ficando para poder praticar essa atividade.

A partir disso, o conteúdo extrapolou a realidade indígena e, passou-se para a discussão dos deslocamentos populacionais atuais na região oeste catarinense, no Brasil e no mundo, as mudanças que tais deslocamentos estão envolvendo a população não indígena, as alterações desses fluxos nos últimos anos e o porquê de tais mudanças.

Essas discussões possibilitaram o desenvolvimento do conteúdo sobre a sociedade capitalista (modos de produção e sistemas produtivos). Esse debate também aconteceu a partir da análise dos sistemas produtivos na aldeia, com a pergunta: quem domina tais sistemas? A partir da compreensão de que existem grandes grupos econômicos que, de forma direta ou indireta, estão presentes em nossa vida, partiu-se para a compreensão do que é o modo de produção capitalista. Nesse intuito, fez-se a leitura de texto, assistiu-se vídeos e elaborou-se pequenos textos e, concluiu-se o tema com a discussão sobre o papel das redes de comunicação e informação no comando da



ISBN: 978-85-7897-148-9

sociedade atual.

A fim de instigar os estudantes para melhor pensarem a realidade local na busca de transformações e de uma sociedade mais justa, melhor de se viver e a partir dos intensos debates, discussões e elaborações de pequenos textos, passou-se a uma outra questão: é possível construir outras redes geográficas sob outra lógica que não seja a da sociedade capitalista? Novos debates e muita curiosidade estabeleceram-se na turma, por essa razão, foram apresentadas maneiras alternativas de organização econômica que possibilitam a busca de renda não articulada com a lógica da atual sociedade, mas uma lógica que prioriza o ser humano e o meio ambiente. Os próprios estudantes foram referenciando exemplos que já conheciam. A aula foi enriquecida com vídeos de grupos ligados à Economia Solidária, Consumo Consciente e Consumo Justo, praticados por grupos socialmente excluídos, por povos indígenas e não indígenas. Ao mesmo tempo em que se pensavam possibilidades de organização na aldeia de alternativas de produção e de atividades econômicas.

## 6 Considerações Finais

Da vida de cada povo nasce uma geografia. Os alunos e alunas indígenas, como todos os outros, trazem para a escola seus conhecimentos geográficos. Esse conhecimento deve ser o ponto de partida e de chegada da geografia na escola. [...] A geografia deve ser também um instrumento para o índio compreender melhor o mundo do não-índio e poder dialogar com ele, descobrindo que não existe só uma 'geografia do branco', mas várias, [...]. (BRASIL, 1998, p. 229).

Com esse princípio é que as aulas de Geografia das Redes e Fluxos foram desenvolvidas. O exercício de compreender a realidade local articulada com a global permitiu desenvolver um olhar crítico sobre a própria realidade, perceber o espaço e compreender o território presente e, ainda, permitiu vislumbrar a possibilidade de construção de outras redes, de outros territórios.

As aulas de observação, relato e interpretação da realidade (econômica, social, política e cultural) foram teorizadas a partir do conceito de Geografia das redes e fluxos. Assim, esta experiência possibilitou a construção de atividades possíveis de serem aplicadas aos estudantes de Ensino Básico por meio dessa metodologia.

Foram momentos muito ricos e significativos para os estudantes de licenciatura indígena, pois além de se desenvolver o conhecimento de um determinado conteúdo, conseguiu-se estudar, analisar a realidade local e, o mais importante, possibilitou a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

construção de uma metodologia de ensino de Geografia, que se aplicada poderá trazer bons resultados também para os estudantes da Educação Básica. E, além disso, permitiu também vislumbrar outras formas de organização de atividades econômicas na comunidade, visando o desenvolvimento da autonomia econômica e cidadã dos indígenas, desmistificando a lógica de que a sociedade é assim e, assim deverá permanecer e, também que a construção de sua autonomia deve ser também uma construção do próprio povo indígena.

Viver esta experiência foi de todo gratificante, tanto que instigou a fazer o seu registro, em que se coloca em aberto para críticas e sugestões neste complexo mundo da Educação Indígena.

## Referências

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, crise da escola. In OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** 5 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia.** Brasília: MEC;SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC; SEF: 2002

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Brasília: MEC/SEF: 1998

CORRÊA, R. L. Redes geográficas: cinco pontos para discussão. In VASCONCELOS, P. A. e BANDEIRA, S. (Orgs.) **Novos estudos de Geografia urbana brasileira.** Salvador: Editora da universidade Federal da Bahia, 1999.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

WAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. (Org.) **Didática: O ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio (temas multidisciplinares).** Florianópolis: COGEN, 1998.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação Indígena: uma relação etnocida em uma perspectiva etnomatemática.** São Paulo: UNESP, 2009.

SILVA, Jorge Luiz Barcelos da. O que está acontecendo com o Ensino de Geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2002.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. **Alteração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para Criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Sociais.** Chapecó, 2012 – 2.

\_\_\_\_\_. **Plano de ensino do componente curricular geografia das redes e fluxos.** Chapecó, 2012.1

WETTSTEIN, Germán. O que se deveria ensinar hoje em geografia. In OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** 5 ed. São Paulo: Contexto, 1994.



## SAÚDE NO CONTEXTO EDUCACIONAL INDÍGENA: análise de livros didáticos de ciências adotados nas Escolas Municipais Indígenas de Dourados/MS

Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki<sup>68</sup>

Geovana Stuani Mulinari<sup>69</sup>

### Resumo

O objetivo desta pesquisa é identificar as compreensões de saúde e doença presente em livros didáticos adotados pelos professores nas escolas indígenas do município de Dourados-MS. Neste trabalho foram analisadas duas obras – “Projeto Radix: ciências” e “Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano” utilizadas no 7º ano do Ensino Fundamental. Por meio das análises identificamos que as compreensões de saúde e doença, se reduzem a uma visão onde a doença é compreendida como relação de causa e efeito entre o corpo humano e o agente etiológico e a saúde como sendo ausência de doença. Para o enfrentamento desta compreensão, apontamos a necessidade dos professores de ciências, abordarem em sala de aula o tema saúde e doença, às questões de ordem social e política para desmistificação da produção da doença e da saúde somente na dimensão individual.

**Palavras-chaves:** Livro Didático; Saúde Indígena; Educação Escolar Indígena; Educação Problematicadora.

### 1 Introdução

Iniciamos esta investigação sobre o conceito de saúde e doença presente nos livros didáticos de ciências adotados no Ensino Fundamental das escolas localizadas nas aldeias do município de Dourados-MS, por compreendermos que estes materiais orientam e formam compreensões e conceitos sobre saúde e doença, que necessitam ser problematizados junto à população indígena do município de Dourados, ampliando para o aspecto social e político desta abordagem.

A cidade de Dourados pertence ao Estado de Mato Grosso do Sul que por sua vez, apresenta a segunda maior população indígena do País com 73.295 indígenas, a primeira segue o Estado do Amazonas onde vivem 168.680 indígenas.

<sup>68</sup> Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica – PPGET, Universidade Federal de Santa Catarina, Membro do Grupo de pesquisa GEPECISC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências; NUEG – Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências. Pesquisa desenvolvida com apoio do CNPq E-mail: regianibio@gmail.com

<sup>69</sup> Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica – PPGET, Universidade Federal de Santa Catarina, docente da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Membro do Grupo de pesquisa NUEG – Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências. Pesquisa desenvolvida com apoio parcial do FUMDES. E-mail: geovana.mulinari@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Segundo os dados divulgados no ano de 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 13 mil indígenas residem nas aldeias<sup>70</sup> de Dourados (BENTO, 2011). No Estado de Mato Grosso do Sul, as terras indígenas são designadas como aldeias, tanto por indígenas como por não indígenas (CAVALCANTE 2013). Atualmente, uma grande parcela desta população, das etnias Kaiowa-Guarani<sup>71</sup> e Terena, encontram-se confinadas em duas delas: Jaguapiru e a Bororo.

A aldeia Jaguapiru fica a 4 km da zona urbana da cidade de Dourados. Esta, junto à aldeia Bororó, somam um território de nove mil hectares e uma população de aproximadamente 14 mil indígenas. Quanto às famílias que estavam presentes desde a formação da reserva, já não se encontram mais nestas aldeias, pois descontentes com as lideranças, acabaram saindo da aldeia se abrigando em assentamentos, periferias da cidade e fazendas (LOPES, SANGALI e RODRIGUES, 2009).

Segundo Lopes, Sangali e Rodrigues (2009) este deslocamento de espaços realizados por muitas famílias contribuiu para a perda de costumes e tradições que eram repassadas de pai para filho. Entre estes costumes e tradições, os autores ressaltam a ausência da fé nas plantas medicinais e no benzimento, a ausência de cultivo e conhecimento destas plantas na cura de doenças.

Com o objetivo de resgatar e valorizar estes saberes e práticas Lopes, Sangali e Rodrigues (2009) elaboraram um projeto com o objetivo de retomar o uso e o cultivo das plantas medicinais, resgatando assim, os conhecimentos tradicionais relacionadas a utilização destas plantas, além de fazer com que as crianças voltassem a valorizar os ensinamentos e conhecimentos dos xamãs e rezadores da comunidade.

Neste trabalho, os pesquisadores buscaram sanar também, uma das demandas da educação escolar indígena, carência de materiais didáticos para uso nas aldeias. Este projeto resultou na elaboração de uma cartilha, com identificação e categorização das plantas medicinais encontradas na aldeia Amambaí conforme os conhecimentos indígenas, destacando também a importância tradicional das plantas como medicamento.

<sup>70</sup> Segundo Levi Marques Pereira e Jorge Eremites de Oliveira (2009) ressaltam que o termo aldeia era utilizado para designar pequenos vilarejos e/ou distritos rurais. No Brasil, em decorrência da situação de contato entre os povos indígenas e o Estado nacional, o termo passou a ser utilizado para designar locais de maior concentração de indígenas, sendo que prevaleceu a ideia de que tais famílias vivem em forma de vilarejo sob a liderança de um cacique. Porém, este modelo, não é válido para todos os povos indígenas, inclusive para os Kaiowa e Guarani, o que pode gerar problemas interpretativos a depender do emprego do termo.

<sup>71</sup> Segundo Cavalcante (2013) Guarani e os Kaiowa são grupos indígenas que tradicionalmente habitam a região sul do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Em Dourados, esse processo teve início e mais eficácia na Aldeia Jaguapiru, onde a presença Terena e Guarani é mais forte. Já na Aldeia Bororo, a presença dos Kaiowa, ocorreu na década de 1980.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O trabalho destes autores é pertinente a educação escolar indígena por corresponder a uma educação intercultural, diferenciada e bilíngüe.

Compreendemos a necessidade tanto do resgate cultural quanto da elaboração de materiais pedagógicos, resgatar e fortalecer conhecimentos tradicionais é de suma importância para implementação e desenvolvimento de uma educação intercultural, diferenciada e bilíngüe, porém, ao abordar temas com reflexos à saúde e a doença na instituição escola, mesmo pelo viés das plantas medicinais, não podemos reduzir esta abordagem a cosmologia e ao resgate e uso destas. Esta é uma das dimensões que necessita estar presente na educação escolar indígena, porém sugerimos que tal abordagem se articule com os problemas sociais presentes nas aldeias.

Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela (FREIRE, 2006, p.34).

Abordar e articular criticamente o uso de plantas medicinais aos fatores sociais e históricos relacionados a produção da saúde e da doença torna-se necessário para formação de sujeitos críticos.

Compartilhamos que um dos papéis da escola e dos conhecimentos nela veiculados é possibilitar ao sujeito compreensão e apreensão da sua realidade, possibilitando o assim superar os problemas sociais, como por exemplo, os da saúde e da doença, junto aos demais órgãos que enfrentam este problema.

Neste sentido o papel do professor é fundamental para mediação destes saberes.

A tarefa do educador (...) é a de problematizar ao educando o conteúdo que os mediatiza e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado (FREIRE, 2006, p.81).

Sabemos a educação escolar indígena se encontra num paradigma distinto do modelo de escola presente na sociedade. Logo sua elaboração torna-se um desafio, e como todo desafio, seus caminhos são marcados por erros e acertos, conflitos e contradições na implantação de uma prática político-pedagógica que atenta as demandas da população indígena.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados (BRASIL, 1998 p.11).

A abordagem educacional de temas destinados a saúde e a doença ainda são marcadas por conflitos e contradições na educação escolar indígena. As abordagens têm ocorrido somente pelo viés da cosmologia, ou por abordagens reducionistas de saúde e doença, esta última, presente em livros didáticos.

As condições sociais que impossibilitam o direito ao indígena à saúde, e as doenças que acometem esta população é alvo de preocupação. Na mídia ainda nos deparamos com informações divulgando as situações precárias que esta população reside, destacando a falta de saneamento básico, a carência de postos de saúde e de médicos, e outros agravantes como desnutrição, alcoolismo, violência, desemprego. As contradições sociais vivenciadas pela população indígena, em especial nas aldeias de Jaquapiru e Bororo, vêm sendo objeto de preocupação da Vigilância Sanitária e da Saúde Pública, devido aos altos índices, por exemplo, de tuberculose.

Abordar as condições sociais como elemento que propicia esta condição é um fator essencial para superação dos problemas relacionados a saúde e/ou doença. Compreendemos que a posição social dos indivíduos são fatores que afetam a saúde.

Elencar os elementos que aprisiona os sujeitos a esta realidade são fatores de mediação para os professores discutirem a produção da saúde e da doença:

O mundo, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens (FREIRE, 2008, p.87).

Segundo Barata (2009) é importante que se conheça o sentido que as desigualdades sociais em saúde têm para aqueles que procuram compreender o processo de produção da saúde e da doença nas populações, para não se reduzir assim, somente aos aspectos biológicos. Segundo a autora:

Compreender as desigualdades sociais, portanto, vai muito além da simplificação habitual presente nas dicotomias “doenças de pobre x doenças de rico ou doenças sociais x doenças biológicas. Toda e qualquer doença sua distribuição populacional são produtos da organização social, não tendo sentido falar, portanto em doenças sócias ou doenças não sociais (BARATA, p.15, 2009)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Para Barata (2009) a posição social decorre da classificação de três dimensões: classe econômica (ocupação territorial e renda), prestígio social (escolaridade) e poder político. Quando estas três dimensões não são contempladas no universo do sujeito, ou seja, tanto a igualdade social quanto a saúde ficam comprometidas.



Não é objetivo neste presente trabalho abordar toda discussão que envolve os mecanismos de produção da doença e/ou da saúde na população. Estes foram abordados no sentido de refletirmos o papel social e político da escola ao discutir temas relacionados a saúde e a doença, em especial, para as populações indígenas. Pois como aponta Souza (2011):

(...) até o final do século passado, o quadro da saúde dos povos indígena era de total descaso e as taxas de mortalidade e incidência de doenças eram muito superiores a da população brasileira em geral. Intensificados pelas alterações no seu modo de vida impostas pela colonização como escravidão, trabalho forçado, maus tratos, confinamento e fixação compulsória em aldeamentos, os povos indígenas de forma geral, e também os Kaiowá e Guarani, tinham como principal agente da mortandade as epidemias de doenças infecciosas. Nas comunidades indígenas do sul do MS, por exemplo, observou-se nas décadas de 1980 a 1990 a morte de muitas crianças por desnutrição, pneumonia e tuberculose, entre outras doenças infecciosas (SOUZA, p.78, 2011).

Diante deste relato que voltamos nossa reflexão a um dos elementos mais importantes na veiculação de conhecimento no espaço escolar, em especial à educação escolar indígena, o livro didático.

O livro didático é um elemento que orienta as práticas pedagógicas. Sua presença em sala de aula segundo Delizoicov (1995) ocorre devido:

(...) ao poderoso marketing exercido, particularmente, pelas grandes editoras sobre aqueles que decidem os títulos adquiridos pela FAE<sup>72</sup> para serem

<sup>72</sup> FAE - Fundação de Assistência ao Estudante, órgão vinculado ao Ministério da Educação e responsável



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

"doados" às escolas (...) a pressão exercida por pais e mais particularmente por alunos que reivindicam o direito de posse do livro "doados". (DELIZOICOV, 1995, p.12).

Apesar de algumas fragilidades que o livro didático possa apresentar Delizoicov (1995) discorre que excluí-lo deste espaço educacional não é melhor caminho.

Abolir-lo torna-se quase que impossível, além de não ser esta a melhor forma de enfrentar a questão do livro didático. Na realidade ele encobre uma questão mais ampla que é a formação do professor. Fazer uso de um livro didático, com as características apontadas pelas análises realizadas, exige que o professor esteja instrumentalizado para detectar e desvelar as fragilidades implícitas no livro texto bem como em qualquer outro material a ser utilizado em sala de aula. Se a maioria tivesse base teórica e disponibilidade para, através de mecanismos colegiados, analisar e escolher o melhor livro didático, talvez a sua qualidade não estivesse sendo questionada (DELIZOICOV, 1995, p.13).

Problematizar conhecimentos e práticas veiculadas nos livros didáticos, junto a formação inicial e continuadas de professores de ciências para o desvelamento de compreensões e abordagens reducionistas de temas científicos é um dos caminhos para enfrentar os problemas apontados.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a compreensão de saúde e doença veiculadas nos livros didáticos de ciências adotados nas escolas municipais localizadas nas aldeias de Dourados.

## 2 Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Dourados-MS no primeiro semestre do ano de 2014. Os livros didáticos selecionados para a análise é decorrente da sua adoção por professores que lecionam nas escolas indígenas do município. As obras analisadas foram: *Projeto Radix: ciências* e o *Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano*, adotados no 7º ano. Os temas investigados foram a compreensão de saúde e doença.

As categorias de análise foram: holística (articulação com os fatores biológicos com os aspectos sociais e políticos) e reducionista (relação entre o homem x agente etiológico biológico).



### 3 Resultado e Discussão

Os temas investigados nos livros didáticos do 7º ano adotados nas escolas municipais indígenas foram: a tuberculose e a ascaridíase. A escolha deste tema emergiu do número de casos registrados na Funasa no ano de 2012 e 2013.

Na obra “Projeto Radix: ciências” o Reino Monera é apresentado permeando os aspectos sobre a estrutura, a nutrição, a respiração, a reprodução, a importância da bactéria e sua importância para a vida no planeta terra. A obra apresenta um tópico designado – Bactéria e Saúde onde descreve que algumas bactérias são benéficas ao corpo humano enquanto outras maléficas. Abaixo apresentamos um trecho:

Uma grande quantidade de bactérias habita partes do corpo humano e de outros seres vivos. Algumas são benéficas e essenciais ao bom funcionamento do organismo que habitam. No entanto, existem algumas bactérias presentes nos organismos ou mesmo invasoras, que podem causar doenças (FAVALLI, PESSOA e ANGELO, 2012 p.60).

Quanto à tuberculose o livro apresenta uma imagem de computador ampliada 10.000 vezes e descreve: “A *Mycobacterium tuberculosis* é um exemplo de bactéria aeróbia. Ela se aloja nos pulmões dos seres humanos por serem órgãos ricos em gás oxigênio” (FAVALLI, PESSOA e ANGELO, 2012 p.60).

A Cólera, Hanseníase e a Meningite meningocócica são outros exemplos de doenças apontadas pelo livro didático. A dinâmica de suas apresentações está subdividida na tríade: transmissão, sintomas e prevenção.

Na obra “*Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano*” a apresentação do Reino Monera segue a mesma lógica da obra anterior e a doença tuberculose foi citada como exemplo de bactéria que provoca doenças no ser humano. O livro também cita outras doenças como: tétano, tifo, coqueluche, pneumonia bacteriana, leptospirose hanseníase, meningite bacteriana, cólera e botulismo.

Nesta obra é sugerida alguns critérios para se trabalhar as doenças apresentadas, entre elas: o agente causador, as formas de contato, a profilaxia, os sintomas, o tratamento, as possíveis conseqüências ao doente e a possível presença destas doenças nas regiões onde os “alunos” vivem.

No caderno de atividade é apresentado um texto sobre a tuberculose como explicitado abaixo:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(...) A doença tuberculose é uma das principais causas de mortalidade no mundo. Apesar de ter cura, ainda mata certa de 1,3 milhão de pessoas por ano ...

(...) Os métodos de diagnósticos e tratamento usados, em geral, são obsoletos e as pesquisas médicas insuficientes...

(...) Dos 9,4 milhões de novos casos de tuberculose registrados anualmente 440 mil desenvolvem múltipla resistência aos medicamentos...

(...) Cerca de 1,5 milhão de pessoas morrem de tuberculose resistente na última década. Dos 5% milhões de contaminados, penas 1% teve tratamento apropriado.

(...) A tuberculose é altamente contagiosa e se espalha facilmente pelo ar. Basta alguém infectado tossir, cuspir ou até mesmo falar para que o vírus<sup>73</sup> seja carregado pelo vento.

(...) A doença é bastante comum entre crianças, que ainda não tem o sistema imunológico altamente desenvolvido, e pessoas com baixa imunidade, como as infectadas pelo vírus HIV

(...) Os métodos para diagnósticos da tuberculose são defasados, caros e inadequados, já que sua pesquisa e desenvolvimento não despertam interesse econômico.

(...) O tratamento é longo e complexo.

(...) Se interrompido pode levar o paciente a desenvolver resistência, tornando a infecção mais difícil de tratar.

(...) Medicamentos de segunda linha (...) caros e com muitos efeitos colaterais, que exigem tratamento longo e que muitas vezes podem não ser eficazes.

(...) A maior parte dos pacientes em países em desenvolvimento não tem acesso a essas medicações (MEDICOS SEM FRONTEIRA -MSF)<sup>74</sup>.

Na abordagem referente à tuberculose as duas obras apresentam uma concepção de doença reducionista por direcionar sua produção na relação exclusiva na relação do homem com o agente etiológico. A ausência de elementos voltados aos aspectos sociais como as condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, contribui para uma compreensão individual da produção de doença.

Esta compreensão reducionista de doença e saúde compromete uma visão holística deste problema. Se a compreensão de doença é a presença de agentes etiológicos, a saúde, por simetria, corresponde a ausência destes agentes etiológicos. Logo, a discussão pode se voltar a compreensão salvacionista e, portanto ingênua do uso de medicamentos para o enfrentamento do problema.

Para Delizoicov (1995) citando Minayo (1992) a saúde deveria se apresentar na seguinte compreensão:

<sup>73</sup> O agente causador da tuberculose é a *Mycobacterium tuberculosis* uma bactéria, não um vírus como explicita o livro didático.

<sup>74</sup> Disponível em: <http://www.msf.org.br/conteudo/20/tuberculose/> Acesso em set/2011 apud CANTO, 2012, p.186.



A VIII Conferência Nacional de Saúde-1986, em seu relatório final, assim refere-se à questão da saúde: "Em sentido mais abrangente, a Saúde é o resultado das condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida" (Minayo, 1992, p.10 apud DELIZOICOV, 1995, p.48).

Esta compreensão também está de acordo com os apontamentos de Barata (2009) que alega, que quando a ocupação territorial e a renda, assim como o prestígio social e o poder político não são contempladas no universo do sujeito, a saúde fica comprometida, pois esta reflete mediante as desigualdades sociais instaladas.

Esta visão holística voltada à produção da saúde e da doença em relação às abordagens das contradições sociais, precisa estar presentes na prática pedagógica dos professores indígenas que lecionam na educação escolar indígena, para que os alunos se apropriem destes conhecimentos possibilitando-os compreender a relação dos problemas sociais com a produção da saúde e da doença.

Um segundo elemento de análise nas obras *Projeto Radix: ciência e Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano* a *Ascaridíase*. Na obra "**Projeto Radix: ciência**" sua abordagem ocorre em nível descritivo com ênfase nas características morfofisiológica do nematelminto *Ascaris lumbricóides*, popularmente conhecido como lombriga. Abaixo apresentamos um trecho da discorre sobre o ciclo de contaminação no homem:

Machos e fêmeas de lombrigas adultas acasalam-se no intestino da pessoa infectada. Uma fêmea pode depositar até 200 mil ovos por dia. Esses ovos são eliminados organismo humano com as fezes, podendo contaminar o solo, a água e os vegetais. O ser humano pode ingerir alimentos ou água contaminados pelos ovos, que, no intestino, abrem-se e liberam embriões. Os embriões atravessam a parede intestinal e atingem a circulação sanguínea, migrando pelo organismo, desenvolvendo-se e transformando-se em larvas. As larvas instalam-se no intestino delgado e desenvolvem em vermes adultos (FAVALLI, PESSOA e ANGELO, 2012 p.101).

A obra – "*Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano*" apresenta de forma genérica os aspectos morfo-fisiológico dos nematódeos em geral. O *Ascaris lumbricóides*, é apontada na obra como um parasita denominado lombriga. De acordo com as análises as duas obras apontam também apresentam uma compreensão reducionista da doença *Ascaridíase*, pois esta contempla somente a relação do homem com o agente etiológico.



## 4 Considerações

Na análise destas obras identificamos uma concepção de saúde e doença, como sendo a saúde ausência de doença, e a doença com causa unilateral da relação do homem com o agente etiológico. Compreendemos que estas abordagens são de cunho reducionista e ingênuo, em detrimento desta abordagem que permeia a relação - causa e efeito entre o corpo humano e o agente etiológico.

Reforçamos diante destes dados, a importância da formação inicial e continuada de professores indígenas em ciências, para que estes possam potencializar temas como saúde e doença na educação escolar indígena diante de materiais didáticos – no caso em estudo o livro didático – que apresentam um distanciamento com a realidade sócio-cultural da aldeia.

## Referências

BARATA, Rita Barradas. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2009.

BENTO, André. **MS tem a 2ª maior população indígena do País**; em Dourados vivem mais de 13 mil. O Jornal da Grande Dourados - GD News, Dourados, maio 2011. Disponível em: <http://www.gdnews.com.br/noticia/geral/10,2607,ms-tem-a-2-maior-populacao-indigena-do-pais-em-dourados-vivem-mais-de-13-mil>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

BRASIL. Saúde Indígena: uma introdução ao tema. In: GARNELO, Luiza; PONTES, Ana Lúcia (Org.) **Coleção Educação para Todos**. Brasília-DF, MEC-SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. Brasília, 1998.

CANTO, Eduardo Leite. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano**. 4 ed. Moderna, São Paulo, 2012.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, Território e Territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. Assis/SP, 2013, 470f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2013.

DELIZOICOV, Nadir Castilho. **O professor de ciências naturais e o livro didático: no ensino de programas de saúde**. Florianópolis/SC, 1995, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

FAVALLI, Leonel Delvai; PESSOA, Karina Alessandra; ANGELO, Elizangela Andrade. **Projeto Radix: ciências**. 1 ed. Scipione, São Paulo, 2012, p. 296.

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, 46 ed.; Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação.** São Paulo, 13ªed.; Paz e Terra, p.93, 2006.

LOPES, Jussara Marques; SANGALLI, Andreia; RODRIGUES, Tatiana Rojas. **O uso de plantas medicinais e tradicionais na aldeia Jaguapiru,** 2009. Disponível em [http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/RELATOS POSTERS BANNERS %20PDF/GT%203-07%20-%20Jussara%20Marques%20Lopes,%20Andr%20E9ia%20Sangalli,%20Tatiana%20Rojas%20Rodrigues.pdf](http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/RELATOS_POSTERS_BANNERS%20PDF/GT%203-07%20-%20Jussara%20Marques%20Lopes,%20Andr%20E9ia%20Sangalli,%20Tatiana%20Rojas%20Rodrigues.pdf) Acesso em: 16 de fevereiro de 2014.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de; PEREIRA, Levi. Ñande Ru Marangatu. **Laudo antropológico e histórico sobre uma terra kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, município de Antônio João,** Mato Grosso do Sul. Dourados: Editora UFGD, 2009.

SOUZA, Vania Pereira da Silva. **Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani:** um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. Dissertação, (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, 2011.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## EDUCAÇÃO INDÍGENA NAS LICENCIATURAS INTERCULTURAL: estudo de caso

Alcione Ziliotto (Unochapecó)<sup>75</sup>Leonel Piovezana (Unochapecó)<sup>76</sup>

### Resumo

O objetivo principal deste estudo é o de verificar como se deu o Processo de Reconhecimento do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pela Unochapecó, cuja visita *in loco* ocorreu no segundo semestre de 2013. Pensando na integridade, habilita seus egressos para atuarem como professores nas seguintes áreas do conhecimento: Pedagogia; Matemática e Ciências da Natureza; Ciências Sociais; Línguas, Artes e Literatura. De acordo com o processo de reconhecimento a metodologia aplicada dá conta de atender os objetivos propostos. O curso possui relevante papel social ao eleger a formação de recursos humanos para a educação indígena, considerando a especificidade da cultura e sociedade Kaingang e nesse sentido, sugerem enquadrá-lo não somente como projeto institucional de inserção social da universidade, mas, sobretudo, como projeto institucional de Inovação Tecnológica.

**Palavras-Chave:** Formação Indígena; Avaliação; Diversidade Cultural.

### 1 Introduzindo

No Brasil, os povos indígenas têm reconhecidos suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras. A extensão desses direitos no campo educacional gerou a possibilidade de os povos indígenas se apropriarem da instituição escola, atribuindo-lhe identidade e função peculiares.

O amplo campo da diversidade sociocultural no país, submetido historicamente a práticas homogeneizadoras, geradoras de desigualdades e injustiças sociais, passa a ser valorizado nas políticas públicas e no espaço escolar, criando-se novas agendas, compromissos e debates.

Tal demanda está contemplada nos termos da atual legislação federal, onde os objetivos da Educação Escolar Indígena são: proporcionar às suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a

<sup>75</sup> Especialista em Ética e Filosofia Política, graduada em Filosofia e Direito, e cursando disciplinas isoladas no Mestrado em Educação, todos pela Unochapecó. Avaliadora de aprendizagem pela Unochapecó e Docente pelo PARFOR. E-mail: [alcionez@unochapeco.edu.br](mailto:alcionez@unochapeco.edu.br)

<sup>76</sup> Doutor e Mestre em Desenvolvimento Regional (UNISC). Professor do curso de Mestrado em Educação (Unochapecó). Participa dos grupos de pesquisa: Desenvolvimento regional, política pública e governança. E Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. E-mail: [leonel@unochapeco.edu.br](mailto:leonel@unochapeco.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

valorização de suas línguas e ciências; e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LDB, Art. 78).

Desta forma, o papel da educação indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas culturas, línguas e ciências e garantindo às suas comunidades o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos.

Pensando nesse contexto intercultural, a Unochapecó criou em 2009 o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. O Processo de Reconhecimento do curso ocorreu no segundo semestre de 2013 e deixou em evidência sua importância, apontando a necessidade de registros e pesquisas de todo o processo formativo.

No ano de 2009 o curso foi autorizado pela Resolução n.º 053/CONSUN/2009 de 12 de maio de 2009, implantado no segundo semestre, com regime de funcionamento diferenciado, sendo desenvolvido de forma intensiva e presencial nos finais de semana (sextas-feiras e sábados), férias e recessos escolares. O curso possui carga horária de 4.215 horas, duração de 10 semestres (cinco anos) e ofertando 60 (sessenta) vagas pelo processo seletivo de vestibular específico.

A Resolução n.º 149/CONSUN/2011 alterou o nome para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, nos termos do Parecer n.º 159/CONSUN/2011, para atender às normas do E-MEC.

Para viabilizar e atender as especificidades de cada área foram nomeados quatro coordenações. As quatro áreas possuem uma coordenação geral, no intuito de manter a interdisciplinaridade e a concepção intercultural pensada no coletivo de criação do curso. Devido às especificidades dos cursos, a intensa interação com comunidades / aldeias / universidade, as distâncias geográficas, o deslocamento semanal de professores e de estudantes para a Aldeia que centraliza a oferta, nesse caso a da Terra Indígena Xaçepó de Ipuaçu (SC), faz-se necessário acompanhamentos específicos.

Cabe destacar que a formação de professores para atender os interesses das comunidades indígenas é algo relativamente novo. Portanto, os conhecimentos que integraram o currículo do curso foram concebidos como processo inovador e necessitaram estar integrados aos valores, habilidades e conflitos das comunidades, considerando questões étnicas e socioculturais. Assim, foi vital não apenas a aplicabilidade de metodologias e formas para o professor desenvolver as suas capacidades e competências, mas, sim, sobretudo, indispensável o domínio dos conhecimentos e da cultura indígena.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O Curso foi estruturado a partir de uma matriz de formação geral até o quarto período e a partir do quinto inicia-se com formação específica nas áreas do conhecimento: Matemática e Ciências da Natureza; Pedagogia; Línguas, Artes e Literaturas e Ciências Sociais, ou seja, um núcleo comum de componentes curriculares até o quarto período e um mais específico do 5º ao 10º períodos, resultando em quatro matrizes curriculares e com suas Propostas Pedagógicas.

A missão do curso é a de formar professores para atuarem na educação básica escolar Indígena, produzindo e garantindo a apropriação do conhecimento universal e específico da etnia, contribuindo para o desenvolvimento do cidadão. Tendo como objetivo geral a formação e habilitação de professores indígenas para o exercício docente na educação infantil, ensino fundamental e em disciplinas específicas do ensino médio. Tal prática fará com que o licenciando indígena articule a formação teórica com outros conhecimentos, valores e habilidades disponíveis em sua realidade sociocultural.

Com o objetivo de propiciar a educação superior para as comunidades indígenas, garantindo a frequência dos estudantes, o Governo do Estado de Santa Catarina propôs à UNOCHAPECÓ a elaboração de um projeto pedagógico, desenvolvido com a participação dos indígenas e administrado no interior de suas terras. A Universidade aceitou a proposta e, em um ano, abriu inscrição para o processo seletivo. Inscreveram-se 96 (noventa e seis pretendentes) que realizaram vestibular específico, desses foram selecionados 60 (sessenta).

## **2 Cursos de Licenciaturas Intercultural**

Esses Cursos de Graduação atendem a demanda existente das comunidades das Terras Indígenas Xapecó, Chimbanguê, Pinhal, Imbu, Palmas e Kondá, localizadas nos municípios de Ipuáçu, Entre Rios, Abelardo Luz, Chapecó e Seara (SC). A relevância dessa proposta ocorre, também, pela sua pretensão inovadora no processo de de formação de docentes, comprometidos com a cultura comunitária e intercultural.

Como o curso propõe formar um novo agente educativo para atuar com comunidades indígenas no campo e nas Aldeias, é notório o amadurecimento que ocorre no âmbito institucional da UNOCHAPECÓ. Ou seja, se o objetivo geral é a formação de professores indígenas para o exercício docente na educação infantil, ensino fundamental, e em disciplinas específicas do ensino médio, então estamos diante de uma perspectiva



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

inovadora. E esta é a perspectiva do projeto: de defender uma concepção de universidade que tem boas iniciativas e conceber o desenvolvimento regional através do ultrapassamento das demandas e comprometimentos com grupos sociais tradicionais.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena está estruturado em duas etapas: uma de Formação Geral, com duração de 2 (dois) anos e outra de Formação Específica, com duração de 3 (três) anos, perfazendo 5 (cinco) anos de formação.

A etapa de formação geral foi composta de dois núcleos curriculares que se articulam de forma a oportunizar aos estudantes a compreensão dos elementos construtivos da educação escolar indígena e os conhecimentos básicos necessários para a prática docente interdisciplinar na educação básica. Essa etapa teve como objeto a reflexão acerca dos processos pedagógicos que compõem a práxis escolar e os projetos societários que a orientam e como afetam e são afetadas pelas comunidades indígenas. A segunda enfoca o tratamento dos conteúdos básicos da área do conhecimento que integram o currículo escolar.

A etapa de formação específica foi desenvolvida nos três últimos anos do curso e teve como enfoque o aprofundamento nos conhecimentos necessários para a prática docente no ensino fundamental e ensino médio.

A Prática de Ensino foi desenvolvida nos componentes curriculares, onde o estudante aprende ao mesmo tempo os conteúdos e a sua metodologia, evitando-se a tradicional e já desaconselhada ruptura entre o conhecimento teórico e o prático, ou entre a escola e a vida.

No 8º período, os estudantes iniciam as atividades de Estágio Curricular, entendido como uma inserção do estudante na prática docente para vivência de experiências do cotidiano escolar, do cotidiano da docência, do cotidiano da comunidade indígena que tem vínculo com a escola. A escola indígena constitui-se num campo fértil para pesquisa da realidade, reflexão sobre os limites e possibilidades da ação, para continuidade à formação pedagógica dos estudantes enquanto estes desenvolvem e constroem sua prática pedagógica: planejam, aprimoram e avaliam a proposta pedagógica da escola, alicerçados na reflexão desenvolvida com os demais professores nos estudos realizados ao longo do curso.

Conforme suas proposta pedagógicas, no 9º período os estudantes devem elaborar o projeto de pesquisa social e pedagógica como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado e socializado no décimo período. Os cursos tem, enquanto fio condutor, um conjunto de Temáticas que se desenvolvem a partir dos termos: Tempo,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Espaço, Sociedade, Território e Autonomia, Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos povos Indígenas, Práticas pedagógicas indígenas e Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena. Estes termos demarcam, de certo modo, a realização de enfoques temáticos articulados, dado que transitam por campos universais. Se de um lado, há o estudo e análise da origem/gênese das pessoas, sociedade, as diferentes perspectivas de tempo na história da humanidade, de outro, os conteúdos específicos das temáticas e problemas elencados para a área específica são mantidos enquanto formação específica.

Assim, as temáticas remetem a uma compreensão do processo de educação escolar em consonância a uma perspectiva de conhecimentos que se integram, fomentando, desse modo, uma nova prática social e cultural que se constitui tanto pela qualificação teórica universalizante, como de endereçamento específico.

O projeto político pedagógico se organiza através da discussão de temas que estão relacionados a um contexto político e social específico, ancorado na vivência histórica particular daquele grupo. Os temas propostos seguem o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, onde são apresentados temas transversais escolhidos e elaborados por um grupo de professores indígenas com a participação de consultores. De acordo com o documento, para a definição dos temas e a caracterização de sua relevância histórica e social para o projeto educativo de abrangência nacional, foram colhidas sugestões de um conjunto amplo de professores de diferentes etnias e regiões do país, chegando a seis temas que formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras: terra e biodiversidade, auto sustentação, lutas, movimentos e direitos; ética indígena; pluralidade cultural, educação e saúde.

As temáticas e os temas transversais propostos são explicados em sua importância e atualidade, e devem constituir o pano de fundo do trabalho dos docentes no curso, de forma a relacioná-los com a cultura indígena e aos conteúdos de estudo nas áreas específicas do currículo, tornando a aula mais adequada aos interesses dos estudantes. Ao mesmo tempo, instrumentaliza os estudantes para que possam concretizar a relação nas diferentes áreas de estudo, ao discutir o projeto educativo e a programação curricular de suas escolas, de acordo com suas comunidades.

Os cursos são de extrema relevância, porque interagem de modo propositivo e participativo na formação desse novo agente de produção e reprodução cultural denominado professor indígena. Piovezana (2007) pondera que é preciso



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

compreender a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, podendo-se considerar cinco fases distintas: a primeira fase, correspondente ao período colonial, a educação indígena estava ligada à Igreja Católica visando à conversão religiosa e ao aniquilamento da cultura indígena, o que se deu até 1900. Na segunda fase tem-se a criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI (1910-1967) cuja política de ensino, revelou uma preocupação com a necessidade de adequação da escola indígena às particularidades de cada um dos grupos. O funcionamento destas escolas era até então, idêntico ao das escolas rurais e, diante de insucessos, passou-se a refletir sobre a questão da adequação do ensino indígena adaptado ao grau de “aculturamento”, mesmo não considerando viável a adoção do ensino bilíngue. Na terceira fase, ocorreu a substituição do SPI pela FUNAI (Fundação Nacional Indígena) e tem início a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL) que visava a conversão dos indígenas ao protestantismo, tendo inclusive, transcrito para diferentes línguas indígenas textos religiosos extraídos da bíblia.

A atuação destes diferentes órgãos se pautava no princípio integracionista do Estado brasileiro para com essas populações, unificando assim os diferentes grupos e instituições. A FUNAI por sua vez, tornou o ensino bilíngue obrigatório através do Estatuto do Índio, em 1973. Tratava-se, teoricamente, de respeitar os valores tribais. O objetivo do SIL de conversão dos indígenas à religião protestante foi objeto de polêmica junto à FUNAI, o que resultou no rompimento do convênio entre a FUNAI e o SIL, em 1977. Apesar das discussões, o SIL continuou atuando, embora com alterações. Propunha então, um caráter mais científico e menos religioso transformando-se em “Sociedade Internacional de Linguística”, a que possibilitou a reativação do convênio em 1983. Mesmo fundamentando-se em programas respaldados pela ONU, não só sua ideologia continuou embutida nos textos, como também a FUNAI continuou apoiando esta entidade – republicando seus textos ainda em 1990. Mais de cinquenta missões religiosas entre protestantes e católicas atuavam nesse período, acelerando convênios com o governo brasileiro, caracterizando assim a famosa “educação missionária”, que não teve êxito, pois marcava uma ruptura com a tradição indígena.

Na quarta fase essa educação escolar contou com a participação de Organizações não-governamentais: Comissão Pró-Índio (CPI/SP – 1977), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI – 1980), Operação Anchieta (OPAN – 1969) e o Conselho Indígena Missionário (CIMI – 1972), que atuavam paralelamente à política indigenista oficial. Acrescidas a essas, os indígenas criaram suas próprias organizações, ocorrendo o I Encontro de Educação Indígena Escolar, em 1979, do qual resultaram



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

documentos e propostas. É nesse contexto que ocorreram muitas discussões que foram geradoras de novas reflexões que acabaram por culminar nas inovações da Constituição de 1988.

A quinta fase, iniciada na década de 80, corresponde ao momento atual, neste se destaca o fortalecimento do movimento indígena, que possibilitou a articulação dos professores indígenas em torno da elaboração de filosofias e diretrizes básica. Esse processo tem mostrado o quanto os índios podem articular-se na construção de uma escola diferenciada. A Constituição Federal reconhece às populações indígenas, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (art. 231). Além disso, assegura a estas comunidades o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem (art. 210), o que é reforçado pelo artigo 164, § 2º da Constituição do Estado de Santa Catarina assegurando que “o ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A partir de 1991, no Decreto Presidencial nº 26, é atribuída ao Ministério da Educação a função de “coordenar as ações referentes à educação indígena” e este, por sua vez, atribui o desenvolvimento destas ações às Secretarias Estaduais e Municipais. A partir da Portaria Interministerial 559 é regulamentada a competência do MEC e instituído o Comitê de Educação Escolar Indígena (Portaria nº 60/92 e nº 490/93), levando em consideração grande parte das reivindicações dos povos indígenas com respeito à educação escolar.

O Decreto Federal nº. 26 de 04/02/91 e a Portaria Interministerial nº 559 de 01/04/91, atribuíram ao Ministério de Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade de elaborar, ouvida a FUNAI, uma proposta de Educação Indígena. Esta proposta deveria contemplar o Ensino Tradicional do grupo indígena e o Sistema Educacional da sociedade envolvente conduzindo à valorização, à recuperação, ao reconhecimento e ao fortalecimento de seu patrimônio cultural, bem como o acesso ao conhecimento e aos códigos da sociedade, garantindo-lhes a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação, em igualdade de condições, enquanto etnias diferenciadas. Com este entendimento, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto de Santa Catarina (SED), através da sua Diretoria de Ensino Fundamental, Médio e Superior, propuseram diretrizes básicas para a educação escolar dos povos indígenas com vistas a uma escola plena que atenda aos interesses destas comunidades.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Na avaliação ficou constatado que os cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena têm revelado que a metodologia aplicada dá conta de atender os objetivos propostos quando do pensar e do elaborar o Projeto Pedagógico do Curso. Um dos aspectos relevantes desse processo é o de atentar para as demandas dos estudantes indígenas de forma contextualizada, garantindo a aquisição, compreensão, apropriação e construção do conhecimento nas diferentes áreas do saber.

O contexto contemporâneo é repleto de conquistas, avanços e desafios. Notamos que o cenário atual apresenta-se como lugar oportuno para múltiplas interpretações e muitas compreensões sobre o mundo e as pessoas. Essas possibilidades, no entanto, nos remetem a uma investigação cautelosa e exigente da natureza política, da composição social e cultural, da dimensão antropológica religiosas, da economia, tecnologias, principalmente na área da comunicação do contexto da *dinâmica virtual*. Vivemos um contexto onde o conhecimento se manifesta em diversas áreas, em múltiplos lugares e, diga-se de passagem, em tantos lugares que parece que estamos sem uma unidade mínima sustentável. Torna-se urgente, em especial, na universidade, buscar a incessante interlocução entre os saberes, a fim de que o dia de amanhã não repouse na barbárie do enclausuramento do saber em si mesmo, ameaça constante e universal que sinaliza a perda da unidade e sentido teórico.

Nesse sentido, percebemos que em todos os contextos históricos prevaleceram às ideias, articuladas e defendidas por filósofos, antropólogos, historiadores, sociólogos, religiosos, médicos, entre outros pensadores que almejavam o mais justo, o mais correto, o mais belo, enfim, aquilo que assegurasse o bem comum da humanidade. Esse movimento de ideias para o qual confluíram a história da humanidade ocupou-se com as questões denominadas mais relevantes e emergentes da civilização.

Nessa perspectiva, um aspecto que se coloca como nodal, diz respeito ao olhar que se efetivou para as comunidades indígenas, ou seja, de que modo os indígenas e suas comunidades foram percebidas? Melhor: como atualmente, elas são concebidas, num contexto de ensino que destaca as proposições dirigidas à inserção de todos os cidadãos ao ensino? Enfim, de que modo às comunidades indígenas são tidas enquanto pertencentes e não excludentes ao processo civilizador?

Para nossa região o curso é de extrema relevância, dado que interage de modo propositivo e participativo na formação desse novo profissional da educação indígena, produtor de conhecimento e de cultura. Sendo, de fato a universidade o espaço privilegiado de interlocução com a diversidade cultural, o curso de Licenciatura



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Intercultural Indígena constitui-se como campo de possibilidade de reelaborar aquilo que até pouco tempo era considerado “estranho”, “impuro”, “desordenado” e excludente, ou seja, o destino dos estranhos era o de exclusão social, com o estigma de “marginalizado”. Parece que há um alento para um novo olhar. Nele, há o direito ao reconhecimento de minorias étnicas, como diz o sociólogo Zygmund Bauman (qual é a referência), há a reinserção dos desenraizados.

A relevância deste projeto ocorre, também, pela sua pretensão em inovar propostas na área de formação de docentes na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Como o Curso propõe a constituição de um novo agente educativo para atuar especificamente com comunidades Kaingang, é notório o amadurecimento que ocorre no âmbito institucional da Unochapecó. Como destaca Mário Osório Marques (1984, p. 294):

A instituição amadurece sua consciência quando, adquirida a capacidade de relativizar a si mesma e a seus posicionamentos, identifica os grupos humanos concretos, cujos interesses, valores e conflitos a movem e explicita suas próprias opções daí decorrentes.

O projeto buscou estabelecer boa relação com as necessidades da comunidade Kaingang, enfrentando enormes desafios devido às formas diferentes de conceber o processo educativo e comunitário.

O que podemos perceber no contexto contemporâneo, para além de toda a dimensão de um mundo mecanicista, tomado por fortes marcas dos ideais da modernidade, que existe um grau de complexidade que se intensificou nas múltiplas áreas do conhecimento. Essa complexidade se instaurou também em todas as áreas do conhecimento humano, indicando, deste modo, que o homem interage no mundo através de dimensões cada vez mais complexas e voláteis. O surgimento desta complexificação das relações humanas pode, e aqui imprecisamente, ser atribuído ao contexto do Renascimento ou Iluminismo onde a questão dos direitos do homem, da autonomia e da liberdade são emergentes. E eis o que justifica este projeto, a saber, retomar tais princípios e desenvolver propostas curriculares adequadas aos interesses e demandas das comunidades indígenas Kaingang.

Conforme Piovezana (2007), o Referencial Curricular Nacional do Ministério da Educação, elaborado, em 1998, para as Escolas Indígenas que contou com a participação de professores e lideranças indígenas de todo o Brasil, indica que os povos indígenas têm



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ao longo de sua história, criado sob complexos sistemas de pensamentos e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, do homem e do sobrenatural. Destaque-se, a presença de valores, concepções e conhecimentos filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de reflexões originais.

### **3 Conclusão**

Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e a existência humana. Desenvolveram, também, atitudes de investigação procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos, isso tem sido essencial para a sobrevivência física e cultural dos povos envolvidos.

Pautar-se nesses fundamentos implica em pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos. Todas as comunidades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, portanto faz-se necessário, também, a presença de pessoas que atuem na área educacional, incluindo neste processo os agentes educacionais que deverão interagir intensamente com este processo.

Não se pode esquecer que os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que, como, quando e por quem deve ser aprendido, onde a escola não pode ser vista como único lugar de aprendizado. A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada e transmitida por seus membros. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir para a elaboração de uma política e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea.

Nas Terras Indígenas Kaingang, no processo educacional, mesmo nas aldeias com maior número de índios, os princípios não formais estão presentes através das ações



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de reciprocidade, integração social, respeito mútuo, que envolvem tanto crianças quanto homens e mulheres adultos que participam desde que nascem e estão inseridos num mundo de aprendizado coletivo.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. In: **Cadernos SECAD**, v. 3. Brasília: SECAD, abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014.

MARQUES, Mário Osório. **Universidade emergente**. Ijuí: Fidene, 1984.

PIOVEZANA, L. A educação no contexto indígena Kaingang. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *et all.* **Os kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade**. Chapecó/SC: ARGOS, 2007, p. 101-122.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular**. Educação escolar indígena. SED, 1998.



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MOLIWENI

Amanda Rodrigues Marqui<sup>77</sup>

### Resumo

Este artigo discutirá as práticas pedagógicas da escola indígena Moliweni na comunidade Vista Alegre do povo Baniwa no Alto Rio Negro. A escola Moliweni é um caso interessante dos projetos de educação escolar indígena diferenciada e intercultural que leva em conta as expectativas dos povos indígenas, assegurado pela Constituição e demais normatizações. O objetivo é apresentar o trabalho ao longo de quatro meses realizado pela pesquisadora, o professor João Claudio e estudantes.

**Palavras-chave:** Baniwa; Educação Escolar; Práticas Pedagógicas.

### 1 Introdução

Este artigo é um dos resultados da minha primeira inserção a campo realizada entre agosto e dezembro de 2012 na Terra Indígena Alto Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas<sup>78</sup>. Na região do Alto Rio Negro vivem cerca de vinte e três povos indígenas. Esta pesquisa foi realizada entre os índios Baniwa, falantes da língua baniwa (Aruak), na comunidade de Vista Alegre, no rio Cuiarí. Os Baniwa ocupam a bacia do rio Içana, o segundo maior afluente do rio Negro, e os seus tributários são os rios Aiari e Cuiarí. Estima-se que sua população no território brasileiro seja de aproximadamente cinco mil indivíduos.

O objetivo da pesquisa foi desenvolver um trabalho com o professor e pesquisador do Observatório João Claudio na escola de sua comunidade. Ao longo de quatro meses<sup>79</sup> de pesquisa de campo desenvolvi um trabalho em conjunto com o professor João Claudio<sup>80</sup> e estudantes de 5º ao 9º ano para produção do material didático *Wemakanako* e elaboração de um plano de aula para a segunda etapa do Ensino Fundamental II.

A análise das práticas pedagógicas da escola Moliweni da comunidade de Vista

<sup>77</sup> Doutoranda em Antropologia Social no PPGAS/UFSCar. Pesquisadora e bolsista do Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI) da UFSCar (CAPES/MEC). E-mail: [armarqui@gmail.com](mailto:armarqui@gmail.com)

<sup>78</sup> A pesquisa foi financiada pelo Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI) da UFSCar/CAPES, coordenado pela prof. Dra. Clarice Cohn.

<sup>79</sup> Agradeço a CAPES pelo financiamento da pesquisa de campo através do projeto "A educação escolar indígena em duas realidades: uma comparação entre os Territórios Etnoeducacionais Amazônia Oriental e Rio Negro" Edital no. 001/2009 (CAPES/DEB/SECAD e INEP) do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Cohn.

<sup>80</sup> Também bolsista do Observatório da Educação Escolar Indígena.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Alegre no rio Cuiarí contribui para compreensão dos processos nos quais as escolas indígenas se aproximam de suas comunidades, produzindo assim, então a escola diferenciada, específica intercultural que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem tal como assegurado pela Constituição e demais normatizações.

No caso da escola Moliweni a transformação em uma escola da comunidade só foi possível após o retorno do professor João Claudio da Escola Pamáali<sup>81</sup> no rio Içana, território tradicional dos Baniwa. João Claudio foi aluno da primeira turma da escola que tinha a proposta metodológica de *ensino via-pesquisa*<sup>82</sup>. Neste sentido a Pamaali proporcionou a valorização dos conhecimentos indígenas por meio das pesquisas, e contribuiu na aproximação das comunidades, especialmente os velhos conhecedores (principais interlocutores das pesquisas)<sup>83</sup> com a dinâmica e projetos escolares.

Após o retorno de João para Vista Alegre iniciou um processo de discussão sobre a escola indígena que a comunidade queria, em outras palavras, uma transformação da escola indígena numa escola indígena diferenciada, intercultural, bilíngüe, assegurados pela Constituição. No início desta transformação, João relata que houve vários conflitos com a comunidade principalmente na questão das danças e festas tradicionais, pois sua comunidade é evangélica e não realiza nenhum tipo de festividade. Após as várias mudanças ocorridas como a construção de novas salas de aula no modelo de palhoças redondas, a implantação das atividades escola-comunidade, as reuniões iniciais e finais da escola, a participação dos pais e lideranças nas decisões da escola e enfim, uma nova proposta político-pedagógicas para a escola Moliweni.

## 2 Educação Escolar Indígena

A partir de relatos etnográficos em Vista Alegre demonstraremos como as

<sup>81</sup>Escola-piloto do Projeto de Educação do Rio Negro (FOIRN, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, e Instituto Socioambiental). A atividades da escola começaram em 2000, e sua proposta era realizar uma educação indígena diferenciada, intercultural, bilíngüe e/ou multilíngüe.

<sup>82</sup>O 'Ensino via Pesquisa' é uma concepção curricular que parte da ideia de que o currículo é aberto, e se estrutura sobre problemáticas que serão respondidas processualmente a partir de pesquisas, realizadas pelos alunos, e que permitem o desenvolvimento de várias habilidades intelectuais. No caso Baniwa a problemática maior é o manejo sustentável do Içana.

<sup>83</sup>As pesquisas são realizadas por meio de entrevistas com os velhos conhecedores sobre temas escolhidos pelos alunos e professores. Os alunos levam um roteiro de perguntas elaborados pelos professores para a entrevista. Depois de concluída esta etapa os alunos trabalharão com os dados coletados a fim de que se adaptados ao formato escolar.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

concepções acerca da educação escolar indígena diferenciada podem se aproximar da vida comunitária. Para isto, apresentaremos o processo de produção do material didático da escola e as atividades escola-comunidade. Pretendemos analisar a importância da relação comunidade-escola a fim de construir um propósito comunitário de educação escolar indígena. Essas e outras questões nos parecem muito produtivas para problematizar a diversidade de experiências de educação escolar intercultural, específica e diferenciada para os povos indígenas no Brasil.

Neste sentido, esperamos também problematizar as questões referentes a pesquisa antropológica no que diz respeito ao trabalho pedagógico escolar. Como atuar na escola indígena sendo antropólogo? Quais são os desafios? Quais são as contribuições de um olhar antropológico sobre a escola indígena? Como construir um trabalho e uma reflexão coletiva entre pesquisadora e professor indígena?

A escola Moliweni<sup>84</sup> atende a educação infantil e o ensino fundamental completo, a modalidade de ensino é o multisseriado, presente na maioria das escolas indígenas do Brasil. Há três professores: um para a educação infantil, uma para os ciclos iniciais (1º a 5º ano) e João Claudio para as demais séries (6º ao 9º ano) do ensino fundamental. A língua utilizada na escola é o Baniwa. Com os alunos do ensino fundamental II as aulas também são bilíngues, alterna-se com o português diante a demanda dos alunos. Depois de formados os alunos que desejam prosseguir seus estudos no ensino médio encaminham-se para comunidades próximas e, se quiserem ingressar no ensino superior, precisam ir ao município de São Gabriel da Cachoeira onde há oferta de alguns cursos de Licenciatura (que eventualmente podem ocorrer em etapas nas comunidades), para a capital Manaus, ou outras cidades que tenham universidades com Programa de Ações Afirmativas<sup>85</sup>.

Em poucas palavras, as mudanças provocadas com o retorno do professor João Claudio a comunidade de Vista Alegre foram a iniciativa de transformação de uma escola indígena (convencional) para uma escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue dentro das expectativas da própria comunidade.

A ementa pedagógica da escola Moliweni propõe que o conhecimento escolar dialogue com as vivências comunitárias. Com isto, é possível aprender e valorizar os

<sup>84</sup>A tradução de Moliweni é sucuriju (espécie cobra) e expressa o clã da maioria das pessoas que residem em Vista Alegre.

<sup>85</sup> Como o estudante Baniwa, Custodio Benjamim, graduado em Pedagogia na UFSCar (2013), Universidade Federal de São Carlos, e residente na comunidade Castelo Branco, no médio Içana.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conhecimentos tradicionais como agricultura, coleta, caça e pesca, fabricação de canoa e utensílios do uso cotidiano também por meio da escola. Estes conhecimentos são articulados nas aulas de ciências, geografia, história, matemática a fim de que a escola se aproxime da comunidade, tanto em termos de produção de conhecimento como de participação de todos neste processo. Por isso é tão importante valorizar os conhecimentos próprios da comunidade, do dia a dia dos Baniwa de Vista Alegre.

Os professores elaboram atividades em sala de aula que estejam próximas a realidade dos alunos. A partir a observação de seu cotidiano e da região em que vivem são organizados os conteúdos escolares. As disciplinas como geografia, história, ciências e matemática propõem questões que sejam pertinentes à realidade da comunidade. Nas aulas de português são levantados tópicos de interesse dos alunos que incluem principalmente a produção de textos.

O professor João apresentou uma proposta de alterar o horário de aulas dos alunos, pois estava percebendo que a divisão das aulas em horários pré-estabelecidos da mesma forma como é para as escolas não-indígenas não era a maneira mais adequada dos alunos aprenderem. Tanto ele como os alunos argumentavam que o tempo era muito curto para a realização das atividades e que havia muito espaço entre uma aula e outra (da mesma disciplina) o que prejudicava a aprendizagem dos alunos. Por isso, João propôs aos seus alunos no primeiro dia de retorno as atividades escolares uma reunião em que eles discutissem quais são seus interesses de conteúdos para aprender durante este semestre. João fez um plano de aula, propondo a metodologia e os temas que seriam tratados que foram sendo ministrados durante aquele semestre. Esta intervenção no método de aulas proporcionou melhor aprendizagem dos alunos que demonstraram e comentaram que tiveram melhor aproveitamento dos conteúdos transmitidos. No final do semestre os alunos estavam conseguindo produzir textos, o que eles mesmos indicaram que nunca tinham conseguido fazer sozinhos, então podemos considerar que mesmo não desenvolvendo atividades nas outras disciplinas os alunos afirmaram que tiveram um ótimo desempenho e aprendizagem da língua portuguesa.

Sendo assim, no final das atividades letivas houve a proposta de elaborar um plano de curso para o próximo ano. No último dia letivo nos reunimos com os alunos que já estavam previamente avisados e que levariam algumas proposições para o plano de curso, conversamos e registramos as demandas deles para o ensino da escola Moliweni. O documento do plano de curso está nos anexos, indicando as propostas dos alunos e os apontamentos realizados pelo professor João ou pela pesquisadora.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Durante o período que estava em campo fui solicitada pela comunidade a contribuir na produção de textos e leitura em português principalmente dos estudantes da segunda etapa no ensino fundamental. O professor João Claudio teve a ideia de realizar uma produção de textos baseada na caçaria da paca (uma espécie de roedor típica da região amazônica). Os estudantes escreveram seus textos, realizei a correção (como sempre era solicitado) e, em seguida, transcrevemos em pedaços de isopor a fim de dispor em um varal dentro da sala de aula. Quando finalizado os estudantes liam seus próprios textos e de seus colegas. Por algumas semanas antes de iniciar as aulas, alguém se dispunha a ler algum texto. Esta atividade foi bem interessante para estimular e valorizar a produção de textos e a leitura compartilhada entre os estudantes.

Os estudantes do 5º ao 9º ano também realizam pesquisas durante seu período de férias levantando temas do conhecimento tradicional em que realizam pesquisa com colaboração dos mais velhos. Estas pesquisas são apresentadas no centro comunitário<sup>86</sup>, e é uma forma de demonstrar aos mais velhos os resultados dos esforços dos alunos. Logo quando cheguei à comunidade foi realizada uma reunião no centro comunitário. Foram apresentados o capitão da comunidade, os pastores, e demais lideranças, o agente de saúde, os professores e os estudantes, por cada série (apesar de estudarem na mesma sala). Em seguida tivemos a apresentação das pesquisas dos alunos realizadas no período das férias de julho de 2012 que me foram entregues.

Durante a realização do trabalho de campo tivemos a visita da coordenadora do projeto a professora Clarice Cohn, que ouviu as demandas da comunidade e dos professores sobre a escola. Dentre elas, havia a demanda dos velhos em registrar as pesquisas em formato de livro a fim de que eles não tivessem que repetir a cada ano as entrevistas concedidas aos estudantes para suas pesquisas. A proposta da coordenadora Clarice Cohn era de que realizássemos um material didático a partir das pesquisas feitas pelos alunos e dos textos que estavam sendo produzidos naquele semestre. Desta maneira conseguiríamos atender as demandas dos velhos e ainda valorizar o trabalho dos jovens na produção de textos em português.

Iniciamos então a produção do material didático. Primeiro realizei a correção das pesquisas entregues e verifiquei algumas lacunas que deveriam ser completadas para comporem o livro. Os estudantes encarregaram-se de completar suas pesquisas,

<sup>86</sup> As comunidades indígenas alto rio negrinhas tem um centro comunitário onde ocorrem as refeições comunitárias, de manhã o mingau e no final da tarde o caribé (bebida à base de água com beiju) com caças ou pescas realizadas no dia. Neste espaço que ocorrem as atividades como reuniões e demais eventos religiosos e escolares.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

concluída esta revisão houve mais uma correção, realizada por mim. Iniciamos então a transcrição para as folhas que seriam a versão definitiva do material. A outra parte do livro que seria composta pelos textos produzidos naquele semestre também passaram pelo mesmo processo de correção e transcrição.

Nossa opção na edição do livro era a escrita à mão livre a fim de valorizar o empenho de redação dos alunos. Isso proporcionou um pouco mais de trabalho, já que o texto não poderia ter erros que ficariam visíveis na impressão do material. Sendo assim, foram feitas várias versões e, aparentemente, os estudantes não se cansavam de levar os textos e ou pesquisas para eu corrigir. Pedimos para os alunos fazerem desenhos nas suas pesquisas, nos textos e para a capa e sugerirem nomes para o livro. Numa tarde, reunimos os desenhos feitos e os nomes sugeridos para decidir como ficaria o livro. O nome do livro é: Wemakanako – História de nossas vidas e a capa do livro foi uma reprodução da escola Moliweni.

Depois que concluímos o livro, eu e o professor João Claudio viemos para São Carlos para a reunião final do Observatório da UFSCar e conseguimos realizar a impressão do livro em uma gráfica da cidade. O professor retornou para sua comunidade com os livros que foram recebidos de modo entusiasmado por todos, velhos, adultos, professores e estudantes.

A produção deste livro demonstra que é possível iniciativas de baixo custo para a produção de material didático nas escolas indígenas. E que este processo envolve todo empenho e esforço de professores e alunos a fim de um objetivo comum. Devemos ressaltar que talvez o livro não tenha um formato de material didático esperado, no ponto de vista de pedagogos e especialistas na área, embora o que deve ser valorizado é o esforço coletivo para a produção e viabilidade de um material didático da própria comunidade.

Na escola Moliweni há a atividades escola-comunidade que são realizadas uma vez por semana e contam como dia letivo, as tarefas se revezam a cada semana, uma é destinada para a comunidade e a outra para a escola (e assim sucessivamente). Desde que começaram já foram construídos um tanque de piscicultura que providenciou os peixes em uma formatura de alunos, a criação de abelhas e produção de mel, a criação de galinhas, as roças comunitárias que complementam a merenda distribuída pela SEMED<sup>87</sup>, a construção de um bongo (canoa grande para transporte da comunidade em

<sup>87</sup> A comunidade denomina essa merenda de regionalizada. Estas roças comunitárias são para complementação da merenda, que é distribuída de modo muito irregular e precário nas áreas indígenas de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

eventos religiosos e escolares), a produção e venda de artesanato. Também são realizadas atividades de reparo/manutenção na escola como o telhado feito com palhas de caranã (típica da região), a manutenção do centro comunitário, a limpeza do pátio da comunidade, a roçagem em torno da escola, entre outros.

Ao decorrer do período letivo também é frequente que aos domingos (dia em que há almoço comunitário) sejam informados avisos da escola e distribuídas as atividades dos alunos menores realizados durante a semana. A organização da escola Moliweni também permitiu a implementação de reuniões iniciais e finais da escola a fim de notificar os pais e responsáveis o desempenho dos alunos e o cronograma das atividades durante o período letivo. Nestas reuniões são decididas as atividades escola-comunidade que serão realizadas ao longo do ano, os eventos que a comunidade sediará em especial, o dia do índio que é anualmente realizado em Vista Alegre.

Esta reunião é de suma importância e se inicia com os professores informando à comunidade as atividades realizadas na escola durante o ano, em seguida passam a descrever os desempenhos dos alunos, notificando e entregando os pareceres descritivos aos familiares (boletins que informam de maneira descritiva o desempenho dos alunos por cada área de conhecimento ele foi implementado a partir da experiência da Pamaali)<sup>88</sup>. Depois de concluída a fala dos professores é o momento em que os pais fazem suas considerações sobre a escola ao longo do ano letivo e decidem quais serão os professores que atuarão no próximo ano<sup>89</sup>. É realizada uma votação e os nomes indicados serão encaminhados pelos professores do ano vigente à SEMED de São Gabriel da Cachoeira que permitirá a contratação para o próximo ano.

Na reunião final também é feita uma apresentação de cultura dos alunos com danças e dramatização. Caso haja alunos que irão se formar no ensino fundamental é realizada uma cerimônia de formatura. A colação de grau é uma comemoração que associa apresentações da cultura Baniwa que incluem a apresentação do ritual de

---

São Gabriel da Cachoeira. As merendas chegam nas comunidades apenas no segundo semestre e numa quantidade pífia, com muitos alimentos já vencidos. A roça comunitária fica localizada próxima da escola e já produziu abacaxi, cubio, mandioca (para produção de farinha e beiju) e banana.

<sup>88</sup> Modelo de avaliação do desempenho escolar dos alunos utilizado na EIBC Pamaali que foi implementado pela SEMED na gestão da irmã Edilúcia (2006-2008) como modelo avaliativo para todas as escolas indígenas do município.

<sup>89</sup> São os Baniwa que escolhem os professores que atuarão em suas comunidades. Na reunião final são indicados nomes de possíveis professores e votados pela comunidade. Quando os professores do ano vigente vão para São Gabriel da Cachoeira entregar a documentação final à SEMED levam a relatoria desta reunião e a indicação dos professores para o próximo. A SEMED permite/autoriza a contratação dos nomes indicados, desde que o professor esteja habilitado para ministrar as aulas, isto é, ter participado do Magistério Indígena ou dos Cursos de Licenciatura.



ISBN: 978-85-7897-148-9

passagem, o culto evangélico e a colação de grau escolar.

### 3 Conclusão

Atualmente Vista Alegre tem em sua escola Moliweni um projeto comunitário de educação. Assim, a comunidade compreende que a escola não é somente responsabilidade dos professores e que a família deve acompanhar e participar das atividades escolares. Os professores procuram dialogar com a comunidade durante os almoços dominicais que ocorrem no centro comunitário e nas reuniões iniciais e finais da escola informando o desempenho e o desenvolvimento das atividades escolares.

É imprescindível a contribuição do professor João Claudio sobre as transformações na escola Moliweni, pois ele promoveu a reflexão e a aproximação da escola com o cotidiano e propósitos comunitários. O caso da escola Moliweni é um exemplo das mudanças ocorridas com o projeto de educação escolar indígena diferenciada baniwa, cuja Pamaali foi a protagonista. Neste sentido, podemos apreender que é possível a construção de uma escola indígena, diferenciada, intercultural que esteja em consonância com as expectativas comunitárias.

Em outro aspecto, também gostaria de ressaltar o trabalho em conjunto entre antropóloga e o professor João Claudio. Inicialmente, eu tinha muitas dificuldades por não ter experiência pedagógica e tampouco didática para atuação na sala de aula. Ao decorrer do trabalho de campo fomos dialogando a respeito de nossas dificuldades e aprendendo juntos, principalmente a partir da produção do material didático. Neste sentido, considero que esta experiência etnográfica proporcionou um encontro proveitoso, se de um lado eu tinha o desafio de ser antropóloga, pesquisar escola indígena e dar assistência no português, mesmo não tendo prática didática, do outro isto desencadeou a possibilidade de diálogo e reflexão do professor sobre sua própria atuação e uma maior valorização do seu trabalho por parte de sua comunidade. Além de tudo, este trabalho nos permitiu estabelecer uma amizade que extrapola a escola Moliweni.

### Referências

ACEP. Associação do Conselho da Escola Pamaali. **Projeto político pedagógico da**

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

escola indígena Baniwa e Coripaco Pamáali. Mimeo, 2009.

CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998-2011**. Instituto Socioambiental e FOIRN. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2012.  
CLAUDIO, João e MARQUI, Amanda R. **Biografia escolar**. Relatório de atividades OEEI/UFSCar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Levantamento Histórico da escola Moliweni**. Relatório de Atividades OEEI/UFSCar. 2012.

## Sites

Escola Pamaali: <http://pamaali.wordpress.com/>

FOIRN: <http://www.foirn.org.br/>



## EXPERIÊNCIAS DO SULEAR DE UMA PESQUISA: as vozes dos indígenas na universidade

Camila Guidini Camargo<sup>90</sup>

Attico Inácio Chassot<sup>91</sup>

### Resumo

O presente artigo é tecido com excertos da dissertação de mestrado *Diálogos e/ou monólogos interculturais quando da presença indígena na universidade*. Esta descreve pesquisa na qual foram ouvidas vozes de acadêmicos indígenas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, contemplando como eles observam a instituição e se percebem inseridos ou não nesse espaço. Verifica-se, ainda, em suas falas, a construção de diálogos e/ou monólogos interculturais na academia. Nesse contexto, a presença de indígenas na universidade direciona para a busca de ampliar a ação e a autonomia dos povos indígenas, desenvolvendo reflexões sobre a necessidade de uma formação na educação voltada para a diversidade, possibilitando a construção de outros significados para o suleiar de práticas que dialoguem na interculturalidade.

**Palavras-chave:** Indígenas; Universidade; Interculturalidade; Educação.

### 1 Introdução

O ingresso de indígenas na universidade configura novos delineamentos na conjuntura acadêmica. Parece ocorrer um sinalizar de outros caminhos nos quais as experiências e os saberes dos povos indígenas sejam considerados e primados, somando na construção de conhecimentos, contribuindo para novas compreensões e atuação dos acadêmicos indígenas no espaço do Ensino Superior, no sentido de suleiar a promoção de diálogos para uma Educação Intercultural.

Neste contexto, o presente trabalho aborda um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Diálogos e/ou monólogos interculturais quando da presença indígena na universidade*, apresentando as vozes dos acadêmicos indígenas da URI — Universidade

<sup>90</sup> Graduada em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Campus de Frederico Westphalen). Mestre do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Área de Concentração Educação, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Campus de Frederico Westphalen). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação pela mesma instituição. E-mail: [camila@uri.edu.br](mailto:camila@uri.edu.br)

<sup>91</sup> Licenciado em Química e Doutor em Ciências Humanas: Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Campus de Frederico Westphalen). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Inclusão do Mestrado Profissional de Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista do IPA. E-mail: [achassot@gmail.com](mailto:achassot@gmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, lócus da pesquisa de campo, onde possui, em diferentes cursos de graduação, alunos indígenas que ainda chegam timidamente à instituição, mas criam possibilidades reais de desafios positivos para o processo de afirmação da diversidade cultural.

A URI é uma instituição gaúcha e comunitária, criada em 1992, a partir da integração de instituições de ensino superior da região das Missões e do Alto Uruguai. Há a perspectiva de atuar junto a comunidade regional, na busca de conhecer e atender as necessidades sociais e econômicas da mesma. Ela possui campi na cidade Erechim, local onde também está situada a Reitoria, Santiago, Santo Ângelo e Frederico Westphalen, e ainda duas extensões: em Cerro Largo e São Luiz Gonzaga.

O câmpus de Frederico Westphalen, no noroeste do Estado, pertence a uma microrregião com comunidades indígenas, que constroem suas trajetórias e buscam a inserção no panorama acadêmico. O ingresso dos acadêmicos indígenas na instituição se dá por meio da realização do vestibular, por cotas no ENEM e pela Plataforma Freire – Parfor, sendo que o panorama tende a ser promissor se considerarmos a região que a universidade está situada, pois pertencem à microrregião de Frederico Westphalen municípios com populações indígenas, como Iraí, Erval Seco, Planalto, Nonoai, Gramado dos Loureiros, Liberato Salzano, Vicente Dutra, Constantina, Engenho Velho e Três Palmeiras, que fazem parte povos Kaingang e Guaranis.

Desta forma, comparado o número de municípios da região onde se situam comunidades indígenas, ainda é uma pequena adesão para a formação superior, mas afloram esperanças, não deixando de revelar um crescimento, — que em virtude de ser um novo momento para a academia se torna significativo. No segundo semestre de 2012, na URI/FW havia nove acadêmicos indígenas declarados no sistema da universidade; um ano depois, este número passou para dezesseis acadêmicos indígenas em diferentes cursos de graduação.

## **2 Nos Caminhos do Sulear da Pesquisa**

A pesquisa buscou primordialmente escutar as vozes de acadêmicos indígenas, compreendendo de que maneira eles se percebem inseridos no ensino superior. Era preciso ouvir como consideram a universidade e sua atuação na promoção de monólogos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e/ou diálogos interculturais, valorizando as tradições e os saberes indígenas e destacar a importância do ingresso de indígenas no Ensino Superior, contribuindo para a formação de espaços de reconhecimento e autonomia de seus povos.

A partir de um roteiro desenvolvido com tópicos para debates, foram realizadas entrevistas<sup>92</sup> com dez indígenas, acadêmicos dos cursos Pedagogia, Letras, Matemática, Psicologia e Direito que produziram falas muito significativas, as quais contribuíram de maneira significativa para o trabalho.

Utilizou-se o recurso do gravador, ocorrendo posteriormente às transcrições e o retorno para análise dos acadêmicos indígenas das entrevistas na íntegra. A identificação foi realizada pela abreviatura de acadêmico, com A1, A2, A3, sucessivamente, a fim de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Após a aprovação, ocorreram os recortes das falas e a elaboração de cinco descritores: 1) *a presença indígena e o sentimento de estar na instituição*, que engloba a representação da universidade e como ele se percebe no espaço acadêmico; 2) *o estudo da temática indígena na educação escolar*, pontuando a compreensão sobre a inclusão da lei 11.645 na LDB sobre o estudo da história e cultura indígena; 3) *os saberes interculturais*, que aborda como os acadêmicos indígenas analisam que os saberes da sua cultura são recebidos e requisitados na universidade; 4) o descritor *entre diálogos e/ou monólogos*, traz o olhar dos indígenas sobre como se dá a construção de relações em sala de aula e no ambiente da instituição; e 5) *os olhares dos acadêmicos indígenas*, que são contribuições para novos direcionamentos que visem a promoção da interculturalidade, bem como anseios considerados por eles importantes sobre o superior.

As vozes dos acadêmicos indígenas constituíram diálogos sobre as vivências anteriores e atuais no espaço acadêmico. Relatam as concepções sobre a presença deles na universidade, os anseios de um futuro melhor na comunidade em decorrência da formação superior, a expectativa voltada para o sentido das diferentes culturas que pertencem e outros apontamentos que se tornaram bandeiras por uma nova presença, que convive entre saberes e olhares na universidade.

<sup>92</sup> As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2013 com acadêmicos indígenas voluntários presentes na URI, estando de acordo com as referidas questões que regulamentam pesquisas com populações indígenas, pela Resolução CONEP nº 304/2000, atendendo suas normas, bem como segue o que se refere ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, estando asseguradas as adequações necessárias referentes às peculiaridades e diversidades do grupo envolvido, mantendo o anonimato dos indivíduos entrevistados. Ainda, para as entrevistas foram utilizadas o uso do gravador e a pesquisa possuiu um olhar fenomenológico para contemplar a essência das vozes dos acadêmicos indígenas, tendo como princípio básico a descrição, não sendo o objetivo, em nenhum momento durante a dissertação, avaliar a cultura, fenômenos e história dos acadêmicos indígena ao realizar as entrevistas.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 O Ouvir das Vozes: com a Palavra os Acadêmicos Indígenas

As vozes indígenas se somam em meio às tonalidades da diversidade cultural nos corredores, salas de aula e demais espaços da universidade. Geralmente em pequenos grupos, eles conversam entre si, sendo que na maioria das vezes, a interlocução ocorre na língua materna, evidenciando que outra cultura se faz presente na instituição.

Os acadêmicos indígenas abrem a possibilidade para o conhecimento de realidades diferentes que se cruzam, e aos poucos criam condições de novos olhares culturais. Isto remete a uma fala de Clifford Geertz (1997, p. 274) quando esse, se referindo a questões da antropologia, profere que “nada disso faz o mundo sair de foco; pelo contrário, torna-o mais visível. Ou, melhor dito, faz os mundos se tornarem mais visíveis”.

Nesse sentido, a presença de indígenas na universidade vem ao encontro de tornar visíveis dois mundos; o do dominador e o do dominado, com vicissitudes de criar elos que se configurem na formação de diálogos interculturais e sentidos de pertença para quem historicamente fora negado. A seguir se apresenta um breve recorte de algumas das falas contempladas na pesquisa.

Sobre a *presença indígena e o sentimento de estar na instituição*, a fala o acadêmico indígena, representado por A2, relembra o início da graduação, avaliando que,

no começo a gente se sentia assim ainda tímido, a gente não conseguia ainda bem se expressar, principalmente como a gente tem dificuldade de falar o português, só que depois no segundo semestre, assim foi mais, parece mais liberado para se expressar, ficou mais fácil parece, mas antes a gente ficava perdido, parece quanto questionar os professores e falar a língua portuguesa.

Em relação aos conhecimentos recebidos na universidade, nota-se na fala de A4 a importância concebida a educação no ensino superior para a preparação profissional, chamando a atenção para a integração com os saberes da cultura indígena e não indígena,

a universidade ela tem uma grande representação pra mim, pra mim ela é um centro da cultura não indígena onde eu possa entrar e ali sair, não digo totalmente preparado, mas assim com bastante nível de eu ser influenciado também na cultura não indígena, porque isso é o que falta para nós que somos indígenas essa integração que a gente precisa ter, não só integração nos momentos festivos, mas esse espaço ele é para mim um importante espaço para a gente fazer essa socialização, integração entre cultura indígena e não indígena.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Neste sentido, os indígenas percebem na universidade um espaço que pode proporcionar diálogos interculturais, construindo novos conhecimentos para a formação superior, valorizando a instituição, Há a consciência de estar, como o acadêmico acima conceitua, em um centro de conhecimento da cultura não indígena, ou seja, predominam os saberes desenvolvidos pela cultura colonizadora, requisito para o mercado de trabalho.

Ainda, a legitimação da identidade indígena mostra-se presente na universidade por parte dos indígenas, contribuindo para o conhecimento de acadêmicos não indígenas sobre esta cultura, percebendo que existem entendimentos errôneos, buscando desmistificá-los, conforme expõe A10,

eu pude ter esse espaço para eu demonstrar quem eu era e eu vi quanto as pessoas ainda tem aquela questão assim, que não tem o conhecimento da causa indígena, do indígena em si, então pessoas de perto, da região que não sabiam, não conheciam da cultura indígena. Então eu pude mostrar um pouquinho da minha cultura, assim como eu já vinha aprendendo da cultura deles, eu pude mostrar e realmente eu vi que aquela questão do indígena, ah o indígena vive nu, vive no meio do mato, só da caça e da pesca, eu acho que pude, para os meus colegas.

Porém, o sentimento pré-conceitos também está presente na universidade, não como uma discriminação verbalizada, mas por meio de olhares como analisa A7 definindo como é estar na instituição, bem como a diferença percebida entre índios e não índios,

Eu me sinto assim grande, como que eu vou falar tipo indo para frente, mais nível, assim. Nós que somos índios e os brancos, é bem diferente, parece que a gente está de lado. Sim, a gente se sente, que nem quando a gente passa todo mundo fica olhando, eles percebem que a gente é índio, ficam olhando assim para a gente, daí a gente não gosta assim... Pelos olhares, ninguém fala nada.

O anseio de A7 em relação aos olhares que, de alguma maneira, os marcam negativamente como índios, diferenciando-os dos brancos, gera um desconforto relatado, no sentido de não gostar dos olhares e contrapõem outro sentimento que a universidade provoca que é o de grandeza, de evoluir com a construção dos saberes agregado.

Em relação ao descritor o *estudo da temática indígena na educação escolar*, elaborado a partir das compreensões que os acadêmicos indígenas possuíam em relação ao cumprimento da Lei Federal 11.645 de 2008 que determina a obrigatoriedade da temática indígena em espaços escolares, é preciso referir que alguns dos entrevistados não conheciam a lei, mas que, depois de explanado o seu teor, construíram entendimentos para a entrevista.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Em relação à obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, A1 avalia que,

seria muito importante também para os não indígenas entender melhor a nossa cultura que muitos não conhecem né, muitos não estão lá dentro, eles conhecem só pela internet, as palavras que uns estão escrevendo, alguns estão escrevendo daí eles só leem e já fica na cabeça das professoras né e dos alunos, os não indígenas, daí fica só na memória, aquilo que eles leem, o problema que vai ser é os professores que vão trabalhar, o importante é eles estarem um pouco presente, nas terras indígenas, nas visitas, ter mais visitas nas terras indígenas.

Ainda o A9, traz em sua fala uma consideração que podem positivamente vislumbrar pontes de saberes entre as realidades indígenas e não indígenas,

o professor está trabalhando muito na teoria, com os livros, mas não daria para a gente fazer uma aula com os meus alunos do oitavo ano e fazer uma entrevista com o senhor lá, imagina a aula que ia falar lá, entrevistando um senhor indígena, com oitenta, noventa anos, trazendo aquelas informações do passado. Eu acho que se a gente trabalhar dessa forma nunca mais vai esquecer.

Neste sentido, se torna basilar perceber em falas como esta acima, apreciação para contribuir com o estudo da temática indígena em espaços escolares, que não se limite em conhecimentos abstratos e errôneos, unindo forças e criando alternativas para uma educação intercultural.

No recorte para os *saberes interculturais*, os indígenas entrevistados trazem em seus relatos como a universidade requisita, acolhe e agrega os saberes das culturas indígenas presentes na universidade, na perspectiva de formar uma educação voltada para a interculturalidade.

Sob esse viés, quando perguntado se a universidade agrega os conhecimentos da cultura indígena na aprendizagem em sala de aula, A2 sentencia:

Não, não é agregado. É diferente, acho que os professores tinham que ter mais conhecimentos sobre essas culturas, os professores que trabalham nas universidades, que poucos anos acho que a universidade vem vendo esses tipos de culturas, culturas diferentes que estão estudando na universidade e os professores têm que cada vez mais buscar o conhecimento sobre essas novas culturas para depois trabalhar, saber trabalhar a realidade de cada cultura.

No mesmo sentido, o relato de A4 direciona para choques culturais quando questionado as relações entre saberes de indígenas e não indígenas evidenciado por ele, quando avalia que,



como acadêmico eu percebo que não há ainda, a sociedade não indígena não quer aceitar ainda, por que é uma cultura assim, entrando em choque, que nem eu quero que a cultura não indígena me influencie demais e eu no meu ponto de vista eu percebo que nem a sociedade não indígena quer, parece que tem medo que a minha cultura domine o espaço deles, eu no meu ponto de vista eu penso assim, eu vejo nesta perspectiva, este é o meu ponto de vista.

Na contramão das falas acima, A9 acena com expectativas de saberes interculturais ao discorrer que,

nas aulas, os professores sempre procuram trazer um pouco da cultura indígena, para mim que sou indígena, isso pra mim é uma questão de valor, é uma questão que o professor está vendo você na sala de aula e é uma motivação a mais para estar trabalhando, vindo para uma sala de aula e está sendo reconhecido não só pelos professores, mas pela universidade, isso só vem a fortalecer o estudo.

A promoção de diálogos interculturais na universidade constrói significados importantes para os indígenas, pois cria a oportunidade deles possuírem a palavra e compartilhar experiências. Para  $A_3$ , se torna importante aliar os saberes, mediando condições para aplicar o conhecimento assimilado na academia com a realidade da comunidade indígena, bem como formando estudos significativos para a universidade a partir da coligação de saberes cultural.

O conhecimento aqui eu tento envolver ele de um modo mais prático e no caso o nosso artesanato, o que tem o nosso artesanato, tem vários tipos de estudos matemáticos, como a altura, os ângulos, o retângulo, a gente vê a teoria dentro do artesanato, e como busquei a ideia, buscado para explicar dentro da sala de aula, para os alunos, ali eles tiveram um bom ensino com que eles aprendessem, porque professor, de onde veio? A gente enxerga a matemática através de várias coisas, se eles veem o artesanato como o arco e flecha, ela tem o comprimento e tem os seus ângulos, o ângulo e tem a sua circunferência de 360°, como 180°, ângulo de 30° grau, então foi com isso que eles tiveram um bom conhecimento na escola.

O visualizar de A3 que a teoria desenvolvida na universidade pode ser vislumbrada na prática no estudo dos artefatos culturais é a concretização, em meio às falas dos acadêmicos indígenas, da união entre os saberes interculturais, sinalizando novas expectativas para formação docente que enseje novos rumos da Educação carregados de signos para o conhecimento da diversidade cultural.

No descritor *entre diálogos e/ou monólogos*, configura-se nas vozes indígenas que falam de experiências, de comunicação e os sentimentos de estarem na universidade por



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

uma formação que contribua com a interculturalidade, no reconhecimento e o respeito aos indígenas.

Referindo-se a integração na universidade, A4 percebe algumas limitações em relação aos diálogos com os indígenas, avaliando que,

a universidade ela é um espaço muito importante para essa integração para a gente conviver com a sociedade não indígena, só que as demais pessoas da universidade que são pessoas não indígenas que estão na própria universidade não percebem essa integração que eu tanto quero com eles e eles não conseguem ver aquilo que eu procuro trazer para eles e por ser assim se fecham bastante e não procuram tentar mudar a sua forma de visão a respeito aos indígenas, [...] as pessoas não percebem esse outro lado de visão que a gente tem então por ser assim há discriminação por parte dos não indígenas e bastante isso é o que surge nas primeiras etapas como obstáculo bem maior e por ser assim muitos indígenas tem desanimado e desistido e eu posso dizer assim que pra mim foi bastante difícil, mas digo que superei por ter vontade, por ter essa ânsia assim de conquistar e chegar lá naquilo que eu pretendo chegar.

Nesse mesmo sentido, A5 expressa certos receios em relação à comunicação na universidade, quando avalia os sentimentos que se estabelecem com a sua presença na instituição,

timidez, medo. Esse medo que eu digo, tu sabe que são 500 anos de preconceito, então a gente tem medo disso, por que hoje o preconceito está em toda a parte, ainda os indígenas, são muito mais massacrados. Esse medo, com a ajuda de colegas e professores a gente está devagarinho se soltando.

Para contribuir com essas considerações A6 sinaliza uma necessidade, quando se refere à comunicação entre os professores com os acadêmicos indígenas “o que está querendo crescer em conhecimento ele tem que ser diálogo, ele tem que ser “dialógico”, ele tem que sentar e conversar se tem dificuldade vai ter que pedir uma informação para aprender, por que sabe que a cultura não indígena e a cultura indígena são diferentes”.

Nesse sentido, A1 aponta para alternativas que estreitem os laços na promoção de diálogos na universidade, quando salienta a importante perspectiva,

Seria nós sentar mais, conversar entre os estudantes indígenas, a universidade [...] os professores tem que sentar mais com nós para depois repassar para outros colegas que estão ao lado, que estão presente, para passar o conhecimento um do outro.

Esta compreensão expõe a importância na criação de condições para o conhecimento dos professores sobre os diferentes contextos dos indígenas que estão na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

universidade, contribuindo para mediação de saberes com os acadêmicos não indígenas, emergindo assim a formação de trocas interculturais na instituição.

Ponderando a manutenção da identidade cultural indígena, sendo a base para os estudos na universidade que designe a contribuição posterior na e para a comunidade, A2 considera basal chamar a atenção para a visão de acadêmicos indígenas para o futuro,

eu acho que o indígena entra na universidade para não esquecer a sua cultura, então os professores tinham que colocar mais sobre isso daí, para que o índio saia formado da universidade, mas nunca morar na cidade, continuar preservando a sua própria cultura na sua aldeia, só que esse tipo não ocorre né aí tem muitos indígenas que quando os universitários indígenas fazem diálogos sobre o seu curso sobre a universidade eles falam mais assim “quando eu terminar o meu curso eu quero sair da minha aldeia”, mas porque que eles fazem, porque os professores que trabalham na universidade eles não trabalham esses tipo de “incentivação”.

Assim, entre anseios e esperanças A4 discorre em sua fala incertezas entre o questionar e o refletir sobre a sua presença e a de seus colegas indígenas, de outros cursos, em algumas situações na universidade, indagando-se,

às vezes fico pensando assim, será que é uma discriminação? Se eu falar que é uma discriminação não estaria me confundindo com isso? [...] não sei se é discriminação, mas é uma coisa que eu percebo assim que a minha presença em sala de aula é bem forte, eu sinto isso, [...] não um posicionamento particular, pessoal, mas em um posicionamento indígena, [...], este é o indígena, então por isso eu disse que a minha presença parece que ela é bem forte, aí as pessoas já ficam assim um pouco para trás, por isso às vezes eu fico com medo de confundir isso com discriminação [...], mas por enquanto eu ainda não defini se eu posso dizer que isso já é discriminação.

Nesse íterim, a presença indígena na universidade, a exemplo da voz do acadêmico indígena acima, é notada como identidade cultural diferente dos acadêmicos até então predominantemente não indígenas, gerando o que ele considera como “presença forte” em sala de aula, porém ele ainda não consegue considerar se essa percepção pode ser considerada ou não uma forma de discriminação.

O último descritor intitulado *olhares dos acadêmicos indígenas* proporciona outras considerações sobre a universidade, bem como alternativas que integrem a diversidade cultural na formação superior, no sentido de agregar conhecimentos acadêmicos, conceituados como científicos aos conhecimentos populares das culturas atuantes na instituição.

Pensando em novas construções que valorizem a identidade dos grupos indígenas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

na academia, A9 recordou uma passagem que o fez refletir sobre fomentar pesquisas relacionadas à temática indígena na universidade,

Semana passada eu recebi, estava passando aqui e teve um colega que passou um folder<sup>93</sup> onde dizia que o aluno que se interessava em fazer, apresentar um projeto para a universidade, isso me passou na cabeça eu disse por que não fazer um projeto visando à comunidade indígena, quem sabe leitura ou até a própria cultura indígena, fazer uma apresentação quem sabe no auditório ou fazer um projeto em cima disso da comunidade indígena para a universidade.

Novas tendências surgem na universidade a partir dos olhares indígenas, que percebem o espaço da academia o núcleo para alicerçar conhecimentos e posicionamentos da legitimação indígena, pelos próprios indígenas, emanando inquietações deste contexto que ainda é considerado recente.

Estabelecer espaços, de inclusão, de permanência, de pertença e principalmente de diálogos, para construir possibilidades que venham fortalecer a continuidade dos estudos indígenas na graduação, são interrogações erguidas por seus pares, trilhando em conjunto com perguntas, algumas alternativas, como A10 que sugere,

a primeira coisa que vem são grupos, assim, eu faço psicologia o fulano de tal faz matemática, educação física, por que não uma vez por mês ou a cada quinze dias reunir esses estudantes, para uma conversar, conta como está sendo o teu curso, o que tu está gostando, quais as coisas que você não gosta, uma pessoa que seja mediadora dessa conversa, “ah o que a gente pode fazer se está tendo dificuldade no início, o que você acha que poderia ser feito”, que essa pessoa tenha voz dentro desse grupo, que ela consiga dizer quais são as facilidades quais são as dificuldades, por que o kaingang é bastante fechado, tem pessoas que conseguem se expressar, falar, mas a maioria guarda para si aquele sentimento e muitas vezes não fala.

Propostas como esta contribuem positivamente projetar direcionamentos a fim de socializar experiências e incertezas vivenciadas pelos acadêmicos indígenas, na perspectiva de que possa surgir uma rede de subsídio entre eles. Assim se pode socializar sentimentos e reivindicações, contribuindo também com a instituição, que passa a construir pontes para conversas, Isto permite encontrar caminhos que minimizem as dificuldades encontradas pelos indígenas na universidade e aperfeiçoem a interação deles nos cursos em que estão inseridos.

As experiências e considerações servem de arquétipos para que outros indígenas

<sup>93</sup> O folder ao qual o acadêmico se refere é um concurso intitulado Desafio Empreender URI, onde são lançadas propostas inovadoras e de relevância empreendedora aliada ao ensino e a pesquisa.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

fomentem aspirações em cenários sociais, na expectativa que seus grupos consolidem mais autonomia, vislumbrando nos diálogos contribuições para a superação dos obstáculos, mas que com persistência são enfrentados e vencidos.

Ademais, exemplos de superação na universidade, tecem um sentimento de persistência e valorização dos acadêmicos indígenas, que na contramão de uma instituição culturalmente branca, fazem desta, também seu espaço, como conta A3,

Para os indígenas como eu cheguei aqui com sofrimento, chuva, vento, a gente passa por tudo isso, escada, cada degrau a gente sobe, até o ponto onde a gente pode ver. Foram esses degraus que eu consegui: o primeiro degrau foi conhecer as pessoas, dali eu subi, o segundo degrau foi a turma, a turma foi muito bacana, se não eu não estaria aqui hoje me formando e foi muito bacana de estudar aqui na universidade, mas pretendo buscar outros conhecimentos, como eu estava pensando em fazer uma pós, mas para os meus indígenas kaingang e outros indígenas eu digo uma coisa: busquem que a gente consegue com a luta e com a fé, com a fé a gente consegue, sempre acreditei em Deus e hoje ele está me dando essa força que eu estou aqui.

E é o ponto no qual se pode ver, referido acima, produzem significados, conhecimentos que avançam em cada degrau conquistado, para a promoção da interculturalidade, por que como o acadêmico acima remata a busca e a luta constroem novos rumos para o fortalecimento dos direitos e da autonomia dos povos indígenas, consagrados na união dessas vozes que também se fazem universidade.

Com efeito, as vozes ganharam vez e pronunciaram saberes, memórias, expectativas e realidades, enquanto acadêmicos da universidade, nas falas das entrevistas estabeleceram diálogos, representações e principalmente contribuições com a história dos indígenas na URI/FW. Neste fazer história se (re)afirmam em um lugar que predominantemente não é deles, mas que contínua e persistentemente o fazem seu, construindo espaços, formando assim princípios de interculturalidades que mostram que na universidade eles querem e podem fazer dela o seu lugar.

#### **4 A Saber, os Saberes: Refletindo a Presença Indígena na Universidade**

O acesso de indígenas no ensino superior regular produz novas práticas interculturais nas vivências e interações com esses sujeitos, que são minorias na sociedade e, ainda mais reduzidamente, na universidade, mas que devem ser respeitados, nas suas condições de culturas e organização social, não ficando a margem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dos processos e da memória social, construindo pontes de saberes, diminuindo fronteiras, reescrevendo a História.

O historiador Jean-Claude Schmitt (1998, p. 284), atribuiu o conceito de marginais para tratar dos coletivos à margem da sociedade que a *História Nova* introduz em detrimento da historiografia oficial que se mantinha centralizada pelo poder, questionando o sentido de “como ouvir a voz dos marginais do passado, quando, por definição, ela foi sistematicamente abafada pelos detentores do poder, que falavam dos marginais, mas não os deixavam falar”.

Nesse mesmo sentido, Lévi-Strauss (1993, p. 359) avalia o descompasso em relação ao conceito de superioridade, alimentado no processo histórico, ponderando “o absurdo que existe em se declarar uma cultura superior à outra. Pois, na medida em que estivesse sozinha uma cultura nunca poderia ser “superior”; [...] nenhuma cultura está só; ela é sempre dada em coligação com outras culturas.”.

Por séculos as sociedades indígenas observaram as histórias e culturas dos seus povos sendo narradas por culturas não indígenas que possuindo o poder da palavra, construía discursos alheios às vontades e necessidades dos indígenas de serem ouvidos. Oficializava-se um processo histórico direcionado do centro e para o centro desarticulando e excluindo as vozes da margem.

Ressignificar a temática indígena na História e na Educação não pode ser concretizada sem a ação e a palavra dos próprios indígenas. É a partir destes que o estudo da história e cultura dos seus povos ganha vida, contexto e dimensão na narrativa histórica, caso contrário é o arranjo construído pelo opressor – leis, currículos, artefatos pedagógicos e discursos - artificializando e instrumentalizando o que Paulo Freire conceitua como Pedagogia do oprimido.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1981, p.32).

Sem a palavra destes para a construção da temática indígena escolar, permaneceremos no mesmo, com uma educação que inclui determinados grupos para atender a demandas sociais, mas que continua com o discurso enfadado, sem referências que conduzam ao um sentido real que produz as diferentes culturas na dinâmica social, orientando saberes mesmos, com arranjos superficiais, encobrendo a mesma Educação,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

não reescrevendo a História.

Por isso, torna-se basilar conhecer o outro lado relacionar-se com os saberes interculturais, ouvir e perceber as singularidades na diversidade do outro, agregar experiências e compreender a existência de outros valores, tradições, ideologias e olhares, aproximando culturas, formando a base para uma educação “marcada pela pluralidade cultural e social e pelo estabelecimento de um espaço inteiramente novo na relação com o *outro*, que seja um espaço de afirmação e reconhecimento da diferença que dá sentido à existência dos diferentes povos” (MARTINS, 1997, p.30).

O antropólogo Levi-Strauss (1996), observa que para saber de algo é necessário mergulhar nos sentidos que a descoberta gradual conduz e produz deste algo, evidenciando o mergulho para o conhecimento, que se constrói na ação.

A contradição só permanece quando isolo os extremos: de que serve agir, se o pensamento que guia a ação conduz à descoberta da ausência de sentido? Mas essa descoberta não é imediatamente acessível: tenho que pensá-la, e não posso pensá-la de uma só feita. [...] A história, a política, o universo econômico e social, o mundo físico e até o céu rodeiam-me de círculos concêntricos de onde não posso me evadir pelo pensamento sem conceder a cada um deles uma parcela de minha pessoa. Como a pedra que bate numa onda e encrespa sua superfície ao atravessá-la, para atingir o fundo é preciso, primeiro, que eu me jogue na água (LEVI-STRAUSS 1996, p. 72).

Torna-se necessário apontar para esse mergulho, na descoberta gradual, atenta e curiosa para construir sentidos reais, sentidos que acessem a outras narrativas, para olhar o outro lado, a outra versão da história, o reescrever da temática indígena, não apenas do currículo escolar, mas das atuações na sociedade, por saber-se índio e fazer valer seus direitos e deveres.

Boaventura Souza Santos considera a necessidade de uma teoria crítica pós-moderna, onde “todo conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento” (2009, p. 29), fazendo referência, as mudanças na educação escolar para a temática indígena só serão possíveis quando repensadas criticamente em que conhecimento agregamos e compartilhamos, pois são esses conhecimentos, permeados na memória e ações que conduzem aos preconceitos e bloqueios nos diálogos interculturais.

Na actual fase de transição paradigmática a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade o conhecimento-emancipação. [...] Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. [...] Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SANTOS, 2009, p. 30).

Ao laborar em utopias sonha-se com uma educação que se consuma, carregada de saberes e sabores, carregada de sabedoria e de sentidos. Por uma educação que mergulhe fundo nos saberes e perspectivas de outros contextos. Por um currículo que se entenda, vivencie e direcione de fato à existência de novos caminhos para a diversidade cultural. Por vozes que tragam essências, vivências e expectativas, colaborando com novas tonalidades para o cenário intercultural presente na universidade.

## **5 Uma (quase) Conclusão**

Observa-se um novo panorama nas lutas indígenas, traduzindo na busca ao Ensino Superior que vem se configurando marcos da autonomia para esses povos que chegam até a universidade., Há perspectivas de uma formação que dê suporte para contribuir com a sua comunidade, na expectativa de produzir novos espaços de conhecimentos e ciências., Constitui-se em um divisor de águas o reconhecimento da atuação da população indígena nas esferas sociais, lançando a oportunidade de aproximação de conhecimentos, entre a ciência paradigmática e os saberes populares dos povos indígenas, bem como compreensões destes “outros” sujeitos da sociedade, outrora tão distantes e a condição do convívio das instituições de ensino não indígenas.

A URI possui entre a sua missão institucional a formação de sujeitos inseridos na comunidade regional, bem como a promoção da cultura, o que remete também aos coletivos indígenas que fazem parte deste contexto e que somam, tímida, porém gradativamente, as demandas acadêmicas. Percebeu-se que a aprendizagem na base consolidada pela instituição do tripé ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os documentos que regem e constituem os cursos, podem contribuir quando sobreposto à prática encontram vicissitudes para a sua viabilização, fomentando diálogos, sentidos, saberes para uma formação intercultural.

É a partir deste cenário que as vozes indígenas ganharam espaço na pesquisa e foram ouvidas e passaram a ecoar, apresentando sentimentos e concepções de como eles se percebem inseridos na universidade, pontuando a existência de iniciativas positivas, analisadas em falas. A universidade busca alternativas no sentido de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

oportunizar espaços para os indígenas em áreas do conhecimento, procurando relacionar com a realidade, fortalecendo assim a integração em sala de aula, envolvendo teoria e prática das vivências desses acadêmicos.

Porém, há muito para avançar, tendo em vista a necessidade percebida por eles, de uma maior integração na instituição, fator importante para vencer a timidez e o medo por conta de uma formação secular de preconceitos. Deve haver, ainda, cautela para não perder os seus costumes sob a influência branca, além do entendimento da existência de choques entre culturas diferentes, com a noção de que a universidade é um centro de cultura não indígena, mas, em contrapartida, é considerada importante para a formação.

Deve-se salientar que o acesso de indígenas ao Ensino Superior não se torna condição para a conclusão dos cursos em que estão matriculados. A permanência dos universitários indígenas está relacionada a vários elementos, que se direcionam as condições de manter financeiramente os gastos provenientes dos estudos até o eixo que atinge diretamente a universidade no sentido de como a formação acadêmica percebe estes sujeitos e de que maneira integra seus saberes.

Também é preciso referir que os indígenas não veem a Universidade, ícone da cultura branca, como algo messiânico que os leva a redenção. Ao contrário, realizam leituras críticas do contexto, especialmente, aqueles mais anosos.

Com isso, pondera-se que se torna o desafio de todos, que pensam e fazem a educação, transgredir fronteiras históricas marcadas por preconceitos e alienações e criar pontes, portadoras de novos olhares e saberes, construindo conhecimentos, desconstruindo a unidade fronteiriça, no entendimento de que “a fronteira tem dois lados e não um lado só, o suposto lado da civilização” (MARTINS, 1997, p.162), por novas dimensões e saberes que respeitem as diferenças dos indígenas e outras concepções, mas um respeito que seja gerado do conhecimento, de compreender e reconhecer o outro lado da fronteira é também integrante e gerador de dinâmica social. A URI – Câmpus de Frederico Westphalen, caminha para o avanço das fronteiras, que se fazem e refazem nas dinâmicas socioculturais e acadêmica. Talvez, chegarão tempos em que a universidade saberá transgredir fronteiras e teremos não uma educação multicultural, mas uma educação transcultural.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. Programa de Pós-Graduação, Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SCHMITT, Jean-Claude. A História dos Marginais. *In*: LE GOFF, Jacques. **História Nova**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



## PROJETO DE ESTÁGIO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA

Daniele Simoneti<sup>94</sup>

Geovana Mulinari Stuaní<sup>95</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada pelos estudantes indígenas, no componente curricular Estágio II, com acadêmicos do 9º período do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, e desenvolvido na Terra Indígena Xaçecó, em Ipuçu (SC). O planejamento proposto para o Estágio II busca trabalhar as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, com o aporte teórico-metodológico da Abordagem Temática Freireana. Apresentamos uma reflexão acerca da experiência interdisciplinar vivenciada, evidenciando os elementos que constituíram avanços e potencialidades na formação do docente indígena.

**Palavras-chave:** Estágio; Interdisciplinaridade; Abordagem Temática Freireana.

### 1 Contexto do Relato

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza é oferecido pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, na Terra Indígena Xaçecó, em Ipuçu (SC), iniciando suas atividades em 2009. O curso tem carga horária de 4.005 horas distribuídas em dez períodos, e as aulas acontecem em regime especial, nas sextas-feiras (vespertino e noturno) e aos sábados (matutino e vespertino). O curso visa à formação de professores indígenas para ensino de Matemática e Ciências no Ensino Fundamental, e Matemática, Física, Química e Biologia no Ensino Médio.

O Estágio no curso tem uma carga-horária total de 405 horas, distribuídas em: Inserção na Comunidade Escolar (7º período/45 horas) onde os acadêmicos realizam observação participante e diagnóstica da realidade escolar; Estágio I (8º período/135 horas) que compreende a docência em Matemática e Ciências no Ensino Fundamental;

<sup>94</sup> Mestranda em Educação pelo PPGE/UNOCHAPECÓ. Licenciada em Física. Professora Titular 'A' da UNOCHAPECÓ. Participa do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Professores. E-mail: dani\_simoneti@yahoo.com.br

<sup>95</sup> Mestre em Educação Científica e Tecnológica pelo PPGECT/UFSC. Professora Emergencial da UNOCHAPECÓ. E-mail: [geovana.mulinari@gmail.com](mailto:geovana.mulinari@gmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Estágio II (9º período/135 horas) compreendendo a docência em Matemática e Física no Ensino Médio e Estágio III (10º período/135 horas) com docência em Biologia e Química no Ensino Médio.

O componente curricular Estágio II, foco deste relato, ofertado no 9º período tem como objetivo a vivência da ação docente no ensino médio da educação básica, oportunizando ao universitário uma aproximação com a realidade, o desenvolvimento de atividade teórica e prática instrumentalizadora da práxis docente, refletindo acerca da educação escolar indígena. O estágio curricular obrigatório nesta modalidade tem o desafio de trabalhar os conhecimentos de forma conjunta entre as disciplinas de Matemática e Física, é uma proposta de trabalho interdisciplinar. A abordagem interdisciplinar propõe

Enfoque científico e pedagógico que se caracteriza por buscar algo mais que a justaposição das contribuições de diversas disciplinas sobre um mesmo assunto e se esforça por estabelecer um diálogo enriquecedor entre especialistas de diversas áreas científicas sobre uma determinada temática. Aplica-se a problemas, atividades e projetos que ultrapassam a capacidade de uma só área disciplinar. (ASSMANN, 1998,p.162)

O projeto educativo proposto foi ancorado teórico-metodologicamente na Abordagem Temática Freireana (FREIRE, 2008). Neste relato, destacamos o processo de planejamento e execução do estágio interdisciplinar, que teve como tema gerador “falta do uso do capacete e do cinto de segurança”, desenvolvido pelos acadêmicos estagiários nas primeiras séries do Ensino Médio, na EIEB Cacique Vanhkrê na Terra Indígena Xapecó, no município de Ipuçu, Santa Catarina, Brasil.

## **2 Detalhamento das Atividades**

De acordo com o Regulamento de Estágio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza, o estágio é ato educativo supervisionado, desenvolvido em situações reais no ambiente de trabalho, que visa, através do aprendizado de habilidades e competências próprias da atividade profissional, a preparação dos universitários para o desenvolvimento de sua vida profissional, social, cultural e cidadã.

Oliveira e Cunha (2006) conceituam o estágio como sendo qualquer atividade que propicie ao estudante adquirir experiência profissional, proporcionando momentos para



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

aplicar seus conhecimentos acadêmicos e exercitando suas habilidades. Pimenta e Lima (2004) consideram que o estágio tem por finalidade propiciar ao acadêmico uma aproximação à realidade na qual atuará e destacam ainda que o estágio deve buscar a reflexão partindo da realidade.

De acordo com Pimenta e Lima (2004) para que o estágio possa ser considerado um campo de conhecimento é necessário superar a ideia de estágio enquanto atividade prática. Segundo as autoras o estágio pode constituir-se como uma atividade de pesquisa, pois o campo de conhecimento que se deseja é produzido a partir da interação entre os cursos de formação e o campo social onde ocorrerá o estágio. Salientam também, que o estágio deve ser teórico e prático, e não só teórico ou só prático. Apontam também que

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 49)

Dentre os objetivos do Estágio no Curso, destaca-se inserir o universitário-estagiário no campo profissional, desenvolvendo habilidades e competências, produzindo novos saberes, contribuindo, com uma prática criativa e inovadora, para o encaminhamento de soluções aos problemas percebidos e também oportunizar aos universitários-estagiários elementos da realidade social tomada como objeto de reflexão e intervenção, aprofundando o conhecimento da interação da área específica de atuação com questões de âmbito macro-social; (Regulamento de Estágio, 2002)

O Estágio aqui relatado foi desenvolvido em turmas de 1ª série do Ensino Médio, da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, na terra Indígena Xapecó, em Ipuacu (SC) no segundo semestre de 2013. Inicialmente houve a definição das turmas onde aconteceria o estágio e após os estagiários realizaram a pesquisa antropológica com as turmas de estágio.

A dimensão da pesquisa presente no estágio supervisionado integra um dos momentos da Investigação Temática proposta por Freire (2008), cujo objetivo é investigar os problemas que envolvem a realidade dos educandos e as suas visões de mundo. A investigação temática (FREIRE, 2008, p. 116-139) envolve os seguintes momentos:

1. Levantamento preliminar da área selecionada para o trabalho;
2. Análise das situações e escolha das codificações;



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

3. Diálogo decodificadores;
4. Redução Temática;
5. Preparação das atividades para sala de aula.

O processo da investigação temática é estudado e reorganizado por Silva (2004) através da reorganização dos diálogos decodificadores de Freire (2008) com a proposição do Contra-Tema (visão de mundo dos professores sobre o tema gerador) e a elaboração das questões geradoras. Outra contribuição é a estruturação da redução temática através da sistematização da análise das falas significativas pelo coletivo de professores numa rede de relações denominada Rede Temática. Sendo assim Silva (2004, p.7) concebe a investigação temática nos seguintes momentos:

1. Levantamento preliminar da realidade local;
2. Escolha das situações significativas;
3. Caracterização dos temas/contras-temas geradores sistematizados na rede temática;
4. Elaboração de questões geradoras;
5. Construção da programação;
6. Preparação das atividades para sala de aula.

Os estagiários realizaram a pesquisa antropológica com os estudantes das respectivas turmas para o levantamento das possíveis temáticas a serem trabalhadas. Realizou-se a análise das falas significativas e levantamento do tema gerador para posterior seleção dos tópicos do conhecimento necessários para a compreensão da problemática.

Com relação às falas significativas, estas abordaram questões recorrentes da realidade local, porém, como nos coloca Silva (2004), com limites explicativos que geralmente aparece de forma explícita e pragmática no discurso da comunidade. Na caracterização de Silva (2004) toda fala para ser considerada significativa deve demandar um patamar analítico epistemológico desconhecido pelo outro.

A respeito do Tema Gerador, Freire (2008) nos apresenta que investigar o Tema Gerador é investigar o olhar dos homens sobre a realidade, investigar o seu atuar sobre a realidade, ou seja, a sua práxis. Para Freire, a utilização de temas geradores contribui para uma educação dialógica e problematizadora e não para uma educação bancária. Freire destaca a concepção bancária de educação, a qual transforma o educando em simples recipiente a ser preenchido. Na visão de Freire (1981, p. 8):



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] a educação bancária não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua disciplina é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade.

Ao contrário de uma educação bancária, de uma postura do professor de mero detentor e transmissor do conhecimento, de um depositário de conceitos, busca-se no professor uma postura dialógica defendida por Freire. No entanto, Freire enfatiza que esta postura não acontece apenas na presença dos educandos, mas inicia na busca do conteúdo programático, que por sua vez, está diretamente vinculado ao currículo, como nos coloca o autor:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada. (FREIRE, 2008, p.98).

Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) a utilização de temas geradores se baseia em uma perspectiva curricular organizada e estruturada com base em temas, a partir dos quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Os temas geradores desempenham um importante papel na elaboração do conhecimento na perspectiva freireana:

Os temas geradores foram idealizados como um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, pressupondo um estudo da realidade em que emerge uma rede de relações entre situações significativas individual, social e histórica, assim como uma rede de relações que orienta a discussão, interpretação e representação dessa realidade (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002, p. 165).

Corroborando esta perspectiva Delizoicov e Zanetic (1993) discorrem que:

[...] partindo dos temas geradores sugeridos pelo estudo de realidade que antecede à construção curricular, propicia-se um olhar multifacetado da realidade. É como se o fenômeno ou situação fossem vistos através de uma lente que os decompõe segundo as diferentes luzes do conhecimento (física, química, biologia, história, geografia, artes etc), permitindo revelar aspectos fragmentados da realidade. Estes, integrados, permitem melhor compreensão daquele fenômeno ou situação (DELIZOICOV e ZANETIC, 1993, p.13).

Após a análise das falas significativas, definição dos temas geradores e seleção



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dos tópicos do conhecimento organizaram-se as programações e posteriormente as aulas nos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV e ANGOTTI, 2004) articulando os conhecimentos da Matemática e da Física.

Os três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov e Angotti (2004) são: problematização inicial (momento em que as explicações que os educandos possuem a respeito da problemática é problematizado); organização do conhecimento (refere-se à seleção dos conhecimentos necessários a serem trabalhados a fim de compreender a problemática em estudo através da introdução dos conceitos científicos) e aplicação do conhecimento (visa abordar os conhecimentos que o estudante sistematizou para entender e analisar a situação problema inicial).

O planejamento foi desenvolvido em 20 aulas, distribuído entre as duas disciplinas, pois a proposta era de um trabalho interdisciplinar, ou seja, os estagiários trabalhariam conhecimentos de Matemática e Física a partir do tema gerador.

A proposta elaborada pelos estagiários para a temática “falta do uso do capacete e do cinto de segurança” tinha como objetivo principal a *conscientização dos educandos da importância da utilização de equipamentos de segurança nos meios de transporte utilizados na comunidade indígena*. Entretanto, além de trabalhar conceitos relacionados a acidentes e itens de segurança, os estagiários abordaram também questões referentes à aquisição de automóveis através de financiamentos trabalhando, por exemplo, com juros simples e composto.

Com relação aos conhecimentos da matemática os acadêmicos abordaram: estatística; construção de tabelas e gráficos; matemática financeira; porcentagem; juro simples e juro composto. Os conteúdos elencados na Física foram: conceito de movimento e repouso; velocidade; aceleração; potência, e leis de Newton.

A partir da definição dos conhecimentos de Matemática e Física, os estagiários levantaram os objetivos específicos. Na área da Matemática: coletar, organizar e interpretar dados; utilizar recursos adequados para sintetizá-los e elaborar conclusões; construir diferentes tipos de gráficos, realizando as transformações necessárias; revisar e fortalecer os conceitos de números decimais e porcentagem; demonstrar através da matemática financeira as vantagens e desvantagens da aquisição de um automóvel à vista ou a prazo;

Já os objetivos elencados para os conhecimentos de Física foram: conceituar velocidade média, aceleração, movimento e repouso; analisar as diferenças de velocidade dentre veículos novos e usados relacionando com a potência; relacionar a utilização do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cinto de segurança, *air-bag* e protetor de cabeça (bancos) com a primeira lei de Newton.

O grande desafio foi articular os diferentes saberes: os institucionalizados em cada área do conhecimento e os tradicionais do povo Kaingang. Neste contexto, é necessário pensar a elaboração do conhecimento de forma interdisciplinar, o que exige uma nova postura docente frente ao objeto a ser estudado. Severino (1994) caracteriza a interdisciplinaridade com enfoque na dimensão axiológica, que envolvem questões de natureza política e ética. O autor salienta as relações entre as diferentes dimensões presentes no ato educativo, “o saber não estabelece nexos puramente lógicos entre conceitos e relações formais; ele parece penetrar a dimensão axiológica, envolvendo questões de natureza ética e política. O saber tem também a ver com o poder e não apenas com o ser e com o fazer (SEVERINO, 1994 p.160)”.

Nesta perspectiva, Stuani (2010) descreve o trabalho interdisciplinar como uma mudança de postura:

[...] trabalhar interdisciplinarmente, requer uma mudança de postura frente ao conhecimento e ao ato educativo; exige busca constante por novos conhecimentos e um maior diálogo entre as áreas do conhecimento. Portanto, pensar o conhecimento em sua totalidade, envolve romper com as barreiras que individualizam as disciplinas, buscando perceber as interfaces que ligam os diferentes saberes na compreensão dos fenômenos estudados. Diria que o sentido do interdisciplinar está na contribuição das áreas do conhecimento, no entendimento de um objeto de estudo comum, desvelando as várias dimensões que o envolvem, dando um sentido de totalidade. (STUANI, 2010, p. 78).

O diálogo entre os diferentes saberes em torno de um problema comum é um dos pressupostos da pedagogia freireana. Freire (2008, p. 114-115) analisa a importância da interdisciplinaridade como:

Estes temas devem ser classificados num quadro geral de ciências, sem que com isto signifique, contudo, que sejam vistos, na futura elaboração do programa, como fazendo parte de departamentos estanques. Significa apenas, que há uma visão mais específica, central de um tema, conforme a sua situação num domínio qualquer das especializações.

Salientamos que além da matemática e da física foram elencados conhecimentos de outras áreas para a compreensão do problema, como por exemplo, História com a evolução dos meios de transporte. Porém, ressaltamos neste relato somente Matemática e Física tendo em vista a dinâmica de organização do estágio com a articulação entre elas.

Portanto, pensar o conhecimento escolar de forma interdisciplinar, na educação



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

escolar indígena, a partir dos problemas da comunidade, pode constituir-se como um instrumento de garantia de acesso ao saber elaborado de forma mais ampla permitindo o empoderamento das comunidades indígenas na luta pelos seus direitos.

### **3 Análise e Discussão do Relato**

A Educação Escolar Indígena deve propiciar às populações indígenas, além do acesso aos conhecimentos universais, à afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica, interculturalidade e a valorização da língua materna. O Referencial Curricular Nacional Indígena – RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) indica que o cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e não indígenas, e essas tensões passam pela escola indígena, fazendo-a palco para diálogo ou conflito entre forças em interação. No contexto da Educação Escolar Indígena a escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade contextualizando o saber científico com os saberes das comunidades indígenas (BRASIL, 2007).

Nesta lógica o trabalho na abordagem temática freireana pode trazer contribuições para a educação escolar indígena no sentido que um maior engajamento dos educandos nas aulas favorecendo a curiosidade epistemológica. Para Freire (1992), a curiosidade epistemológica é fundamental no processo de conhecer. Segundo ele é errado não considerar o mundo vivido pelos educandos. Em relação a isto, Freire (1996, p.15,) afirma que:

[...] a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.

Neste tipo de abordagem o docente assume uma nova postura diante da seleção dos conhecimentos a serem trabalhados, uma vez que, considera o diálogo com os educandos como parte inerente do processo de seleção e elaboração de novos conhecimentos.

O principal desafio ao propormos as atividades no estágio foi a busca de um trabalho com caráter investigativo e interdisciplinar. Isso porque a relação educando-educador caracteriza-se como fundamentalmente narrativa ou dissertativa: “Narração de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se de algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” Freire (2008, p. 65).

A elaboração do conhecimento a partir da realidade e dos conhecimentos prévios dos estudantes possibilitou desencadear um novo processo educativo na educação escolar indígena. Outro ponto importante a destacar no trabalho interdisciplinar, a partir dos problemas da comunidade, encontra-se na forma de conceber o conhecimento. Esta nova compreensão concebe que os processos de ensino e de aprendizagem podem ser desenvolvidos numa perspectiva social e política, e a educação desenvolvida nesta perspectiva pode trazer contribuições para pensar melhorias na vida da comunidade.

Os acadêmicos ao sistematizarem suas práticas pedagógicas no relatório do estágio apontam como importantes em seu processo formativo a experiência vivenciada de trabalhar os conhecimentos interdisciplinarmente a partir do contexto da comunidade indígena. Podemos observar estas questões nos seguintes relatos:

Tive uma boa visão de como se planeja uma aula e ainda como se coloca o plano em ação dentro do cronograma programado. Foi proveitoso também o momento da observação porque tive informações detalhadas sobre aspectos socioeconômicos cultural do aluno em seu contexto escolar e do professor, assim pude compreender algumas dificuldades de aprendizagem (A1).

Ainda é importante ressaltar que por ser trabalhado interdisciplinarmente os estudantes demoraram um pouco a se adaptar, mais depois correu tudo bem, conseguiram apreender algumas coisas, conceitos, enfim, estou satisfeita, pois consegui repassar algo de bom e de importante para eles: Podemos aprender e ensinar o que tem nos livros usando o que acontece ao nosso redor no nosso cotidiano, pois tudo envolve o estudo do Ensino Física e do Ensino de Matemática (A2).

Salientamos que o desafio de articular os diferentes saberes na educação escolar indígena é um processo em construção visto a inclusão tardia destes povos no processo de escolarização, bem como a constituição de uma escola indígena bilíngue e intercultural.

#### **4 Algumas Sinalizações**

Vários educadores como Fazenda (2005) e Japiassu (1976) ressaltam a importância da interdisciplinaridade no ensino e dão ênfase à necessidade de os



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

professores buscarem relações com as diversas áreas do conhecimento, no sentido de propiciar aos estudantes uma compreensão mais integrada do mundo e da realidade. Nesse sentido, a proposta desenvolvida no Estágio II buscou trabalhar de forma interdisciplinar os conhecimentos científicos de Física e Matemática partindo de um tema gerador levantando a partir de uma pesquisa antropológica realizada pelos estagiários com os alunos das respectivas turmas para o levantamento da problemática a ser trabalhada.

Cabe ressaltar que o Estágio II proporcionou um engajamento do licenciando, especificamente de Matemática e Ciências da Natureza, na realidade escolar e na comunidade, para que ele pudesse perceber os desafios existentes na carreira docente e refletir sobre a função social da profissão que vai assumir.

Dificuldades relacionadas à construção de práticas pedagógicas que abrangem a perspectiva interdisciplinar estiveram presentes, uma vez que práticas pedagógicas interdisciplinares resultam em uma nova racionalidade, diferente do modelo de escola atualmente vigente. Porém, a construção de práticas de ensino pelo viés da interdisciplinaridade, elaborados pelos acadêmicos indígenas e posteriormente trabalhados em suas escolas, demonstraram a possibilidade de construir novos caminhos para se pensar o processo de ensino e aprendizagem em suas instituições de ensino.

## Referências

ASSMANN, Hugo, **Reencantar a educação**: ruma à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Cadernos SECAD 3. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 331p.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P., PERAMBUCO, M.M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_; ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In PONTUSCHKA, N. **Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo. Loyola, 1993.



ISBN: 978-85-7897-148-9

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia Cunha. O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. In: **RED. Revista de Educación a Distancia**. Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>. Acesso em 4 jan. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. São Paulo: PUC, 2004. (Tese de Doutorado), 405 p.

STUANI, Geovana Mulinari. **A construção curricular popular crítica no ensino de Ciências Naturais e suas implicações na prática docente**. Florianópolis: UFSC, 2010. (Dissertação de Mestrado), 194p.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. **Regulamento dos Estágios Curriculares do Curso de Licenciatura Intercultural com Habilitação em Matemática e Ciências da Natureza**. Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2012.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## ESCOLA KAINGANG NA TERRA INDÍGENA GUARITA EM TENENTE PORTELA/RS: reflexões preliminares acerca do plano político pedagógico e do plano de ensino de ciências

Tais Agnoletto Balzan<sup>96</sup>

Patrícia Hagemann<sup>97</sup>

André Boccasius Siqueira<sup>98</sup>

Fernanda Oliveira Lima<sup>99</sup>

Jessé Renan Scapini Sobczak<sup>100</sup>

### Resumo

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomercindo Jete Tehn Ribeiro localiza-se em Tenente Portela, Terra Indígena Guarita, Km 10, Rodovia RS 330. Observou-se o Plano Político Pedagógico e o Plano de ensino de Ciências nos finais. A escola almeja uma educação voltada ao aluno indígena, que valorize o conjunto de experiências oriundas de seu grupo familiar, os conhecimentos culturais e as relações que ele faz com o meio. No Plano de Ensino não constam conteúdos curriculares propriamente indígenas conforme consta no PPP. Dentre algumas legislações em âmbito nacional, a Constituição Federal/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. Tais reconhecem aos indígenas o direito à diferença cultural através da criação de capítulos específicos e elegem a pluralidade cultural como um tema transversal.

**Palavras chave:** Escola Indígena; Interculturalidade; Elementos Curriculares.

### 1 Introdução

A atuação da escola produz interferências diretas na vida das comunidades. Daí a necessidade de serem trabalhadas questões específicas da realidade atual e cultural de cada povo. E, atualmente, a sustentabilidade das comunidades indígenas requer, da educação escolar, um espaço de relevância para análise da realidade. (FREITAS, 2010, p. 52)

<sup>96</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas, no Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Campus Palmeira das Missões. E-mail: [taisbalzan@yahoo.com.br](mailto:taisbalzan@yahoo.com.br)

<sup>97</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas, Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Campus Palmeira das Missões/RS. E-mail: [patriciahagemann@hotmail.com](mailto:patriciahagemann@hotmail.com)

<sup>98</sup> Graduado em Ciências - Habilitação em Biologia, Mestre em Educação Básica e Doutor em Educação/UNISINOS. Professor Adjunto do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul, Campus Palmeira das Missões/RS. Membro do Grupo de Pesquisa ANPAP-EA/UNISUL/CNPq. Orientador e coordenador do projeto. E-mail: [aboccasius@yahoo.com.br](mailto:aboccasius@yahoo.com.br) e [andre.siqueira@ufsm.br](mailto:andre.siqueira@ufsm.br)

<sup>99</sup> Graduada em Química/UNIJUÍ, Mestre e Doutora em Química/UFSM. Professora Adjunta da Universidade Federal Fronteira Sul, campus Cerro Largo/RS. Co-orientadora do projeto. E-mail: [quimica.fernandalima@gmail.com](mailto:quimica.fernandalima@gmail.com)

<sup>100</sup> Graduado em Ciências Biológicas/Universidade Santa Úrsula; Mestre em Ecologia/URI, Campus Erechim. Co-orientador do projeto. E-mail: [jesserenan@yahoo.com.br](mailto:jesserenan@yahoo.com.br)

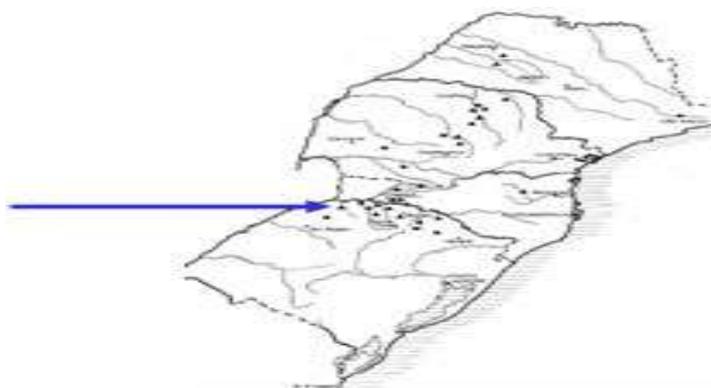


**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Com o excerto acima, iniciamos nossa reflexão no presente texto, o qual é uma fração de um projeto maior em que o grupo objetiva “investigar sobre os saberes dos estudantes indígenas e o modo como estes adentram na instituição escolar”. Como primeiro contato com a escola, verificou-se o Plano Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ensino (PE) da disciplina de Ciências nos anos finais do ensino fundamental.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomercindo Jete Tenh Ribeiro localiza-se no município de Tenente Portela, na Aldeia Km 10, no interior da Terra Indígena (TI) Guarita<sup>101</sup>, no Km 10, da Rodovia RS 330, na região noroeste do Rio Grande do Sul (RS). Pertence a 21ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com sede no município de Três Passos (Figura 1). A escola oferece ao grupo Kaingang a educação infantil e o ensino fundamental completo (de nove anos). Para seguir seus estudos formais e cursar o Ensino Médio, os jovens e os adultos precisam deslocar-se ao centro ou sede das cidades de Tenente Portela ou Redentora e ingressar nas escolas ditas regulares, não para indígenas, dito de outro modo, nas instituições de ensino sem comunicação bilíngue.

Figura 1: Localização do município.



Fonte: [http://www.portalkaingang.org/index\\_guarita.htm#](http://www.portalkaingang.org/index_guarita.htm#)

Em todo o território do RS segundo Freitas (2010 p. 51), não há escolas que ofereçam o “ensino médio em TI’s”. Assim, há uma interrupção em tais estudos, simplesmente pela falta de outro espaço para registro gráfico ou estudo da língua da comunidade. É fonte desta reflexão, portanto, o PPP e o PE da disciplina de Ciências Naturais, dos anos finais da referida instituição escolar.

<sup>101</sup> Nesta localidade há três aldeias: a Pedra Lisa, o Três Soitas e o Km 10, com aproximadamente 23.406,87 hectares. Há poucos registros desta última, que é nosso foco de estudos.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Acerca da comunidade onde está inserida a instituição escolar, é representada pela população Kaingang que, somente no RS, segundo Luckmann (2011), é estimada em 23.924 pessoas. A Reserva Indígena da Guarita está localizada na região noroeste do estado e compreende 23.406,87 hectares de área, com cobertura de mata primária de 51,18%, mata secundária 20,52%, capoeira 18,17%, uso agrícola 8,59% e solo exposto 1,54%, com diferentes modos de utilização de cada um dos espaços pela comunidade indígena (RIBEIRO, 2010).

As TI's são divididas em 13 setores, que abrange os municípios de Redentora e Tenente Portela, onde residem 7.500 pessoas consideradas indígenas. É a maior área Kaingang em extensão do estado do RS e a mais populosa do país e também abriga 50 famílias de índios Guaranis. A demarcação do território de Guarita ocorreu em 1918, e diferentemente de diversas reservas indígenas deste estado e de Santa Catarina, Guarita não teve a sua área reduzida após esta demarcação. No entanto, em cumprimento ao disposto da Constituição Federal de 1988, a área de Guarita foi homologada pelo Presidente da República somente no ano de 1991 (RIBEIRO, 2010). O que se observa uma distância bastante considerável de tempo entre a demarcação e a homologação das TI's.

A Escola Indígena Gomercindo Jete Tenh Ribeiro chegou à aldeia no ano de 1958 como Escola Normal Indígena, formadora de professores Kaingang bilíngues. Em 1977 passou a ser chamada de Centro de Treinamento e em 1980 ganhou o nome de Gomercindo Jete Tenh Ribeiro, onde atendia crianças indígenas do pré-escolar à 4ª série. Atualmente promove a educação infantil (uma turma) e o ensino fundamental completo (13 turmas de 1º ao 9º ano). Desenvolvem suas atividades laborais na referida escola nove professores não indígenas, sendo que quatro atuam na direção da escola e treze professores indígenas, sendo cinco como funcionários da escola. Neste ano de 2014 conta, até a presente data, com 237 alunos matriculados. Na próxima seção apresentar-se-á os referidos documentos e a reflexão que o grupo de autores vem promovendo.

## **2 Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Gomercindo JeteTenh Ribeiro**

...para que a escola seja palco de inovação e investigação e torne-se autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação" (VEIGA, 2011, p. 31).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Antes de se falar do PPP da instituição em foco, faz-se necessário compreender do que se trata tal documento. Na acepção de Veiga (2011, p. 15), tal documento “não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas uma qualidade em todo o processo vivido”. Em outros termos, é um processo vivenciado pela equipe gestora em conjunto com a comunidade escolar. Este documento garante o funcionamento da instituição escolar, desde as ações mais simples até as mais complexas, uma vez que se registram as opiniões dos segmentos envolvidos em sua preparação, montagem e discussão para, então, redigir um texto final. No entanto ele não é engessado, é pertinente que seja constantemente revisado e atualizado. Tal dinâmica de trabalho e documento final retratam, como assevera a autora, a “organização da sociedade” (*Id.*, p. 16) em que vivemos, pois direta e indiretamente a organização da sociedade está presente também no espaço escolar.

A escola é, portanto, perante a sociedade, uma “instituição social” (*Id.*) que garante, indissociavelmente, as “contradições dessa sociedade” (*Id.*). Dito de outro modo, por mais que se tente criar um documento neutro e sem direções ideológicas, estamos inseridos numa dinâmica social da qual não conseguimos nos isentar epistemologicamente, porque nossas falas, nossos gestos, nossas formas de se expressar, de escrever, de falar são próprias do indivíduo, mas também do coletivo, pois o conjunto deste constitui a sociedade pluri e multicultural que possuímos e contribuímos em sua construção e consolidação.

O PPP está relacionado à nossa cultura, aos nossos costumes, às nossas tradições, e, portanto, as especificidades da comunidade escolar refletem no texto final, somando-se a isso, os anseios e as expectativas daquela comunidade são traduzidas em tal documento. Percebe-se, por assim dizer, o que a sociedade ou comunidade escolar almeja e mira para seu porvir.

O PPP promove que a escola desenvolva uma “gestão democrática” (*Id.*, p. 18), pois é de se esperar que os trabalhos de criação de tal documento promova o rompimento com as estruturas de poder, onde cada segmento representante, para sua confecção tenha uma representação e respeite as especificidades de cada um deles, que não haja hierarquia de importância, que todos ouçam a todos e cheguem ao melhor para a coletividade, sempre primando pela educação de crianças, jovens e adultos da comunidade escolar. Acredita-se que a gestão democrática não deva estar presente na escola apenas no período que antecede e que é confeccionado o referido documento, contudo, em todos os momentos após finalizar o texto deste.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Apesar do exposto acima, as escolas indígenas possuem uma relativa autonomia na criação/construção de seu PPP, pois precisa estar em consonância com os governos estadual ou municipal, conforme a mantenedora da instituição. No caso da instituição analisada, seguem a rede estadual do RS. No entender de Freitas (2010, p. 52), são muitos os desafios na escola Kaingang, porém, o principal deles nas “escolas indígenas é estabelecer o referencial conceitual do que é específico e diferenciado e implementar práticas pedagógicas que evidenciem as questões culturais”. O que realmente ensinar na escola aos estudantes indígenas? É um desafio aos docentes, uma vez que lhes é pertinente seguir um regime de seriação engessada, como é o currículo escolar da rede estadual do RS, ou seguir a escola de outro modo, mais voltado ao modo de aprender da comunidade escolar.

Um grande desafio segue... Para Freitas (*op. cit.*, p. 52), “um dos pontos mais polêmicos, é a questão da língua indígena, à qual é dado um espaço em média, nas escolas indígenas, de duas ou três horas semanais, sendo o objetivo da escolarização [...] aprender a ler e escrever em Kaingang”, porém, com pouquíssimas horas semanais a criança e o jovem não conseguem assimilar o que a escola se propõe. Há que se rever a necessidade da ampliação desta área do conhecimento.

Para corroborar com a desculturalização das comunidades indígenas, as aulas são ministradas em português, o que por si só exclui o idioma específico daquela comunidade, transformando a escola em um espaço para discriminar as especificidades locais e, sobretudo o sistema cultural de comunicação entre os membros mais velhos e mais novos da comunidade. Além disso, tais escolas seguem, na maioria das vezes, o calendário da secretaria de Educação a que estão subordinados. No caso específico da escola do Km 10, da TI Guarita, a rede estadual. O regime e as comemorações das datas ditas importantes ou por lei ou por “sugestões” são impostas por tal secretaria e presentes e cumpridas conforme a cartilha que o governo estadual distribui para as instituições seguirem.

No início de tal documento, isto é, na primeira página do PPP, está inscrita a filosofia da escola. Esta “visa valorizar a identidade cultural proporcionando interações múltiplas, mantendo suas tradições e resgatando a história construída através dos tempos”. Percebe-se que o grupo que confeccionou o documento retratou a efervescência cultural do espaço escolar, a multiculturalidade e a história da comunidade do Km 10, do espaço denominado TI Guarita.

Na sequência do documento, encontra-se o marco situacional da escola, onde nos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

diz que “a sociedade indígena se encontra em um momento de transição, uma vez que sua cultura foi se perdendo nos últimos anos, devido a fatores como, por exemplo, a convivência com o branco dentro e fora da aldeia e perda da identidade linguística”.

Para revitalizar tal cultura, faz-se necessário valorizar o que as pessoas com mais idade nos têm a dizer, dito de outro modo, valorizando os saberes das anciãs e dos anciãos podemos ter uma idéia de como os ancestrais viviam e, não significa voltar a morar com deficiência de conforto (sob o ponto de vista de uma pessoa urbana), mas cultivar a cultura da comunidade em que estão inseridos. Seguir as tradições religiosas, os mitos, a confecção de artesanato.

Rememorar as histórias contadas pelos antepassados, a época de plantio, de colheita, os modos de caçar, de pescar, de apreciar e compreender os fenômenos da natureza, de conversar consigo mesmo em contato diretamente com o ambiente natural.

Enfim, situações que o ser humano que está distante do ambiente natural já perdeu... inclusive muitas pessoas de origem indígena que migraram para as sedes dos municípios do entorno da referida reserva indígena ou mesmo no interior da reserva, com o problema do consumismo e o abandono de seu modo de viver para vivenciar a cultura dos não indígenas. O convívio com outras culturas que não a de seu grupo original, tem consequências irreversíveis, uma vez que se incorporam saberes não pertencentes àquela comunidade, mas que com o contato são adicionados aos já existentes.

Em seguida no marco operativo, a escola sonha com uma “educação voltada ao aluno indígena, que valorize o conjunto de experiências oriundas de seu grupo familiar, os conhecimentos culturais e as relações que ele faz com o meio”. Tal sonho está relacionado ao modo de vida da comunidade escolar, isto é, a valorização de sua família e de seu espaço territorial, ou suas terras que foram de seus antepassados. As tradições locais adentradas na instituição escolar, que passa a ser mais um espaço cultural localizado em suas terras, a fim de que a criança e o jovem sintam prazer de estar neste espaço, sintam vontade de aprender os conhecimentos gerais da cultura não indígena e os conhecimentos de seu idioma, no caso específico o Kaingang, numa troca de saberes constante nas atividades escolares.

Existe a necessidade de construir um currículo diferenciado, pois haverá “espaço para uma linguagem falada e escrita na língua Kaingang, em que os alunos terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos linguísticos e preservarem os seus costumes”. Em outros termos, nesta instituição escolar, está presente a necessidade de preservar a cultura da comunidade Kaingang através de sua linguagem, tanto falada,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

quanto escrita.

O documento ainda mostra a preocupação com a metodologia de ensino-aprendizagem, que deverá ser desenvolvida com o intuito de valorizar os modos de vida e aptidões dos estudantes, bem como criativa e dinâmica, com jogos e brincadeiras, a fim de conduzir o aluno a participar ativamente dos encontros, tanto com ações, quanto com sua opinião acerca do que está sendo estudando.

É necessário que o currículo escolar, segundo o documento, atenda “as características dos alunos”, considerando, para tal, “os interesses, necessidades, habilidades e dificuldades” de cada um e da coletividade. Isso está relacionado com a valorização do ser humano que compartilha seu tempo diário no espaço escolar, dito de outro modo, todos estamos no espaço escolar para aprender e ensinar, uma vez que Claudino (2010, p. 63) alerta para atentarmos que “a educação indígena engloba processos de ensinar e aprender” constantemente, pois a cada dia no espaço escolar, pode-se dizer que ampliamos nossos conhecimentos no convívio com estudantes e docentes e funcionários. A prática comunitária promove a ampliação de nossas relações e há um crescimento pessoal, pois aprendemos a respeitar a opinião do outro e esperar a nossa vez de pronunciar em grupo, entre outros aspectos. Quando expomos nossas idéias ao grande grupo dá a sensação de pertencimento àquele grupo.

O documento segue apontando alguns objetivos a serem alcançados pelo grupo docente, funcionários e discente da escola: 1- “Pesquisar para conhecer os valores da cultura Kaingang, difundi-los e incorporá-los a suas vivências”; 2- “Reavaliar periodicamente as atividades curriculares a fim de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem”; 3- “Motivar os pais para que integrem nas metas traçadas no projeto pedagógico e sejam partícipes, comprometidos com a educação”; 4- “Tornar a escola um espaço organizado, estimulante e acolhedor, que possibilite o desenvolvimento das diferentes potencialidades do aluno” (SIC); e 5- “Complementar a prática pedagógica com a utilização de recursos didáticos, promover a recreação e desenvolver a motricidade dos alunos”. Todos estes objetivos visam ao desenvolvimento do estudante em todos os aspectos, tanto cognitivo quanto emocional.

A avaliação, segundo consta no documento, é emancipatória, e visa avaliar tanto os professores quanto aos alunos a fim de que haja a mudança de atitudes consideradas pela comunidade como inadequadas. No final do processo esta é feita através de parecer descritivo.

O próximo item do documento, há um item denominado “valores da cultura



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Kaingang” e, para tal, no primeiro parágrafo é destacado o seguinte: “Características diferenciadas de cada povo. Ex.: rituais, marcas tribais, ervas medicinais, casamento, alimentação, retomada dos valores culturais (história e lenda).” Após esse conceito do que se trata os valores, há alguns termos em Kaingang importantes para defini-los.

No final, há a apresentação de alguns “Termos Kaingang para se pensar a Educação”, como, por exemplo, “Venh Kanhrãñ”, que significa “ensinar em todas as áreas do conhecimento”, entre outros.

### **3 Plano de Ensino da Disciplina de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

O conhecimento é distribuído entre os atores sociais segundo princípios sociais e culturais particulares de cada grupo. (LANGDON, 2013, p. 30).

O PE é um documento escolar que serve como instrumento de planejamento do docente frente a uma turma de estudantes ávidos por conhecimentos novos e aprofundados. Cada disciplina possui o seu e este direciona as atividades escolares. Está expresso o conteúdo específico que cada disciplina deve ensinar e no ano letivo determinado para a idade cognitiva e, portanto, para a melhor compreensão por parte dos estudantes. Desse modo, é pertinente que favoreça as peculiaridades de cada comunidade institucional e para cada ano da escolaridade formal, desde a educação infantil até o ensino médio.

Na educação indígena, em especial, há que se promover a interculturalidade no espaço escolar, uma vez que, o que se observa, é um plano de ensino, da instituição escolar em foco, sem articulação com a comunidade escolar, sobretudo quanto aos aspectos linguísticos e culturais. Em outras palavras, o PE de Ciências é direcionado à sociedade não indígena, isto é, da rede estadual de educação, sem levar em consideração os costumes, ritos, mitos, idioma, história, religião da comunidade Kaingang da Aldeia Km 10, da TI Guarita. O currículo escolar deveria ser, como Monte (2001, p. 66) assevera, um “local de construção e difusão de conhecimentos linguísticos e culturais diversos”, onde haja o amálgama entre o conhecimento indígena e o não indígena, sem que o primeiro se sobressaia sobre o segundo, mas que se complementam. Apesar de serem conhecimentos distintos, não antagônicos, são pertinentes na aprendizagem das crianças, adolescentes e adultos da referida comunidade.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

No entanto, corroboramos com Piovezana (2007, p. 102) quando assegura que a instituição escolar “não pode ser vista como o único lugar de aprendizagem”, pois é nas relações sociais dos sujeitos da comunidade que se dá a aprendizagem, sobretudo dos mais jovens com os mais velhos e destes com os mais jovens. E continua o autor: “nas TI’s Kaingang, mesmo nas aldeias com maior número de índios, os princípios da educação não formal estão presentes através das ações de reciprocidade, integração social, respeito mútuo” (*Ibidem*) envolvendo todos os sujeitos de todas as idades “num mundo de aprendizado coletivo” (*Ibid.*). Em outras palavras, tais comunidades participam dos momentos de aprendizagem, que ocorrem a todo o instante, a fim de que a cultura local, os costumes específicos, os mitos e a religiosidade permaneçam presentes na memória das novas gerações.

Na análise do PE da disciplina de Ciências Naturais, não foi possível observar conteúdos curriculares propriamente indígenas conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola. No entender de Silveira (2012, p. 1), foi com a “redemocratização do Brasil, o indígena foi reconhecido como cidadão de direitos”. Para tal, as legislações em âmbito nacional favorecem a integração dos povos indígenas com a comunidade considerada brasileira e, dentre elas podemos relacionar a Constituição Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9.394, de 1996 (Art. 77 e 78) e o Plano Nacional de Educação (PNE) como representação dos documentos de maiores avanços, tendo em vista que “reconhecem aos indígenas o direito à diferença cultural através da criação de capítulos específicos e elegem a pluralidade cultural como um dos temas transversais” (*Ibidem*). Há outros documentos oficiais que corroboram tais avanços como, por exemplo, as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, de 1998.

Segundo nosso ponto de vista, tal documento deveria apresentar as especificidades do grupo indígena Kaingang, uma vez que cada instituição escolar, todas as disciplinas curriculares desenvolvem o seu PE. Nesta, não encontramos, também, diferenciação nos itens “competência” e “habilidades”, pois as determinações da Secretaria de Educação da rede Estadual não especifica as particularidades de cada região.

Outras similaridades com a rede pública dita “regular” são “os aspectos metodológicos e avaliativos” desta disciplina. Não se quer dizer, com isso, que esteja incorreto. Não é nosso intento julgar o que é certo ou errado, pois não vivenciamos no dia a dia os problemas educacionais daquela instituição escolar. Queremos ressaltar, no



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

entanto, a ausência de especificidades da educação Kaingang no documento. Como está expresso no PPP, a avaliação deve ser emancipatória.

#### **4 À Guisa de Conclusão**

La reflexión intercultural implica una preocupación fundamental, que es la de imaginar una pedagogía apropiada a las sociedades multiculturales (MARÍN GONZALES, 2012, p. 168).

É um direito da comunidade indígena ter uma instituição escolar bilíngue tendo em vista que é fundamental para que o estudante permaneça frequentando a escola e, por conseguinte, complementando seus estudos na educação básica. Esta ideia está expressa nos artigos 78 e 79 da LDB/96, embora seja obrigatório para estudantes do ensino fundamental.

Há que se considerar a necessidade de crianças e jovens de conhecer a história de sua comunidade, de sua aldeia e manter presente tal cultura, a fim de manter os saberes amalgamados com o saber escolar. Defendemos um amálgama de conhecimentos, tanto o escolar oficial, quanto o conhecimento local, da comunidade, tanto no que se refere ao idioma, aos costumes, aos ritos, enfim, manter viva a cultura do grupo indígena que, no da TI Guarita, do Km 10, é o Kaingang. Além disso, defendemos também a necessidade de a escola ampliar sua escolaridade para o ensino médio, com o intuito de os estudantes não dependerem do deslocamento diário por vários quilômetros para completar seus estudos básicos.

A escola é, portanto, um espaço privilegiado para que os integrantes da revalorize a sua língua e seus costumes, para eu não se percam com as novas gerações. Respeitar a cultura local e associá-la a nacional é um grande desafio dos educadores esta instituição escolar. Em contrapartida, uma escola mais próxima de casa contribuiria para minimizar a evasão ou complementar os estudos formais, uma vez que há garantias legais de escolaridade pública e gratuita para crianças e jovens entre quatro e 17 anos de idade.

Defendemos que haja uma escola bilíngüe, pois é fundamental para manter sua cultura, seus costumes, uma vez que os jovens, paulatinamente e conforme entram em contato com a cultura dos não indígenas, vão perdendo o interesse em continuar com as tradições e ritos dos seus antepassados.



## 5 Referências

CERQUEIRA, L. M. L. de. **Educação escolar indígena**: ppp fulni-ô, gestão escolar e prática de bilinguismo. Seminário Políticas, Práticas e Gestão da Educação, 2012, Recife. Biblioteca

ANPAE - **Série Cadernos ANPAE** - n. 13, 2012. São Paulo: ANPAE, 2012. V. Único. Disponível em: [www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03\\_38/Lidia%20Marcia%20Lima%20de%20Cerqueira%20Silveira\\_int\\_GT3.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03_38/Lidia%20Marcia%20Lima%20de%20Cerqueira%20Silveira_int_GT3.pdf). Acesso em: 30 mar. 2014.

CLAUDINO, Z. K. Educação Escolar indígena: um sonho possível? In: BENVENUTI, J.; SANTOS, S. V. dos; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Educação Indígena em Diálogo**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. (p. 27-84). (Série: Cadernos PROEJA II – Especialização – Rio Grande do Sul).

FREITAS, M. I.. Educação de Jovens e Adultos: Subsídios para construção de curso de técnicas agrícolas Kaingang. In: BERGAMASCHI, M. A.; VERZON, R. A. (Orgs.). **Pensando a Educação Kaingang**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. (p. 49-70). (Série: Cadernos PROEJA VII – Especialização – Rio Grande do Sul).

LANGDON, E. J. M. Medicina tradicional: reflexões antropológicas sobre atenção diferenciada. In: HAVERROTH, M. (Org.). **Etnobiologia e saúde de povos Indígenas**. Recife: NUPEEA, 2013. (p. 15-35). (Estudos & Avanços).

LUCKMANN, S. **Reflexões sobre bilinguismo, autonomia, interculturalidade e territorialidade na educação escolar indígena**: um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN na Terra Indígena Guarita. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1862/Sandro%20Luckmann.pdf?sequence=1>. Acesso em 18 maio 2014.(p. 30).

MARIN GONZÁLES, J. La perspectiva intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina. In: RICHARDSON, R. J. (Org.). **Exclusão social e práticas inclusivas: Estudos de Casos da América Latina e Europa**. João Pessoa: Editora Universidade da UFPB, 2012. (p. 163-204).

MONTE, N. L.. Texto para o currículo escolar indígena. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. (p. 47-83). (Série Antropologia e Educação).

PIOVESANA, L.. A educação no contexto indígena Kaingang. In: NACKE, A.; RENK, A.; \_\_\_\_\_; BLOEMER, N. M. S. (Orgs.). **Os Kaingang no Oeste Catarinense: Tradição e atualidade**. Chapecó: Argos, 2007. (Coleção Debates).

RIBEIRO, Z. **Caracterização e uso de recursos vegetais para o artesanato kaingang na Terra Indígena de Guarita, município de Tenente Portela-RS**. 2010. Disponível em: [http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/644/TCC\\_2\\_Zico\\_](http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/644/TCC_2_Zico_)

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pronto%2bcarbo.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 maio 2014.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: \_\_\_\_\_.; RESENDE, L. M. G. de (Orgs.). **Escola:** Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 16 edição. Campinas, SP: Papirus, 2011. (p. 9-32). (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O TERRITÓRIO COMO UM ELEMENTO INDISSOCIÁVEL DA EDUCAÇÃO: um desafio para a formação de professores indígenas

Maria Aparecida Rezende<sup>102</sup>

### Resumo

O texto é um ensaio provocativo que pretende dialogar com as instituições que se propõem a oferecer a Formação de Professores Indígenas, bem como colocar o território como um dos eixos que sustentam a cultura dos povos indígenas por meio da educação. Juntar a educação escolar à educação indígena e a partir disso compreender o que é educação intercultural. O debate que se apresenta é construído por meio de anos de trabalho com os povos indígenas, bem como assessoria pedagógica no seio das aldeias matogrossense. É o escutar nas rodas de conversas os anseios das comunidades, seus desejos e suas dúvidas. A partir do escutar essas vozes que sempre foram silenciadas necessitou-se de muitas leituras e trocas de experiências com pessoas que partilham desse mesmo problema. A experiência do trabalho pedagógico no acompanhamento de diversos povos, mas em especial, os povos Tapirapé (*Apiãwa*), Guarani e Kaiowá e os Xavante (*A'uwê*) em seus contextos escolares e no caso dos *A'uwê* acrescenta-se as inúmeras reuniões assistidas no *Warã* – assembléia masculina, local de debate político, planejamento e estratégias de sobrevivência. As reuniões ocorrem, sendo uma pela manhã antes do nascer do sol (madrugada) e a outra no final do dia (anoitecer). Essas reuniões são compostas por homens, a mulher não participa efetivamente, mas suas ideias vão para o debate durante as reuniões. São discutidos os rumos da educação indígena, o trabalho da escola e também a preocupação com o território cada dia ameaçado. O que está em curso é o desafio da efetivação das práticas pedagógicas interculturais no contexto das comunidades indígenas e por isso apresentamos a importância do território para a educação indígena e a necessidade de buscar a interculturalidade do contexto educacional.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Território; Educação Indígena; Interculturalidade.

### 1 Introdução

O texto é uma possibilidade de diálogo e debate acerca de assuntos polêmicos, mas necessários para quem está com o desafio nas mãos e com um público alvo ávido por essa discussão, ou melhor, pela busca de qualidade de tais temáticas em pauta. Quem é esse público? Todas as pessoas que fazem parte de uma etnia e que esperam pela tão sonhada interculturalidade entre as sociedades étnicas e a sociedade ocidental. Ao longo desses mais de quinhentos anos a educação indígena foi silenciada e a educação escolar evidenciada aos moldes de uma sociedade eurocêntrica. Desde que a família real portuguesa invadiu o Brasil que os espaços vividos pelos povos autóctones

<sup>102</sup> Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) e Grupo de Estudos Merleau-Ponty. E-mail: rezemelo@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

viraram pesadelos: tiveram que preocupar-se também com espaços para viver. A educação desses povos passa a ser proibidas e junto com ela a língua, os costumes e a cultura, todas na “corda bamba” da extinção.

Sem esquecer sua pedagogia esses povos pacientemente e com suas perseveranças buscaram aliados, ou seja, pessoas não indígenas que estivessem dispostos a ajudá-los e de certa forma, assessorá-los na questão da educação escolar que respeitasse minimamente suas tradições, sua educação. A partir daí iniciou-se a luta de formação de professores indígenas, e a educação escolar no seio das comunidades indígenas passou a ser chamada de “educação escolar indígena”. Ao longo desse processo foi criado o conceito de interculturalidade, mas na realidade muito difícil de ser presenciado na prática.

Dessa maneira e incansavelmente todas as pessoas, indígenas ou aliadas desses povos estreitaram debates, embates, pesquisas, publicações em busca de um diálogo que fortaleça a educação indígena, o respeito com os territórios e fazer valer a tão sonhada palavra “interculturalidade” entre os povos, sejam os brancos, negros e indígenas. A palavra indígena aqui usada não é no sentido de que são indianos, mas na compreensão de povos autóctones dessa terra brasileira. É com esse espírito de diálogo que o texto visa trilhar do início ao seu final, convidar todas as instituições e aliados a se juntarem num mesmo propósito de qualificar a educação escolar indígena partindo da educação indígena e não ao seu contrário, para que possamos encontrar a realização da interculturalidade.

## **2 O Território como um Elemento Indissociável da Educação Indígena**

Há mais de 500 anos viviam no Brasil cerca de mil povos com 1,273 línguas faladas. Atualmente pode-se dizer que esse número diminuiu e muito, pois hoje são aproximadamente, pois os números variam de 220 a 230 povos e pouco mais de 180 línguas faladas e isso torna o Brasil o país com a maior diversidade linguística. Os povos indígenas não têm a preocupação de nominar ou descrever o que compreendem sobre território, mas quando fazem abordagens sobre cosmologia e de mundo é possível entender que a noção de território não é a mesma de terra.

A ideia de território fechado de acordo com alguns estudiosos surge a partir das restrições impostas pelo contato. O antropólogo João Pacheco de Oliveira (*apud* Gallois,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

p. 39-40) “Não é da natureza das sociedades indígenas estabelecer limites territoriais precisos para o exercício de sua sociabilidade. Tal necessidade advém exclusivamente da situação colonial a que essas sociedades são submetidas”. É preciso fazer uma leitura mais profunda sobre território. Gallois toma o termo *kohá* do povo Zo'é que, segundo ela traz elementos importantes para conceber o que é território. Esse termo para esse povo tem uma abrangência no sentido de “modo de vida”, “bem viver”.

O antropólogo Levi Marques Pereira (2004, p. 360) em seus estudos e vivências com o povo Guarani (Kaiowá) tem a ideia de que a noção de território para esse povo se remete para além do espaço físico, sobretudo a concepções cosmológicas.

O retorno da comunidade ao seu antigo território ressalta a importância crucial da retomada das rezas e da recomposição do modo correto de se viver – teko katu. Em conjunto, teriam o poder de fazer a mata crescer novamente, trazer de volta os animais acompanhados de seus donos e tornar as pessoas novamente fortes [...] retomando a prática das rezas, os homens reatam o contato direto com as divindades e podem conseguir que elas atuem em seu favor. [...] Levantar uma comunidade tem como implicação o balizamento do espaço físico no qual as relações sociais serão novamente erguidas, o ato implica em tornar esta porção de terra bendita.

O povo *A'uwẽ*, família Jê, tem compreensão de território semelhante a essa compreensão do povo Kaiowá. A relação com os outros animais visíveis ou invisíveis (seres sobrenaturais) é muito estreita e respeitosa. Poderíamos tomar o termo usado pela biologia que é *protocooperação*. É uma relação íntima que ambos são beneficiados, mas não é uma relação em que um só vive por conta do outro. No caso de várias etnias a ausência desses seres torna a vida indigna de ser vivida na atualidade. São os donos das coisas que são capazes de devolver aquilo que lhes foi subtraído: a volta da mata, pois no lugar dela o que se vê são campos de soja, campos de pastagens, campos de algodão ou campos de cana de açúcar. Portanto, é também uma relação de *simbiose*, tomemos como exemplo os Kaiowá e seu território, sem os donos das coisas a esperança é quase perdida: quem vai retornar os peixes aos rios já devastados por causa do abuso da poluição das águas com agrotóxicos que vão matando as vidas aquáticas, a falta de consciência dos seres humanos com a pesca predatória e assim poderíamos citar diversos exemplos com outras etnias também.

Os animais, as plantas, os rios, o fogo, os seres, aqueles que são donos das coisas têm o poder de devolver a vida e o alimento em abundância. Fazem crescer as árvores mais uma vez, visto que tudo o que cerca a terra abençoada, retomada depois de longos anos de afastamento são pastos ou campo de soja, sem sequer uma árvore para



ISBN: 978-85-7897-148-9

dar abrigo aos outros seres vivos. Os rios quase sem vida traria de volta os peixes, os tracajás e todos os viventes desse habitat. Portanto, a noção de território tem outro sentido para a vida, tem a crença religiosa, o valor dos costumes e tradições, pois os recursos naturais podem ser devolvidos e os donos daquele território trará de volta o desejo de viver com dignidade e também o direito de sonhar que uma vida plena é possível.

É por isso que não se pode colocar a parte da educação de cada etnia, o território. Ele é um elemento indissociável dessa educação que não divide as coisas, mas junto tudo com tudo no sentido merleau-pontyano (MP, 2006). Cada povo tem seu modo de ser e viver que é o seu modo de educar. É possível presenciar alguns itens importantes dentre inúmeros outros nessa educação, por exemplo, a *paciência e o amor*. Quem ensina inventa diversas maneiras para mostrar na prática como se faz. Não altera a voz e segue o ritmo daquele ou daquela que está na condição de aprendiz. Isso quer dizer que vai ensinar quantas vezes precisar, sem se alterar, até a pessoa fazer confirmando seu saber daquilo que aprendeu. E, quando se trabalha com um grupo, todos e todas não manifestam ansiedade até que a última pessoa demonstre que conseguiu compreender e dominar o processo.

Essa constatação do ensino com amor e paciência foi presenciada e registrada em sala de aula em 2005. O professor *A'uwẽ* em voz firme fez uma introdução falando dos conteúdos que iriam trabalhar e o foco daquele dia era a temática sobre as reações físicas do riacho diante das problemáticas que o envolviam. O riacho localiza-se próximo da aldeia. A turma era do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Entre as paredes da escola ele iniciou a temática com uma música sonhada pelos *A'uwẽ* que falava da relação entre os seres e as coisas. É evidente que a canção foi executada na língua *A'uwẽ*. Ao terminar a música ele perguntou como estava a situação do riacho. À medida que os estudantes iam respondendo ele anotava no quadro de giz. O terceiro passo foi a aula de campo. Cada um levou seu caderno para registrar a situação visualizada do riacho. O professor fotografou tudo o que os estudantes apontavam como importantes. De volta a escola ele foi colocando a situação do riacho e pausadamente foi mostrando como se dava esse fenômeno nos conteúdos da Física.

A relevância daquele estudo é que ele foi um processo e não hora marcada. Essa aula iniciou-se as 7h., e pausou as 12h. sem intervalo. No dia seguinte outra música foi cantada para retomar o assunto. O professor pediu aos estudantes que lhes contassem o que tinham marcado nos estudos do dia anterior e um estudante foi escolhido para fazer o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

registro daquela conversa coletiva. O professor fazia abordagens dos conteúdos relativos à Física e anotava no quadro sempre trazendo à presença daquele assunto as problemáticas do riacho. Passou diversas atividades relacionadas. Os estudantes copiavam e desenvolviam as atividades em seus cadernos. O professor, assim como a educação dos *A'uwẽ* é de mostrar como se faz as atividades inúmeras vezes e cada momento com um novo significado, ele fazia o mesmo com os estudantes. De caderno em caderno observava as tarefas realizadas por cada estudante. Voltava ao quadro de giz e de outra forma falava sobre o conteúdo. Esse procedimento durou enquanto um ou dois ainda restava dúvidas. Na ocasião ele disse: “é preciso saber professora, porque se ele não aprender ele não vai saber cuidar do riacho e fazer sua defesa, por isso é importante que nenhum estudante fique com dúvida. É por isso que eu olho em cada caderno para ver quem ainda está com dúvidas”.

No terceiro dia após a leitura do registro do dia anterior outra música foi cantada, aliás, sempre que o professor sentia cansaço dos estudantes ele intercalava entre conteúdo, música e dança, todas do seu povo, as vezes escolhiam algumas músicas da nossa sociedade, mas a maioria delas eram do povo *A'uwẽ*. O passo seguinte foi a volta ao riacho. Ali os estudantes deveriam observar os fenômenos e fazer anotações e depois escrever um texto obtendo a compreensão dos conteúdos estudados durante aqueles três dias e a relação com a vida do riacho.

O que é importante destacar dessa descrição? A atuação do professor perante seus estudantes e o compromisso com a vida do riacho pesquisado. O riacho em questão faz parte da vida dessa comunidade de *A'uwẽ*. O responsável pela turma, o ensinador de conteúdos da Física, no caso o professor, usou a vida cotidiana para mostrar a importância daqueles conhecimentos (conteúdos) na preservação daquele riacho. Outro ponto que deve ser assinalado é a paciência e persistência do professor em esperar o tempo de cada um aprender e para isso criou diversos procedimentos metodológicos para que cada estudante pudesse compreender a finalidade daquele estudo. Ele buscou a pedagogia *A'uwẽ* para obter êxito em sua profissão professor.

Outro item da educação indígena usada também pelos professores indígenas é a *escuta e o silêncio*. Os educandos na situação de aprendizes escutam em silêncio a lição ministrada. Os estudantes ficam escutando, muitas vezes cabisbaixo, um jeito de aprender, assim não há desvio de atenção. Os ensinadores (professores) tem o silêncio, que Merleau-Ponty (2006) afirma que no silêncio as vozes estão presentes sem serem ditas, mas são compreendidas. Um silêncio com muitos sentidos, mas quem sabe



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

entendê-lo é o professor indígena, pois é parte dessa educação.

Muitos professores (não indígenas) quando trabalham nas escolas das aldeias ficam perguntando aos estudantes, ansiosos pela resposta e com isso, sem ter logo as respostas, seguem adiante com seu conteúdo e diz que os estudantes indígenas não dizem nada e não aprendem, mas os professores também não sabem esperar o tempo dos estudantes que não é o mesmo tempo e quantidade exigida pelo sistema da educação escolar. O silêncio é uma forma e um indicativo de que os estudantes estão procurando uma maneira de compreender e organizar interiorizando no corpo próprio o que lhes foi dito.

Dessa forma percebemos que a educação indígena não está separada do território. Para uma efetiva educação os povos indígenas necessitam do território e todas as presenças que há nele para realizar a educação de cada pessoa, seja ela *A'uwẽ*, *Apiãwa*, *Boe*, *Iny*, *Rikbatsa*, *Kaiowá*, *Guarani* ou qualquer outro povo, o território é elemento fundamental na formação de cada pessoa, sem ele essa formação é incompleta e triste. A educação indígena é exigente, persistente como afirma o linguista e antropólogo Meliá (1999, p. 12):

Esses povos não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes. Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

Com essa afirmação pode se dizer que a educação indígena é eficiente e lutou contra todos os embates, com as guerras para acabar com suas línguas, com “seus jeitos” de ser e viver. Mesmo assim, continua com suas línguas ou não, mas com suas culturas e com suas tradições. São persistentes e sabem que cidadão querem formar apesar das contradições e maneiras planejadas para exterminar com sua cultura e educação. Dentre essa sustentação de alteridade, esses povos buscaram assessoria de pessoas e instituições que entendessem de formação de professores indígenas para que pudessem auxiliar numa formação voltada para os interesses étnicos. Iniciaram-se primeiramente com o Magistério do Ensino Médio para professores indígenas, a partir daí seguiram com a formação específica de professores indígenas nas universidades públicas brasileiras.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 Formação de Professores Indígenas

A formação de professores indígenas nasce com os movimentos de lideranças indígenas. Pessoas preocupadas com sua cultura, com seus costumes, religiosidade e tradição. A escola oferecida aos povos indígenas nas aldeias seguia o mesmo padrão das escolas para os não indígenas. Os professores não indígenas designados para atender essa demanda eram despreparados, tanto para ministrar aulas nas aldeias como sem a preocupação de conhecer a cultura local. Assim sendo a cultura escolar passou a ser a mestre e guia desses professores. Esses professores geralmente não tinham formação nem de magistério do Ensino Médio.

As lideranças indígenas insatisfeitos com aquela atuação procuram pessoas engajadas nos movimentos sociais para aliar-se junto a eles e buscar uma solução para essa tragédia, que é a cultura escolar esvaziando o conhecimento indígena. É importante lembrar que ainda na década de 70, inicia-se, ainda que timidamente, ações desenvolvidas por algumas Organizações Não Governamentais que atendendo aos pedidos das lideranças principiam a formação de professores indígenas para trabalhar nas escolas das aldeias. Em 1980 a 1990 essas ações vão solidificando-se e esses programas passaram a ser responsabilidades do Estado com parcerias dos estados e municípios. Surgem então os chamados Magistérios Indígenas. Esses magistérios abrem espaços para uma nova discussão, formulada e pensada pelos professores indígenas e não indígenas comprometidos com as causas da escolarização indígena. Começa, portanto, o primeiro curso de Formação de Professores Indígenas na Universidade do Estado do Mato Grosso. De acordo com o educador e historiador Elias Januário (2002) o Projeto 3º Grau Indígena é uma parceria da UNEMAT, FUNAI e SEDUC. Esse projeto pioneiro no país inicia em 2001 suas atividades ofertando as três primeiras Licenciaturas Específicas – Ciências Matemáticas da Natureza; Ciências Sociais e Línguas, Artes e Literatura para indígenas abarcando um universo de trinta e seis etnias. O Estado de Mato Grosso assume uma força tarefa para dar conta de formar professores indígenas e dar conta da demanda dessa modalidade.

Desde o período Colonial com a invasão dos portugueses, esses povos não tinham vez e nem voto. Passaram por diversas formas de exclusão e a escola foi uma forte aliada. A situação começa a mudar com a Constituição Federal de 1988 que garantiria aos povos indígenas o direito de se afirmarem como povos étnicos.

Como curso superior pioneiro no Brasil o 3º Grau Indígena foi puxando a fila de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

outros cursos específicos em outros Estados da Federação que iniciam também essa formação de professores. Desse modo, muitos professores e professoras estão com formação de curso superior e dão aulas em suas comunidades. O problema, contudo, da educação escolar nas aldeias continua o mesmo: o que é mesmo para ser educação escolar indígena? Essa pergunta é sempre repetida todas as vezes que se olha a prática pedagógica nas aldeias e o movimento dos conteúdos e os procedimentos metodológicos em geral são os mesmos utilizados para a sociedade não indígena. Agrava-se, todavia, de tematizarmos a diferença do modo de viver e de ser das pessoas junto às culturas diferenciadas daquela proposta pela educação escolar.

Os cursos de formação de professores indígenas enfrentam outros problemas relacionados a essa formação como aponta Maher (2006, p. 24) ela afirma que,

é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem.

Uma formação com maior responsabilidade e com dupla compreensão – formar cidadãos com direitos a exercer sua cidadania no interior da sociedade não indígena e ainda ter a tarefa de fortalecer os laços étnicos de cada povo. Mas as universidades com cursos enfrentam outro problema na formação e com o diálogo entre estados e municípios que a linguista Maher (2006, p. 28) aponta,

o novo modelo de escola indígena pressupõe, entre outras coisas, a construção de um calendário escolar culturalmente específico: em época de colheita e dos rituais a ela associados, por exemplo, as atividades têm que ser interrompidas na escola de modo a permitir que os alunos possam acompanhar os adultos nessa importante esfera de socialização.

O referido curso, pioneiro, enfrenta esse problema de calendário escolar. Para desenvolver suas ações ele e outros cursos seguintes pensaram nos meses de janeiro, fevereiro e julho, período que os professores indígenas estariam de férias escolares. Essa questão trás outra, é um período de férias também para os chamados “professores formadores” que atuam nesses cursos ministrando áreas de conhecimentos. Os gestores do curso começam a ter problemas em encontrar professores para trabalhar nesse período.

Ao longo dos anos, os cursos de formação de professores interculturais nas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

universidades públicas brasileiras vão mudando suas características e adequando a cada realidade de seus estados e povos indígenas. Vão sendo modificados conforme suas demandas. Mesmo com tantos cursos específicos para professores indígenas as escolas das comunidades indígenas tem uma questão que é um desafio ainda – a educação escolar indígena tendo como desafio a interculturalidade.

#### **4 A Educação Escolar Indígena e o Desafio da Interculturalidade**

A educação escolar nas comunidades indígenas começa com o firme propósito de “educar” esses povos à maneira da sociedade ocidental, pois esses vivem no entorno, contato direto, daí a necessidade de conhecer os códigos e os símbolos que permeiam a vizinhança que insiste em ser superior e ignorar outros modos de vida. A linguista Terezinha Maher (2006, p. 19-20) faz uma ressalva para dois paradigmas que acompanham essa escolarização.

Até o fim da década de 70 – o paradigma predominante foi aquele denominado Paradigma Assimilacionista. Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista.

Esse paradigma veio fortalecer a crença e a superioridade do modelo escolar da sociedade vigente. Todos deveriam seguir com os valores, com as crenças religiosas, com os padrões culturais de uma única sociedade que predomina e se julga superior a todas as outras existentes no Estado Brasileiro. As línguas indígenas nesse período são proibidas de serem faladas e os rituais dos povos devem ser deixados de praticar, pois eram considerados rituais demoníacos e sendo satânicos deveriam seguir a religião cristã para ganhar a salvação e o reino de Deus. Maher (idem) mostra o outro modelo que segue com as crueldades e ignorância.

No Modelo de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

“civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística.

Esse segundo modelo ilustra como os internatos de instituições religiosas pipocaram nessa época para “fazer o bem” às crianças indígenas que tinham uma cultura “atrasada” e com o contato era necessário ajudar esses povos a se tornarem “gentes”. Enquanto estivessem nas condições de internos as crianças não poderiam visitar seus familiares para não misturar os costumes e confundir o aprendizado de uma nova sociedade que os levaria para outro futuro mais “avançado”. Mães, pais, filhos, filhas, avós, avôs, tios e tias carregavam uma saudade indescritível, sem possibilidades de se verem, ambos, os parentes que estavam no interior das aldeias e as crianças que estavam fora de suas casas distanciavam-se a cada dia mais. A distância agora não era somente física, mas de aprendizados também. Os familiares tinham medo de receber outros homens e mulheres quando voltassem do regime de internato e aquelas crianças, aos poucos iam ficando confusas, sem saber qual o modo de vida era o melhor. Ouvimos alguns depoimentos de professoras *A'uwẽ* já idosas que vivenciaram esse período em suas infâncias. Denunciaram os diversos castigos corporais como procedimentos metodológicos recebidos para aprenderem a educação de outra cultura. Uma verdadeira “lavagem cerebral” lhes dizendo ao longo dos anos que sua cultura e modo de ser e viver eram errados e inferiores.

Distantes de suas línguas, de seus rituais, muitas crianças deixaram de falar suas línguas e tiveram dificuldades para reaprenderem seus costumes novamente de volta às suas casas. Essas crianças sofreram duplamente juntamente com seus pais. Não sabiam ser homens e mulheres *A'uwẽ*, *Apiãwa*, *Boe*, *Iny*, *Rikbatsa*, *Guarani*, *Kaiowá*, *Pareci*, ficavam confusas e a tristeza tomava conta delas e de seus familiares. Mais uma vez a educação indígena mostrou-se superior com sua pedagogia, pois aos poucos, essas pessoas que partiram crianças e voltaram muitas já adultas, conseguiram reaprender a ser “gente de sua gente”. Terezinha cita um novo modelo criado devido ao fracasso e ineficiência dos dois anteriores e novos ataques são propostos vejamos nas palavras da linguista (2006, p. 21-22).

A ineficiência dessas ações fez surgir o Modelo Assimilacionista de Transição. Nele, não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar.

Qual desses modelos era o mais perverso? Cada um tinha o mesmo propósito: acabar com o jeito de ser e viver desses povos e integrá-los a parte da sociedade dominante, mas àquela parte da sociedade que tem o valor de servir aos poderosos. Por isso, lhes eram ensinados no período de internos, a música para que pudessem servir aos trabalhos religiosos, formação de prenda doméstica para trabalharem de domésticas e servir aos patrões e aos meninos a música, o trabalho braçal, tratorista, motorista e assim adiante com essas profissionalizações que pudessem servir à sociedade vigente. Esses modelos foram se fortalecendo à medida em que iam apoderando-se dos conhecimentos linguísticos dos povos indígenas e com isso criaram essas diversas tentativas de “matar” as línguas, os costumes e a tradição de todos os povos que não caíam na malha dos conhecimentos e saberes da sociedade ocidental.

Como pode perceber a língua indígena foi usada como estratégia para dominar. O objetivo era que ela fosse substituída pela língua portuguesa. Com esse sucesso seria muito fácil subtrair os outros conhecimentos como a religião, os rituais festivos, ou seja, todos esses valores deveriam ser trocados pelos valores da sociedade dominante. Foi nesse contexto de violência e de ignorância é que surgiu a educação escolar para os povos indígenas. Agora só tinha uma cartada para os povos indígenas apelarem: buscar outra escola que seguisse a orientação e o respeito aos valores e conhecimentos dessas sociedades que muitas já não conseguiriam reverter esses conhecimentos. Nasce a nomenclatura “educação escolar indígena” e nova esperança de fortalecer as culturas desses povos.

O linguista e antropólogo Bartomeu Meliá tem razão quando afirma que é a ação pedagógica de cada povo que os guia para a educação. Vejamos em sua fala:

De fato, o objetivo que guia a ação pedagógica é esta questão fundamental: o que é um bom guarani, o que é um bom xavante, um bom bororo, um rikbáktsa é o objetivo que guia a ação pedagógica. A ação pedagógica tradicional integra, sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica.

É preciso, pois, dar voz a ação pedagógica de cada povo. Ação que segue, porque



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tem a intencionalidade, de garantir a continuidade da cultura viva através dos seus membros criadores dela, não apenas reprodutores ou salvaguardas. Por isso é importante construir uma educação escolar indígena tendo o olhar voltado para a ação pedagógica tradicional, que expressa o arcabouço dos sentidos revividos e criadores. A construção do currículo seja voltada para os assuntos da comunidade e entrelaçado com a cultura *A'uwẽ*. É necessário, para isso, desenvolver pesquisas junto às comunidades, incluindo caciques, lideranças, conselheiros da comunidade (nas conversas do *warã* por exemplo), os pais, os padrinhos, professores, coordenadores e outros funcionários das escolas e que implicará de modo sutil, a forma como nós das universidades captamos a relação com as coisas, com terra, com os animais, que expressa um contiguidade da mesma relação com os seres vivos e presentes e aquele implicados, não necessariamente visíveis.

Numa linguagem fenomenológica merleau-pontyana Silva (2009, p.24) toma um trecho de Nietzsche que nos conduz a discussão sobre essas três modalidades criminosas usadas ao longo dos anos da educação para os povos indígenas, “[...] uma vez que se tenha encontrado a si mesmo, é preciso saber, de tempo em tempo, *perder-se* – e depois se reencontrar”. (NIETZSCHE, F. “Humano, demasiado humano. In: *Obras incompletas*, p. 150. Essa afirmação de Nietzsche encontra-se nos saberes dos povos indígenas, naquilo que o educador Meliá chama de estratégias próprias e de ação pedagógica em especial.

Todas as tentativas de desviar o caminho educacional desses povos foram fracassadas porque eles ao “perderem-se” souberam reencontrar-se mais fortes ainda, como os ipês da mata, perdem suas folhas no tempo seco que não chove, no lugar delas ressurgem lindas flores que tomam conta da vastidão verde e marron, flores roxas ou amarelas, brancas, cor-de-rosas e após essa exuberância que pinta o espaço com toda essa beleza e ainda sem a chuva brotam novas folhas enverdecendo o cenário marronzado da poeira que cobre a vegetação, seja do cerrado ou da mata. Assim são os povos indígenas com sua educação e com uma pedagogia resistente, com uma força jamais vista trás de volta aquilo que lhes custa muito caro: os valores de seus conhecimentos próprios, dos seus processos de ensino e aprendizado que faz de cada um e cada uma a pessoa educada conforme sua educação tradicional.

A educação indígena é humilde e sábia, pois abre espaço para encontrar uma interculturalidade com outros modos de ser e viver. Que interculturalidade é essa? Buscamos a compreensão do que seja interculturalidade inspirados em Martin Buber e Paulo Freire os educadores populares, (Neto & Barbosa, 2005, p. 12) extraíram a idéia de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que a interculturalidade está ligada com a educação dialógica. “A educação dialógica, especialmente aquela que prima pelo diálogo entre culturas (interculturalidade) apresenta-se como uma estratégia de formação inovadora e radical” isso porque possibilita superar ações e visões etnocêntricas. Os autores (idem) continuam nessa mesma direção.

O resultado da educação intercultural, vislumbra-se, é contribuir para uma sociedade democrática e multicultural, fundada no diálogo, na assunção da diversidade, e na possibilidade de todos os seres humanos assumirem-se politicamente frente o mundo e tomar a história em suas mãos.

Esse entendimento de Freire e de Buber amplia o conceito de interculturalidade. A educação criadora e contextualizada pelas práticas que melhor expressem a vida, na maior plenitude que possa ter, é o suporte de todas as vivências humanas. As pessoas são educadas desde o ventre materno e assim pela vida toda, se entendemos a educação como um processo contínuo de ensino e aprendizado. Assim, caminhamos na direção de um trabalho que prioriza a educação indígena tendo como aliada a educação escolar buscando um diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos da ciência ocidental. Valerá para nós também aprender na contramão do que Meliá sempre diz que nós erámos frutos de esteira de fábrica que nossas escolas são, e os indígenas de artesanato, um por um em sua tradição de se tornar pessoa em ordem à comunidade, na cultura de sua etnia. É preciso abandonar definitivamente uma educação em moldes piagetianos que continuam postulando um saber para qualquer ser humano em qualquer tempo e espaço, e abraçar nossa condição de artesãos.

Diante de todas essas discussões fomos aprendendo ao longo dos anos que essa cultura “brasileira” homogênea favorece e legitima o controle dos conflitos e o exercício da dominação. Ignora-se com isso a existência concreta de variedades sociais e culturais expressa de uma rica diversidade cultural que permeia o Brasil. Não se pode pautar em uma cultura comum, é necessário reconhecer que a sociedade brasileira carrega em si mais de 180 línguas, mais de 220 povos que têm outro jeito de ser e viver e para, além disso, concordamos com a linguista Maher que a língua portuguesa, mesmo sendo uma segunda língua é também dos povos indígenas que em sua grande maioria são bilíngues, falantes de sua língua e da língua portuguesa. Essa afirmação é um exercício de ouvi-los dizer “nossa língua portuguesa” e outras expressões usuais ao longo de nossas vivências lado a lado com esses povos.

Assim, acreditando na fenomenologia merleau-pontyana afirmamos que para uma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

interculturalidade é necessária a compreensão de que é preciso buscar o elo que nunca foi realizado entre os conhecimentos da sociedade indígena e a sociedade ocidental. Propomos que essa orientação venha da pedagogia educacional dos povos indígenas que nos provou ser mais eficiente do que a pedagogia escolar no sentido de educar, pois perpassou há muitas intempéries e conseguiu manter-se culturalmente e sua educação tradicional. Uma interculturalidade que parta da educação indígena deve saber dialogar com esse outro e os povos indígenas o sabem e tem a seu favor a persistência de nos ensinar pacientemente e saber aprender o que nossa sociedade tem a lhes ensinar. Somente com a compreensão do diálogo entre essas sociedades é possível fazer a tão sonhada interculturalidade na educação escolar indígena.

## Referências

BRAND, Antonio Jacó; CALDERONI, Valpeira A. M. Oliveira. Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalência e desafios. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 85-97, Jan/Abr 2012. Disponível em <http://migre.me/jRNA5>. Acesso em 16/06/2014.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** Disponível em: <http://migre.me/jRNxj>. Acesso em 16/06/2014.

JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, nº 01, volume 01. Barra do Bugres – MT: 3º Grau Indígena, 2002.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, Ano, XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível em <http://migre.me/jiS9E>. Acesso em 10/05/2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NETO, João Colares da Mota; BARBOSA, Rafael Grigório Reis. O diálogo como fundamento da educação intercultural: contribuições de Paulo Freire e Martin Buber. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 19 a 22 de setembro 2005. Disponível em <http://migre.me/jiQry>. Acesso em 21.05.2014.

PEREIRA, Levi M. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese de doutorado em Antropologia (etnologia). Universidade de São Paulo (USP), 2004.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. **A carnalidade da reflexão: ipeseidade e alteridade em Merleau-Ponty**. São Leopoldo/RS: Nova Harmonia, 2009.



## GT 03 - PEDAGOGIA E INTERCULTURALIDADE

O GT procurou oportunizar o debate de estudos, pesquisas e práticas pedagógicas de perspectiva intercultural, na tentativa de fomentar, no cotidiano escolar, outras relações e interações que reconheçam a diversidade de identidades culturais. Visou contribuir no questionamento de concepções epistemológicas e pedagógicas que sustentam a colonialidade e a monoculturalidade no campo educacional, visando à superação de processos que procuram normalizar os diferentes e as diferenças, produzindo exclusões e desigualdades. Acolheu propostas pedagógicas sustentadas em princípios éticos e na aceitação da diversidade humana, em seus aspectos sociais, culturais e pessoais.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## UMA LEITURA DAS INTERRELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL A PARTIR DA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Consuelo Cristine Piaia<sup>103</sup>Karine Piaia<sup>104</sup>

### Resumo

Este texto busca refletir sobre as interrelações entre o currículo escolar e multiculturalismo utilizando como recorte analítico os conteúdos do componente curricular de história. Parte-se da questão nuclear: a(s) epistemologia(s) que dá (ão) suporte ao fazer pedagógico das instituições escolares brasileiras, permite trabalhar e pensar na diversidade cultural enquanto referencial positivo? Como desdobramento desta questão, objetiva-se analisar as implicações políticas e sociais das escolhas dos conhecimentos trabalhados nas salas de aula na materialização da função social que a escola desempenha. Ao fazer este esforço pretende-se desvelar a epistemologia que sustenta o fazer pedagógico em parte das escolas brasileiras e contribuir para a construção responsável de uma escola autônoma e democrática.

**Palavras-chave:** Escola; Currículo; Epistemologia; Colonialismo; Diversidade Cultural.

### 1 Considerações Iniciais

O Brasil é um país multicultural e possui uma dimensão continental. São vinte e seis unidades federativas e um distrito federal. Segundo dados do IBGE de 2010, somos uma população de 190.755.799 habitantes distribuídos em 8.514.876 Km<sup>2</sup>; destes, 91 milhões se declararam como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 963 como indígenas. A multiculturalidade é a raiz histórica do Brasil. Dessa diversidade, inúmeros são os saberes que brotam dos contextos locais encharcados de elementos culturais fruto do processo dialético que construiu a nação brasileira. Aliada a esse contexto, estão as experiências sociais dos sujeitos, suas demandas, desafios e possibilidades existentes no tempo presente.

Apesar desses dados, o currículo escolar, mais especificamente os conteúdos curriculares na grande maioria das escolas brasileiras pouco se difere. Os contextos e os sujeitos que aí se encontram são na maioria das vezes ignorados. Por que isso acontece?

<sup>103</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Bolsista CAPES. E-mail: [ccpiaia@hotmail.com.br](mailto:ccpiaia@hotmail.com.br)

<sup>104</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Graduada em letras pela mesma instituição. Agência financiadora: CAPES. E-mail: [karinepiaia@hotmail.com](mailto:karinepiaia@hotmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

De onde veem os conteúdos que são trabalhados nas escolas? Quem os seleciona? Por quê? Estas questões estão no centro de uma discussão que revela não só uma proposta de escola e trabalho pedagógico, mas uma concepção de educação que transcende os espaços formais de educação.

Para apontarmos limites e possibilidades existentes nas escolas e nas políticas públicas educacionais privilegiamos uma análise que permite fazer dois movimentos: primeiro compreender a forma como a escola brasileira está organizada, suas relações com o colonialismo (SANTOS; MENESES, 2010) para buscar as raízes da(s) epistemologia(s) que alicerça(m) o currículo escolar e em um segundo movimento, analisar os conteúdos curriculares apontando limites e possibilidades. Como possibilidade opta-se por acolher o que Santos e Meneses (2010) assinalam como alternativa a hegemonia epistemológica: a ecologia dos saberes.

## **2 O Currículo Escolar e Sua Epistemologia**

A escola é uma instituição social que historicamente seleciona conhecimentos para ser objeto de estudo e aprendizagem. Na medida em que seleciona alguns conhecimentos, exclui outros. A inclusão de certos conhecimentos implica na valorização de grupos sociais e culturas. Da mesma forma a exclusão de conhecimentos gera o silenciamento, a não existência. É evidente que não se pode incluir no currículo escolar todo o conhecimento existente e acumulado pela humanidade. Uma seleção de conhecimentos é necessária. Mas, que conhecimentos são selecionados na escola?

Ao fazermos uma rápida incursão pelas escolas brasileiras, percebe-se de maneira geral, que os temas dos conhecimentos transformados em conteúdos trabalhados em sala de aula é igual ou muito parecido. Com poucas alterações, temos escolas do campo, indígenas, urbanas e quilombolas trabalhando conteúdos curriculares homogêneos. A seleção dos conteúdos se faz de forma mecânica por meio da escolha dos livros didáticos ou apostilas, que modificam a forma de escrever e de fazer as atividades, mas não alteram significativamente os temas. Segundo a análise de Bittencourt (1998) "o livro didático constitui-se não apenas em um recurso pedagógico auxiliar do trabalho do professor, mas consolida-se como o material didático referencial de professores, pais e alunos que o consideram referencial básico para o estudo". Esses procedimentos descaracterizam a dinâmica dos processos pedagógicos e revelam que a autonomia pedagógica da escola não acontece na prática.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Os saberes selecionados pelos livros didáticos e apostilas revelam uma epistemologia. Epistemologia é compreendida como “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15). Neste sentido, é importante nos questionar: os saberes escolares que sustentam os conteúdos curriculares estão centrados em que matriz epistemológica?

Santos e Menezes ao se referirem à epistemologia escrevem que o colonialismo “foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalteridade”. (2010, p. 11). Neste sentido a escola como se conhece não seria uma forma de colonialismo?

O Brasil foi uma colônia de Portugal e a escola é uma instituição trazida pelo colonizador, mais especificamente os jesuítas. Os conhecimentos, métodos e organização da escola eram trazidos da Europa e disseminados na América. Esses elementos refletem e reproduzem um padrão hegemônico de educação e cultura próprias da sociedade européia. A língua, vestimenta, culinária e a religião são algumas das marcas mais visíveis. Valores, comportamentos e concepções foram sendo construídos na dialética provocada pelo encontro entre a América e a Europa. Mas a escola ao se colocar como espaço privilegiado da cultura, historicamente se amparou em uma racionalidade que fazia frente a outros povos e culturas existentes no Brasil colonial. A pedagogia jesuítica marcada fortemente pela religiosidade cristã encontra-se compilada no *Ratio Studiorum* e se consolidou como uma corrente teórica importante no Brasil influenciando fortemente na prática pedagógica das escolas brasileiras.

Esta racionalidade própria do colonizador que está também incrustada nesta teoria pedagógica contribuiu na disseminação de uma epistemologia que se tornou hegemônica e se assenta em uma dupla diferença: “a diferença cultural do mundo moderno-cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16). Esta dominação foi possível por meio da utilização de forças culturais, mas também militares e econômicas do colonialismo e do capitalismo modernos sob os povos que não eram cristãos e ocidentais. A dominação se expressou na epistemologia que colocou como hegemônica e:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 17).

De acordo com esta análise, as escolas ao adotar a ciência como único critério de verdade colocou a ciência como parâmetro que legitima certos saberes em relação a outros. O paradigma científico criado na Europa a partir do século XVI e XVII possui a racionalidade, método e regularidade como condições para se aprovar ou refutar um conhecimento. Para tanto criaram todo um conjunto de condições objetivas que sustentam o fazer ciência.

O surgimento da ciência trouxe conquistas inquestionáveis para a humanidade. Muitas ações e acontecimentos que tinham raízes nas superstições e preconceitos geraram guerras, injustiças e concepções de mundo equivocadas.

Com o advento da ciência o número de invenções e descobertas em todas as áreas trouxe um número admirável de avanços. Mas a ciência nem sempre foi ou é utilizada de forma correta. Um exemplo que ilustra esta afirmação foram as teorias “científicas” racistas que eclodiram no século XVIII a partir de uma concepção de ciência fundada na biologia.

A partir da teoria evolucionista a classificação das espécies se tornou um paradigma científico que ecoou nas ciências humanas e possibilitou a divisão da humanidade em raças, abrindo caminho para a existência de raças superiores e inferiores. Carolus Linnaeus (MAGNOLI, 2009, p. 25-26) classificou o Homo Sapiens em quatro raças utilizando a ocupação geográfica e cor de pele como critério para separação e ele assim as definiu: americanus, asiaticus, africanus e europeanus.

Para o francês Arthur de Gobineau na sua obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* publicado em 1853 e 1855, a humanidade derivaria de três complexos raciais: branco, amarelo e negro. De acordo com Linnaeus a supremacia racial caberia ao europeanus, considerado inteligente e gentil; para Gobineau caberia a raça branca o progresso e a miscigenação traria a degeneração racial. Nos dois casos, a ciência consagrou o branco europeu como raça superior.

O médico francês Paul Broca utilizou a craniometria como método para distinguir as diferenças entre as raças. Para este francês, existia uma correlação entre o tamanho do cérebro e a capacidade intelectual do indivíduo. Para Broca, quanto maior o crânio maior a inteligência; assim as pesquisas preliminares produziram alguns resultados que possibilitaram apontar que, de forma geral, o crânio era maior em homens que em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mulheres, em adultos maduros que em idosos e caucasianos que em negros. Porém o desenrolar da pesquisa o levou a algumas conclusões que não o agradaram, principalmente quando as análises revelaram que os crânios de esquimós, malaios e tártaros eram maiores que alguns povos europeus classificados como civilizados. Isso o levou a concluir que o tamanho do cérebro não desempenha papel decisivo sobre a intelectualidade dos indivíduos e por seguinte como critério classificatório para as raças. (MAGNOLI, 2009, p. 25-26). Esses conhecimentos equivocados se enraizaram nas instituições sociais e nas mentes de muitos estudantes.

A ciência é uma fonte de conhecimento fundamental para a escola e para o mundo contemporâneo, mas não pode ser o único. As teorias “científicas” racistas dos séculos XVIII e XIX mostram isso: ela não é um conhecimento inquestionável podendo se tornar um instrumento de dominação. Muitas vezes a ciência é cooptada por interesses mercadológicos se instrumentaliza tornando-se um colonialismo.

As diferentes formas de colonialismo dão sustentação ao sistema capitalista e estão disseminados no chão das escolas. Os saberes escolares possuem a ciência como único critério de validade e legitimidade. Na medida em que a escola incorporou a ciência como única fonte de saber e critério de validade ou não dos saberes, ajudou a disseminar muitos valores como verdade absoluta.

Esses fenômenos acontecem por que:

[...] o capitalismo global, mais que um modo de produção, é hoje um regime cultural e civilizacional, portanto, estende cada vez mais os seus tentáculos a domínios que dificilmente se concebem como capitalistas, da família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção do tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam. Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes contra nós mesmos (SANTOS; MENESES, 2010, p. 18).

De acordo com a análise dos autores, a dominação capitalista não se limita ao econômico, social e político. É uma dominação enraizada nos múltiplos aspectos culturais que, ao se estender aos inúmeros espaços sociais produzem sentidos, comportamentos e concepções. Ao afirmar que “as relações sociais são sempre culturais (intracultural ou inter-culturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder)” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15-16) compreendemo-las como relações dinâmicas que se constituem na dialética entre os sujeitos sociais mergulhados na cultura que os compõem mas que, por serem políticas, podem ficar à mercê da dominação de uns sobre os outros.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

As culturas hegemônicas utilizam de um conjunto de instituições sociais que legitimam esses processos silenciosos de domínio. Por isso, os conhecimentos selecionados nas escolas brasileiras têm uma origem comum: a cultura europeia e mais recentemente norte-americana. Nossas referências vêm principalmente de um paradigma epistemológico europeu. Como esta matriz compreende a diversidade cultural?

Rogoff (2005, p. 26-27), afirma que a ideia de evolução cultural expressa pela ciência positivista dos séculos XVIII e XIX permeia o senso comum e se expressa também na compreensão equivocada da ideia de evolução da humanidade. A suposta evolução iria das comunidades denominadas de primitivas e chegaria à contemporaneidade em uma linha linear de acontecimentos, em ascendência de complexidade e desenvolvimento. Do primitivo à modernidade, do atrasado ao desenvolvimento. Nas quatro apostilas de 6º ano da disciplina de História do Ensino Fundamental do sistema Positivo podemos ver essa ideia materializada na sequência dos conteúdos curriculares<sup>105</sup>:

Capítulos	Temática dos conteúdos	Conhecimentos elencados
Capítulo 1	Estudo da história	Para compreender o passado e o presente, a história e a nossa vida, construção do conhecimento histórico, o tempo e a história.
Capítulo 2	As primeiras sociedades	Primeiros agrupamentos, caçadores, coletores e nômades. Primeiras migrações, agricultores e sedentários
Capítulo 3	Mesopotâmia	A vida entre o Tigre e o Eufrates, cidades-estado e seus conflitos, influências mesopotâmicas, o cotidiano nas cidades mesopotâmicas.
Capítulo 4	Egito	A vida ao redor do Nilo, uma sociedade teocrática, sociedade egípcia, invasões estrangeiras.
Capítulo 5	Fenícios, hebreus e persas	Fenícios, hebreus e persas
Capítulo 6	Grécia: formação e consolidação	Civilização cretense, formação do mundo grego, formação das cidades-estado gregas
Capítulo 7	Grécia: organização das cidades-estado	Atenas, Esparta, guerras
Capítulo 8	Grécia: cultura e contato com outros povos	Sociedade e religião, filosofia e história, ciência e arte, cultura helenística

<sup>105</sup> Optamos por fazer uma análise limitada aos títulos dos capítulos da apostila, pois os mesmos já dão uma ideia importante dos conteúdos que os mesmos contêm.



Capítulo 9	Roma: da fundação ao estabelecimento da monarquia	A fundação de Roma, o crescimento da cidade, a vida em Roma.
Capítulo 10	Roma: período de República	Estabelecimento da República, conquistas territoriais e economia, conflitos entre patrícios e plebeus.
Capítulo 11	Roma: do império à fragmentação	Política e sociedade, crise do império e desintegração territorial.
Capítulo 12	Roma: cultura e contatos com outros povos	Sociedade e religião, ciência e arquitetura, direito, história e literatura.
Capítulo 13	Império Bizantino	Política e economia, cultura e sociedade, Igreja bizantina, direito e arte
Capítulo 14	Árabes	A Arábia, Mohammad e a unificação, o islamismo, política, economia e expansão territorial, cultura e sociedade, os árabes e a difusão do conhecimento
Capítulo 15	Europa Ocidental: das migrações ao mundo carolíngio	Deslocamento populacional na Europa Ocidental, os francos e a identidade cristã no Ocidente.

Fonte: SOARES, Rosalina Maria Rathlew. Ensino Fundamental: 6º ano. Curitiba: positivo, 2012.

A sequência como está organizada a apostila dá a ideia, ainda que velada, desta concepção descrita por Rogoff. A sequência dos conteúdos dispostos nos capítulos elencados acima, não é uma exceção<sup>106</sup>. Os saberes se ordenam em capítulos que vão das sociedades comunitárias aos reinos medievais. A linearidade dos acontecimentos históricos e a tentativa de simplificação de saberes complexos dosados por meio de capítulos indiferente aos interesses, curiosidades, contextos e culturas revela principalmente dois elementos: primeiro que a escola e o professor, ao optar pelo livro didático como instrumento que orienta os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula e, conseqüentemente o fazer pedagógico, torna o processo educativo um ato mecânico e descontextualizado e neste sentido contribui para que a escola promova a violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Segundo: a forma como os conteúdos estão dispostos segue uma linha de sucessão histórica própria da civilização ocidental, mais especificamente europeia. A cultura grego-romana-cristã é a linha condutora do processo histórico. Dos quinze capítulos, sete são sobre Grécia e Roma. A sequência dá a ideia de evolução, desenvolvimento. Povos como árabes são apêndices

<sup>106</sup> Grande parte dos materiais didáticos possui esses conteúdos curriculares, neste ordenamento. Mas é possível ver alguns livros temáticos, que fogem deste modelo: são articulados por temas e não possui necessariamente o tempo cronológico e linear como eixo estruturante.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dessa sequência<sup>107</sup>.

O próprio conceito de cultura, antes limitado a contextos objetivos como ao cultivo de vegetais, animais, mentes incluiu as transformações dos séculos XVI e XVII e passou atrelar-se a civilização, indicando ordenação, educação e cortesia. Culto, portanto, na concepção iluminista seria o civilizado ou ainda não bárbaro, primitivo. Ao indivíduo culto implicava estar em um nível de desenvolvimento, de “progresso”. (WILLIAMS, 1979, p. 19). Civilizado, culto seria aquele que pertenceria a civilização, ao mundo desenvolvido. O senso comum ainda difunde essa idéia na contemporaneidade.

Os saberes e culturas de povos que vivem em comunidades menores como muitas aldeias indígenas, comunidades remanescentes quilombolas, comunidades rurais distantes do modo de vida urbano e industrializado não se vêm representadas e pior, são identificadas como atrasadas por não possuírem os mesmos padrões de vida e consumo que as urbanas e industrializadas.

Neste sentido, a escola cumpria e ainda cumpre um papel de levar a civilidade aos povos *incivilizados* e por isso, *atrasados* principalmente economicamente. Foi com esse intuito que a ONU no século XX passa a disseminar nas antigas colônias recém independentes a idéia de que a escola (segundo um modelo europeu ou norte-americano) seria importante instrumento de desenvolvimento (ROGOFF, 2005, 27-28). O agir da ONU neste início de século XXI não está muito longe desta concepção de levar a “luz” a quem não a tem, inclusive em termos de levar a democracia a quem não a tem. Pelo menos a democracia nos moldes ocidentais hegemônicos.

As listagens de conteúdos frequentemente seguem a sequência dos livros didáticos e das apostilas levando mais em consideração a quantidade de informações que a apropriação dos saberes pelo educando. Arroyo (2011, p. 46) interroga: “como não ser fiel a conteúdos que aprendemos a cultuar como sagrados?” Longe de ser um espaço aberto de criação-discussão e construção criativa e crítica dos saberes, a escola padronizou os saberes e a sequência que eles deveriam ser dados.

Não só os saberes selecionados são considerados *inevitáveis* como a sua ordenação imprescindível. Assim, são apresentados os conteúdos que vão das formas de organizações comunitárias tribais passam por formas de organização gregas e romanas, com o estado instituído, grupos sociais distintos, obras públicas colossais e chegam aos reinos medievais.

<sup>107</sup> Se utilizarmos como parâmetro de análise a América e mesmo a África, que é o espaço geográfico onde surge a espécie humana os conhecimentos seria outros assim como seu encadeamento.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Embutido nesta listagem de conteúdos está conceitos extremamente complexos, como Estado, sociedade, democracia, república. Existe tempo hábil (para o 6º ano, 200 dias letivos) para problematizar, discutir e exercitar esses conceitos? O conceito de democracia dado de forma mecânica sem problematização perde parte do seu potencial transformador e castra a essência do seu significado e sentido. A democracia é uma palavra dinâmica que se ressignifica a partir do contexto da qual emana. Possui significados e sentidos diferentes na medida em que é combinada com experiências individuais e coletivas singulares. São os diferentes contextos culturais que nos permitem compreender e sentir de forma distinta. Da mesma forma que o conceito de desenvolvimento pode ter um significado para um bancário, contador ou ainda administrador de empresas e outro muito diferente para um ambientalista.

Neste sentido, esses conceitos precisam ser problematizados por que eles não existem sob um formato e sentido únicos. Apesar de existir uma concepção hegemônica, existem elementos residuais que possibilitam enxergar a amplitude de concepções e sentidos destas palavras. Cada concepção provém de um paradigma epistemológico fundado em um contexto cultural específico. Assim, a palavra educação parte da cosmovisão construída historicamente por um determinado povo em um determinado tempo em um determinado lugar. Um currículo homogêneo perde a capacidade de perceber essa multiplicidade existente no mundo.

### **3 Ecologia dos Saberes como Epistemologia Possível e o Papel das Humanidades**

A desvalorização de outros saberes, em especial os saberes locais fez-se sentir pela sua exclusão nas instituições especializadas no ensino e aprendizagem. O silenciamento produzido pela exclusão desses saberes continua a perpetuar o colonialismo sob a forma de “poder e de saber” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 18). Embasados teoricamente no que Santos denomina de epistemologias do Sul compreendida como [...] “o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos” aponta-se para uma forma alternativa de construção do saber a partir do que o autor nomeia de *ecologia dos saberes*, traduzida como o “diálogo entre os diferentes saberes que emergem de diferentes povos e culturas” para a construção de novos saberes e racionalidades. (2010, p. 19). Onde estaria esses



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

outros saberes?

Os contextos locais estão encharcados pelo conhecimento popular. Os movimentos sociais, os sindicatos, as organizações civis, os meios de comunicação revelam um universo de informações que precisam ser objeto de estudo. Uma formação que articularia diferentes saberes não se dá descolada dos contextos sociais que fazem parte a escola e seus sujeitos. De acordo com a análise de Charlot, o que “é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele. (2001, p. 21). Para fazer sentido precisa fazer parte do mundo do sujeito aprendente. O contexto, seus problemas, experiências, saberes estão encharcados pela cultura e precisam ser objeto de problematização. Os saberes sistematizados historicamente pela humanidade são fundamentais para qualificar o processo tendo em vista os objetivos propostos nas aulas. Mas não podem ser um fim em si mesmo. Precisam dialogar com outros saberes para terem sentido. Seus objetivos precisam estar relacionados a um projeto de educação e sociedade.

Um currículo fechado, ritualizado que contenha conhecimentos oriundos do colonizador, serve a quem? Objetivam promover que tipo de sociedade? Para Miguel Arroyo, devem-se discutir os conhecimentos tidos como inevitáveis, sagrados, dialogando “com outros por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores”. (2011 p. 38). Tornar explícita a dimensão política destes aspectos da escola é tarefa primeira para sua ressignificação na medida em que “toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (ARROYO, 2011 p. 38). Uma escola que privilegia as ciências exatas sobre as ciências humanas está vinculada um tipo de sociedade e de formação, mesmo que não esteja suficientemente claro para os que fazem parte dela. Neste sentido, questiona-se: Qual o papel das humanidades na construção da cidadania? Em que medida o currículo fundado na listagem dos conteúdos dos livros didáticos se propõe a construir a cidadania?

A composição do currículo escolar privilegia as ciências exatas e a construção da língua. Basta ver a carga horária que os componentes curriculares de matemática e português possuem. Qual o status que possui a disciplina de artes? De história, sociologia ou ainda filosofia? Uma proposta pedagógica que possui como eixo a formação humana para a cidadania deveria ter outra constituição curricular.

As propostas pedagógicas de modo geral dão ênfase a conceitos como cidadania, respeito e democracia. Esses valores não se constroem sozinhos e apesar de simples escondem uma grande complexidade. O conceito de cidadania não pode se desvincular



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

do conceito de público. Não pode ser um fim, mas um caminho. Portanto deve assumir um caráter processual, não absoluto. Quais os critérios para a definição do que é cidadania? Um dos princípios seria a possibilidade de se colocar no lugar do outro. Quais os sentidos que o fazer pedagógico estimula quando coloca os conteúdos ordenados mecanicamente por meio de uma listagem de temas inscritos nos livros didáticos? Como fazer o aluno enxergar a partir da perspectiva do outro? De acordo com Marta Nussbaum (2010) as humanidades podem ser recursos para fazer acontecer a descentração do olhar. Os conteúdos dos componentes curriculares próprios das humanidades possuem um potencial latente de pensar sobre os processos sociais, a diversidade presente no outro e no mundo e estimular a descentralização do olhar.

Educar implica em formar para viver em sociedade, para a capacidade de tomar decisões e de viver em situações abertas e por isso incertas tendo como base a racionalidade. A exposição a espaços abertos dá a idéia de formação para a vida coletiva. É na relação com o mundo, com seus diferentes povos e saberes que encontramos os outros, suas diferenças, aprendendo a respeitá-las e aprendendo com os outros a nos constituir seres humanos melhores.

Para Arroyo (2011, p. 39), o currículo contém um embate político do campo do conhecimento que precisa ser entendido como arena aberta à disputa de saberes e modos distintos de pensar. Este embate revela a luta entre diferentes saberes, concepções e projetos de sociedade. Projetos que revelem a multiplicidade de sociedades possíveis de serem construídas, pois o capitalismo não é a única opção. A produção da inexistência de outros mundos e a ideia da improdutividade da utopia possui um efeito devastador: a desesperança.

O descrédito as escolas que buscam construir sua proposta pedagógica tendo como base a ecologia dos saberes e/ou valorizem as humanidades objetivando um trabalho pedagógico e críticos travam diferentes lutas: internas, já que a cultura do capitalismo multifacetada no individualismo, competitividade e produção voltada para a adaptação ao mercado e aos moldes da sociedade hegemônica, o que provoca a pressão de pais, alunos e professores para a realocação da instituição nos moldes hegemônicos. Externa: a pressão das comunidades locais, dos grupos corporativos em especial de professores e gestores reacionários, contrários a transformação social, dos meios de comunicação que enfatizam números, classificações que resultam no ingresso ao mundo acadêmico ou ainda do ranking promovido pelas políticas de avaliação externa.

De acordo com o pensamento de Sennett “para imaginar comunidades dispostas a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

enfrentar o novo capitalismo, devemos também pensar na força do caráter”. (1999, p. 173). Mas como educar para a formação do caráter em um modelo de escola que não prioriza as humanidades e pior, não reflete sobre suas escolhas pedagógicas e não escolhe de forma responsável e crítica seus conteúdos curriculares? Por caráter compreendemos (...) “o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros, ou se preferirmos são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (SENNETT, 1999, p. 10). O conceito de caráter em Sennet dá a ideia de processo, construção, possibilidade. Ele deixa em aberto o potencial transformador ou reacionário que ele encere. Neste sentido, a possibilidade que ele pode apontar assenta-se na formação tendo em vista o respeito para com o outro dentro de um paradigma intercultural fundado em uma visão de mundo aberta e democrática.

#### **4 Considerações Finais**

A partir das ideias colocadas neste artigo, torna-se importante fazer algumas considerações: primeiro que se trata de um texto inserido em uma teoria crítica e como tal tem um duplo desafio: primeiro, analisar criticamente o paradigma que de modo geral dá sustentação epistemológica às escolas brasileiras que se materializa nos currículos organizados a partir dos livros didáticos e apostilas. Segundo, apontar possibilidades de construção de uma epistemologia que permita a coexistência de outras epistemologias incorporando o diálogo entre os diferentes saberes como constitutivo do processo educativo dentro de uma perspectiva multicultural e intercultural.

A análise permitiu compreender a epistemologia hegemônica enquanto produto do colonialismo assentado no pilar do poder como violência física e cultural se prolongando em colonialismo assentado no saber. A luta política e social de diferentes grupos pelo poder utilizou-se da eliminação física, mas não se restringiu a ela. A violência cultural foi instrumento de dominação e subalteridade. Por este viés, a escola desempenhou papel importante. Povos, línguas, costumes, cosmovisões foram violentadas por uma racionalidade colonizadora assentada no paradigma científico. O eurocentrismo enquanto cultura dominante espalhou sua racionalidade em suas colônias e neste processo desqualificou saberes e seres que não se encaixassem em seus padrões culturais. A força desses processos castrou possibilidades de construção autônoma de novas formas



ISBN: 978-85-7897-148-9

de fazer educação principalmente nos espaços formais.

O currículo escolar como está colocado: listagem de conteúdos pré-determinados que descendam de uma epistemologia que privilegia uma abordagem determinista, seqüencial reflete a influência do colonialismo sobre inúmeros povos colonizados e apesar das tentativas de desconstrução e ressignificação da prática pedagógica, as escolas continuam a seguir um modelo de organização curricular que reproduz de forma precária a formação do colonizador. A quem serve este modelo de formação? A construção teórica e as reflexões realizadas dão algumas pistas para estas perguntas, mas é preciso avançar na desconstrução deste modelo de escola posto.

Para desenvolver uma compreensão de mundo mais coerente, é necessário repensar o currículo escolar. Esse precisa estar alinhado a uma proposta de educação e escola que promova o desenvolvimento orgânico de uma visão de mundo intercultural, compreendendo a interculturalidade como reconhecimento e valorização do outro enquanto parte da multiplicidade de povos e culturas. Nesta perspectiva, uma educação intercultural tem como princípio o diálogo e reconhecimento das diferenças incorporadas não como traço de inferioridade, mas como possibilidade de construção visões de mundo mais coerentes tendo em vista projetos sociais emancipatórios.

## Referências

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

IBGE. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/home/acessado> >. Acesso em: 22 de agosto de 2013.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue**: história do pensamento racial. 1 Ed, 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

MENEZES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul**. Editora Cortez, 2010.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

NUSSBAUM, Martha. **Sin fines de lucro.** Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz, 2010.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOARES, Rosalina Maria Rathlew. **Ensino fundamental:** 6º ano. Curitiba: Positivo, 2012.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## **DIVERSIDADE CULTURAL: algumas formas de pensar a cultura escolar a partir de diferentes teóricos**

Daiane Lira<sup>108</sup>

Denise Aparecida Martins Sponchiado<sup>109</sup>

### **Resumo**

O olhar sobre a diversidade cultural expõe peculiaridades da existência humana. As diferentes culturas assumem diferentes formas na sociedade ao longo dos tempos, ou seja, cada sujeito pertence a um grupo, uma posição social, na qual, interpreta singularmente essa posição na busca em dar sentido ao mundo e a si mesmo. O presente estudo tem por objetivo central analisar e discutir o que os autores dizem a respeito das necessidades que a escola enfrenta hoje perante a um sujeito que possui diversas práticas socioculturais. Frente a uma diversidade cultural numa sociedade tão complexa, contemplando consigo diferentes visões sobre o mundo e cada cultura representa, em princípio, opções culturais legítimas, a cultura escolar expressa na sua organização, em seus padrões de comportamento, em sua linguagem e práticas valores culturais distintos.

**Palavras-chaves:** Diversidade Cultural; Escola; Práticas Socioculturais.

### **1 Introdução**

A educação escolar traz consigo um acúmulo de conhecimentos culturais enraizados no cotidiano de seus alunos, permitindo uma integração e uma troca de experiências entre os seus pares. Muitas transformações aconteceram ao longo do tempo e com ele muitas dúvidas e incertezas fizeram parte das práticas pedagógicas dos professores.

A abordagem do termo pluralidade cultural torna-se uma necessidade atual e sua relevância se explica a partir do momento em que as escolas desenvolvem um ensino que procura atender a diversidade cultural de seus alunos. Segundo Bruner, “[...] aproveitar o potencial que o indivíduo traz e valorizar a curiosidade natural da criança são princípios que devem ser observados pelo educador” (1991, p.122).

Historicamente falando, as escolas apresentam dificuldades para lidar com a diversidade, as diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir

<sup>108</sup> Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura, pela URI-Erechim. Acadêmica do Curso de Pedagogia URI-Erechim. Bolsista FAPERGS e Mestranda em Educação pela UPF/PPGEdu. E-mail: daiane.lira1990@gmail.com

<sup>109</sup> Mestre em Educação. Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da URI-Erechim. smdenise@uri.com.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

saberes em diferentes níveis de aprendizagem. Ela é, sem dúvida, o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagens diferentes.

A aprendizagem é um processo que ocorre durante toda a vida, a mesma sofre influências dos agentes externos de natureza física e social, dependendo de inúmeros fatores que estão vinculados ao aprender, ou seja, desde o talento do professor até as oportunidades e incentivos oferecidos aos alunos.

Complementando ainda, Perret-Clermon e Schuabauer-Leoni (1990) afirma que a aprendizagem é,

[...] um processo fundamental da vida humana, que implica ações e pensamento tanto quanto emoções, percepções, símbolos, categorias culturais, estratégias e representações sociais. Ainda que descrito frequentemente como um processo individual, a aprendizagem é também uma experiência social com vários companheiros (pais, professores/as, colegas, etc.)” (p. 575).

Garvin (1993) define que uma organização de aprendizagem é aquela que tem a habilidade de criar, adquirir e transferir conhecimento e de modificar seu comportamento para refletir sobre novos conhecimentos.

Com relação à cultura, Morin (2001, p. 56) diz que,

[...] a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

O olhar sobre a diversidade cultural nos diz respeito a muitas diferenças existentes na espécie humana. A palavra cultura vem do latim *cultura*, que significa cultivar o solo, cuidar. Esse termo abrange várias interpretações em diferentes níveis e especificidades. São práticas e ações sociais que seguem um determinado padrão num espaço/tempo, ou seja, referem-se a crenças, comportamentos, valores que permeiam e fazem parte da sociedade, tornando-se um ser único diante de diferentes enquadramentos históricos.

Para Sacristán (1988, p. 16) “[...] é fato empírico que nós, seres humanos, somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural. Cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa”. Portanto, a singularidade individual destaca-se como garantia de privacidade e de livre pensamento, assim como a liberdade de expressão, de criação e o exercício da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

crítica.

Neste contexto ao referirmos sobre diversidade cultural, Sacristán (1988, p.14) salienta que,

[...] a diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito). Embora também faça alusão ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforma-se, na realidade, em desigualdade, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou dos grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas universidades e fora delas de maneira desigual. A diferença não é somente uma manifestação do ser único de cada um, em muitos casos, é a manifestação do poder ou chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais. Contrapomos o diverso ao homogêneo o desigual com a equiparação, que é a aspiração básica da educação, pensada como capacitação para aumentar as possibilidades. Todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade.

Diante da diversidade de culturas dentro de diversas culturas é de competência do professor, ter claro os objetivos e resultados que pretende alcançar com certa atividade para contemplar essa pluralidade cultural dos alunos.

Aceitar que os alunos são diferentes uns dos outros é fácil. Difícil é tratar educativamente essas diferenças e ajudar para que elas enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem. Não se constitui em tarefa simples tentar entender as origens sociais, os medos, as diferenças, os futuros desiguais, os anseios, as perspectivas dos alunos em relação à sua trajetória na escola.

Cada indivíduo busca dar sentido as coisas e ao mundo vinculando estes as suas preferências. No âmbito escolar isso não diferencia engajados em uma série de conteúdos pré-determinados e diante de uma escola que visa apenas a formação, muitos dos aprendizados passam por despercebidos pelos educandos, por isso, a escola se depara a uma série de desafios. Contemplar cada indivíduo que carrega consigo práticas socioculturais, de fato, não é uma tarefa fácil que requer, uma série de mudanças, mudança essa a que me refiro, é de que se pare de pensar a escola com o propósito vinculado somente ao mercado de trabalho e sim para a formação de cidadãos éticos, ativos e democráticos.

Dentro das salas de aulas os professores se deparam com a chamada “pluralidade cultural”, é possível observar as diferenças entre os alunos, onde todos pertencem a um mesmo país e, no entanto, possuem suas diversidades observadas através de seus ideais, seus valores, raça e sua religião.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O presente artigo tem por objetivo central analisar e discutir o que os autores dizem a respeito das necessidades que a escola enfrenta hoje perante a um sujeito (aluno) que possui diversas práticas socioculturais.

O artigo baseou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica permitindo um entendimento maior sobre o fenômeno estudado. É através da mesma que nos aproximamos do conhecimento produzido e publicado por alguns autores renomados no assunto, ou seja, com a pesquisa bibliográfica podemos conhecer os limites e os avanços desse conhecimento em relação ao problema da pesquisa.

## **2 Bruner: Cultura e Educação**

Sob uma abordagem culturalista<sup>110</sup>, Bruner procura explicar que a natureza da mente é constituída pelo uso da cultura humana e nela realizada. Para o culturalista, a educação é a “[...] atividade complexa de adequar uma cultura às necessidades de seus membros e de adequar seus membros e suas formas de saber às necessidades de uma cultura” (BRUNER, 2001, p. 46). Por isso, “[...] a escola jamais pode ser considerada culturalmente independente” (2001, p. 35).

[...] o que ela ensina, que modos de pensamento e que “registros de fala” ela realmente cultiva em seus alunos são fatos que não podem ser isolados da forma como a escola encontra-se situada na vida e na cultura de seus alunos, pois o currículo de uma escola não trata apenas de matérias. A principal disciplina da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola. É esta a experiência de escola que a maioria dos alunos tem e que determinam, por sua vez, o significado que eles atribuem à escola. (BRUNER, 2001, p.35)

Outro aspecto essencial destacado pela abordagem culturalista é a subjetividade e seu papel na cultura. Segundo Bruner, os seres humanos passam a conhecer as mentes “uns dos outros” e que, “[...] a mente não poderia existir se não fosse à cultura, a mesma fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneira que sejam comunicáveis” (2001, p.16), complementa ainda dizendo, “[...] o culturalismo, por outro lado, concentra-se exclusivamente na forma como os seres humanos inseridos em comunidades culturais criam e transformam os significados” (2001, p.17). Com isso acentua o aspecto interpretativo, a produção de significado do pensamento humano,

<sup>110</sup> O autor a explica como abordagem “de fora para dentro”, ou abordagem cultural psicológica, ou psicologia cultural.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

como um quadro de referência para se entender significados alternativos, defendendo que nada está isento de cultura, todavia os indivíduos não são meros espelhos de sua cultura.

Bruner ressalta o caráter ativo, que ele chama de agência do sujeito, perante a cultura. Por meio da agência, individual ou coletiva, o indivíduo se constitui ativo e forma respostas no processo de ser envolvido com a cultura. Cabe à educação auxiliar o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significados e de construção da realidade para que, com essas ferramentas possam ajudar no processo de mudança do mundo. Definindo a cultura como modo de vida, modo de fazer, narrar, compartilhar, o autor afirma que a cultura cria a mente e a mente cria cultura. A mente, explica Bruner, é extensão das ferramentas e das mãos nos usos, funções e aplicações dessas ferramentas. O argumento de Bruner para conferir prioridade à narrativa é de que nós, seres humanos, antes de sabermos explicar as coisas, sabemos fazê-las e contar (narrativa) sobre o que fazemos.

Bruner adota o entendimento de que os seres humanos aprendem em processo interativo, ou seja, aprendem uns dos outros e também ensinam deliberadamente uns aos outros. Para o autor, se a cultura constrói andares mais elevados na mente, os indivíduos que estão aprendendo se ajudam a aprender, constroem “andaimes” uns para os outros. A educação deve levar isso em conta, cabendo ao professor incentivar o compartilhamento, a intersubjetividade, a narrativa das próprias histórias dos alunos. Pela narrativa, como ferramenta cultural, a atividade cognitiva deve se tornar explicitada, pública, negociável e solidária, ao mesmo tempo em que promove uma metacognição.

Conhecemos o mundo de diferentes maneiras, de diferentes atitudes, e cada uma das maneiras em que o conhecemos produz diferentes estruturas ou representações ou, de fato, realidades [...] tanto o olhar como o escutar estão formados pelas expectativas, pela atitude e pela intenção. (BRUNER, 1988, p.115)

A escola, para Bruner, é a entrada para a cultura, cabendo-lhe promover a experiência de criação de significados. E a forma essencial de criação de significados é a narrativa. Narrativa, define Bruner, é modo de pensamento e veículo de produção de significados e mesmo sendo o pensamento narrativo menos valorizado do que o pensamento lógico-científico, representamos nossas vidas na forma narrativa e não na forma científica. A narrativa é que fornece coesão a uma cultura, porque ela é que estrutura vida dos indivíduos. A educação deve ajudar o indivíduo a criar uma história na qual ele se inclua no mundo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

No entanto, "[...] aprender termos como pensar, acreditar, prestar atenção, lembrar é, portanto, aprender uma teoria da mente" (BRUNER, 2001, p. 107). Neste ponto de vista a escola possui grandes responsabilidades e que segundo Bruner, um sistema de educação deve

[...] ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela mesma, sem ele, estes tropeçam, em seu esforço em busca de significado. É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. (Bruner, 2001, p.46)

Por isso, afirma o autor, é um erro separar ciência, narrativa e cultura, pois pelo modo narrativo o indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar significativo em sua própria cultura.

Bruner argumenta que as teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento são descritivas, enquanto que uma teoria de ensino deve, além de levar em conta tais teorias, ser prescritiva. Deve principalmente concentrar-se em como aperfeiçoar a aprendizagem, facilitar a transferência ou a recuperação de informações. Deve também estabelecer regras concernentes à melhor maneira de obter conhecimentos e técnicas. Ele distingue quatro características principais de uma teoria de ensino (1976, p. 48):

[...] Em primeiro lugar, deve apontar as experiências mais efetivas para implantar em um indivíduo a predisposição para a aprendizagem – aprendizagem em geral, ou qualquer caso particular dela. Deve, em segundo lugar, especificar como será estruturado um conjunto de conhecimentos, para melhor ser apreendido pelo estudante. A “estrutura ótima” será constituída de uma série de proposições da qual poderá decorrer um conjunto de conhecimentos de maiores dimensões, sendo característica a dependência da sua formulação para com o grau de adiantamento do campo particular do conhecimento. Em terceiro lugar, uma teoria de ensino deverá citar qual a sequência mais eficiente para apresentar as matérias a serem estudadas. Se alguém quer ensinar a estrutura da teoria da Física Moderna, como deve fazê-lo? Deve, finalmente, uma teoria da instrução deter-se na natureza e na aplicação dos prêmios e punições, no processo de aprendizagem e ensino. Intuitivamente parece claro que, com o progresso da aprendizagem, chega-se a um ponto em que é melhor abster-se de premiações extrínsecas – como elogios do professor, em favor da recompensa intrínseca, inerente à solução de um problema complexo.

Desse modo, Bruner (2001, p.150) salienta que, "[...] o ensino reflete certa visão do aluno, da cultura e da função social da educação, projetando-se neles não apenas a história do pensamento educativo, mas a da escolarização e as relações entre educação e sociedade." Neste sentido, a escola tem a grande responsabilidade de repensar o que se ensina, o que se obriga a aprender, expressando com isso, os seus valores e funções,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

na qual, a escola se difundi dentro de um contexto social e histórico concreto.

Portanto, frente a uma diversidade cultural numa sociedade tão complexa, contemplando consigo diferentes visões sobre o mundo e cada cultura representa, em princípio, opções culturais legítimas, Bruner acredita que, "[...] embora todas as manifestações culturais sejam respeitáveis, não podemos cair num relativismo cultural absoluto, ou na ingenuidade de acreditar que todas têm o mesmo valor na sociedade em que os alunos vivem" (2001, p. 173).

### **3 Sacristán: a Relação Teoria-Prática**

A categoria ação é privilegiada por Sacristán (1998) para tratar da educação sob o argumento de que ela permite compreender os fenômenos em sua unidade, a continuidade entre individual, institucional, social; a continuidade entre sujeito e cultura; a relação teoria-prática. O autor concebe a educação como "ação de pessoas, entre pessoas, sobre pessoas" (SACRISTÁN, 1999, p.55). A prática educativa também é ação, uma ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem papel fundamental como agente, ainda que em dada estrutura social. Para entender a educação e, sobretudo, a possibilidade de transformá-la, não se deve negar o poder das estruturas criadas previamente à existência dos agentes que nelas nascem, mas ressaltar o valor das ações e o papel dos sujeitos.

Para Sacristán (1998) cada ação incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes. A experiência torna-se acervo para ações subsequentes, constituindo uma cultura subjetiva compartilhada. As ações humanas acumuladas ao longo da experiência vital é que geram a consolidação da cultura. A reiteração da ação cria a realidade social como cultura intersubjetiva, ou seja, agimos de acordo com as marcas de nossa biografia e das ações dos outros.

Ao explicar como a prática e a cultura estão imbricadas, Sacristán (1998) destaca o caráter compartilhado das ações dos sujeitos como o que gera a realidade social, que torna mais estável a ação de cada um, fornecendo a possibilidade de projetos coletivos. Segundo Sacristán, o que somos pode ser identificado no que fazemos, está inscrito nas nossas práticas, pois agimos de acordo com o que somos. Desse modo, a ação é autobiográfica, expressando a singularidade e a idiosincrasia do sujeito em suas práticas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Para Sacristán a ação e a prática é que fornecem os materiais de que é tecida a cultura. A prática possui caráter social e cultural, é institucionalizada, é histórica. A cultura é acumulada sobre as ações das quais a prática se nutre, a partir de uma cultura. A prática é o sinal cultural do saber fazer composto de formas de saber como, ligado também a crenças, motivos, valores coletivos afirmados e objetivados como marca pessoal. “[...] A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos” (SACRISTÁN, 1998 p. 74).

Sacristán concebe a educação como o instrumento básico da reprodução e da continuidade cultural, não há educação sem reprodução, todavia, há aspectos culturais que convém que sejam mantidos, há os que carecem de renovação e há os que merecem ser recuperados. A educação deve assumir essa condição reprodutiva essencial e radical como a marca das ações educativas.

Na relação teoria-prática em educação, Sacristán propõe que a ação seja percebida não como derivada da racionalidade objetiva ou dos conhecimentos do sujeito, mas das razões dos agentes, que misturam crenças e motivos.

Nesta linha de pensamento Sacristán (1998, p. 33), faz a seguinte reflexão:

[...] O problema da relação teoria-prática não se resolve na educação a partir de uma abordagem que conceba a realidade – a prática – como causada pela aplicação ou adoção de uma teoria, de certos conhecimentos ou resultados da investigação. Tão pouco estamos seguros de que a teoria válida seja aquela que se gera nos processos de discussão ou de investigação-ação entre os que estão na prática.

Ao expressar o distanciamento existente entre a teoria e a prática, explicita-se só o domínio da racionalidade técnico- científica em profissionais da pedagogia e da psicopedagogia, ou seja, “[...] uma teoria que só está falando a outras teorias” (CHARLOT, apud PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 95), o que vem a ser uma questão de sentido. Demo (1996) condiz que a teoria e a prática não têm sentido isoladas entre si, sozinhas/separadas. A teoria tem intenções universalizantes, enquanto a prática “[...] leva a entrar na história e assumir também suas misérias e virtudes. Não se pode ser sujeito histórico teoricamente” (DEMO, 1997, p.28).

A relação ensinar-aprender merece uma reflexão, ou seja, ao propormos à ensinar alguém, precisamos estar cientes de que quem aprende possui uma razão universal, como a de quem ensina, mas quem aprende é um sujeito singular, dono de uma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

complexidade específica e, esta singularidade ou complexidade específica, que vai ser colocada a favor ou contra a aprendizagem. O educando depende do educador para aprender, mas, no entanto, o trabalho intelectual é de quem aprende.

Fica explícito, então, que no centro desta relação fica a prática de quem aprende e não somente a prática de quem ensina. Isto chama a atenção para o papel do educador, mediar criativamente, desafiadoramente e intencionalmente as ações educativas para que o educando possa aprender. Neste sentido, Charlot in Pimenta e Ghedin (2002, p.97) comentam que, “[...] ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender, o professor tenha que ensinar”. A eficácia da intervenção do educador é sentida a partir de seus efeitos sobre o desempenho dos educando.

Como afirma Charlot (2000, p.56), “[...] o conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com minivariações”. Já Sacristán compõe o conceito de prática como um traço cultural compartilhado,

[...] a prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer. (1999, p. 91)

Ainda segundo o autor, toda ação humana, se realiza no contexto interpessoal e social, gerando marcas, sinais, vestígios que condicionam as próximas ações. Apesar de ser ligada às histórias de vidas individuais, o que sempre lhes dá o caráter de imprevisibilidade e originalidade, ela deixa pegadas e demarca roteiros, esquemas e rotinas que acabam demarcando as ações futuras. Essas marcas da ação geram cultura subjetiva.

A prática é vista então como uma cultura objetivada, uma experiência compartilhada. As práticas que podemos chamar de curriculares são desenvolvidas por sujeitos, sejam eles alunos, sejam professores, mas não podem ser entendidas como ações individualizadas. Estão amarradas e são decorrências de uma trama que lhes dá significado. Por isso, “[...] a ação pertence aos agentes, à prática pertence ao âmbito do social é cultura objetivada, que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos como um legado imposto aos mesmos” (SACRISTÁN, 1999, p.74).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Nesse sentido, as práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de um currículo. São práticas na quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Portanto, quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares (tempo-espço) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares.

Como afirma Sacristán (2003, p.293),

“[...] se, no dia-a-dia, em qualquer área das relações sociais, o convívio com a diferença é um dado adquirido, considerado natural, nos sistemas educativos a variabilidade intra-subjetiva, intersubjetiva e intergrupar dos seres humanos convive como um problema por resolver ou como uma dificuldade que se deve suprimir”.

Com isso, todos os elementos que compõem o sistema escolar evidenciam uma prática curricular que privilegia o ensino com conteúdos que abrangem significado para o aluno, centrada no coletivo e não destinando-se a atender os sujeitos individualmente.

## **4 A Cultura da Escola**

A universalização do ensino conduz à necessidade de considerarmos a diversidade na escola. A educação escolar concebida como direito, superando seu caráter elitista e igualando todos os cidadãos, no que tange às oportunidades, traz novos contingentes populacionais, pouco habituados ao universo escolar, para dentro das salas de aula. Estes alunos e alunas, muitas vezes filhos de pais e mães pouco ou nulamente escolarizados, defrontam-se com novas formas de cultura: a cultura escolar, ou seja, da escola e dos seus agentes.

A cultura escolar, através dos conteúdos selecionados historicamente, e a cultura da escola – expressa na sua organização, em seus padrões de comportamento, em sua linguagem e práticas – passam a fazer parte da vida destas crianças e jovens, que por sua vez são sujeitos de valores e padrões culturais distintos.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O acesso à escola traz consigo a necessidade dos discentes conviverem não apenas com valores e padrões culturais inerentes à instituição, como também, com a diversidade que caracteriza seus agentes: alunos e alunas, professores e professoras, funcionários; enfim, de todos aqueles que participam do cotidiano escolar. A escola, sob este ponto de vista, pode ser compreendida como um espaço privilegiado para a expressão da diversidade social e cultural, um local de encontro/confronto/diálogo entre diferentes crenças, hábitos, linguagens, valores, costumes. Um espaço onde a convivência democrática pode ser exercitada contribuindo para a construção de valores democráticos tais como tolerância, igualdade, equidade.

A sociedade contemporânea, caracterizada pelo amplo, rápido e global acesso à informação, dispõe de meios, talvez mais eficazes, para veicular a transmissão de conteúdos, que de fato, sirvam para um melhor aprendizado, tornando-os cidadãos mais críticos dentro de sua própria cultura. Neste sentido, podemos considerar que a escola estende-se para muito além da transmissão de conteúdos e a pouca atenção destinada ao caráter formativo da educação é destacada por Enguita (1989, p. 158):

[...] professores e pais costumam prestar pouca atenção àquilo que não seja o conteúdo do ensino, isto é, da comunicação, e o mesmo faz a maioria dos estudiosos da educação. Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos na escola é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução: algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão. As atitudes, disposições, etc., desenvolvidos no contexto escolar serão logo transferidas a outros contextos institucionais e sociais, de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta ou latente com os objetivos declarados da escola ou com seus imperativos de funcionamento. (ENGUITA, 1989, p.158)

O excerto apresentado nos remete à importância das práticas escolares que não estão explicitadas nos currículos formais, são ideias, intenções e ações que traduzem princípios e valores sobre os quais a instituição se organiza e atua. Temos, pois, o papel formativo da escola posto em destaque através de práticas que visam desenvolver disposições e atitudes transponíveis a outros contextos.

Enguita (2001) argumenta que existem três grandes divisões internas da sociedade que afetam diretamente a educação, ou seja, as de classe, gênero e etnia. Normalmente o que acontece é que os grupos menos favorecidos, dentro dessas divisões são submetidos à hegemonia dos grupos mais fortes. Embora a educação já esteja em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

um caminho de melhora substancial no sentido de que as oportunidades de mobilidade educativa tenham aumentado, a classe social continua pesando muito sobre as oportunidades escolares e sobre o acesso ao mercado de trabalho.

Já Lahire (1997, p.55) diz respeito que os professores dentro de seu âmbito escolar lembram senão mais, “[...] o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais”

Tantas divergências estão presentes perante uma escola. O professor permanece sendo o grande desafiador, que necessita de competências e habilidades que os capacite de certos domínios para a busca de práticas reflexivas e significativas, diante de uma imensa diversidade cultural, contemplando assim, uma educação igualitária para todos.

## **5 Considerações Finais**

Com base nas discussões abordadas durante o artigo podemos salientar alguns pontos relevantes neste processo de ensino-aprendizagem diante da diversidade cultural em que abrange as escolas nos dias de hoje, ou seja, na perspectiva de Bruner, as crianças aprendem por meio de sua cultura, de suas vivências, na qual, os professores devem incentivar o compartilhamento, a intersubjetividade e a narrativa, sendo destacadas como uma importante ferramenta cultural contempla ainda as histórias de vida dos alunos e o auxílio a encontrar uma identidade dentro de sua própria cultura.

Já Sacristán, corporiza a ideia de que o que somos pode ser identificado no que fazemos e a cultura está acumulada por meio das práticas as quais a mesma se nutre com base numa cultura, ou seja, concebe a educação como sendo um recurso básico para reproduzir e dar continuidade a sua cultura, tornando-se assim, um marco nas ações educativas, compreendendo, que todas as práticas precisam ser vistas como um traço cultural compartilhado, onde a prática educativa é mais do que a expressão do ofício do professor, na qual, nem todo educador deve possuir o domínio completo de todas as ações que envolvem a sua prática.

Ao refletirmos sobre a cultura da escola, Enguita salienta a importância de certas práticas pedagógicas que não estão presentes nos currículos escolares, trazendo consigo princípios e valores inerentes a essa grande diversidade.

Dentre muitas ideias, alguns argumentos levaram Bruner a conscientizar-se de que a educação não é neutra nem isolada, e sim profundamente política. O fato da diversidade



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ser um fator determinante na construção da identidade humana, a escola precisa entender essa diversidade cultural não como algo que deve ser minuído, fazendo com que todos os alunos pareçam iguais, sabendo que isso não é real, mas sim, como algo enriquecedor em direção de um currículo autônomo, com objetivos específicos, valorizando as diferenças e tornando o espaço escolar um lugar de aprendizado, onde valores e culturas coabitem relacionando-se uns aos outros.

## Referências

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Uma nova teoria de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1976.

\_\_\_\_\_. **O Processo da educação Geral**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1991.

\_\_\_\_\_. (1988) **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Ediciones Morata.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ENGUIA, Mariano F. Igualdad, equidad, solidaridad. In: COMPANÉ, Antonio S. (org.). **Educar para la diversidad en el siglo XXI**. España. Mira Editores. 2001.

\_\_\_\_\_. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Artes Médicas, 1989.

GARVIN, D. Construindo uma Learning Organization. **Revista Harvard Business Review**, 1993.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRET, Clermont A. N. y SCHUABAUER, Leoni M.L. Social factor in learning and teaching. Toward an integrative perspective. **Int. Education. Res.** Nº. 13, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1988.

\_\_\_\_\_. GÓMEZ, Perez A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.



## A INFÂNCIA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ/SC

Daniane Fatima Quadrado Caminero<sup>111</sup>

Rosana Maria Badalotti<sup>112</sup>

### Resumo

Este artigo parte do pressuposto de que existem diferentes visões construídas socialmente sobre a infância. Buscou analisar as concepções de professores (as) sobre a infância, em instituições de Educação Infantil no município de Chapecó (SC). Para responder esta problemática tomamos como referencial teórico perspectivas que buscam compreender a infância e a criança em sua condição de ser histórico, político e cultural, produtor de cultura e novos conhecimentos, a exemplo, da Sociologia da infância. O estudo se caracteriza como qualitativo e como instrumentos metodológicos foram aplicadas entrevistas a cinco professores e dois coordenadores pedagógicos. Constatou-se que, os entrevistados apresentam concepções sobre a criança e infância, baseadas principalmente na Psicologia do desenvolvimento, estando ausente perspectivas teóricas como a Sociologia e a Antropologia da infância.

**Palavras-chave:** Concepções sobre a Infância; Sociologia da Infância; Educação Infantil.

### 1 Introdução

Eu definiria que a criança assim com uma palavra que falta muito nos adultos, humildade, que a criança na verdade, ela aprende tudo que você ensina, sem reclama, sem brigar, então, o adulto já não né! Então o que falta no adulto é humildade. (Professor A)

O que nos motivou a realizar esta pesquisa foi à reflexão de que existem diferentes visões construídas socialmente para esta categoria social, a infância, o que torna necessário compreender teoricamente quais os novos sentidos atribuídos a esta, e de que maneira as transformações societárias, culturais e educacionais, têm interferido na forma como os professores da Educação Infantil concebem a infância na atualidade em sua relação com as práticas pedagógicas.

Este estudo envolve interesses e objetivos pessoais e profissionais, na medida em que consideramos que na Área de Ciências Humanas e Sociais, os objetos de nossas

<sup>111</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Pós-graduanda em Estudos da Infância com ênfase na Educação Infantil e Séries Iniciais pela Unochapecó. E-mail: daniane\_ca@unochapecó.edu.br

<sup>112</sup> Doutora em Ciências Humanas pela UFSC. Docente dos Programas Stricto Sensu em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais e Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: rosana@unochapeco.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

investigações não estão descolados de nossas práticas e questionamentos subjetivos. A temática da infância toca-nos profundamente na medida em que sentimos uma imensa necessidade em compreender este assunto, fundamental para a prática profissão dos professores da primeira infância. Enquanto pesquisadores/formadores nos deparamos com questionamentos, principalmente em relação às diferentes concepções de infância construídas no espaço social, mas também no universo de atuação dos professores de Educação Infantil. Estas reflexões nos levaram a pressupor que os espaços de formação acadêmica e profissional, em suas interfaces com as transformações societárias são *locus* importantes de construção do conhecimento no que diz respeito às concepções e práticas pedagógicas sobre a infância.

As crianças estão em toda a parte, nas ruas, escolas, nas famílias, praias, grandes centros urbanos. Partindo desse pressuposto, como a criança e a infância são percebidas em nossa sociedade? Quais concepções existem sobre estas? Na atualidade, diferentes perspectivas sociológicas, antropológicas e mesmo pedagógicas desenvolvem uma crescente preocupação com a infância e, com o papel das instituições escolares e do professor em relação à mesma. Estes se tornam importantes mediadores da criança em sua relação com o mundo cultural e social e na constituição do desenvolvimento da mesma como sujeito.

Deste modo, a criança e a infância tornam-se a centralidade do trabalho do professor e das Instituições de Educação Infantil, tornam-se o foco do trabalho de ambos que, só existe por que a criança e a infância estão presentes nestes espaços. Assim, surge um novo questionamento, o que tais profissionais entendem por criança e infância? Quais são suas concepções sobre o foco de seu trabalho? Como poderiam tais profissionais trabalhar com algo que não compreendem? Estes e outros questionamentos foram surgindo no decorrer da elaboração e execução desta pesquisa, mesmo que, introdutoriamente buscamos argumentos para responder tais indagações.

A partir da década de 1990 do século passado, a perspectiva teórico-metodológica conhecida como Sociologia da infância vem realizando estudos que nos mostram faces a respeito desta categoria geracional até então desconhecidas. Esta subárea da sociologia busca compreender as crianças como atores sociais com pensamento crítico e reflexivo e neste sentido, as instituições escolares assumem um papel de destaque sendo as principais promotoras de interações sociais. Com base nessas reflexões iniciais este artigo buscará analisar as concepções sobre a infância existentes em instituições de Educação Infantil no município de Chapecó (SC).



## 2 Metodologia e Universo Investigado

Minayo (2002) entende “(...) por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.” (MINAYO, 2002, p.16). Deste modo, é importante, ao definir a metodologia, ter claro quais caminhos se quer seguir no decorrer da pesquisa, mesmo que de forma introdutória.

Para Minayo (1994, p. 17), pesquisa é a atividade “(...) básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo”. Para a autora, a pesquisa vincula pensamento e ação, ou seja, não se pode ter um problema intelectualmente a menos que este, em primeiro lugar, seja um problema da vida prática. Minayo complementa ainda que “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.” (MINAYO, 1994, p.18).

Neste sentido, esta pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa segundo Minayo (idem), na medida em que responde a questões muito particulares, que não podem ser quantificadas, na medida em que trabalha com universos de significados, crenças, valores e atitudes. Relata também, que não existe uma interrupção entre qualitativo e quantitativo, no entanto, a abordagem qualitativa centra-se na exploração do subjetivismo, aprofunda-se nos significados das ações e relações humanas, faces que não podem ser representadas por equações, médias e estatísticas.

O universo de pesquisa foi constituído por Instituições de Educação Infantil no município de Chapecó (SC) que trabalham com crianças de três a seis anos. Das instituições investigadas uma se caracteriza enquanto pública municipal e uma particular. Metodologicamente aplicamos entrevistas semi-estruturadas com quatro professores e dois coordenadores pedagógicos das instituições escolhidas.

Neste caso, optou-se por *entrevistas semi-estruturadas* (CORTES, 1994), constituídas por perguntas abertas, por permitirem ao entrevistador ir elaborando novas questões de acordo com o que vai sendo respondido. Os entrevistados podem falar livremente sobre suas vidas, suas experiências, sua relação com a sociedade, o que possibilita perceber as representações que estão implícitas em seus discursos.

No que diz respeito à pesquisa documental, ressaltam-se fontes relativas à legislação, Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 O Tema e o Universo de Pesquisa Investigados: primeiras impressões

O tema investigado originou-se de algumas inquietações que surgiram no decorrer da realização do curso de Pedagogia e de algumas experiências de práticas pedagógicas vivenciadas pela primeira autora. Partindo desses questionamentos e breves experiências, surgiu a necessidade de estudar e refletir sobre percepções e práticas que envolvam crianças e infâncias, quais são as teorias e as visões que norteiam essa discussão na atualidade.

Nas palavras de Tura (2003, p. 184) “A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive”. A observação enquanto instrumento nesse caso, caracteriza-se enquanto simples (DMITRUK, 2004). Este tipo de observação diferencia-se da observação participante que de acordo com a conceituação clássica antropológica, requer longos períodos de incursão no universo investigado, bem como descrição densa de todas as práticas que envolvem os grupos pesquisados.<sup>113</sup> Neste sentido, o primeiro contato com os professores e com as turmas investigadas aconteceu através da observação. Esse primeiro momento teve como objetivo gerar uma aproximação com os sujeitos da pesquisa para que fosse possível a inserção no contexto investigado. Cabe ressaltar que esse processo de contato e inserção foi possibilitado somente na instituição pública.

Foi justamente neste momento de aproximação que se percebeu como estes sujeitos se sentem ao receber um “estranho” em sua sala de aula. Em algumas situações sentimos que a pesquisa se caracteriza como uma forma de “invasão de território”, pois é como se o pesquisador ao inserir-se na instituição escolar estivesse neste espaço para questionar as “capacidades” profissionais dos professores com a pretensão de avaliá-los. Em momento algum uma pesquisa dessa natureza se caracteriza com essa intencionalidade, porém, ainda encontramos percepções tais como as acima descritas. Observou-se também que em outras situações a pesquisa de campo é compreendida como relevante, pois os demais professores da instituição pública foram extremamente gentis e, abriram as portas de suas salas para que pudéssemos nos inserir no universo a ser investigado.

Diferentemente de alguns professores, as crianças ficaram muito a vontade com a presença da pesquisadora, pois, se aproximavam, conversavam, contavam as novidades, “pediam colo”.

<sup>113</sup> No que diz respeito à instituição particular a observação das práticas não foi realizada.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

É compreensível que a observação deixe professores e demais membros da instituição constrangidos, afinal, trata-se de suas práticas pedagógicas diárias. A ideia de serem “observados” em suas práticas, normalmente gera “desconfiança” e receio para qualquer profissional. Esse tipo de impressão que tivemos, demonstra o quanto as atividades de pesquisa dessa natureza e mesmo as de estágios em qualquer área de conhecimento que necessite o contato direto com os sujeitos pesquisados ainda geram desconforto. Mesmo que as pesquisas propostas pela universidade sejam justificadas e relevantes, ainda observa-se que as mesmas não são compreendidas da mesma forma em todas as situações e contextos.

Essas impressões demonstram que a inserção no campo de pesquisa muitas vezes não é tão simples, na medida em que, depende principalmente da aceitação dos sujeitos a serem investigados. A pesquisa de campo é riquíssima, na medida em que é possível encontrar muitas possibilidades de reflexão, no entanto, assim como afirma Corsaro (2005), talvez a inserção no campo de pesquisa seja a parte mais delicada, pois, para ser aceito como um “membro” de determinado grupo é necessário antes de qualquer coisa à aceitação por parte dos mesmos. Corsaro (2005) descreve a respeito de pesquisa que realizou com crianças, e afirma que é atípico um adulto em meio às crianças “tentando” comportar-se como uma. Diferentemente do que o autor constatou, a maior dificuldade encontrada em nosso processo não foi em relação às crianças, mas sim, na aceitação de alguns professores. Em função do curto período vivenciado em campo, não foi possível superar este limite, daí a importância de estabelecer uma longa relação com os sujeitos pesquisados a fim de ganhar sua confiança.

#### **4 Concepções e Práticas Acerca da Infância Percebidas nas Instituições Investigadas**

Na instituição pública foram entrevistados quatro profissionais, três professores e uma coordenadora pedagógica. Entre os professores, duas são do sexo feminino e somente um professor é do sexo masculino, sendo este, o único profissional que trabalha na instituição. No quadro abaixo, se encontram algumas informações a respeito desses profissionais e como serão denominados nessa pesquisa:



Denominação dos entrevistados	Idade	Sexo	Formação
Professor A	Entre 25 e 35 anos	Feminino	Pedagogia
Professor B	Entre 25 e 35 anos	Feminino	Pedagogia
Professor C	Entre 25 e 35 anos	Masculino	Educação Física
Coordenadora Pedagógica	49 anos	Feminino	Pedagogia

Fonte: Elaboração das autoras (2014)

Ao questionar os entrevistados sobre o motivo de porque atuar na Educação Infantil, a professora “B” respondeu que “foi por pressão”, expressão que não ficou muito clara, porém, a mesma quis dizer que talvez esteja atuando na Educação Infantil pela oportunidade de trabalho ter aparecido, mas não que tenha sido exatamente uma escolha. Já o professor “C” simplesmente respondeu que está atuando na Educação Infantil por considerar “mais fácil” o trabalho.

A coordenadora pedagógica dessa instituição está atuando na Educação Infantil devido à efetivação em concurso público. A mesma relatou que prestou concurso para Educação Infantil e Séries Iniciais e que as vagas preenchidas inicialmente foram nessa área, motivos que a levaram a assumir a função. Relatou ainda que na ocasião em que foi admitida, caso não se adaptasse à Educação Infantil, mais tarde poderia mudar de função e assumir nas Séries Iniciais, porém, a mesma afirma ter gostado do ambiente de trabalho e permaneceu nessa atividade.

Ao analisar o que os professores responderam acerca do questionamento de por que atuar na Educação Infantil, é possível perceber que mesmo na atualidade, a atuação de professores nestes espaços não se trata de uma escolha profissional convicta, ou seja, os mesmos não escolhem estar nesses espaços por se identificar com essa área de conhecimento, e muitas vezes acabam trabalhando com essa faixa etária em função de vários motivos, seja oportunidade de trabalho, efetivação em concurso público, salário ou até mesmo por considerar “mais fácil” atuar na Educação Infantil. Nos depoimentos, raros são os casos em que se trata de uma escolha por afinidade ou motivação profissional.

Ao questionar os professores sobre o que se lembram de ter estudado sobre a infância durante a graduação, a professora “A” relatou brevemente que durante sua graduação haviam algumas disciplinas que tratavam sobre a história da infância, por exemplo. Relatou ainda, que em alguns momentos não concorda muito com a teoria, “por



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que às vezes você pode ter uma teoria maravilhosa, saber nomes renomados, saber citações de livros e dentro da sala de aula isso não serve pra nada.” (Professora A).

Mesmo na atualidade é comum, professores referirem-se à prática considerando-a mais importante que a teoria, o que não significa que a mesma não seja importante, porém, na profissão docente é extremamente necessário que haja equilíbrio entre ambas. No entanto, o que costumeiramente ouvimos nas instituições escolares são falas como as acima descritas. Neste sentido, Meksenas (2002), ao escrever sobre a importância da teoria afirma que: “Aos profissionais do ensino já não basta transmitir conteúdos por meio das relações de ensino e aprendizagem. Mais e mais é importante que professores, pedagogos e administradores da educação assumam o papel de construtores do conhecimento.” (MEKSENAS, 2002, p. 16). Nossa tarefa enquanto professores, vai muito além da mera transmissão de conhecimentos em sala de aula, mas efetivamente participar da construção dos mesmos. Entretanto, como fazer isso se desprezamos os conhecimentos científicos e teóricos? É algo que vale a pena repensar.

Neste mesmo sentido Demo (1990, p. 15) contribui relatando que “Professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador”. Demo (1990) complementa nos dizendo que existe uma pretensão de desmistificar a pesquisa para que, deste modo, não seja operável apenas por castas superiores e raras, mas que esteja presente em todo o processo educativo, desde a escola básica, considerando-a atividade humana e processual pela vida afora.

A professora “B” relatou que no decorrer da graduação estudou “tudo, tudo sobre a infância” (Professora B). No momento da entrevista, havia outra professora por perto que ao ouvir a pergunta complementou a resposta, “As concepções, os autores, tudo, não tem o que você não tenha visto.” (Professor que não participava da entrevista). Porém, em relação a esse “tudo” relatado, nenhuma das duas professoras definiu exatamente quais conteúdos ou teorias. Ambas afirmaram que na verdade “se aprende na prática”, que a teoria é somente uma base, mas que o aprendizado de fato acontece na prática, ou seja, se aprende a ser professor praticando. Insisti e afirmei que também aprendemos com a teoria, no entanto, ambas afirmaram que a teoria não é tudo, de fato se aprende na prática.

O professor “C” relatou que lembra de ter visto durante a graduação algumas disciplinas relacionadas à infância mais especificamente aos jogos, brincadeiras e as metodologias aplicadas a cada faixa etária.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Neste aspecto, percebe-se que, mesmo que de forma breve, a graduação aborda questões relacionadas às crianças e à infância, sendo que o que ficou mais evidente foram às abordagens históricas e psicológicas. Nas falas dos professores não foi possível constatar que tenham adquirido conhecimentos sobre a infância de um ponto de vista filosófico, sociológico ou antropológico. Para Barros e Nascimento (2011), é extremamente importante haver interdisciplinaridade nos estudos sobre a infância, sendo áreas precursoras desta, a Sociologia e a Antropologia. Deste modo, observa-se que ao não conceber a infância a partir de algumas destas perspectivas, que consideram a criança um sujeito com características específicas e subjetividades, as instituições escolares passam a guiar-se pela “normatividade pedagógica”, que, utiliza critérios fornecidos pela Psicologia do desenvolvimento infantil para agrupar as crianças segundo suas capacidades cognitivas, não levando em consideração todos os demais aspectos como o meio social em que a criança vive, por exemplo, e passa a vê-la como um sujeito que passará por determinadas fases e etapas do desenvolvimento.

Nesse sentido, a coordenadora pedagógica da instituição pública ao relatar o que se lembra de ter estudado sobre a infância afirma:

Tinha Psicologia do desenvolvimento Infantil, que trata sobre o desenvolvimento infantil, que todo o professor deveria saber, acredito que todos tiveram só que alguns a gente vê que tão reclamando pois não conseguem parar e repensar “não esta criança está nesta idade então ela precisa aprender isso ela está passando por esta fase mas é normal, natural vou ajudar para que ela consiga atingir outro nível. (coordenadora pedagógica A).

O depoimento da coordenadora pedagógica reforça novamente a ideia de que durante a graduação o que predominam são os conceitos psicológicos e as fases do desenvolvimento infantil. Deste modo, é possível perceber que, outras áreas voltadas à infância não estão presentes na formação dos professores. Neste aspecto, Abramowicz (2011), relata que a Sociologia da infância opõe-se a Psicologia do desenvolvimento e do comportamento, pois, acredita que a infância não está unicamente vinculada a etapas e fases, e também não concorda com a ideia de que a idade determine essas fases, na medida em que o meio social também interfere na formação desse sujeito, porém, a Psicologia do desenvolvimento e comportamento não possuem isso como princípio.

Ao questionar os professores sobre como definiriam o que é infância, a professora “A” a compreende como uma fase que algumas crianças “têm e outras não”, conforme pode ser verificado em depoimento abaixo:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Tem criança que vem pro CEIM, que aprende, que brinca livremente. Tem criança que brinca livremente em casa! E tem criança que não tem espaço, que os pais trabalham muito, já não dão aquela atenção, hoje em dia a infância da criança voltou-se só pra tecnologia, principalmente em casa né. Na escola eles podem brincar, eles podem descontraír e em casa ficam com a televisão, com o computador, com o videogame. Então é isso que virou a infância da criança, tem criança que tem infância e tem criança que não tem infância. (Professora A).

Mesmo sem citar autores, a professora “A” faz uma breve leitura do que se tornou a infância na atualidade. Jens Qvortrup importante pesquisador na área da Sociologia da infância, em uma de suas pesquisas, cita nove paradoxos que diz respeito à relação entre a sociedade infantil com a adulta, entre os quais podemos enumerar alguns destes estabelecendo uma reflexão com a fala acima. Por outro lado, a fala a seguir: “(...) os pais trabalham muito, já não dão aquela atenção (...)” (Professora A), relaciona-se ao segundo paradoxo citado por Qvortrup “Os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais vidas separadas”. Por fim, a fala: “Tem criança que vem pro CEIM, que aprende, que brinca livremente.” (Professora A), refere-se ao oitavo paradoxo de Qvortrup “Os adultos atribuem geralmente as escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos”. Em relação as falas dos demais professores, poderíamos citar inúmeros outros paradoxos, cada vez mais a sociedade infantil encontra-se em situação de submissão à sociedade adulta com rotinas cada vez mais organizadas e disciplinadas em um tempo administrado pela sociedade adulta, é importante refletir que o tempo da infância é diferente do tempo adulto.

Ao questionar a professora “B” sobre qual sua concepção sobre a infância, a mesma pensou por um longo período de tempo, demonstrando estar muito angustiada e parecia não saber o que responder. Com o objetivo de diminuir a tensão, foi esclarecido que não havia necessidade de apresentar um conceito teórico, e que ela poderia expressar sua concepção de senso comum. Novamente a professora pensou por mais algum tempo e como o clima já estava muito tenso, demonstrando que não pretendia responder a questão, procedeu-se a continuidade da entrevista.

Em relação à formação dos professores, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) aborda a importância e a influência que as agências formadoras de Ensino Superior exercem sobre estes sujeitos que posteriormente trabalharão com crianças de 0 até 12 anos. A mesma está se referindo à questão de garantir aos futuros profissionais da Educação a apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos específicos da área, buscando as especificidades de cada faixa etária. Levando em consideração o que prevê



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

a referida proposta e relembando a fala acima descrita, percebe-se que ao não responder questões específicas à faixa etária com que trabalha, pressupomos que a formação deste profissional não tenha dado conta de permitir-lhe a apropriação destes fundamentos teórico-metodológicos, ou, mesmo que a formação continuada que lhe foi oferecida não tenha também dado conta dessa questão. Ao trazer esses elementos, além de ressaltar a ausência de conhecimentos interdisciplinares sobre a infância na formação dos pedagogos, percebe-se também a ausência de fundamentos teórico-metodológicos básicos como os presentes na proposta curricular, o que nos leva a depreender que esses conhecimentos não foram devidamente abordados no processo de formação na graduação e que a formação continuada não está cumprindo o seu papel.

Na profissão docente, encontramos muitas dificuldades no cotidiano de trabalho, entretanto, sabemos também que a busca de novos conhecimentos e sua construção a partir dos espaços profissionais e sociais, é fundamental para a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, não estamos afirmando que os conhecimentos de senso comum devam ser descartados, mas que como profissionais possamos interpretá-los à luz das teorias e como parte de um processo de construção social e histórica. Nessa direção, Meksenas (2002), caracteriza como senso comum o conhecimento portador de valores, explicações, orientações e projeções cognitivas associadas às práticas dos indivíduos na vida cotidiana.

Ao questionar o professor “C” sobre sua concepção a respeito da infância, este a compreende como um período da vida da criança até aproximadamente seis ou sete anos;. Em relação à definição de criança relatou que considera “o indivíduo até doze anos”. Ao questioná-lo, se criança e infância significam a mesma coisa, respondeu “que criança e infância não são a mesma coisa, no entanto, estão interligadas”.

Mesmo entre documentos legais, percebe-se que ainda não há um consenso na definição da idade da criança, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, Lei 8.069, art. 2º, 1990). Neste sentido, a definição de criança proposta pelo professor “C” está em consonância ao que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A coordenadora pedagógica da instituição pública definiu infância como “(...) um tempo único, um tempo em que a criança está em pleno desenvolvimento”. Ao questionar a professora “A” sobre sua concepção de criança, a mesma afirmou:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Eu definiria que a criança assim com uma palavra que falta muito nos adultos, humildade, que a criança na verdade, ela aprende tudo que você ensina, sem reclama, sem brigar, então, o adulto já não né! Então o que falta no adulto é humildade. Então a criança eu defino com a palavra humildade, assim, a criança é muito humilde, mesmo nos momentos em que você chama a atenção, dali um pouquinho ela já esqueceu.

Ao analisar os depoimentos acima, se percebe que a subjetividade e as particularidades a respeito das infâncias e das crianças não são consideradas, na medida em que as mesmas são tomadas como únicas e homogêneas e que mesmo na atualidade, são percebidas através de um olhar romântico. Alguns professores ainda percebem as crianças como passivas e neutras, como se não tivessem gostos e opiniões próprias. Neste sentido, essas concepções encaixam-se perfeitamente na teoria funcionalista que prevê como função da escola e da educação, desenvolver nas crianças habilidades e competências necessárias para tornarem-se seres integrantes da sociedade, ou seja, as mesmas não precisam ser ouvidas, pois, constituem-se como sujeitos “inacabados e imaturos”, cabendo então, aos adultos lhes ajudar a apropriar-se destes conhecimentos.

Em relação ao questionamento se existem diferenças entre criança e infância, a professora “A” respondeu que:

Entre criança sim, entre as crianças sim, e nós enquanto educador entre nós não teria, mas entre família, entre a criança, a gente pode perceber muito bem a diferença entre a criança que tá tendo uma infância em casa e na escola e a criança que tá em casa ficando sozinha, ela vai comer sozinha, vai fazer tudo sozinha, não contando com a atenção do pai e da mãe, por que tem pai e mãe que tem os filhos e de a infância da criança, que cada um se vire sozinho!

Após analisar algumas das questões realizadas aos professores, é possível perceber que na formação dos mesmos existe uma ausência de estudos mais aprofundados acerca das crianças e de suas infâncias. Talvez por esse motivo, algumas das percepções que os professores têm sobre as mesmas não correspondem às novas perspectivas presentes na Sociologia e na Antropologia da criança e da infância. Constata-se, portanto, que discussões sobre a infância advindas de áreas do conhecimento como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia e mesmo de correntes contemporâneas da Pedagogia, não estão presentes nas concepções dos professores e tampouco nas práticas dos mesmos, decorrência da ausência desses conhecimentos na formação em nível básico, na pós-graduação e na formação continuada.

Ao questionar a coordenadora pedagógica da instituição pública sobre como a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mesma compreende a criança, esta a definiu como “(...) um ser único com capacidade e que ela aprende conforme ela se desenvolve e conforme os seus meios se ela é estimulada, ela vai ampliando saberes”.

Em relação a algumas das concepções sobre infância presentes na Pedagogia Kramer (1996) destaca a visão ‘tradicional’ e a visão ‘nova ou moderna’. Na primeira a autora destaca que a visão da criança e sua infância é que esta é um sujeito corrompido, sendo tarefa da educação disciplinar e com intervenção direta no aluno fazer com que este se adapte às regras. Já em relação à segunda, concebe a infância e a criança como inocentes, sendo função da educação protegê-los da sociedade e toda a corrupção.

## **5 Considerações Finais**

De acordo com os escritos de Áries, a escola como lugar de crianças tem suas raízes na modernidade a partir da invenção da infância moderna, do surgimento da família nuclear e o surgimento da escola. Não podemos deixar de analisar que a história da infância, especialmente no Brasil, coincide com o atendimento às crianças em situação de risco, sendo que esse fato contribuiu para a produção de uma imagem negativa da “criança pobre” que passa a ser vista como uma ameaça social. Talvez em função desse tipo de concepção muitas práticas pedagógicas estejam mais próximas do assistencialismo do que de propostas educativas. No Brasil a educação escolar da primeira infância, - a Educação Infantil, - muitas vezes, principalmente em situações mais carentes, se constitui desta forma, muito mais como uma prática assistencialista do que educativa.

Por outro lado, outras correntes teóricas vêm discutindo a infância na contemporaneidade através de um novo olhar, na perspectiva de que esta se constitui como um sujeito histórico e social, de direitos, com subjetividades e particularidades que precisam ser respeitadas. Estas novas perspectivas não defendem a existência de uma única e universal infância que passa por „fases do desenvolvimento“, mas sim, compreendem que existem várias infâncias constituídas por diferentes sujeitos de acordo com o meio cultural onde estão inseridos. Estas novas correntes estão ligadas a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a História e novas perspectivas na área da Educação, que através de um diálogo interdisciplinar buscam pensar as infâncias em sua complexidade.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Ao discutir as novas concepções de infância, torna-se necessário rever algumas das práticas pedagógicas que vem sendo reproduzidas em instituições de Educação Infantil. Neste aspecto, levanta-se a questão dos limites das teorias baseadas em pressupostos biológicos ou psicológicos, e em que medida estas abordagens estão dando conta de acompanhar e responder às novas reflexões contemporâneas sobre a infância. Estes questionamentos apontam em sua maioria para uma mesma direção, apesar de a década de 1990 ter sido considerada o auge da sociologia da infância e outras áreas afins, percebe-se que os (as) professores (as) nas instituições escolares apresentam concepções de criança e infância, baseadas principalmente na psicologia do desenvolvimento. Isso revela um aspecto importante para reflexão, que remete ao processo de formação no Curso de Pedagogia e em que medida a infância vêm sendo abordada a partir de outras áreas e perspectivas teóricas.

E quanto às instituições escolares? Qual seu papel em relação a essas questões? É impossível falar de criança e de infância e não discutir o papel das instituições escolares. Retomando a ideia de que a infância está intimamente ligada a questões como gênero e classe social, não podemos nos esquecer de que a infância de crianças de classe social baixa pode repercutir negativamente. No Brasil, o ensino público, durante muito tempo, atribuiu sobre a criança pobre as responsabilidades pelo fracasso escolar. Ao analisar este tipo de concepção não mais predominante, mas ainda existente no sistema de ensino brasileiro, percebe-se uma naturalização associada à condição social e sua relação ao desempenho escolar. Isso não significa negar as condições de classe que envolve as infâncias, o que não significa que classe seja determinante de um tipo ou outro de infância ou de determinados comportamentos.

Para finalizar estas considerações cabe perguntar qual o papel da Pedagogia no que diz respeito a problemática da infância? Qual tem sido sua contribuição para os novos estudos sobre a infância? Com certeza, se trata de um tema para uma futura pesquisa, na medida em que ainda na atualidade a Pedagogia está muito pautada nos estudos realizados pela Psicologia, e em algumas perspectivas que universalizam a criança e a infância baseadas na „fases do desenvolvimento“.

Ao analisar algumas das falas dos professores e coordenadores das instituições essas premissas se confirmam, quando, percebem a criança a partir das „fases do desenvolvimento“, e a descrevem como um “ser passivo”. Durante o processo da pesquisa, percebeu-se também que a formação desses professores ainda está muito mais relacionada com as práticas pedagógicas do que com o estudo e discussão de como de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

fato, esses sujeitos se constituem. Por que ainda atualmente na formação em Pedagogia há tanta preocupação com o que fazer? E quanto ao “a quem fazer”?

Quem são esses sujeitos? Por que essa pergunta não gera tanta preocupação? São questões a serem pesquisadas. É importante ressaltar que este é um estudo introdutório e exploratório que nos possibilitou uma breve aproximação ao problema e universo de pesquisa proposto, sendo que muitas questões foram surgindo durante o processo de investigação e que merecem futuramente aprofundamentos.

Por exemplo, onde está a limitação em relação às concepções destes professores? Se estes possuem formação específica e, passam por formação continuada, de acordo com o que a Proposta Curricular de Santa Catarina prevê como explicar a persistência de algumas concepções e práticas nas instituições de Educação Infantil? Este questionamento merece outro estudo.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1981.

BARROS, Maria Leticia. NASCIMENTO, Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como Área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

BOUVIER, Suzane Mollo. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://www.slideshare.net/TEKA70/diretrizescurriculares-2012-11664037#btnNext>

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas: Vol. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

DMITRUK, H. B (Org.) **Cadernos Metodológicos**: diretrizes do trabalho científico. 6 ed. Chapecó: Argos, 2004.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1974.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin In:\_\_\_\_\_; LEITE, Maria Isabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil a arte do disfarce**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social In:\_\_\_\_\_. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Vozes: Petrópolis, 1995.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do 60 desenvolvimento infantil. **Psico. Estud.**, vol. 14, n. 1, 2009.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. Rio de Janeiro: **Ver. Bras. Educ.**, vol. 16, n. 47, 2011.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A infância:** paradigmas, correntes e perspectivas. Florianópolis: mimeo, 2000.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina, et all. **Desafios da sociologia da infância:** uma área emergente. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, **Psicologia e Sociedade**, 21 (1): 75-80, 2009.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa:** perspectiva qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa:** perspectiva qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## TERRITORIALIZAR, DESTERRITORIALIZAR, RETERRORIZAR: movimentos coletivos nas práticas de educação infantil

Diana Sueli Vasselai Simão<sup>114</sup>Gicele Maria Cervi<sup>115</sup>Rosemari Formento Bonickoski<sup>116</sup>

### Resumo

O trabalho é um relato de experiência cotidiana vivida e construída em duas instituições de educação infantil públicas do município de Blumenau/SC, a partir de fios que tecem os quais geraram e geram encontros que construíram coletivos. Esses coletivos tinham e tem a intenção de pensar infâncias a partir de outros olhares, pensar a criança e suas possibilidades no espaço-ambiente, colocando-se contrário as formas de pensá-la, tão somente, como aluno. Quando refletimos sobre os movimentos optamos por outro percurso: rivalizar com a produção em série, com o consumismo, com os estereótipos e as semióticas dominantes criando espaços para outras identidades. Os encontros com os pares, as leituras, os filmes e outros movimentos da vida estremecem o território e novas saídas são reivindicadas num processo de desterritorializar e reterritorializar. Esses movimentos consistiram em reorganizar os espaços, os diferentes materiais, os tempos, os lugares com a intencionalidade de ampliar as possibilidades dos profissionais, das crianças e das famílias. O objetivo do trabalho é discutir essa experiência como possibilidades de pensar os espaços a partir da noção de fluxos o que significa pensá-los com movimentos para criar, qualificar, inventar, reinventar buscando torná-los significativos para os coletivos (crianças, profissionais e famílias) que organizam e reorganizam os tempos e espaços da/com as crianças.

**Palavras-chave:** Infâncias; Experiências; Espaços.

### 1 Coletivos que se Entrecruzam

Para falarmos deste contemporâneo precisamos voltar na história das autoras, as duas foram enroladas pelos panos, panos das produções das fábricas da região, numa rotina competitiva, produtiva, compensatória. Esses panos nos prendiam até a escola, nesta agregava a uniformização da roupa, chegando na igreja que domesticava a mente. Mesmo saindo da linha de produção fabril, os panos ainda nos mantinham atreladas a essa obediência. Ao percebermos que a produção da fábrica continuava nos espaços de educação, começamos a buscar atalhos, para romper com esses panos. Foram nesses

<sup>114</sup> Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Hilca Piazero Schnaider em Blumenau/SC. Cursando mestrado na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

<sup>115</sup> Doutora em Ciência Sociais – Política pela PUC-SP. Professora do Mestrado em Educação da FURB. Grupo de Pesquisa Saberes de Si – E-mail: gicele.cervi@gmail.com

<sup>116</sup> Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Emília Piske de Blumenau/SC. Cursando Mestrado na Universidade Regional de Blumenau (FURB).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

atalhos que nos encontramos e mais encontros vieram. Os fios dos tecidos se desfazendo foram tecendo outras tramas. Neste embaralhado de angústia, medos, incertezas, coletivos foram construídos e buscamos outras paisagens. Nossos olhares acostumados com conforto das paisagens bucólicas, estranharam, o que nos fez olhar de novo. Mais estranhamentos vieram e foram os encontros e desencontros que permitiram viver outras coisas. Estamos escrevendo a partir de dois espaços de infância que são públicos, com praticamente o mesmo número de crianças e profissionais, mas não são essas uniformidades que nos aproximam, são suas especificidades, suas diferenças, a busca constante de romper com o que está posto. Esses espaços têm como rota de fuga experimentar, reinventar novos caminhos.

Diante de muitas discussões na Educação Infantil, o espaço tem sido uma fuga para se pensar outros fluxos. Nesta ideia o ateliê surgiu para pensar/criar uma escola com diferentes possibilidades/impossibilidades, um convite para o inusitado. Na tentativa de provocar cada vez mais experiências de diversificar os materiais, a forma, o tempo, os lugares, buscando caminhos para criar e assim descobrir outros olhares para este espaço. Larrosa (2003) contribui com nossas reflexões quando diz que é necessário pensar outras formas de vivermos os cotidianos escolares. A partir destes diálogos que entendemos a importância de construirmos e reconstruirmos novos espaços de libertação e não de opressão. Segundo Varela (1992, p.83):

A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto 'especialista competente', ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração.

Na mesma medida pensar que os espaços das escolas precisam ser ocupados por adultos e crianças que desejam ter oportunidades outras de aprendizagens. Na tentativa de experimentarmos o novo, o desconhecido, nos desafiamos a reorganizar o parque, que hoje chamamos de espaço externo. E assim, quinzenalmente nos desafiamos num movimento de desterritorializar e territorializar. Fora de sala, outros espaços, e nosso conhecimento, onde fica? Nas sensações, os olhares atentos que carregam muitas descobertas, lembranças, histórias, poesias, encontros e criatividade, pois é necessário ousar, expor, lutar, crescer, buscar, compartilhando cada dia diferente, cada dia novo. E nesse encontro, das raízes da mangueira construímos araras, fantasias que se refugiam



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

no corpo que as escolhem. Lá se vão às raízes que esbarram em outra raiz da goiabeira, nela essa fantasia se recria num corpo dependurado pelos galhos da goiabeira. Nesse entrelaçar das raízes que mais parecem colares, pulseiras, penduricalhos que adornam esse corpo de criança: hora mágico, hora príncipe, hora é pai, mãe, Homem-Aranha... E continuam as raízes que agora se encontram com o gramado, a teia fica maior, não se sabe onde começa e onde termina, num cenário mágico onde elementos invisíveis tem seu mundo microscópico acontecendo, corpo se alimenta, o menu é rico com pratos requintados sendo oferecido a todo tempo, areia coberta com flores que se apresentam como bolos, tortas ...

O que conta é que a árvore-raiz e o rizoma-canal não se opõem como dois modelos: um [a árvore] age como modelo e como decalque transcendente, mesmo que engendre suas próprias fugas; o outro [o rizoma] age como processo imanente que reverte o modelo e esboça um mapa, mesmo que constitua suas próprias hierarquias, e inclusive ele suscite um canal despótico (DELEUZE; GUATTARI, 1995<sup>a</sup>, p. 31).

Nesses dois espaços o emaranhado de raízes e rizomas ainda se apresenta e se confundem, hora são mapas hora são decalques. A fotografia desse espaço se revela a cada piscar de olhos, a criança criando e reinventando a partir do universo do adulto e das suas redes imaginárias. O adulto que ao olhar por detrás das janelas avista o pé de mamão, que insiste em quebrar as barreiras arquitetônicas para se fazer presente no segundo pavimento da instituição e convida esse adulto professor a se desterritorializar.

Descendo as escadas e trazendo consigo as malas cheias de possibilidades, saem as paredes e ficam as histórias, histórias de medo, de surpresa, de aventuras... Nessa mala escorregam pensamentos, planejamentos, músicas que nesta liquidez de ideia, invade as raízes, enroscam essa teia de saberes. Mala que não é mais mala transformou-se, passos que não são mais passos nem cenários, mas ganham vida e movimento, com um corpo sem paredes, sem carteiras, que convida outro corpo de criança a brincar junto com um corpo grande, que se revezam nos papéis sociais. Mãos de adultos traçam caminhos com linhas, malhas, canetas, agulhas, tesouras, caminhos com rotas muitas vezes definidas com um fim provável, mas corpo de criança busca outras rotas, fazem atalhos, descobertas de caminhos desconhecidos e perigosos. Esse adulto com um corpo grande, de gente que se esqueceu das rotas, dos perigos, não desbravou outros mundos, vai necessitar se despir desse corpo que esconde num corpo de professor.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e de técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações... (FOUCAULT, 2004a, p.125).

Nessa rede subterrânea, onde raízes da mangueira, goiabeira, mamoeiro, grama, se tornam uma coisa só ou coisa nenhuma, olhamos para essas redes, tramas e buscamos na subjetividade outro olhar para as coisas prontas, definidas, ou seja, de um ponto de vista ou de um único ponto. Para abrir esse olhar precisamos nos ver por outro ângulo.

Ao subir as escadas encontramos outro refúgio, as paredes que insistem em não sair, vamos buscando outros dispositivos e então o que mudamos são as divisórias, os armários, as prateleiras, horas prateleiras dividem as salas para historias, hora lugar da prateira saem malhas que se esticam e num passe de mágica outro cenário se apresenta, tapetes mais parecem tapetes voadores que nos levam para outras paisagens, outros lugares. Na roda de conversa já reinventamos outras possibilidades de pesquisar, de descobrir, de experimentar que levam o projeto da turma para varias direções, ele chega à casa da criança, vai para outros grupos etários, ele conversa com esse espaço e essa conversa resulta em outros diálogos. As ideias se misturam e os espaços são redesenhados a partir de cada diálogo, de cada projeto a ser estudado, das interações se planeja outros espaços de convívio, de acolhida, de experimentos, de brincadeiras, e se planeja com e para as crianças.

Desterritorialização e reterritorialização: a criação e o abandono de territórios. O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios "originais" se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquinais que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; ROLNIK, 1986:323).

Os coletivos se encontram nas crianças, nos adultos, nos espaços e vão à busca de outros coletivos que olham para o espaço de viver essa infância a partir dessas tramas, raízes, buscando rotas, numa cartografia que muda constantemente. Chegamos nesse espaço que a terra, o ar, o fogo, a água são os elementos responsáveis por outros



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

atalhos, o barranco que hora é escorregador em outros pirâmide, mais adiante castelos ou uma montanha cheia de obstáculos. O corpo dócil do adulto que foi treinado para sentar e levantar, se supera a cada dia quando se vê capturado pelas experiências das crianças, essa terra que passa pelas raízes que amontoa, cria túneis sem direção.

Sucedeu-nos com freqüência encontrar todo tipo de diferenças entre dois tipos de multiplicidades: métricas e não métricas; extensivas e qualitativas; centradas e acentradas; arborescentes e rizomáticas; numerárias e planas; dimensionais e direcionais; de massa e de malta; de grandeza e de distância; de corte e de freqüência; estriadas e lisas. (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 192)

Ao se lambuzar com lama, esse corpo cria uma segunda pele que da possibilidade de viver a partir desta textura que aponta para a capacidade de invenção que habita esta criança. Invenção que se criam a partir do bosque, a copa das árvores acolhe as cordas que se transformam em cama de gato. O tronco das árvores se enlaçam com malhas que dão continuidade aos túneis, esses cheios de painéis que não são painéis e sim objetos sonoros que viajam com o vento ao encontro de outros grupos de crianças, grupos esses que estão alimentando os animais: coelhos, galinhas, formigas, pássaros.

E lá em baixo, junto com o vento vai o som, a poeira, as folhas, o grito, o choro, o nome de criança que ecoa achando outros grupos. Um desses pesquisando o gelo e seus mistérios, mais para lá o mexe-mexe com as famílias, grupo esse que está criando um outro espaço com seus familiares; e o vem-e-vai da rede, que balança o menino, acalanta o choro dos bebês; do outro lado a varanda construída trazendo na memória a subjetividade da casa da vovó, varanda esta que ora cozinha, ora é palco, ora é oficina, neste grupo dos curiosos a brincadeira é a vida em cena.

Onde ficou o barro? Com os Descobridores, um grupo de crianças com suas famílias plantando árvores frutíferas, mais raízes se enlaçando. Esses coletivos que se enlaçam, se unem e se dividem, horas por grupos etários, hora por afinidades ou ainda para viver uma linguagem oportunizada pelas professoras em cenários criados a partir da linguagem oferecida. Linguagem que viaja na visita do maracatu, onde seus tambores ressoam pela comunidade inteira, as saias floridas remexem e rodam criando um espetáculo de ciranda, os cabelos enleados dos percursionistas causam estranhamento e curiosidade.

O tempo também é momento de espera de outras linguagens, lá vem o boi, boi de mamão, boi barrica, bumba meu boi, boi a serra, boi da manta, uma viagem pelos ritmos das festas de boi, esse passeio fez um trajeto desconhecido por muitos, desbravou



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

linguagens de cor, movimento, ritmos, sons, danças, falas, sabores, lugares...

Lugares não precisam ser longe de nós, lugares circulam nos circuitos de linguagens, não da sequência, mas da ideia da roda, que não tem começo nem fim, mas sim o cirandar, cirandar de brincadeiras com as danças circulares, ou na ponta da sapatilha da bailarina, na bombacha do gaúcho, no rodopio da dança folclórica, no esparcar da dança contemporânea.

A ciranda continua quando vem mais gente pra roda, quando a comunidade vem tomar um café com leitura, participar do piquenique das linguagens circenses, linguagem que traz o palhaço e sua performance sem estereótipos. O jogo simbólico e encanta, com surpresa, curiosidade, medo, suspense de um circo bem antigo, aquele que a simplicidade era o enredo, a brincadeira atingia todos as idades. O encantamento chega e os sentimentos pulam de dentro de um corpo, que se deixa ser criança. Gargalhada, gargalhada do mais pequenino, aquela que a mão vem até o rosto, e a cabeça sobem e descem. Um piquenique no circo, dentro de um bosque... Famílias inteiras com suas cestas, toalhas, numa tarde de sábado, dando a importância esperada para aquele momento. E lá vem a mala e o palhaço, mala pesada, esforço que ele fazia, após alguns instantes, vem à descoberta, estava vazia (de objetos), mas cheia de elementos imaginários, mistérios, magia...

Neste emaranhado de ideias, onde as falas das crianças fazem eco nestas rotas todas e esse nos faz procurar outros trajetos, sair da zona de conforto, das estradas planas onde o criança, o adulto tende a buscar caminhos já explorados. A criança nos mostra na música algumas pistas, quando na experimentação de sons o fazem com intensidade e de corpo inteiro. Criar espaços de experimentações e não de informação é uma rota íngreme e nos desnuda para criar. Como Larrosa (2002, p. 21),

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, "o que nos passa". Em português se diria que a experiência é "o que nos acontece"; em francês a experiência seria "ce que nous arrive"; em italiano, "quello che nos succede" ou "quello che nos accade"; em inglês, "that what is happening to us"; em alemão, "was mir passiert". A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Também nos faz pensar nos penetráveis de Helio Oiticica, quando se busca esses espaços de experimentações, a cada interação ele se faz. No momento que a criança constrói espaços, esta vivendo o fazer, a experiência em si já é outra. A criança ao se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cobrir de lama se veste de um elemento que vai mudando sua textura, sua cor, espessura. Viver este momento é único, mesmo tornando a fazê-lo é outra experiência.

O vestir já em si se constitui numa totalidade vivencial da obra, pois ao desdobrá-la tendo como núcleo central o seu próprio corpo, o espectador como que já vivencia a transmutação espacial que aí se dá: percebe ele, na sua condição de núcleo estrutural da obra, o desdobramento vivencial desse espaço intercorporal. Há como que uma violação do seu estar como “indivíduo” no mundo, diferenciado e ao mesmo tempo “coletivo”, para o de “participar” como centro motor, núcleo, mas não só “motor” como principalmente “simbólico”, dentro de uma estrutura-obra. É esta obra a verdadeira metamorfose que aí se verifica na inter-relação espectador obra (ou participador-obra). O assistir já conduz o participador para o plano espaço-temporal objetivo da obra, enquanto que, no outro, esse plano é dominado pelo subjetivo-vivencial; há aí a completação da vivencia inicial do vestir. Como fase intermediária poder-se-ia designar a do vestir-assistir, isto é, ao vestir uma obra vê o participador o que se desenrola em “outro”, que veste a obra, é claro. Aqui o espaço-tempo ambiental transforma-se numa totalidade “obra-ambiente”; há a vivencia de uma “participação coletiva” Parangolé, na qual a “tenda”, isto é, o “penetrável” Parangolé assume uma função importante: é ele o “abrigo” do participador, convidando-o a também nele participar, acionando os elementos nele contidos (sempre manualmente ou com todo o corpo, nunca mecanicamente, como seja: acionar botões que põem em movimentos elementos etc (...)) (OITICICA, 1986, p. 71).

Buscar possibilidades de criar não em linha reta, mas percorrendo as raízes que insistem em buscar cenários diferentes, às vezes túneis com água, rochas, outras raízes e nessas rupturas vão criando outro corpo e se misturando, ficando outro ser... Essa possibilidade de criar e recriar sempre e buscar novos cenários neste mundo cotidiano, é sempre a expectativa destes coletivos.

Cenário é o que acontece no almoço, intitulado almoço com música, as mesas viram temas: marítimos, florais, musicais, natureza morta... e a música flui, às vezes do aparelho de som, outras do artista convidado; aos poucos vem saindo das salas crianças de 1 ano a 5 anos, em grupos de quatro até completar 20 crianças, que interagem neste espaço, almoçando ouvindo música, e quem termina volta para sala e ao chegar outro amigo é convidado a almoçar.

O som do repertório escolhido viaja pelas salas, ele é quem convida sem convidar, ao mistério que o aroma das comidas proporciona aos nossos sentidos. Se a música nos convida, os livros nos capturam para dentro da biblioteca, espaço de convívio com o imaginário, muitas são as rotas, mas nenhuma chega a um só lugar é a possibilidade de deixar o sapato na terra e o corpo na água.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2002, p. 119).

Sabemos que estamos amarrados pelos elásticos da maquinaria escolar, hora os elásticos nos puxam pra perto, hora deixam solto. É nesse corpo de adulto, que viveu todos os disciplinamentos, toda a submissão de um modelo escolar vigente até os dias atuais, que se enlaçam nos coletivos para afrouxar os elásticos dos modelos escolares informativos. Saber que elásticos soltos conseguem fazer rotas de fuga, o que não acontece com marionetes que se limitam a andar pra frente.

O ser da sensação, o bloco do percepto e do afecto, surgirá como a unidade ou a reversibilidade entre aquele que sente e o sentido, o seu íntimo entrelaçamento, à semelhança das mãos que se apertam: é a carne que se vai separar simultaneamente do corpo vivido, do mundo percebido, e da intencionalidade de um a outro ainda demasiado ligada à experiência – enquanto a carne nos dá o ser da sensação, e traz a opinião originária distinta do juízo de experiência. (DELEUZE;GUATTARI, 1992, p. 157).

Como pensar o currículo nestes espaços que não tem um caminho seguro? Pela estrada afora não se vai bem sozinho, só conseguimos caminhar com outras gentes, outros corpos incomodados... São esses que nas diferenças se aproximam, para partilhar o que não se partilha, para juntar o que não se junta, mas apenas mover pensamentos.

## **2 Considerações Finais**

Quando coletivos traçam outras rotas, outros caminhos, uma cartografia apresenta-se com outros percursos, que não delineiam o trajeto, ele se faz no caminhar. Pensar em espaços como uma porta para o desconhecido, um experimento de incerteza é uma possibilidade de invenção constante. A criança sempre procura outros caminhos, o medo, o desafio, a curiosidade presente nestes, são elementos de rupturas de um jeito de estar no mundo. Um espaço criado a partir de panos, para criança não é apenas um pano pendurado, mas sim, um reino de possibilidades, agora uma cabana, logo ali um trem,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mas adiante um castelo... E seus elementos vão criando encontros de interação, onde o inusitado é o que movimenta novas possibilidades de experimentos. Pensar nas raízes que procuram rotas de fuga, desviando do concreto, rompendo a terra, se entrelaçado com outras raízes, quebrando pedras, ou passando por elas, neste emaranhado não se tem certeza do começo e do fim, a incerteza é o que nos move para criar. Quando saímos de modelos, de padrões, desequilibra mexe com o território e seu endereço, desterritorializa. Estar trilhando outras rotas saber que não tem um único jeito de fazer, de ser, experimentar, buscarmos coletivos. A cada roda de conversa, o planejamento busca trazer um panorama, uma visão aérea do território, nestes momentos traçar rotas de fuga é um desejo constante e um perigo anunciado, porque ali pode fixar território ou reterritorializar e ser capturado por um currículo prescritivo, engessado e ficar refém das semióticas dominantes. Colocar na roda a experiência de dois espaços de infância onde as suas diferenças aproximam esses coletivos foi à intenção dessa conversa, não tem um único caminho as crianças nos dão pistas desse caminhar, correr, saltar...outros fluxos...

## Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19. Campinas/SP: ANPED/Autores Associados, jan.-abr. 2002, p. 20-28.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 125-52.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.



## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: por uma pedagogia crítica e decolonial

Eugenia Portela de Siqueira Marques<sup>117</sup>

Alexandre Paulo Loro<sup>118</sup>

### Resumo

O artigo expõe os resultados finais de pesquisa realizada em escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul sobre os desafios epistemológicos para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar com a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Participaram da pesquisa os professores do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos. Ancorada nos estudos de Quijano (2005; 2007), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2003) e Walsh (2009), entendemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais é na perspectiva da interculturalidade crítica de Walsh (2007), uma possibilidade de pedagogia decolonial. Os dados da pesquisa apontaram que essas legislações requerem paradigmas outros para se pensar a diferença étnico-racial ou continuará reforçando os processos coloniais e relações de poder e saber vigentes na prática docente.

**Palavras-chave:** Educação; Relações étnico-raciais; Pedagogia Decolonial.

### 1 Introdução

A descolonização que se propõe mudar a ordem do mundo é [...] um programa de desordem absoluta [...] um processo histórico [...] feito por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade (FANON, 1961-2001, p. 30-31)

Este artigo expõe os resultados finais de pesquisa realizada em escolas públicas municipais de Campo Grande e do Município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. Apresenta pressupostos, perspectivas e desafios epistemológicos para o trabalho docente, para a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares.

O direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento dos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material e, desse modo, possam ser os protagonistas

<sup>117</sup> Doutora em educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Chefe do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB-UFGD. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores (GEPRAFE). E-mail: eumar13@terra.com.br

<sup>118</sup> Mestre em educação. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó/SC. E-mail: alexandrepaulloro@yahoo.com.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

nas searas política, epistemológica, social e educacional. Na educação, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representaram foram significativas, na medida em que disciplinaram a Educação das relações étnico-raciais, quando problematizaram e ressignificaram os currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

Essas legislações exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial e colocaram sob-rasura o mito da democracia racial no Brasil, que historicamente reforçou os processos coloniais e as relações de poder e de saber vigentes nos currículos e nas práticas pedagógicas.

As mudanças trazidas pelas legislações questionam a hegemonia de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou e inviabilizou outros saberes, modos de ser e de viver, e propõem uma lógica para que a as práticas pedagógicas não silenciem diante dos legados eurocêntricos que hierarquizaram, subalternizaram e desumanizaram os sujeitos colonizados. Nesse sentido, o projeto de uma escola na perspectiva intercultural, interepistêmica e decolonial precisa ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos que permeiam o fazer pedagógico.

Com fundamento nos estudos de Quijano (2005-2007), Maldonado e Torres (2007), Mignolo (2003; 2011), e Walsh (2009), entendemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais, trazida pela inclusão da História e das Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, é, na perspectiva da interculturalidade crítica de Walsh (2007, p. 8), uma possibilidade de pedagogia decolonial, na medida em que possibilita a problematização do currículo escolar pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu, ou seja, dá visibilidade a outras lógicas e formas de pensar, contrapondo-se à ideia da existência de uma única lógica eurocêntrica e dominante. Para Walsh (2009, p. 12), a decolonialidade pode ser definida como:

un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta hora permanentes – que mantienen patrones de poder enraizados em la racionalización, em el conocimiento eurocêntrico y em la inferiorización de alguns seres como menos humanos

Esse entendimento denuncia o currículo eurocentrado e hegemônico, que não dá espaço para narrativas outras. Os negros e os índios, por exemplo, foram relegados a espaços estereotipados e subalternizados no currículo embranquecido que lhes impôs a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

condição de inferiores, por meio da colonialidade do ser. A inserção da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares do Brasil por meio de políticas críticas permite refletir sobre a hierarquização da estrutura racial da sociedade e a sua representatividade no campo educacional, no qual historicamente a cultura e o conhecimento do homem branco europeu sempre estiveram no topo. Possibilita a adoção de uma pedagogia crítica e decolonial, na medida em que segundo Walsh (2007, p. 8) problematiza o currículo escolar pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu contrapondo-se à ideia da existência de um único fundamento, eurocêntrico e dominante.

## **2 O Protagonismo dos Movimentos Sociais Negros e as Políticas Públicas Afirmativas Curriculares**

O Movimento Negro brasileiro historicamente pressionou o Estado a efetivação de direitos da população negra, por meio de educação formal e a implementação de legislações antirracistas visando à superação do monoculturalismo e a visão essencialista de cultura e conhecimentos impostos pela colonialidade que subjulgaram e subalternizaram as minorias culturais e possibilitam a compreensão de que

[...] para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e multiculturalismo surge à perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes como fatos de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2001, p. 48).

O desafio apresentado à educação intercultural é o de compreender a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças no Brasil, no contexto da luta contra-hegemônica dos Movimentos Sociais pela redução das desigualdades, da exclusão social e da discriminação racial. Ao refletir sobre essas vertentes e o modo como os conhecimentos do colonizador foram legitimados no Brasil, questionamos os modelos teóricos eurocêntricos e as suas metanarrativas que silenciaram outras experiências políticas e epistêmicas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, a partir dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Estudos Pós-coloniais Latino-americanos de (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003; WALSH, 2009).

Essas mobilizações edificaram um arcabouço jurídico que possibilitou uma desobediência epistêmica<sup>119</sup> para a decolonização dos currículos escolares, por meio do pensamento de fronteira<sup>120</sup>. A implementação da Lei nº 10.639/2003 abriu caminhos para “olharmos” a cultura afro-brasileira nos espaços coloniais e pós-coloniais e a compreender que apesar de subalternizada, os saberes da herança africana foi resistente, ao contrapor-se à hegemonia epistêmica colonial e, desse modo, possibilitou a decolonização curricular, com a visibilidade de outras lógicas (Mignolo, 2003). Nesse contexto apontamos que os documentos elencados, a seguir no (quadro 1) possibilitarão a formação de educadores na perspectiva da interculturalidade Funcional e Crítica, a Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial (WASLH, 2009).

#### **Quadro 1 - Arcabouço jurídico para a educação intercultural e a pedagogia decolonial**

Lei nº 10.639/2003 que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

Projeto de Lei nº 2.827/2003 que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior, Públicas.

Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de março de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.

I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005. Relatório Final. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2005.

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, MEC 2009.

Lei nº 11.645/2008 que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares.

Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

<sup>119</sup> Mignolo propõe o reordenamento da geopolítica do conhecimento para que ocorra o desencadeamento epistêmico a fim de desvencilhar dos conceitos modernos eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências formadas dessas bases teológicas e seculares (MIGNOLO, 2003).

<sup>120</sup> Expressa a possibilidade da razão subalterna para colocar-se em primeiro plano, em um diálogo “trans-epistemológico”, ou seja, a posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica (MIGNOLO, 2003).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A Lei nº 10.639/2003 foi uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato. O artigo 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, e 79-B que dispõe:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A Lei nº 10.639/2003 é fruto do Projeto de Lei nº 259/99 foi proposto na Câmara dos Deputados pelo então Deputado Federal pelo (PT/MS), Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande (Grupo TEZ Trabalho - Estudos Zumbi) e, pela Deputada Federal Ester Grossi (PT/RS). Com a aprovação daquela Casa de Lei, foi enviado ao Senado da República no dia 05 de abril de 2003 e, posteriormente no dia 09 de maio de 2003 sancionado.

Trouxe novas reflexões no campo do currículo e trabalho docente, ao disciplinar a Educação das Relações étnico-raciais, e indicar a urgência de práticas escolares que reflitam sobre o etnocentrismo e enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, a muito tempo, marginalizados ou subalternizados no contexto escolar.

Em 2008, após pressões dos movimentos indígenas e indigenistas no país, mais precisamente em 10 de março, com este novo contexto, a Lei nº 11.645/2008 deu nova redação a LDBEN/96, no que diz respeito à diversidade cultural brasileira. Art. 1º. O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

A alteração trazida pela Lei nº 10.639/2003 referia-se apenas a cultura afro-brasileira. Com a Lei nº 11.645/2008, fica estabelecido que o ensino da História do Brasil que levará em conta as contribuições das matrizes indígenas na formação do povo brasileiro.

A promulgação dessas leis deveria ter provocado amplos debates, como também cursos de formação continuada para os docentes sobre a questão das relações entre as diferentes culturas, tempos e espaços, formas outras de ser e saber. Nas escolas essas determinações legais chegaram sem muitas reflexões e estudos que pudessem garantir ao docente refletir sobre os conceitos e as categorias relevantes para a desconstrução, reconceitualização das representações e estereótipos presentes nas práticas pedagógicas, e também na perspectiva de identificar e problematizar a diversidade étnico-racial e cultural presentes nas salas de aula. Todavia as pesquisas demonstram que

No caso das escolas públicas, várias têm sido as práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial existentes de norte a sul do país. Existem experiências mais enraizadas como a inserção da lei n. 10.639/03 nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), trabalhos conjuntos com a comunidade, Movimento Negro, comunidades de terreiro, projetos interdisciplinares, comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, estudos sistemáticos sobre o continente africano, projetos realizados com a participação dos estudantes, entre outros. Há, em diferentes estados e municípios, um movimento de práticas mais coletivas se constituindo; todavia, como apontam várias pesquisas, a atuação individual de docentes interessados no tema é ainda a ação mais recorrente nas escolas (GOMES, 2011, p. 119).

Cabe ressaltar que o papel da gestão da escola nesse processo é determinante, quando garantem as ações coletivas e democráticas, com a participação de todos da escola, por meio de trabalhos e projetos articulados voltados para a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, se a gestão ignorar ou silenciar-se diante da urgência e importância de se efetivar as propostas trazidas pelas legislações, lamentavelmente se constituirá em impedimento para a realização de práticas pedagógicas decoloniais e reforçarão os currículos monoculturais.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 As Perspectivas e Desafios para a Implantação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na Educação Brasileira: as contribuições dos estudos pós-coloniais

A descolonialidade da educação se fundamenta nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, MC- Modernidade/Colonialidade que apontam para outras questões a serem dialogadas nos discursos acadêmicos e políticos, defendem a tese que a independência das ex-colônias e a formação dos Estados-nação garantiram a descolonização.

Os Estudos pós-coloniais alertam que embora tenha findado o período colonial, a colonialidade se manteve presente por meio de imposição política, militar, jurídica, administrativa, apesar da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Nesse sentido, o pensamento que norteia esses estudos dialoga com os movimentos de descolonização da Ásia e África e com as culturas subalternizadas dos indígenas e afro-caribenhos. Traz uma proposta, problematizar como um determinado conhecimento se tornou hegemônico e eurocêntrico, ao questionar o *locus* dos sujeitos que os enunciam, bem como questões epistêmicas que os fundamentam. Para os autores pós-colonialistas, colonialismo e colonialidade são dois conceitos distintos. Segundo Quijano (2007), o colonialismo mantém a dominação e a exploração na medida em que:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

Embora o colonialismo tradicional tenha sido extinto, conforme indicam os estudos denominados pós- coloniais de (BHABHA, 2003); (SAID, 2001); (HALL, 1997), entre outros, as estruturas subjetivas, a estereotipação da diferença, a subalternização dos saberes tradicionais indígenas e africanos e a imposição dos conhecimentos e interesses eurocêntricos e hegemônicos permaneceram com a colonialidade, cumprindo, de forma eficaz, um modelo universal para as ciências humanas e ignoraram as epistemologias outras.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento aos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material, e possam ser os protagonistas nas searas política, epistemológica, social e educacional.

No Brasil, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 disciplinaram a Educação das Relações étnico-raciais, no entendimento de que é imprescindível que as práticas pedagógicas enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, no contexto escolar do Brasil. Nesta perspectiva, o Parecer CNE nº 03 de 10 de março de 2004 dispõe que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 5).

Essas legislações de certo modo desafiaram as políticas epistêmicas da colonialidade (WALSH, 2009) e, juntamente com a luta do Movimento Social Negro, indígena e indigenista, denunciam e questionam a subalternização e o silenciamento no fazer pedagógico sobre as questões epistemológicas, políticas e culturais que tratam das relações étnico-raciais.

A Lei nº 10.639/2003 estabeleceu que no dia 20 de Novembro comemora-se o “Dia Nacional da Consciência Negra”, no calendário escolar. As práticas pedagógicas ainda tendem a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e, acabam subalternizando as outras culturas, subjugadas e subalternizadas de menor poder e saber.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares, conforme alerta a teorização de Santomé (1995) sobre um currículo turístico. O autor denomina “currículo turístico, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural” (SANTOMÉ, 1995, p. 173).

A inserção dessa data tensionou algumas reflexões sobre a comemoração do Dia 13 de maio nas escolas - “Abolição da escravidão no Brasil”. A Lei Áurea historicamente representou um marco importante na caminhada rumo à autonomia do povo negro, mas não alterou a lógica escravista do branco, ainda latente na sociedade brasileira.

Sobre a inserção da temática indígena, a situação não é diferente, as escolas, de um modo em geral, no dia 19 de abril - “O dia do índio”, comumente as crianças fazem atividades com pinturas, confecção de cartazes e colagens, aprendem músicas que conectam a história do índio no passado, todavia a maioria não aborda a questão da terra, da territorialidade, os genocídios, a invasão de igrejas pentecostais nas aldeias, entre outras questões que ignoram e discriminam os saberes tradicionais desses povos.

Portanto, o desafio posto é legitimar o direito das diferentes formas de conhecimento das diferentes culturas, como as africanas e indígenas a uma existência sem marginalização ou subalternidade ou, ainda, dar voz a “culturas negadas e silenciadas” (SANTOMÉ, 1995).

A implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trouxeram avanços importantes, ao possibilitarem diálogos sobre os saberes indígenas e afro-brasileiros no currículo escolar, na perspectiva da interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica, proposta por Walsh (2009, p. 25) que

[...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo - alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial.

Esse entendimento deve ser um projeto coletivo de todos os atores da escola, uma perspectiva possível seria trabalhar a diferença cultural na escola, entendendo-a como um



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

espaço democrático e fronteiriço (BHABHA, 2003).

O desafio posto ao trabalho docente reside em encontrar espaços fronteiriços onde possam negociar os diferentes saberes cotidianamente, pois não basta negociar os saberes dos povos indígenas e africanos apenas nas datas comemorativas, e depois voltarmos a “normalidade” da escola.

#### **4 Enfrentamentos e Silenciamentos: a implantação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em escolas da Rede Pública Municipal de Campo Grande/MS**

Nesta seção apresentamos os dados finais da pesquisa e a análise de algumas entrevistas<sup>121</sup> com docentes. Para identificar se os professores conhecem as Leis, indagamos: O que você sabe sobre as Leis que incluíram a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar?

Eu conheço uma parte do teor da lei, eu tenho a preocupação de conhecer a lei na íntegra, mas algumas coisas a gente grava mais e até onde eu sei, essa lei coloca uma obrigatoriedade de se trabalhar a história da África, dos povos africanos e indígenas e da cultura que o Brasil recebeu desses povos, é obrigatoriedade e isso foi a partir dos anos 2003 (Professora A - História).

A fala da professora demonstra conhecer sobre o que propõe esta legislação brasileira ao afirmar que trata sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar as contribuições dos povos colonizados (indígenas e negros), respeitando suas diferentes matrizes epistemológicas, como também apresenta preocupações sobre o que preconiza as leis.

A professora B da disciplina de Língua Portuguesa afirma que: “Trata-se das políticas pública da educação, não é? De igualdade conhecimento para todos”. A fala da professora leva-nos a questionar, se ao trabalhar sobre o que preconiza as leis devemos fazer na perspectiva da igualdade entre os povos ou da diferença colonial que ainda perdura com a colonialidade do poder, ser, saber (QUIJANO, 2005).

Para refletirmos a fala da docente, ancoramos em Santos (2006, p. 48) que ao problematizar os conceitos de igualdade e diferença nos apresenta premissas de reconceitualização, argumentando que precisamos buscar “a superação do debate entre o

<sup>121</sup> As entrevistas foram realizadas nas escolas que participaram da pesquisa em 2012 e 2013. Os entrevistados serão nomeados pelas letras do alfabeto.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

universalismo e relativismo cultural” presente neste entendimento. Segundo o autor é necessário negar o absolutismo dos dois conceitos. Com este entendimento, Santos (2006), nos propõe trabalhar a igualdade na diferença, como um possível deslocamento epistemológico que nega as polaridades dos dois conceitos (igualdade e diferença).

A professora da disciplina de Ciências alega não conhecer as legislações e apresenta sua concepção sobre o trabalho docente na escola:

Olha! fui saber aqui hoje, escutando as falas das colegas ali na sala antes de se reunir, mas sobre este assunto eu não tenho conhecimento nenhum até o momento. Ninguém nunca me repassou ou eu não prestei atenção também né? Porque eu acho assim que esse conteúdo (pelo menos tinha isso na cabeça) isso é conteúdo de história aí a gente acaba deixando as coisas passarem (Professora C - Ciências).

A negativa da professora indica que essa questão permanece silenciada na escola e demonstra a não existência de um trabalho docente coletivo que atendam a proposta das leis.

Cabe ressaltar que as referidas leis dispõem sobre a inserção que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Embora não apresente explicitamente no texto das leis a palavra “preferencialmente”, ao invés de “em especial”, é comum nas escolas, a interpretação dos docentes de que a alterações trazidas recaem apenas as áreas elencadas, o que certamente contribui para que as demais áreas justifiquem o desconhecimento das leis.

Após descrever as dificuldades em trabalhar pautada no que preconiza as Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008, e se a escola atende as orientações propostas por elas, a Docente A da disciplina de História afirmou:

Com clareza sobre a aplicação da lei, acredito que não. Não vou falar mal da escola, nem de ninguém, aqui a gente vai falar de uma situação, até porque parece que não existe a preocupação, nas conversas com os colegas e até mesmo nas formações continuadas. Não existe essa preocupação com a aplicação dessa lei. Ela existe há bastante tempo, a gente até conhece, um fala, outro menciona, faz parte de forma indireta quando a gente pensa nos temas transversais, mais um ou outro entende, isso aplica de uma forma ou de outra, mas pela formação pessoal do que pela aplicação da lei.

Mesmo com alguns deslocamentos significativos que as leis trouxeram para o trabalho docente, entendemos que pouco se mexeu nas estruturas modernas que sustentam o sistema escolar. Segundo a fala da maioria dos entrevistados, quando ocorre



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

alguma discussão sobre a diferença cultural presente na escola, é de forma aligeirada, simplificada, transversalizada, sem o aprofundamento necessário a reordenação da escolarização, historiografia e das relações no espaço escolar.

Ao indagar sobre as dificuldades para implementação das leis, na maioria dos entrevistados, percebe-se a construção epistemológica eurocêntrica do campo do conhecimento que universaliza apenas os conhecimentos advindos da Europa e que não legitima os conhecimentos dos povos colonizados.

Quanto à formação docente e a necessidade de se considerar e estudar os temas relacionados à cultura e história dos povos africanos e indígenas na colonização do Brasil, a Docente A, da disciplina de história afirma:

A escola não tem projeto efetivo para esse assunto, esse ano a gente está fazendo a implementação da lei de uma forma simples, estamos estudando, estamos levantando alguns conhecimentos de maneira a propiciar uma continuidade posterior. A ideia que eu entendi na lei é que se uma pessoa conhece, ela valoriza então a ideia primeira para os alunos é que eles conheçam sua geografia, os valores, sem mencionar os problemas que a colonização trouxe. [...] a gente começa por ai sabe, modificando, começando a modificar e essas coisas, é um trabalho a longo prazo, devagar. Eu penso que a gente pode conseguir um resultado positivo, mas também penso que tem que ser sistematizado a continuar.

Ao buscar identificar eventuais fatores que interferem na abordagem das legislações vigentes, a maioria dos entrevistados afirma ter dificuldades em lidar com a temática cultural em sala de aula, por não terem formação sobre os temas que devem ser abordados ao discutir os saberes que não fazem parte do currículo da escolar. As entrevistas apontam para a necessidade de formação docente que venha a problematizar e a questionar a história de “desqualificação” dos povos colonizados, criando uma tensão, um desafio para a implementação das Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008, nesta escola.

## **5 Enfrentamentos e Silenciamentos: a análise dos dados**

Nesta seção apresentamos a análise de algumas entrevistas<sup>122</sup> realizadas com o gestor, a coordenadora pedagógica e professores de uma escola do município de Dourados. Para identificar se os professores e gestores conhecem a Lei indagamos: O

<sup>122</sup> As entrevistas foram realizadas nas escolas que participaram da pesquisa em 2012 e 2013. Os entrevistados serão nomeados pelas letras do alfabeto.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que você sabe sobre as Leis que incluíram a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar?

Pouco foi passado pra gente. Chegou um e-mail falando que a gente tinha que adaptar ao currículo da escola, mas já trabalhamos desde quando começou a diversidade. O negro, o homossexual o índio o escravo. Na noite cultural que a gente faz sempre resgata a cultura de todos. A gente vai trabalhando em sala de aula e quando tem o momento da hora cívica a gente coloca tudo ali (Gestor Escolar A).

A lei institui nas escolas o tema étnico-racial e indígena para currículos do ensino fundamental Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor dos coordenadores em prol da afirmação das questões indígenas, das questões também da consciência negra, não só consciência negra, mas no fato de garantir mesmo essa discussão no interior da escola. Porque de outra maneira eu acho difícil haver essa discussão (Coordenadora Pedagógica 1).

Conheço uma parte do teor da lei e tenho a preocupação de conhecer a lei na íntegra, mas algumas coisas a gente grava. Até onde eu sei, essa lei coloca a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura que o Brasil recebeu do povo africano a partir do ano de 2003 (Professora C - História).

Exatamente o nome assim eu não sei, mas trata do preconceito racial da discriminação (Professora E - 2º ano do Ensino Fundamental).

Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor dos coordenadores em prol da afirmação das questões indígenas, das questões também da consciência negra, não só consciência negra, mas no fato de garantir mesmo essa discussão no interior da escola. Porque de outra maneira eu acho difícil haver essa discussão (Coordenadora Pedagógica C).

Os depoimentos dos entrevistados demonstram que a maioria possui noções sobre o teor das Leis. De um modo geral, identificam que elas abordam a diversidade cultural dos povos brasileiros e suas matrizes.

Entretanto, apontam para o entendimento de que a educação para as relações étnico-raciais exige mais conhecimento sobre as Leis, de certo modo, identificamos um movimento afirmativo, pelo fato de que estão presentes nas falas dos entrevistados indícios de que as Leis permitiram algumas reflexões sobre a diferença no trabalho docente e que exigem uma nova postura, diferente da pedagogia homogeneizadora.

Outro aspecto importante no depoimento da “professora E” é o rompimento com mito da democracia racial, ao reconhecer a existência do racismo e do preconceito na escola, antes silenciado ou negado.

Nesse sentido, Pereira (2011, p. 153) afirma que:



O racismo é uma prática aprendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar, na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagem de conteúdos, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até mesmo na aparentemente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informais dos alunos e professores.

O preconceito e a discriminação racial não estão explícitos nos artigos da Lei, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, todavia, o Parecer CNE/CP 03/2004 que regulamentou a Lei orienta para que as escolas desenvolvam “Ações de combate ao racismo e as discriminações” visando o respeito e a valorização dos contrastes da diferença. A presença da discriminação racial nas escolas tem sido denunciada pelo Movimento Negro e pelos estudiosos da área, mas por muito tempo ficou silenciada nos debates, nos currículos consequentemente no trabalho docente.

Sobre as dificuldades para a implementação das Leis indagamos: Quais as dificuldades para a implementação das leis?

Acho que é uma questão de conscientização quando naturalmente você reconhece que a cultura afro-descendente e indígenas tiveram prejuízos em relação aos brancos no nosso país. Quando existe essa consciência o trabalho é algo natural. Eu penso que quando fazem uma lei é porque já houve direitos negados. Então não tem dificuldade quando existe essa conscientização. Mas não havendo conscientização, nem com lei vai dar certo e não vai ser efetivada (Coordenadora Pedagógica B).

Os cursos de licenciatura hoje não contemplam essas coisas que são fundamentais. Nas universidades públicas talvez não tenha problemas com isso, mas as privadas por questão de carga horária diminuem muito, principalmente os cursos de licenciatura. A gente fica com a formação precária até mesmo na área específica (Professor G - Geografia, 2012).

As dificuldades apontadas para a não implementação das Leis são inúmeras, dentre as quais se destacam a falta formação inicial e continuada dos docentes, a resistência para abordar a diferença.

## 6 Considerações Finais

A pesquisa demonstrou a necessidade da formação continuada de professores



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para a decolonização epistêmica, na perspectiva de se efetivar nas escolas a pedagogia crítica, proposta por Walsh (2009) e a construção de uma educação pública de qualidade, democrática e antirracista. Os resultados apontam para os desafios epistemológicos e práticos posto a formação docente, pois essas legislações requerem paradigmas outros para se pensar a diferença étnica, ou continuará reforçando os processos coloniais e relações de poder e saber vigentes na prática docente.

Criar um espaço revisionário (BHABHA, 2003) onde as diferenças sejam uma possibilidade de soma e não de exclusão ou subalternização é o desafio posto à escola. Fazer com que não se torne uma ameaça à preservação da própria identidade seja da cultura europeia/colonizadora ou dos povos colonizados (indígenas e africanos).

## Referências

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 03/2004**, de 10 março, 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura economica, 1961-2001, p. 30 e 31.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, 2001, p. 45-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais - projetos globais colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PEREIRA, Junia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: a recepção das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 2 jun. 2014.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 201-246.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura Sousa. (Org). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NAS ESCOLAS DE CUIABÁ/MT

Gerda Langmantel Eichholz<sup>123</sup>Beleni Saléte Grandó<sup>124</sup>

### Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os saberes e fazeres na formação de professores para implementação da cultura indígena no currículo escolar, conforme prevê a Lei 11.645/08. A partir da realidade do agronegócio em Mato Grosso que compromete as relações escolares entre indígenas e não-indígenas, realizou-se um curso de formação pela UFMT e a SEDUC/MT, a fim de preparar os alunos para um espaço de aprendizagens interculturais nos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT. A metodologia desta pesquisa será pautada no prisma da pesquisa-ação. Conclui-se que ao se refletir sobre conceitos que sustentam a compreensão da diversidade étnica e cultural e o processo de colonização constrói-se um espaço dialógico intercultural que humaniza as relações sociais e oportuniza a educação intercultural escolar.

**Palavras-chave:** Lei 11.645/08; Interculturalidade; Formação docente.

### 1 Introdução

O processo de colonização e ocupação do Brasil pelos não-índios, desde a chegada dos portugueses aconteceu de forma violenta e desrespeitosa. Historicamente, apossaram-se de seus territórios, explorando-os de todas as formas, e os sobreviventes às epidemias, à escravidão e guerras se deslocaram para terras mais distantes, tendo que se readaptar a vida longe de seus bens materiais e imateriais que os vinculavam aos territórios tradicionais. Os indígenas que não aceitaram a escravidão, conforme Fleuri (1998, p.45) “foram sendo pouco a pouco exterminados (no caso de 1.500 eram cerca de 5 milhões enquanto hoje 180 etnias indígenas remanescentes somando pouco mais de 300.000 pessoas)”.

Nas últimas duas décadas, em Mato Grosso, identificamos o mesmo processo de colonização, com uma desenfreada cultura capitalista que consome o Cerrado, a

<sup>123</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Membro do Grupo de Pesquisa COEDUC. E-mail: [gerdaquerencia@gmail.com](mailto:gerdaquerencia@gmail.com)

<sup>124</sup> Doutora em Educação e Pós-doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa COEDUC. E-mail: [beleni.grando@gmail.com](mailto:beleni.grando@gmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Amazônia e o Pantanal, expandindo o agronegócio ligado ao cultivo dos grãos para a exportação, que nega as culturas tradicionais e as formas de vida coletiva que neste estado se manteve por milênios em equilíbrio entre homens e ecossistemas, configurando o que Gomide (2008) nos coloca “A expansão da soja no Brasil ininterrupta deixou um rastro de destruição que vai além das áreas das fazendas e atinge as Unidades de Conservação e as Terras Indígenas”. (GOMIDE, 2008, p.7).

As relações interétnicas em Mato Grosso são inevitáveis por possuir uma população de 28.000 indígenas que se organizam em 42 etnias, em que os conflitos promovidos pela política do agronegócio tem comprometido as relações entre indígenas e não-indígenas, afetando inclusive a cultura escolar que acaba reproduzindo o discurso hegemônico, da mesma forma que reproduz a história dos indígenas do Brasil que os mantém com o estereótipo produzido desde os anos de 1.500, confirmando o que Bonin (1998, p.135) expressa, que ao longo de nossa história “a negação de pluralidade de hábitos, de crenças, de representações é o modo de assegurar a hegemonia da sociedade dominante”.

No entanto, a escola deve atender as orientações legais a partir da Lei 11.645/08, que buscam reverter pela educação às relações preconceituosas e excludentes de discriminação reproduzidas pela cultura autoritária que está arraigada historicamente em nosso país, revendo a história do Brasil e reconhecendo a história e a cultura dos povos indígenas e, conforme Candau (2003, p.19), tem “uma forte relação com os processos de exclusão que afeta os grupos sociais marginalizados por motivos econômicos”. Contudo, a cultura preconceituosa e autoritária que domina governo e a educação brasileira tem evitado implementar estes conteúdos na escola.

O desconhecimento em relação ao outro que é negado na escola, fez parte da observação e intervenção pedagógica em experiência de docência da pesquisadora, no município de Querência-MT. Este fica próximo ao Parque Indígena do Xingu, na qual, a presença de crianças indígenas no contexto escolar, leva os professores à condição de despreparados para trabalhar com esta realidade das salas de aulas interétnicas, mostrando claramente o que Torres (2007, p.46) nos relata, as escolas “não estão preparadas suficientemente para desenvolver uma prática pedagógica que contemple a educação multicultural e intercultural”.

O processo de problematização foi sendo consolidado com estudos e experiências através de projetos sobre a cultura indígena na prática docente da pesquisadora, evidenciando que este trabalho solitário de docente não atinge aos objetivos previstos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para mudanças nas relações cotidianas da escola, daí a demanda de aprofundar os estudos em nível de Mestrado em Educação, pois o processo de compreensão de como na escola pode ser tematizada a realidade indígena com vistas às mudanças nas relações sociais, é o desafio com o qual me deparo neste momento.

Comprendemos com Scott (1999)

que a experiência está imbricada com nossas narrativas e que é, ao mesmo tempo, uma interpretação de algo que precisa de interpretação; é sempre contestável, portanto, sempre político. Parafraseando a autora, coube-nos nesse processo de formação, assim como no momento de reflexão sobre o vivido, interrogar-nos sobre os processos pelos quais nos constituímos como sujeitos e, ao fazê-lo, dar outra dimensão à história e ao papel do educador por nós assumidos, para pensar as mudanças almejadas na educação [...]. (GRANDO, 2004, p.132).

A partir destas vivências transformadas em experiências, o problema da pesquisa se consolida ao perceber-se que a Lei 11.645/08 não será implementada simplesmente por imposição da legislação brasileira, pois em dez anos de promulgação da 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura dos negros do Brasil, muitas escolas ainda preferem omitirem-se desta obrigatoriedade, que evidencia o que Pinho (2007, p.82) expressa, “[...] que tanto os professores quanto os alunos são vítimas de uma estrutura social que, ao longo da história, massificou a diversidade humana e cultural [...]” e ainda hoje, continua massificando.

Com isso, compreende-se que trazer outra história do negro no Brasil incomoda tanto, quanto mais à história indígena, pois é diariamente lembrada como a história dos que impedem o desenvolvimento socioeconômico e cultural em Mato Grosso. Tratar desta Lei, para além do preconceito étnico-racial, é tratar de compreender o Outro em seus direitos de cidadania e de vida coletiva diferente da cultura não-indígena e da lógica capitalista.

Segundo a problemática exposta, esta pesquisa trará contribuições significativas e relevantes, poistemo objetivo de compreender os saberes e fazeres na formação de professores para implementação da cultura indígena nas escolas públicas de Cuiabá e Várzea Grande-MT, conforme prevê a Lei 11.645/08.Sendo que esta estará contribuindo para a promoção de uma educação intercultural, desvendando quais conteúdos e quais práticas educativas são mais significativas para transformar a relação preconceituosa em educação de acolhimento e reconhecimento do outro como parte de sua realidade?

Portanto, a Lei não vem somente cumprir com a legalidade da educação, mas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

contribuir para a revisão da nossa forma de organização social, pois possibilita a reflexão sobre a sociedade e o sentido de ser brasileiro hoje, compreendendo como cada etnia, nos diversos períodos da história de ontem e atual, para a formação do país, reconhecendo o direito e a relevância das resistências e permanências dos povos indígenas no nosso país.

## **2 Desenvolvimento**

A metodologia desta pesquisa será pautada no prisma da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2007). O autor adverte que pesquisa-ação deve ser aplicada nas situações em que os pesquisadores estiverem imbuídos do objetivo de implementar uma possível transformação ou de resolução de problemas, pois a pesquisa-ação é “orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2007, p. 9), no caso desta pesquisa, trata-se de transformação no conhecimento dos atores envolvidos - os professores, através da formação continuada, sensibilizá-los para as relações interculturais e, posteriormente, estes sensibilizarem seus alunos para a convivência com o outro diferente, o indígena.

Na pesquisa-ação o grupo coordenador do projeto CEFAPRO/SEDUC, UFMT e os docentes nas escolas se tornam também investigadores da própria prática e, juntos, buscam identificar problemas a serem eliminados e encontrar colaborativamente formas para abordá-lo. No projeto de formação o problema-foco de nosso estudo é a necessidade urgente de desenvolvimento de respostas educacionais eficientes à diversidade cultural, enfocando a concepção intercultural, através de práticas de ensino, bem sucedidas, nas escolas de rede pública de Cuiabá-MT, a fim de garantir relações mais amistosas entre diferentes culturas em sala de aula.

Após a participação dos Seminários Avançados I e II e a leitura bibliográfica proposta pela orientação desta pesquisa, sentiu-se a necessidade de qualificar a participação do público que estaria visitando os XII Jogos dos Povos Indígenas (JPI)<sup>125</sup> a ser realizado em 2013, em Cuiabá-MT.

Essa qualificação se justifica pelo motivo da Lei 11.645/08, em vigor desde 2008, ainda não ter sido implementada nas escolas urbanas da baixada cuiabana e o desafio é

<sup>125</sup> Jogos dos Povos Indígenas (JPI) é um evento realizado desde 1996, sob a coordenação dos irmãos, Carlos e Marcos Terena, dirigentes da Organização Não-Governamental “Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena”-ITC.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

criar, a partir da capacitação de professores, novas práticas pedagógicas, visando, pelo conhecimento, reduzir as atitudes preconceituosas em relação aos povos indígenas.

Essa qualificação para a visita às escolas aos XII JPI foi empreendida através da formação continuada de professores, com parcerias da UFMT e SEDUC-MT, organizado na agenda do CEFAPRO-Cuiabá (aberto vagas via edital no site da SEDUC-MT), atingindo 30 escolas públicas de Cuiabá-MT. Esta aconteceu nos dias 16 (período noturno), 17 e 20/09/13, com colaboração de professores indígenas de Mato Grosso, de uma pesquisadora da FUNAI e da professora da UFMT (orientadora) e da atuação da pesquisadora como colaboradora e participante.

Os professores participantes definiram o estudo, em projetos interdisciplinares, de um povo indígena participante dos Jogos para cada escola. Com esta definição, foram desenvolvidas nas escolas a história e a cultura de um dos povos indígenas específicos, a fim de pautar o primeiro princípio da educação intercultural com a implementação da Lei 11.645/08. Para êxito da prática pedagógica, subsidiou-se os professores com textos sobre histórias e lutas indígenas, através de e-mail, CEFAPRO e através de Facebook, criado pela orientadora para tal fim e, providenciou-se contatos com representantes dos povos indígenas e voluntários, para que pudessem estar em contato (presencial ou virtual) com palestras nas escolas.

Estas relações entre o que deveria a escola ensinar pela legislação vigente e o que os professores dão conta de trabalhar pela formação privilegiada na cultura hegemônica preconceituosa, constituem-se como pano de fundo do problema desta pesquisa.

A proposta foi que os alunos e os professores pudessem visitar a arena dos Jogos Indígenas para conhecerem o povo indígena estudado e pudessem aprofundar o conhecimento sobre as pessoas que estes fossem conhecer pessoalmente e com eles participar de suas atividades culturais na arena dos XII JPI de forma a compreenderem que há múltiplas formas de ser indígena no Brasil e não existe um só "índio" a ser conhecido.

Com essa formação dos professores, visou-se também atender à parceria da UFMT na organização dos XII JPI, criando-se um espaço de promoção de intercâmbio e consolidação de uma rede de estudos na UFMT, sobre a temática indígena e a Lei 11.645/08 e oportunizou-se uma participação ativa dos alunos da rede pública de ensino durante os XII JPI.

Na seleção das escolas para visita aos XII JPI, optou-se pelas 12 escolas que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolveram projetos interdisciplinares sobre a cultura indígena na sala de aula, com turmas de alunos do 8º e 9º anos. Fez-se o agendamento de cada escola e o acompanhamento dos alunos e professores à visitação ao evento dos XII JPI que aconteceu nos dias de 9 a 16 de novembro de 2013, no Jardim Botânico, na comunidade Sucuri, em Cuiabá, Mato Grosso.

Nesse momento, utilizou-se como técnica de coleta de dados o questionário, que para Marconi e Lakatos (2009) é um instrumento que proporciona a obtenção de grande volume de dados, alcançando o maior número de pessoas ao mesmo tempo, possibilitando maior liberdade nas respostas em razão do anonimato. Fez-se uma entrevista semiestruturada, a partir de oito questões abertas, que atingiu aproximadamente 80 alunos de cada escola, através de questionários em dois momentos distintos, na ida para os XII JPI e na volta dos XII JPI.

Aceitou-se o convite de Fazenda (1995, p. 8) para consultar “as prateleiras gestadas em outras ciências. E nesta aventura [...], aguçar o olhar para outro tempo na educação”. Em pleno século XXI, em que os povos indígenas no Brasil completam 500 anos de resistência, a garantia do direito a terra, à formação de seus professores e a uma escola específica e diferenciada, e implementação da Lei 11.645/08, tal garantia se constitui como elemento fundamental nos processos de afirmação étnico-cultural dos indígenas brasileiros e com esta pesquisa espera-se contribuir para afirmar e reforçar este processo.

Por ser uma pesquisa qualitativa, se baseará nas características mencionadas por Ludke e André (1989, p.13), “[...] tem ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, na qual, “Os dados coletados são predominantemente descritivos”, em que, “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”, sendo que, “A análise dos dados seguirá um processo indutivo”.

Esta recorrerá instrumentos metodológicos do trabalho como a entrevista, o caderno de campo, na qual, se sobrepõem sujeitos- os alunos e professores- e o contexto das escolas e a cultura indígena, em que ambos são considerados integrantes de uma totalidade e vistos a partir de um contexto sociocultural. Serão observados aspectos referentes a essa formação continuada dos professores e os discursos e os saberes contextualizados nestas escolas, tomando como base a importância e necessidade desta formação. Como afirma Minayo (1994) “não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade as suas ações e a suas construções” (Minayo, 1994, p.14).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Será uma investigação que se caracteriza pelo período de interações entre o investigador e os professores, ao campo da investigação, desde o início da formação, o desenvolvimento desta, até o término do estudo, cujos dados são construídos de forma detalhada e complexa. Esta é orientada através da coleta de dados que se edifica com o auxílio da narrativa e de entrevistas interativas e reflexivas. A interpretação dos acontecimentos, dos fatos e dos fenômenos deriva-se de uma decorrência epistemológica, em que o pressupõe uma “descrição densa”, criteriosa, detalhada tendo como foco a fala e a interpretação dos sujeitos participantes da investigação, conforme afirma Geertz (2008, p. 07).

Os dados de natureza qualitativa serão classificados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), codificação (técnica operacional de categorização) proposta por Gil (1987 p.157), por Bogdan e Biklen (1994) e tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações). Para os autores este sistema busca regularidades e padrões, visto que a repetição de respostas, palavras ou frases, identifica-se a forma como os sujeitos pensam. A estas respostas regulares dá-se o nome de categoria de codificação. E assim, esta classificação possibilitará maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, que é a elaboração do texto dissertativo.

Considerar-se-á que uma concepção pedagógica e curricular referente ao respeito e à valorização da diversidade cultural exige olhar a escola de forma diferenciada, isto é, vê-la como um espaço cultural e social, em que há várias maneiras de relacionar-se, de comunicar-se, de agir e de pensar.

Para Freire (1999, p. 46) “essa forma de escolaridade que ocorre todos os dias, não bastam”. Faz-se necessário a “luta para que a escola” seja um lugar de reflexão a diversidade cultural expressada por Diniz (1989) e que, confirma a explicitação de Grandó (2004, p.72), que “as diferenças culturais e as identidades individuais e coletivas, impressas no corpo, se expressam na relação com os outros” e que precisam ser respeitadas.

No transcorrer da história, a partir das contribuições da ciência da política, da sociologia e da economia, enfocam-se os sistemas educacionais numa nova perspectiva que passa a educar os educadores. Nesse momento, segundo Gadotti (1995, p.22), a escola deixa de ser vista como aquela “ilha de pureza sonhada pelos educadores, que viam a educação como a redentora da humanidade”. Atualmente, depara-se com uma realidade, na qual, os conflitos sociais, étnicos e culturais são cada vez mais visíveis e a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

escola passa a ser o lugar dessas discussões e assim, tornando-se o local de embates.

No momento atual, conforme (Diniz, 1989, p.7) “luta-se para que a escola não seja o lugar onde se dá a mera transmissão do conhecimento”, espera-se que a escola seja um espaço social transformador na qual as forças que emergem dos oprimidos, dos negros e dos indígenas possam adquirir a consciência para organizar a sua cultura.

Para Freire (1999, p. 46) “a organização do tempo e a planificação dos temas atuam contra os interesses e as características dessa Cultura a que denominamos Popular”. Freire coloca que o professor precisa estar ciente de que “além de ser um profissional da educação, ele é um cidadão da vida política”, precisando perceber que existe entre alunos e professores não somente conteúdos e programas, também existem “os símbolos, os códigos, e os movimentos da vida política”. Pois, esse professor “atua dentro de formas culturais diferentes” e assim, “Não dá para dizer simplesmente: todos são iguais porque a escola é igual para todos.” (FREIRE 1999, p. 46-48).

Esta abordagem permite a ampliação da análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que cumpre o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.

Toda mudança é um processo que se dá de forma lenta e com conflitos e mesmos as pequenas ações são importantes para o processo de mudança. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola pode tornar a educação um processo significativo. Sendo assim, é necessário repensar a escola que temos a partir de uma concepção intercultural.

Ao iniciar-se um trabalho diferenciado na perspectiva intercultural no ambiente escolar, o professor vai encontrar todas as diferenças possíveis de alunos, em que cada um carrega consigo tudo o que sente o que crê e o que sonha. Em cada aluno está presente um ser que é fruto de sua cultura. O desafio da educação intercultural está em acolher e se relacionar com esse outro que traz sua história de vida, sonhos e vontade de crescer intelectualmente e, não como “mais um”, em que todos precisam respeitá-lo como elemento constituinte da nação brasileira, com seus limites e possibilidades.

A perspectiva intercultural emerge no contexto das lutas sociais a fim de repensar-se os processos de exclusão. Conforme Fleuri (2001, p.49) “na perspectiva intercultural busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade em grupos diferentes como fator de crescimento cultural e enriquecimento mútuo”. Para o autor, em nível das práticas educativas, propõem-se novas estratégias de relações entre sujeitos e os grupos diferentes. E assim, promove-se a construção de identidades sociais e reconhecem-se as



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

culturas diferenciadas, procurando sustentar a relação crítica e solidária entre as mesmas.

Enquanto para Marin (2010, p. 16), a reflexão necessária sobre a interculturalidade, é que

a comunicação se constrói então sobre a base do respeito à diversidade cultural e nos permite desenvolver uma perspectiva do mundo como um lugar histórico a ser compartilhado entre todos os seres viventes. O fato de reconhecer e de respeitar a existência da alteridade – os outros – obriga-nos a refletir sobre a qualidade de nossas relações com os demais. Esta reflexão tem implicações com a sociedade em que vivemos, com suas contradições e fundamentalmente com a escola enquanto instituição intermediária entre o estado e a sociedade, sendo conseqüentemente mediadora da diversidade cultural e linguística existente nessa mesma sociedade.

Demonstra assim, que quando o ser humano se coloca em contato reflexivo com outro, verifica-se que a fundamental característica da existência destas relações sociais é a alteridade. A partir da prática docente torna-se possível o espaço de reflexão com o “diferente” e as diferenças para ressignificá-las na perspectiva da alteridade. Quando se criam condições para o estudo de outras culturas, tornam-se viável a construção de relações menos preconceituosas em que irá favorecer o exercício da alteridade. A alteridade e a palavra-chave para a superação dos preconceitos e aos xenofobismos advindos com a globalização, na sociedade contemporânea que expõe uma convivência nem sempre sossegada entre os grupos.

Freire (1980, p. 107) nos mostra que o diálogo também é importante caminho para todos os sentidos do ser e o aprofundamento das relações de alteridade. Para ele, só o diálogo comunica e quando os dois pólos de diálogo se ligam com amor, com esperança, com fé um com o outro, se fazem críticos na busca de algo, partindo-se na crença que somente chego a ser eu mesmo quando os outros também chegam a ser eles mesmos. Na falta de reflexão sobre a diversidade sociocultural no processo de ensino aprendizagem, no ambiente escolar, vai intensificar a hegemonia de outro grupo.

Segundo Marin (2010, p.23) com este “trabalho sobre nós mesmos pode liberar-nos das perversidades do etnocentrismo que nos contamina a todos, e vir a facilitar nossa relação com os outros. No plano educativo, essa premissa pode ajudar-nos a não cometer a imposição de conteúdos já definidos [...]”.

Esse olhar etnocêntrico que nos apresenta é que olhamos para o mundo dos outros com os “óculos” de nossa cultura. O nosso olhar é espontâneo e, na maioria das vezes, é preconceituoso, mas podemos aprender a questionar a maneira de ver o outro, substituindo o preconceito pelo olhar informado, compreensivo e solidário. Entendemos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que é um processo lento para que consigamos desconstruirmos nosso “eu”, mas isso é possível.

Enquanto Lima (2010) se baseia em McLaren (2000, p.123) que defende um multiculturalismo crítico e de resistência em que “compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações” e dá ênfase “a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”.

Para isso, o ato de educar para a interculturalidade deve ser de momentos de questionamentos como também de que nos coloquemos em “diálogo constante com o outro”, que predisponha-nos a constantes revisões de nossas atitudes, como nos aconselha Freire (1980, p.90).

Na perspectiva intercultural, não basta somente considerar o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, para Fleuri (2001, p. 52), o educador deve construir “um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes”. Sendo assim, a relação na interculturalidade indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na “relação intencional entre sujeito de diferentes culturas”, segundo Candau (2000), constitui o traço característico da relação intercultural. (CANDAU, 2000 ss).

Para Fleuri (2001, p.53) a educação intercultural “se configura como uma pedagogia do encontro que visa promover uma experiência profunda e complexa”, pois é um momento de promoção da relação cultural, que deve verificar se houve aprendizado cognitivo na matriz cognitiva do sujeito, por ser uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como mudanças das relações sociais, na perspectiva de mudar o que impede a construção de uma sociedade justa, livre e solidária.

Essa aprendizagem cognitiva é confirmada em Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p.224), em que a educação intercultural “propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais”, fazendo com que esses fatores remetam à sensibilidade no exercício da docência.

A perspectiva intercultural de educação tem a necessidade de repensar e ressignificar a concepção do educador. Conforme Fleuri (2001, p.61), o educador deve “propor situações que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórico, cultural e organização social). A confrontação de diferenças vai desenvolver a circulação de informações que se articulam no âmbito subjetivo intersubjetivo e coletivo. O



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

educador é um sujeito que interage com os demais sujeitos. Sua intervenção educativa consiste em dedicar concentração às relações e aos contextos que vão se formando, a fim de auxiliar para a explicitação e elaboração de sentidos que os sujeitos em relação elaboram e reelaboram.

Nestes contextos, para Fleuri (2001, p.61), “a função do currículo e da programação didática será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos sócios culturais”, de maneira que se auto-organizem em relação recíproca entre si e com o próprio ambiente.

Segundo Gadotti (1995, p. 282), a escola para ser humanista precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Sendo fundamental que a diversidade seja reconhecida, vivida e respeitada entre os grupos sociais no ambiente escolar, que seja “protagonizada” como afirma Candau (2002) e assim, que cada diferença tenha sua significação e contribuição na formação da nação brasileira.

Nessa nova proposta intercultural, outro conceito a se considerar é o conceito de Cultura. Este deve ser trabalhado como conjunto de códigos simbólicos reconhecido pelo grupo social, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Pluralidade, Cultural e Orientação Sexual. A partir desses códigos,

[...] o indivíduo é formado desde o momento de sua concepção; nesses mesmos códigos, durante sua infância, aprende os valores do grupo; ele é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social a concede. (BRASIL, 2001, p.48).

No diálogo com as culturas, precisa-se reforçar que o indígena é um ser humano que faz cultura, conforme nos afirma Freire (1980, p. 43). Ele vai dominando, humanizando a realidade e vai temporizando os espaços geográficos. E nesse criar, recriar, refletir e decidir indígena que vão se conformando as épocas históricas vividas a partir de sofrimentos, nas diversas épocas de desenvolvimento do Brasil e do contato com o não-indígena, e nas lutas por seus direitos a educação indígena diferenciada, direito a terra e a uma vida mais digna.

No trabalho da temática indígena na escola, deve-se ter um entendimento de que a educação indígena é complexa e acontece em todos os momentos de existência dos indígenas, passando por rituais de iniciação. O ritual em que o menino vai se tornar rapaz é a fase da vida em que os jovens aprendem a linguagem secreta dos homens e se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

iniciam em outro sistema simbólico de referência.

Ao educar-se para a interculturalidade requer dos alunos conhecimento e valorização da pluralidade de práticas culturais, história e memória, não só indígena, mas também europeia, africana, asiática, no qual os professores, conforme Vieira (1999, p.368) “que sejam capazes de pôr em prática a pedagogia da divergência e não apenas de convergência” e, assim, vindo a respeitar a alteridade do diferente.

Costa (2010, p. 17) nos alerta que se exige atenção na escolha dos conteúdos, recursos e estratégias a serem utilizadas no trabalho com culturas diferenciadas. Na educação intercultural, esse cuidado será necessário para que os alunos entendam a cultura de cada povo indígena, trabalhando-se a organização econômica, social e política indígena; sua religião, mitos, crenças, e rituais; o ciclo de desenvolvimento do indivíduo indígena como também a “construção” do corpo indígena, porque no momento que conheço o outro diferente, eu respeito-o e assim, o aceito. Portanto, essa atenção é necessária por levar em consideração que tipo de sociedade o professor, a partir da sua prática, pretende construir.

### **3 Considerações Preliminares**

Ao se refletir os conceitos de educação, cultura e diversidade cultural e relações interculturalidade na escola, espera-se construir um espaço humanizador, dialógico e intercultural, fortalecendo as discussões sobre implementação da Lei 11.645/08, difundindo ideias ao mundo acadêmico e a prática docente, ao se trabalhar os valores humanos na escola e eduquem-se para a convivência com a diversidade cultural.

A pesquisa dos conteúdos sobre a temática indígena, através de projetos interdisciplinares escolares, é um fator importante para resgatar o “ato de criação”, como declara Freire (1980, p. 104), como também de recriação, de expressar-se, de potencializar as capacidades que, poucas vezes, são estimuladas no cotidiano destes jovens, sendo sujeito do aprendizado, como afirma Freire (1980, p. 12) preparando-os a uma “educação para a decisão”.

Nota-se que somente o dever de incluir os conteúdos de história e cultura indígena no currículo não é suficiente, essa inclusão envolve mudanças de concepções como afirma Costa (2010, p. 16), e de procedimentos metodológicos, de estratégias e de recursos. Estes devem ser ponderados sob as perspectivas cognitivas e afetivas, devem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estar voltados para a aquisição do conhecimento como também à progressão da subjetividade, em que cada sujeito respeite, se reconheça e se valorize a si próprio e o outro, como partes integrais da diversidade humana.

Precisa-se estar atento que somente projeto ocasional não é o suficiente para trabalharmos o novo olhar sobre a interculturalidade. A escola deve contemplar o estudo da temática indígena, e também da européia, africana ou asiática em seu Plano Político Pedagógico, na formação continuada de seus profissionais no dia-a-dia escolar.

E se continuar com a falta de reflexão nos momentos da formação continuada dos professores, o não entendimento e o não reconhecimento dos diferentes sujeitos históricos que estão presentes na escola e na sociedade, intensifica-se a hegemonia de um grupo sobre os outros. Faz-se necessário, com urgência, a formação inicial e continuada dos professores na concepção intercultural e elaboração e a publicação de material didático, paradidático e pedagógico sobre a cultura indígena.

Outro fator a considerar, é que a escola, enquanto instituição social é um espaço de informação e formação, em que a aprendizagem dos conteúdos deve estar acordo com as questões sociais que marcam cada período histórico, estando referido desde o local ao global. Possibilitando aos alunos a apropriação dos conteúdos de maneira problematizadora e construtiva, para que entenda sua cultura, informe-se sobre a cultura indígena e também sobre as outras culturas, construindo o exercício de sua cidadania, como também a construção de uma sociedade do respeito, da solidariedade e da dignidade.

A partir desta pesquisa, acredita-se que a escola seja um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, e que venha aprimorar as dimensões e habilidades que fazem de cada um dos seres humanos. Então, o acesso às informações, as relações sociais, as experiências culturais diversas, vivenciadas nos XII Jogos dos Povos Indígenas, podem contribuir como suporte no desenvolvimento do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Ressalta-se ainda, que aspectos e dimensões presentes no cotidiano escolar, que nos passam despercebidos, como naturalizados ou óbvios, necessitam de reflexão para desconstruírem-se estereótipos que estão construídos em nosso imaginário sobre a cultura indígena.

Então, esse momento indica e reforça a necessidade de reflexão no processo da formação dos professores oferecido pelas instituições como SEDUC-MT e Universidades para que capacitem, orientem, estimulem os saberes e conhecimentos inerentes à



ISBN: 978-85-7897-148-9

educação intercultural.

Portanto, ao refletir-se sobre os conceitos que sustentam a compreensão da diversidade étnica e cultural que constitui a sociedade brasileira, com estudos específicos sobre as diversas histórias e culturas dos povos nativos e o processo de colonização pode-se construir um espaço de dialógico intercultural que humaniza as relações sociais e oportuniza, pela implementação da Lei 11.645/08, a educação intercultural no contexto escolar. E assim, ao se estudar a cultura e a história indígena contemplam-se uma das ações afirmativas que enfoca a promoção da educação como meio de combater às desigualdades sociais provocadas pela exclusão.

## Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONIN, Iara Tatiana. Professores indígenas: resistência em movimento. In: SECCHI, Darci (org.). **Ameríndia**: tecendo os caminhos da educação escolar. Cuiabá: SEDUC/MT, CEI/MT, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. 3 Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001

CHAGAS, Selton Evaristo de Almeida. Diversificando olhares: a desnaturalização e o desvelamento como práxis pedagógica. In: SANTOS, Ângela Maria dos; SILVA, João Bosco da (Orgs). **Educação em diálogos com a diversidade**. Cuiabá: KCM Editora, 2010

CANAU, V. M. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: \_\_\_\_\_. **Sociedade, educação e cultura(s)** : questões e propostas. Petrópolis: Vozes, RJ, 2002.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em Direitos Humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação escolar. In: \_\_\_\_\_. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, Ano-15, n.28 vol. 01, jan./jun. 2012.

COSTA, Cândida Soares da. Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino de Literatura. In: SANTOS, Ângela Maria dos; SILVA, João Bosco da (Orgs). **Educação em diálogos com a diversidade**. Cuiabá: KCM Editora, 2010



ISBN: 978-85-7897-148-9

DINIZ, Maria do Socorro. **Do espaço vivido ao ensinado: o desafio da Geografia no 1º Grau.** Tese (Doutorado em Educação)– Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ, 1989.

FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e movimentos sociais.** Florianópolis: MOVER, NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à interculturalidade no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, nº 16, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 11ª ed. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GEERT, Clifford. **A interpretação das Culturas.** 1 ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMIDE, Maria Lúcia Cereda. **A ocupação dos cerrados e as Terras Indígenas Xavante.** Disponível em: [http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra\\_Maria-Lucia-Cereda-Gomide.pdf](http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra_Maria-Lucia-Cereda-Gomide.pdf). Acesso em 25 mai. 2014.

GRANDO, B. S. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri.** Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2004.

LIMA, Emília Freitas de. Eres docentes e práticas pedagógicas inter/multiculturais: tecendo relações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.) et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Didática Formação de Professores, Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LUDKE, Menza; ANDRÉ, Marli E.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1989.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARIN, José. **A perspectiva intercultural como base para a elaboração de um projeto de educação democrática: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina.** **Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 13-52, jan./jun. 2010. Disponível em: [editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/download/764/364](http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/download/764/364), acesso em

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

24/06/2014.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Maria de Cecília de Souza (org.) et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PINHO, Vilma Aparecida. **Relações raciais no cotidiano escolar**: percepções de professores de educação física sobre os alunos negros. (Coleção e Educação e Relações Raciais, 5), Cuiabá:EdUFMT,2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Maristela Souza. **Interculturalidade e educação**: um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos Iny e a comunidade escolar na região do Araguaia, Cuiabá: EdUFMT,2007.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidade**. Professores e interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CONTEXTO DO PROEJA: um caminho em construção

Josete Mara Stahelin Pereira<sup>126</sup>Jamile Delagnelo Fagundes da Silva<sup>127</sup>

### Resumo

A Educação Intercultural propõe o desenvolvimento de estratégias que propiciem a construção das identidades dos sujeitos e o reconhecimento das diferenças ao mesmo tempo em que sustentem a relação crítica e solidária entre diferentes grupos. Apresentamos neste artigo um recorte de uma pesquisa que tem como objeto de investigação as práticas pedagógicas interculturais presentes no PROEJA. O corpus da pesquisa foi constituído pelos dizeres de portfólios dos alunos e do Livro de Vida das turmas que participam do Programa e, após a análise dos dados, pode-se dizer que os alunos do PROEJA vivenciam práticas pedagógicas interculturais, práticas que buscam estratégias capazes de superar as formas tradicionais de ensino.

**Palavras chaves:** PROEJA; Práticas Interculturais; Sentidos.

### 1 Para início de conversa

A EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. Como finalidade, há o compromisso de propiciar um atendimento mais aberto a aos jovens e adultos tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória, quanto a iniciativas de caráter preventivo para diminuir a distorção idade/ano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000), consonante com a nova LDB aponta, então, três funções como responsabilidade da educação de jovens e adultos: reparadora (restaurar o direito de uma escola de qualidade), equalizadora (restabelecer a trajetória escolar), qualificadora (propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida).

Portanto, as finalidades e funções específicas desta modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos “indicam que em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades,

<sup>126</sup> Mestre em Sociologia Política. Professora Instituto Federal Catarinense, Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Regional (NPDR). E-mail: josete.pereira@ifc.edu.br

<sup>127</sup> Doutoranda em Desenvolvimento Regional. Professora Instituto Federal Catarinense, Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Regional (NPDR). E-mail: jamile.silva@ifc.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (Parecer CEB nº 11/2000).

Nesta perspectiva, entendemos que o aprendizado não ocorre somente no espaço escolar, pois a Educação de Jovens e Adultos atende a um público que possui uma vasta bagagem de conhecimento empírico, construído de forma difusa e não-sistemática e que deve ser levado em consideração na construção de novos conhecimentos.

Assim, apresentamos neste artigo um recorte de uma pesquisa que tem como objeto de investigação as práticas pedagógicas interculturais presentes no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Lançaremos nosso olhar para os dizeres presentes nos portfólios e nos livros de vida das turmas que participam do Programa com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas interculturais que compreendem os processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelos alunos no ROEJA. A análise dos dados foi feita por regularidades, buscando tecer um diálogo entre a área da linguagem, seguindo o viés bakhtiniano da enunciação, a área da educação, fundamentada na proposta do Programa, perspectiva histórico-cultural, e os estudos sobre interculturalidade, a partir dos seguintes pesquisadores: Candau (2002) e Fleuri (1998, 2003).

Organizamos este artigo em sete seções, sendo que nas três primeiras seções contextualizamos pesquisa, o campo em que ela acontece, PROEJA, bem como a concepção pedagógica que fundamenta o Programa. Na quarta seção apresentamos algumas considerações sobre a interculturalidade a partir dos autores já citados anteriormente. Nas seções seguintes, realizamos a análise dos dizeres e tecemos algumas considerações e contribuições sobre as práticas pedagógicas interculturais vivenciadas no PROEJA.

## **2 Um Olhar sobre o Programa**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 39 apregoa que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Observa-se aqui que a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido, uma vez que já está previsto na lei que rege a educação nacional.

Seguindo os preceitos da lei, e buscando atender de forma mais abrangente os jovens e adultos trabalhadores vitimados pelos processos de exclusão social, surge o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Instituído pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é dirigido aos jovens acima de 18 anos sem o ensino médio e sem formação profissional formal.

Este Programa tem como objetivo integrar a educação (formação) profissional à educação básica com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares. Esta formação específica e continuada é uma necessidade permanente para os jovens e adultos trabalhadores, retomando assim os princípios ético-políticos já presentes no campo da EJA, como direito à educação, à formação humana e a busca de universalização do ensino médio com vistas à elevação da escolaridade. O Programa tem seu projeto educacional fundado na

Integração entre trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições para o efetivo exercício da cidadania. (DOCUMENTO BASE, 2007, p1)

O PROEJA oferecido no Instituto Federal Catarinense – Câmpus Camboriú, conforme o Artigo 3º e seus incisos do Decreto n.º 5.840 de 13 de julho de 2006, oferta curso de Formação Inicial e Continuada articulado com o Ensino Médio, é composto de 1520 horas, sendo destinadas 1200h para a formação geral e 320h ou 220h para a qualificação profissional. O turno de funcionamento é no período noturno, das 19h às 22h e 30 min, com um intervalo de 10 minutos. O curso é integralizado em quatro semestres e na conclusão o aluno receberá um Certificado de Conclusão de Ensino Médio articulado com a Qualificação Profissional.

O Programa atende três turmas de ensino médio e a carga horária está distribuída de forma que os estudantes sejam atendidos com 80% na forma presencial e 20% na semipresencial. As aulas presenciais serão ministradas de segunda-feira à quinta-feira e,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

semipresenciais, na 6ª feira. Na forma presencial, as aulas do Ensino Médio (formação geral) ocorrerão em três dias da semana e um dia para as aulas de qualificação. As duas qualificações profissionais serão nas áreas de Hospitalidade e Lazer e Agroindústria.

### **3 A Teoria que nos Permite Colocar o Projeto em Prática**

Como o Programa tem como principal objetivo uma formação integral do aluno, constitui-se em uma política de inclusão social na qual a formação profissional está integrada à escolarização. Assim, ele é norteado por uma proposta pedagógica que está fundamentada no currículo integrado.

A integração aqui pressupõe que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional, na qual se possibilita condições para inserção e continuidade no mundo do trabalho. Neste contexto, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade e a organização curricular é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos participantes deste Programa.

Um princípio que ganha destaque no PROEJA é o do “trabalho como princípio educativo”. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (Documento Base, 2007)

O trabalho, mais do que qualquer outro tema, deverá permear toda a proposta pedagógica, pois o Trabalho (sentido ontológico) não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. O trabalho é visto, portanto, como a mediação entre ciência e produção humana

Outro princípio é a preocupação em considerar as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores”, devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos.

Conforme do Documento Base (2007), “a organização curricular na EJA abre



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

possibilidade de superação dos modelos curriculares tradicionais, disciplinares, rígidos”. Assim propõe-se a desconstrução e reconstrução de modelos curriculares pautados nas trajetórias de “vida” e de “trabalho” dos sujeitos educandos, ou seja, nas suas identidades culturais.

Da mesma forma que o proposto no Documento Base (2007), entendemos que o currículo não está concebido “a priori”. A construção de um currículo integrado, principalmente, para a EJA deve ser contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam desse processo. Os ciclos de aprendizagem possibilitam trabalhar as diferenças com mais flexibilidade, buscando integrar o cotidiano local e o saber escolar de forma significativa através da abordagem dos temas por área de conhecimento e projetos de pesquisa.

Na abordagem curricular pretendida pelo PROEJA no Instituto Federal Catarinense – Câmpus Camboriú está a intenção de implementar processos avaliativos adequados às especificidades da EJA e, portanto, ao público para o qual se destina. Nesta perspectiva, não basta elencar novos instrumentos para avaliar alunos e alunas jovens e adultos, mas sim, propor a superação das concepções tradicionais e alicerçar o currículo como um todo num paradigma emancipatório que permita diálogo e negociação entre professores e alunos acerca dos objetivos e critérios pedagógicos. De acordo com Luckesi( 2010, p.85)

A avaliação da aprendizagem escolar adquire sentido na medida em que se articula com o projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico de aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Assim, a avaliação passa a ser determinante na construção de um movimento curricular permanente que aponte não só intervenções necessárias para que os alunos façam elaborações mais complexas dos conhecimentos, bem como reorienta cotidianamente a prática pedagógica. Pautando-se nestes princípios, a avaliação supera seu formato arbitrário, quantitativo e meramente descritivo para ocupar o espaço da reflexão e negociação.

Para o aluno, a avaliação passa a ser reguladora da aprendizagem, ou seja, a avaliação nutre a intervenção intencional frente ao percurso de aprendizagem vivido onde cada aluno é parâmetro de si mesmo. Desloca-se, portanto, do final das etapas para a condição de reorganizadora do espaço/tempo consolidando ações que favoreçam a formação permanente individual e também coletiva.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Todas as propostas de atividades que pretendem avaliar os alunos são acompanhadas de critérios que se pautam principalmente na aprendizagem de determinado conhecimento e podem ser acompanhados de critérios procedimentais e/ou relacionados a atitudes.

Como consequência do uso de critérios de avaliação aparece a auto-avaliação. Uma não se sobrepõe à outra, são ações específicas de investigadores envolvidos diferentemente no processo de ensino-aprendizagem. Se por um lado o olhar investigativo do professor estabelece relações mais profundas com seus objetivos pedagógicos, por outro lado o aluno tem seu olhar relacionando-se com suas intenções iniciais dialogando num processo de conhecimento e autoconhecimento.

Como toda dinâmica escolar se reverte intencionalmente na garantia de avanços de aprendizagens individuais e coletivas, optou-se pela adoção do Portfólio como instrumento de avaliação. Este, para nós, se refere a uma pasta na qual os alunos arquivam evidências do seu percurso de aprendizagem, com trabalhos produzidos (acompanhados de avaliação, auto-avaliação, reestruturação), produção textual de análise deste percurso a partir das intervenções docentes, relatos reflexivos de vivências durante o curso.

Cada grupo/aluno decide o roteiro pertinente para o seu Portfólio. De acordo com Villas Boas (2005, p.43) “cada portfólio é uma criação única, porque o próprio aluno escolhe as produções que incluirá e insere reflexões sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem”. Neste sentido, não existe um Portfólio igual ao outro, pois neste estão implícitas identidade e experiências do seu autor.

Considerando que cada um é autor da sua história e a prática docente nada mais é do que a construção da história de um grupo, optou-se por utilizar o Livro de Vida para registro diário das aulas. Trata-se de um caderno partilhado pelo grupo, no qual a história deste é cotidianamente descrita, narrada ou relatada no gênero desejado pelo aluno, abordando as escolhas, os encaminhamentos, objetivos, critérios, vivências, percepções individuais, análises, reflexões, enfim, cada um registra seu olhar acerca das experiências diárias do grupo. O Livro de Vida é um instrumento de condução da prática pedagógica interdisciplinar. Através deste analisa-se se a prática consolida-se de acordo, ou não, com as intenções teóricas.



#### 4 Interculturalidade e Educação: algumas considerações introdutórias

Nesta seção apresentamos algumas reflexões sobre o papel da Educação, a partir da escola, e sua relação com a Interculturalidade. A escola é uma instituição social, histórica e civilizatória, pois é uma invenção da sociedade humana. Assim sendo, a escola deve ser compreendida a partir das especificidades de cada época e contexto social na medida em que se desenvolve como prática cultural e educadora. Atentar para a historicidade da escola significa perceber que os processos de escolarização atuais tendem a serem uma resposta às necessidades das sociedades contemporâneas moldadas pelo sistema econômico capitalista. De acordo com Candau (2002, p.09), “o impacto destes processos no cotidiano escolar é cada vez maior”, o que faz surgir a necessidade de reinvenção desta instituição, na medida em que esses processos se aceleram e na medida em que os sujeitos sociais agem sobre eles. Fleuri (2003) destaca que a educação escolar e os processos de formação de educadores não podem estar alheios aos contextos em que nos movemos hoje, que são plurais e complexos.

Neste contexto, Candau (2002, p. 9) nos lembra que

a instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores.

Podemos dizer que este desafio se torna ainda mais complexo quando buscamos em Bourdieu, em algumas de suas obras, algumas reflexões sobre a escola. Segundo esse autor, a escola e o trabalho pedagógico desenvolvido só podem ser compreendidos quando relacionados ao sistema de relações entre as classes. Nesse sentido, o conceito de escola é definido por uma instituição que está a serviço da reprodução, da legitimação e da dominação exercida pelas classes dominantes. Para o autor,

o sistema de disposições em relação à escola enquanto propensão a consentir investimentos de tempo, esforço e dinheiro, necessários para conservar ou aumentar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural ao mesmo tempo que os dissimula e os legitima” (BOURDIEU, 1998, p.86).

O raciocínio desenvolvido por Bourdieu para a escola se aproxima da noção de arbitrário cultural. Essa concepção apoiada numa visão antropológica, define que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

nenhuma cultura pode ser definida como superior a outra. Os valores pertencentes nessa cultura orientam seus indivíduos e são arbitrários por não estarem fundamentados em uma razão objetiva e universal. Assim, esses valores vividos pelo grupo são considerados os únicos possíveis, os únicos legítimos. A escola transmite uma cultura, um conhecimento que objetivamente não é superior a nenhum outro. O valor é arbitrário, pois não está fundamentado em nenhuma verdade objetiva e inquestionável, mas apesar de arbitrária, a cultura escolar é reconhecida socialmente como legítima e válida. Bourdieu ressalta que

em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida. (BOURDIEU, 1998, p.53)

Essa conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima é compreendida na relação entre os vários arbitrários em disputa numa sociedade e as relações de força entre as classes sociais existentes. Tais valores que são arbitrários impostos como cultura legítima são sustentados pela classe dominante, ou seja, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponde à força da classe social que o sustenta. Portanto, para Bourdieu a cultura escolar socialmente legitimada é imposta como legítima pelas classes dominantes.

A cultura escolar definida como arbitrária e socialmente vinculada a uma classe dominante, para ser legitimada precisar ser apresentada como uma cultura neutra, ou seja sem vínculos a nenhuma classe social e não arbitrária. Para Bourdieu, a escola reconhecida como legítima e portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutra, passa a exercer suas funções de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais (1998, p. 53).

Nas reflexões apresentadas por Bourdieu sobre a escola, ressalta-se a contribuição de perceber que tal instituição de ensino não é neutra. A escola trata a todos de modo igual submetendo os alunos às mesmas aulas, horário, regras e avaliação e que, aparentemente todos teriam as mesmas chances de sucesso escolar. Bourdieu nos mostra que essas chances são aparentes e que, na verdade são desiguais, pois alguns alunos estariam numa condição mais favorável do que outros para atender às exigências da escola. Podemos dizer que a escola é um instrumento necessário para reforçar e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

manter o sistema capitalista. Mézaros (2008) destaca que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Neste contexto, seria possível pensarmos em uma educação para além do capital?

Mészáros (2008) ensina que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Que educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre *Homo faber* e o *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. Para o autor,

educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. (MESZAROS, 2008, p.13)

O autor ainda ressalta que limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Neste cenário, ele afirma que é por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Deste modo, pensamos que uma das possibilidades para romper com esta lógica seria propiciar uma educação intercultural, em especial, no processo de escolarização. A Educação Intercultural propõe o desenvolvimento de estratégias que propiciem a construção das identidades dos sujeitos e o reconhecimento das diferenças ao mesmo tempo em que sustentem a relação crítica e solidária entre diferentes grupos. De acordo com Fleuri (2003), a educação intercultural, no contexto das lutas sociais **contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica,** propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos.

Fleuri (2003) ainda explica que o reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques, sendo que os termos *multi* ou *pluricultural* indicam uma situação em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir. A concepção *transcultural* identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que elas interajam entre si. Já na concepção *intercultural*, “a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação” (FLEURI, 2003, p.51).

Neste contexto, acreditamos que a educação intercultural seria uma das possibilidades para repensar o papel da escola e como se desenvolve o processo de escolarização dos sujeitos. A educação intercultural não se resume à transmissão de conhecimento ou cultura, significa muito mais, significa interação entre os sujeitos, o que, conseqüentemente, propicia “uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade” (FLEURI, 2003, p.51). O autor ainda ressalta que

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. (FLEURI, 2003, p.53)

Mas, eis aqui o grande desafio: é possível propiciar em nossos sistemas escolares uma educação intercultural? A educação intercultural necessariamente implicaria repensar os modelos de nossas escolas o que conseqüentemente desencadearia uma série de mudanças no processo de escolarização, mudanças que vão desde a concepção de conhecimento, de sujeito, adoção de outros métodos, técnicas e instrumentos didático-pedagógicos até a formação dos educadores.

Pensar numa educação intercultural e numa proposta prática para sua viabilização no processo de escolarização, necessariamente, passaria pela implantação destas mudanças, mudanças profundas na prática educativa, e em especial no modelo de escola que se tem nos dias atuais. Porém, acreditamos que estas mudanças profundas partem de pequenos movimentos, sendo que o primeiro deles é a inquietação e a vontade de transformar a realidade da escola em que atuamos, mais especificamente pensamos que devemos começar pela transformação de nossas práticas, pelo espaço da nossa sala de aula. Acreditamos que, ainda que o desafio de promover a educação intercultural esteja longe de ser vivenciado, são estes movimentos, esta experimentação de propiciar e vivenciar práticas pedagógicas interculturais que vão nos permitir alcançar o desafio maior. Neste sentido, apresentamos na seção dedicada a análise dos dados, experiências



ISBN: 978-85-7897-148-9

que demonstram que é possível vivenciar práticas interculturais em nossas escolas.

## 5 Educação Intercultural: compreendendo os sentidos

Para compreender os enunciados do Portfólio e do Livro de Vida ancoramos nossa pesquisa na teoria da enunciação de Bakhtin que percebe a palavra movimentando-se muito além de um sistema abstrato da língua. Para este autor, a palavra é proveniente de um contexto, por isso flexível e variável a cada vez que é enunciada no curso da comunicação verbal.

As noções enunciação/enunciado têm papel central na concepção que rege o pensamento bakhtiniano, isto porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social. Para Bakhtin (2003, p. 274) o enunciado é compreendido como a “real unidade da comunicação discursiva”, que possui uma natureza responsiva, ou seja, toda a enunciação é repleta da necessidade de resposta, na qual o ouvinte passa a ser falante. Para o autor, essa compreensão do significado do enunciado não é passiva, mas sim uma atitude responsiva, seja de concordância, rejeição ou uma execução.

Segundo Bakhtin (2003, p. 348), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc”. Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro eu com iguais direitos e iguais possibilidades (FARACO, 2003).

No pensamento bakhtiniano, ao contrário do modelo monológico, o sujeito é heterogêneo, dialógico, social permeado pelos elementos sociais e históricos do meio em que vive. O sujeito se constitui na e pela linguagem.

O sujeito é um ser historicamente construído nas relações que estabelece com ele mesmo e com os outros sujeitos. Essa interação possibilita ao sujeito perceber suas diferenças, atribuir sentidos ao discurso alheio, permitindo que o outro também atribua sentidos ao seu discurso. Assim, pode-se afirmar que nenhuma palavra é nossa porque traz em si o entrelaçamento destas relações, dessas vozes sociais.

Para Bakhtin (2004, p. 95), “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial, então, viver significa posicionar-se em relação a valores.

Nesse sentido, não há enunciado neutro. Todo enunciado emerge



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

necessariamente num contexto cultural e só é compreendido porque existe uma situação extraverbal implicada no verbal, incluindo interlocutores que se conhecem, compartilham contextos, pressupostos e sentimentos. A enunciação está ligada às condições de comunicação que, por sua vez, são ligadas a estruturas sociais.

Para Brait (2005), os sujeitos da enunciação deixam marcas do lugar histórico e social de onde falam, de sua posição discursiva, dão pistas ao seu destinatário, e este vai produzindo também os sentidos que serão responsáveis pela construção dos seus dizeres. A enunciação emerge de um discurso que cada indivíduo realiza por meio de uma expressão exterior definida, sendo que o auditório social vai interferir diretamente na exteriorização desse discurso. Refletindo sobre esta exteriorização do discurso, ressaltamos que os registros coletados durante a construção do Portfólio e do Livro de Vida são resultados de um contexto com um auditório social definido, ou seja, os sujeitos escrevem na escola, para professores e colegas da turma.

Os enunciados produzidos do Portfólio e do Livro de Vida são heterogêneos, pois caracterizam o lugar e a posição de cada sujeito, porém algumas regularidades podem ser encontradas. Selecionamos alguns recortes, dos registros obtidos através do portfólio e do Livro de Vida, das turmas envolvidas no Programa. Como são muitos registros, elencamos para este artigo, recortes de textos que representam os sentidos que se aproximam de vivências de práticas pedagógicas interculturais, e que também aparecem com maior frequência nos instrumentos citados. É importante ressaltar que preservamos a maneira como cada aluno se expressou, ou seja, digitamos abaixo o texto conforme escrito pelos alunos no Portfólio ou no Livro de Vida.

No registro diário do Livro de Vida percebemos que os alunos se remetem sempre a um outro quando falam sobre suas responsabilidades e compromissos. “Por palavra do outro [...] eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita em minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra que não é *minha*. (BAKHTIN, 2003, p.379).

Portanto, as palavras além de minhas pertencem a um outro porque vivemos em um mundo de palavras do outro. Nossa vida é reação às palavras do outro, “ a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la”. (BAKHTIN, 2003, p.379). Ainda, Fleuri nos lembra que nos constituímos na relação com o outro e que “ a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado” ( FLEURI, 2003, p.57). Trazemos alguns recortes com o objetivo de identificar as outras vozes que se fazem ouvir nos dizeres dos alunos.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Na aula de Geografia nós vimos um vídeo sobre a Geografia da Religião e falamos sobre tolerância a capacidade de admitir modos de pensar e também a capacidade de aceitar o outro e respeitar as diferenças. (Valdinéia - turma PJ10)

Nossa missão na aula de Artes foi representar a arte Barroca (...) nem todos têm vocação para artista, foi um fazendo anjo torto, outro máscaras de carnaval, árvores invertidas, rostos estranhos, preto no branco, branco no preto, enfim representamos a arte Barroca, arte do conflito, do impressionismo, arte que nos faz compreender um pouco da nossa história. (Joel - turma PJ10)

Nas falas dos alunos percebemos que os mesmos vivenciaram práticas interculturais, pois estes registros evidenciam uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade (FLEURI, 2003).

Ainda, de acordo com o autor, este espaço garantido na sala de aula, apresenta aos estudantes a cultura socialmente construída, neste caso, pela arte Barroca, a qual possibilitou a reflexão sobre o conflito dos seres humanos em cada período histórico-cultural. Acreditamos que estas práticas culturais garantidas nos espaços escolares, proporcionam a reinvenção criativa da existência e provocam um profundo desejo de solidariedade social: a busca do encontro.

Neste contexto também encontramos outros registros no Livro de Vida que apontam práticas pedagógicas capazes de propor o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos (FLEURI, 2003). Trazemos abaixo um recorte que confirma a existência destas estratégias:

[...] Falamos sobre ética religiosa, costumes, tradições e culturais, lemos sobre o código de ética dos índios norte-americanos. [...] Parei e pensei como cada palavrinha dessas fazem parte de nossa vida, e será que sabemos usa-las? Fazia tempo que não gostava das aulas de Filosofia, hoje adorei, depois fomos para biblioteca para estudar, cada grupo uma religião. Foi muito bom! (Andrea, PJ10)

A experiência vivenciada pelas professoras mediadoras nas turmas de PROEJA demonstra que é possível construir práticas interculturais na escola. Acreditamos que o maior desafio é promover momentos de integração entre os diferentes sujeitos, considerando suas singularidades e possibilitando-lhes sua emancipação.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 6 Algumas Considerações e Contribuições

A partir da experiência na construção do Portfólio e do Livro de Vida pelos alunos, nas turmas de PROEJA, podemos tecer algumas contribuições para professores da EJA. Entendemos que as estratégias por nós utilizadas, expostas na análise, e os aprendizados registrados pelos alunos no Portfólio e no Livro de Vida são fundamentais e relevantes para a compreensão e avaliação de nossas práticas educativas, uma vez que nos dão pistas de que é possível repensar nossa ação docente e propiciar práticas interculturais na EJA.

Os registros realizados pelos alunos se transformam em importantes indicadores para compreendermos os processos de construção do conhecimento, a maneira como vão se apropriando dos aspectos formais do conhecimento científico. Ainda, nos registros dos alunos, percebemos que estes compreendem a leitura, a escrita, as atividades desenvolvidas em sala, muito além de um cumprimento de uma formalidade para os trabalhos escolares. É possível perceber como estes alunos vivenciam e compreendem o mundo.

Percebemos que os alunos que participam do PROEJA evidenciam em seus registros no Livro de Vida práticas interculturais significativas que contribuem de forma decisiva para a articulação dos conteúdos entre si e com o meio em que vivem. Dentre essas práticas, os sujeitos ressaltam a importância do papel do professor como orientador, facilitador deste processo.

Neste contexto, o Portfólio nos auxilia, na medida em que reflete o desenvolvimento individual de cada aluno, revelando os avanços e dificuldades. Cabe salientar que a avaliação por meio do Portfólio e do Livro de Vida pode tornar-se mais rica se for desenvolvida de forma colaborativa entre os professores. A avaliação colaborativa não começa e nem termina com o registro de julgamentos, mas sim com investigação de como os alunos aprendem, o que aprendem e de que maneira aprendem.

Outra contribuição que consideramos importante, refere-se ao fato destes instrumentos representarem uma ferramenta para a auto-reflexão dos professores. É a partir dos e pelos registros que o professor se percebe e é percebido, podendo assim refletir sobre sua prática em sala de aula. Por fim, foram estes registros que nos mostraram que os alunos do PROEJA vivenciam práticas pedagógicas interculturais, práticas que buscam estratégias capazes de superar as formas tradicionais de ensino. Além disto, estes registros revelaram as singularidades do desenvolvimento do percurso



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de aprendizagem de cada sujeito, bem como a articulação destes contextos subjetivos com os contextos sociais, culturais em que estes sujeitos estão inseridos.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução para a Língua Portuguesa: Michel Sahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Documento Base PROEJA**. Brasília, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Reprodução cultural e reprodução social**. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007, pp. 295-336.
- \_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CANDAU, Vera. **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER, NUP, 1998.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- Mészáros, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- VILLAS BOAS, M. B. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2005.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## PROEJA-FIC: perfil dos alunos do curso de construção civil do IFSUL- campus Passo Fundo

Juliana Favretto<sup>128</sup>Ionara Soveral Scalabrin<sup>129</sup>

### Resumo

A presente pesquisa enfocou o perfil dos alunos do curso de Construção Civil, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Passo Fundo, com o objetivo de retratar o perfil dos alunos do curso para que se desenvolvam ações e programas de educação específicos que primem pela inclusão social e pelo respeito à diversidade cultural. Para realização do estudo utilizou-se pesquisa bibliográfica com autores que estudam a temática em questão, como Fleuri (2003), Arroyo (2009), Freire (1996) e Pacheco (2010), pesquisa documental da legislação vigente e dos documentos oficiais (Lei nº 9394/1996, Decreto nº 5.840/2006, Lei nº 11.892/2008) e, por fim, empreendeu-se a pesquisa-ação, através de entrevista/diálogo com 15 alunos do curso PROEJA-FIC de Construção Civil do IFSul, seguindo um roteiro semiestruturado de questões, para a coleta dos dados. A análise das entrevistas foi organizada na forma de texto de maneira a identificar pontos comuns e relevantes da pesquisa. Os dados revelaram que o público do curso é composto por trabalhadores, com idades variadas, de ambos os sexos, com família já constituída e que sentem ou sentiram na sua vida profissional a necessidade da formação acadêmica. O estudo demonstrou ainda que este público teve suas trajetórias de vida marcadas por dificuldades socioeconômicas e que a persistência fez com que não desistissem e buscassem no PROEJA-FIC uma nova oportunidade. As vivências descritas pelos entrevistados demonstraram que é importante pensar um processo de educação intercultural, que tenha o diálogo como eixo articulador do projeto político-pedagógico, que possibilite ações coletivas na busca da inclusão social e do fortalecimento da democracia.

**Palavras-Chave:** PROEJA-FIC; Educação Profissional; Educação Intercultural.

### 1 Introdução

A educação, conforme a Constituição Federal de 1998, é um direito de todos e dever do estado, porém não é o que se constata quando observados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que registrou mais de 14.000.000 pessoas com mais de 15 anos, em 2009, analfabetas. Essa realidade nos mostra a necessidade que se tem de desenvolver programas para a alfabetização dessa parcela da população.

A própria lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei n. 9394/1996) destinou um capítulo especial e educação de jovens e adultos. Essa educação se caracteriza,

<sup>128</sup> Mestre em Educação (Universidade de Passo Fundo), Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Campus Passo Fundo/RS. E-mail: [julianafavretto@passofundo.ifsul.edu.br](mailto:julianafavretto@passofundo.ifsul.edu.br)

<sup>129</sup> Mestre em Educação (Universidade de Passo Fundo), Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Campus Passo Fundo/RS. E-mail: [ionara.scalabrin@passofundo.ifsul.edu.br](mailto:ionara.scalabrin@passofundo.ifsul.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

como uma modalidade de ensino destinada as pessoas que não tiveram acesso aos estudos em idade própria. A LDB ainda definiu que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido o Programa de Integração da Educação profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surge como uma oportunidade de alfabetização juntamente com a formação para o trabalho. Segundo o Documento Base do PROEJA é fundamental ter-se uma política pública voltada para a EJA que “contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007). Ainda, a proposta educacional do PROEJA, pretende buscar a formação humana com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos integrados a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado (BRASIL, 2007).

O desafio do PROEJA consiste em como trabalhar nessa perspectiva e promover cursos e programas que primem pela inclusão social e pelo respeito à diversidade cultural. Nesse sentido esta pesquisa buscou retratar o perfil dos alunos do curso de formação inicial e continuada em construção civil integrado ao ensino fundamental na modalidade de EJA, do IFSul câmpus Passo Fundo visando apontar indicativos de potencialidades e prioridades para o desenvolvimento de ações e programas. Para realização do estudo utilizou-se como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental da legislação vigente e dos documentos oficiais e, por fim, empreendeu-se a pesquisa-ação, através de entrevista/diálogo com 15 alunos do curso PROEJA-FIC de Construção Civil do IFSul, seguindo um roteiro semi-estruturado de questões, para a coleta dos dados. A análise das entrevistas foi organizada na forma de texto de maneira a identificar pontos comuns e relevantes da pesquisa. Para não identificar os entrevistados no decorrer do texto eles serão designados como E1, E2, E3 (Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, etc...).



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos, conhecida como EJA, é uma modalidade de ensino que recebe jovens e adultos que não tiveram acesso ou não completaram os estudos da educação básica em idade apropriada. (BRASIL, 1996).

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem suas primeiras experiências com a criação das “Cruzadas” (1946 a 1958), que foram campanhas para erradicar o analfabetismo. No Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, com a presença ilustre de Paulo Freire, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que seria extinto depois pelo golpe de estado em 1964 (1958 a 1964). Na sequência foram criadas as Cruzadas do ABC (Ação Básica Cristã) e o Mobral que foram campanhas estimuladas pelo governo militar da época. No ano de 1985, aconteceu uma redemocratização com a criação da Fundação Educar. Com o começo da Nova República (1990), a Educação de Jovens e Adultos, em 1990, foi quase que extinta, ano esse que também foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que um ano após seria extinto. Ainda em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, uma Comissão Nacional de Alfabetização foi criada, coordenada então por Paulo Freire e, posteriormente, por José Eustáquio Romão. Essa Comissão ainda existe e objetiva a elaboração de diretrizes que formulem políticas de alfabetização a longo prazo, as quais, nem sempre o governo federal assume, o que pode explicar, então, o distanciamento visível entre sociedade civil e Estado, no que se refere aos problemas educacionais no Brasil (ROSA, 2010).

Ao longo dos anos, um déficit no ensino público resultou em um grande número de alunos jovens e adultos que não tiveram acesso em tempo hábil ou não concluíram seus estudos no ensino fundamental obrigatório. Contudo, com a necessidade de profissionalização e de qualificação de mão de obra, a educação de jovens e adultos voltou a ser pauta das discussões. O PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi instituído pelo decreto n. 5478 de 24 de junho de 2005 (posteriormente revogado pelo decreto n. 5840 de 13 de julho de 2006) com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada aos e profissionais aos trabalhadores.

Esse decreto define que o PROEJA será composto de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio. Sendo destinado a jovens e adultos, considerando suas características, e se articularão com o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ensino fundamental ou ensino médio, com o objetivo da elevação do nível de escolaridade do trabalhador. (BRASIL, 2006).

Para isso o programa busca,

uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral. (BRASIL, 2007, p. 5).

Nesse sentido o curso de formação inicial e continuada em construção civil integrado ao ensino fundamental na modalidade de EJA do IFSul câmpus Passo Fundo foi construído na perspectiva de contribuir com a formação integral do indivíduo buscando desenvolver competências profissionais que permitam a correta utilização e aplicação das técnicas de funções específicas da construção civil, para a qualificação do processo produtivo, da pessoa humana e da sociedade. O curso também se propõe a colaborar para a qualificação do desenvolvimento da construção civil da região, e permitir que estudantes jovens e adultos da rede pública da cidade de Passo Fundo e região concluam o ensino fundamental e tenham uma alternativa viável e de qualidade para sua formação profissional. (cf. Projeto Político Pedagógico do curso).

### **3 Análise e Resultados dos Dados**

Neste capítulo destacam-se os principais pontos das entrevistas realizadas com os alunos do curso de construção civil do IFSul, câmpus Passo Fundo/RS identificando qual é o perfil desse público.

Seguindo o roteiro da entrevista quando dialogado sobre a vida pessoal e profissional dos entrevistados percebe-se que uma de suas marcas características é a diversidade e pluralidade cultural. Destaca-se a predominância de alunos do sexo masculino. Acredita-se que essa predominância se dê ao fato de que o curso oferecido pelo IFSul ser na área de construção civil e as pessoas do sexo masculino se interessem mais pelo mesmo.

Os entrevistados tem idade que varia dos 17 anos aos 64 anos e a maioria deles são casados e tem família composta de mais de 4 pessoas, morando todos na mesma residência. Os relatos demonstraram ainda que apesar das dificuldades financeiras os



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

entrevistados, que são pais e mães, estão buscando uma profissão no intuito de conseguir um emprego melhor remunerado para dar uma condição de vida mais digna a seus filhos.

Referente a vida profissional, fica claro depois das entrevistas que, embora a maioria deles trabalhe em emprego com carteira assinada os salários ficam em torno de um salário mínimo e as profissões são: auxiliar de pedreiro, pintor, agricultor, serralheiro, auxiliar de produção, faxineira, lavador de carro, serviços gerais. Observando-se as profissões se percebe que são atividades que não “exigem” escolarização muito elevada. Ainda pelos salários pode-se inferir que esses sujeitos pertencem a comunidades socioeconômicas de baixa renda e numa sociedade capitalista, dividida em classes, a luta por uma qualificação evidencia, também, uma luta dessa classe por melhores condições de vida.

Sobre a trajetória escolar dos entrevistados os dados identificaram que antes de entrarem para a educação de jovens e adultos e chegarem ao curso de PROEJA-FIC em construção civil todos já haviam frequentado a escola regular no mínimo até o quarto ano (antiga 4ª série). O abandono dos estudos se deu, na sua grande maioria, pelas dificuldades financeiras das famílias, o que fazia com que esses sujeitos necessitassem trabalhar para ajudar os pais. Outros, por residirem na zona rural, ao completarem o quarto ano (antiga 4ª série) paravam automaticamente de estudar, pois as escolas do interior só ofereciam estudo até este ano/série e ir para a cidade gerava despesas que as famílias não podiam arcar.

Quanto ao retorno aos estudos, algumas falas dos entrevistados demonstram claramente a importância que eles dão aos estudos e a expectativa deles, que, através desse estudo, irão conseguir melhores empregos e melhorar sua condição de vida.

Sempre sonhei em estudar mas meu pai era pobre e não deu [...] agora vô estuda pra melhora de vida[...] arruma um emprego melhor. (E1)

Eu vô precisa do estudo pra melhorar de serviço. (E6)

O estudo tava me fazendo falta [...] na empresa que trabalho eu podia ta no escritório porque sei fazer tudo, eles confiam em mim mas sem estudo eles não me colocam lá. (E8)

Eu to meio velho, mas lembrei do ditado que saber não ocupa espaço aí vim fazer o curso. (E9)

Outro item da pesquisa foi referente ao PROEJA e ao ingresso no curso de Construção civil, bem como perspectivas vislumbradas com o curso. Quanto ao ingresso



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

no curso eles foram incentivados pelas professoras e/ou colegas das escolas onde já estudavam e vieram para o curso com a expectativa de aprender uma profissão, “de se aperfeiçoar” como eles mesmos disseram. “Eu já sô pedreiro e queria me aperfeiçoar, aprender mais, todo ano surge mais e mais modernidade e a gente tem que se especializar e o curso vai me ajudar.” Também destacaram que o conhecimento adquirido no curso vai auxiliar nas reformas e construções de suas próprias casas. Pode-se inferir disso que o curso permitirá, além do conhecimento para uma nova oportunidade de trabalho, também que eles melhorem suas próprias residências e de seus familiares sem ter um gasto com profissionais da área de construção como pedreiros, pintores, etc.

Sobre as mudanças do PROEJA em suas vidas todos falaram que o curso trouxe novos conhecimentos e amizades e com isso algumas novas oportunidades. Alguns já conseguiram trabalho na área, outros ainda estão buscando. Abaixo falas que demonstram, apesar das dificuldades de retornarem aos estudos, o quanto esse curso foi importante para esses alunos.

Eu sofri para estudar, era difícil, mas quando eu sair daqui vou ter uma profissão com diploma. (A11)

Esse curso é mais uma meta da minha vida que consegui alcançar. (A13)

Aprendi muita coisa aqui, já até ajudei meu irmão a terminar a casa dele. (A6)

Foi difícil estudar e trabalhar, mas o que não levo na cabeça levo anotado para não esquecer. (A5)

O curso me ajudou a ser independente, não precisar de homem para fazer as coisas lá em casa. (A1)

Depois que eu comecei o curso eu consegui um emprego que eu ganho melhor. (A7)

Em resumo percebe-se que o perfil dos alunos do curso de construção civil do IFSul é composto por pessoas de baixa renda, trabalhadores, que buscam no estudo uma forma de ter uma vida financeira melhor. Essas pessoas trazem consigo uma bagagem de saberes construídos em suas trajetórias de vida e lidam com o conhecimento de uma forma especial. Assim não se pode pensar numa educação única e sim uma educação focada nas especificidades dos sujeitos candidatos a EJA.

As pessoas, jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas de vivências, de suas esperanças e possibilidades formando uma diversidade em sala de aula. Nessa perspectiva Arroyo (2009, p.25) chama a atenção,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território, a diversidade. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos de defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor.

Para trabalhar com essa diversidade, a EJA tem que pensar como trabalhar com sujeitos possuidores de conhecimentos, linguagens, culturas e valores que, muitas vezes, não estão contempladas nos currículos e nem são consideradas em sala de aula. Fleury (2003) afirma que o desafio é respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos (Fleury, 2003, p. 497).

Além disso, deve-se ultrapassar o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma educação que responda às demandas do desenvolvimento local e, mais especificamente, e parta da realidade dos alunos. Freire (1996) afirma que o processo de ensino aprendizagem se dá através do diálogo, portanto, cabe ao educador ser mediador e estar sempre atento ao universo cultural do aluno. Assim, a partir do conhecimento que o aluno possui é que o educador, através do seu papel de mediador, constrói uma aprendizagem significativa numa perspectiva intercultural.

A perspectiva intercultural emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social e buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes como fator de crescimento cultural e de enriquecimento e aprendizagem mútua. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, buscando promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais, e, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (Fleuri, 2001, p.113). A sala de aula torna-se, assim, um local de práticas inclusivas e de respeito a diversidade que devem ser estendidas para além deste ambiente, ou seja, para toda a sociedade.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 Considerações Finais

Os resultados da pesquisa permitiram identificar que o público que frequenta o curso de construção civil do IFSul são pessoas trabalhadoras, com idades variadas, de ambos os sexos, com família já constituída e que sentem ou sentiram na sua vida profissional a necessidade da formação acadêmica. Formação essa que foi abandonada, conforme descritos pelos entrevistados, pelas dificuldades financeiras das famílias, pela necessidade de trabalhar e pela dificuldade de acesso a escola.

Também se pode constatar a grande importância que tem a educação na vida dos alunos do curso e como, para eles, as exigências do trabalho e a expectativa de novas oportunidades os mobilizaram para comparecerem, todas as noites, a sala de aula. Isso vem de encontro ao que a própria legislação do PROEJA-FIC determina quando diz que o programa deve permitir mudanças de perspectiva de vida pelos alunos e fornecer uma formação integral.

As vivências descritas pelos entrevistados demonstraram que é importante pensar o processo de educação focado nos sujeitos participantes dessas propostas. Sujeitos esses que tem as mais variadas idades, que já trabalham, são pais e mães, que tiveram histórias de vidas e experiências que os diferem dos alunos crianças. Esses sujeitos necessitam de programas que os ajudem a construir seus conhecimentos a partir de suas realidades através do respeito a diversidade de gênero, idade, sexo e, principalmente, a cultural. Necessita-se de uma prática pedagógica que reconheça os saberes que os educandos trazem, compreendendo “que suas experiências e saberes são decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar e ser no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico” (Brasil, 2007, p. 43).

Nesse contexto ensinar exige o reconhecimento da identidade cultural de cada aluno. E nesse processo de reconhecimento é fundamental que a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a da classe dos educandos, seja respeitada na perspectiva de uma prática educativa progressista (FREIRE, 1999, p. 41).

Portanto, é papel da educação, e nesse caso específico da educação profissional através do PROEJA-FIC, reconhecer a diversidade daqueles que retornam aos sistemas de ensino formal e pensar um processo de educação intercultural, que tenha o diálogo como eixo articulador do projeto político-pedagógico, que possibilite ações coletivas na busca da inclusão social e do fortalecimento da democracia.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** Disponível em: [http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@\\_0\\_MiguelArroyo.pdf](http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf). Acesso em: 04 abr 2014.

BRASIL. **Decreto n 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília, DF, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/ago, 2003, n. 23.

\_\_\_\_\_. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista Percursos**, v.2, p.109/128. Florianópolis: NEPP/UDESC, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, v.5, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br>. Acesso em: 14 mar 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf). Acesso em: 04 abr. 2013.

MAIA, Marta Regina. **A história oral como recurso metodológico na entrevista**

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

**jornalística.** Disponível em: [http://www.martamaia.pro.br/pesquisas\\_historal.asp](http://www.martamaia.pro.br/pesquisas_historal.asp). Acesso em: 02 maio 2011.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática:** São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. 1990/1991.

MOURA, D. C. **Leitura e identidade:** práticas discursivas na educação de jovens e adultos e a reconstrução de identidades étnico-raciais. Projeto de Tese. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2008.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os Institutos Federais: uma revolução profissional e tecnológica.* Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do curso de formação inicial e continuada em construção civil integrado ao ensino fundamental na modalidade de EJA. Ifsul, 2010.

ROSA, Roseli Scuinsani da. **Matemática, evasão escolar e educação de jovens e adultos:** que relação é essa?. Dissertação (Mestrado em Educação) - UPF, Passo Fundo, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA: reflexões a partir dos estudos pós-coloniais<sup>130</sup>

Morgana Tillmann<sup>131</sup>

### Resumo

Após a sanção da Lei nº 11.769 de 2008, o ensino de música passou a ser obrigatório na Educação Básica brasileiras. Tal legislação não garante, no entanto, a efetividade de acesso conhecimentos musicais diversificados às crianças e aos adolescentes. Isto se deve ao fato de a educação musical no Brasil, desde seu início, estar alicerçada em valores culturais eurocêntricos que subestimam a cultura do outro. O presente artigo, de caráter documental, tem por objetivo refletir acerca de discussões realizadas a respeito da educação musical no Brasil, tendo como objeto de estudo o currículo dos cursos de Licenciatura em Música, do estado de Santa Catarina. A partir do estudo musical de diferentes povos é possível o reconhecimento de si próprio e dos outros como seres fazedores de cultura e pertencentes a uma história até então marginalizada.

**Palavras-Chave:** Currículo; Educação Musical; Ensino Superior.

### 1 Introdução

A reflexão acerca da importância da (re)inserção da disciplina da educação musical na Educação Básica vem ganhando mais espaço nas pesquisas brasileiras, nos últimos anos. Tal fato teve origem na década de 70, onde a disciplina de educação musical foi retirada da grade curricular da escola regular, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 5.692 de 1971, sendo inserida na atividade de Educação Artística. No ano de 1996, mesmo tendo ocorrido mudança de nomenclatura - da atividade de Educação Artística para a disciplina de Arte com a Lei 9.394 - a educação musical - na Educação Básica – seguiu agrupada às artes visuais, teatro e dança. Após esse momento intensificaram-se as discussões acerca de reinserção da música na Educação Básica brasileira. Este processo culminou com a aprovação, em 2008, da Lei nº

<sup>130</sup> O presente artigo irá problematizar o currículo dos cursos de música a partir do pensamento decolonial e não pós-colonial como apresentado no título. Esta mudança se deve ao fato do aprofundamento teórico realizado pela presente autora no decorrer dos últimos meses que elucidou a distinção entre pós-colonial e decolonial.

<sup>131</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Membro do Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação – Educogitans. Orientador: Dr. Adolfo Ramos Lamar. E-mail: morganatillmann@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

11.769, que tornou obrigatório o conteúdo de música na Educação Básica no Brasil. O sancionamento desta lei tem gerado inúmeras discussões<sup>132</sup>, focadas prioritariamente na: 1) distinção entre conteúdo e disciplina; 2) escassez de profissionais certificados para a atuação nesta área, na educação brasileira.

Embora seja reconhecida - pela presente autora - a importância das discussões acerca da distinção entre conteúdo e disciplina e sobre a escassez de profissionais licenciados em música - para atuar nas instituições de educação básica - faz-se necessário refletir e problematizar o currículo dos cursos de licenciatura em música, das universidades brasileiras. Esta discussão tem estado retraída, no entanto - há que se frisar que - a partir do currículo selecionado para a formação dos estudantes de licenciatura em música, haverá posteriormente a organização, seleção e recorte de conteúdos de educação musical para os estudantes da Educação Básica.

Alguns currículos de cursos de Licenciatura em Música desconsideram a importância - por exemplo - de manifestações musicais populares ou de diferentes povos. São consideradas superiores hierarquicamente as manifestações musicais provenientes da Europa Ocidental - dos séculos passados. Desta forma, estes cursos, deixam de oportunizar, que esse profissional atue - em uma instituição de Educação Básica - com repertório que possibilite discussões e ampliação dos conhecimentos dos estudantes acerca da diversidade musical, existente no contexto brasileiro.

O recorte de conteúdos para os currículos de cursos de Licenciatura em Música tem sido *nortado* pelo pensamento eurocêntrico, que permeou/permeia as artes e as ciências em geral. A partir de uma construção histórica que privilegiou e privilegia determinados padrões e valores, este pensamento possibilita - ainda hoje - a seleção e disseminação de conhecimentos que estarão qualificados a fazer parte dos currículos.

Refletir acerca da inserção de diferentes tipos de manifestações musicais no currículo - dos cursos de licenciaturas em música - torna-se sumamente importante para problematizar o recorte eurocêntrico - acerca de conteúdos considerados de *status* superior - que tem sido oportunizado às crianças brasileiras que frequentam a Educação Básica. Uma reconfiguração do pensamento - acerca do que é validado como arte, ou seja, do que é considerado importante - pode possibilitar aos professores de música um

<sup>132</sup> Tais discussões foram presenciadas - por essa autora - em momentos de encontro entre professores de música em espaços alternativos, de formação, em congressos e simpósios, etc. Além disso, vale ressaltar as discussões ocorridas em reuniões realizadas por determinada secretaria da educação - onde atuou a presente autora - para compreender e acordar os encaminhamentos a serem dados a partir da aprovação da Lei n. 11.769.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

outro modo de reconhecer e validar manifestações musicais - realizadas pelo povo brasileiro, membros da comunidade, jovens e crianças.

Este artigo – originado a partir de conhecimentos adquiridos com a pesquisa de Mestrado (em andamento) realizada pela presente autora, no mestrado em educação da Universidade Regional Blumenau - tem por objetivo abordar discussões realizadas a respeito da educação musical no Brasil, tendo como objeto de estudo o currículo de cursos de Licenciatura em Música do estado de Santa Catarina, a partir do pensamento decolonial que problematiza a perspectiva eurocêntrica de conhecimento.

Para realizar esta abordagem, o presente artigo será dividido em cinco partes: no primeiro momento será apresentado um breve panorama da educação musical no Brasil; na segunda parte serão abordadas questões acerca da Modernidade e sua importância na constituição dos conhecimentos legitimados pela escola; a terceira parte apresentará reflexões acerca do currículo; no quarto momento será realizada uma breve reflexão acerca de cultura e interculturalidade; e por fim a quinta parte apresentará discussões realizadas no Brasil acerca do currículo dos cursos de licenciatura em música, em especial no Estado de Santa Catarina.

## **2 Educação Musical no Brasil**

A educação musical no Brasil teve início logo após sua invasão pelos europeus no século XVI. Para “pacificar” os povos indígenas, jesuítas portugueses ensinavam-lhe músicas de cunho religioso, advindas única e exclusivamente de sua terra natal. De acordo com Fucci-Amato (2012, p. 21):

A educação musical chega ao Brasil como prática formal e sistemática por meio de ação da Igreja Católica, em coordenação com a Coroa Portuguesa. Fora da Igreja, desenvolve-se o ensino particular, elitizado e não menos eurocêntrico. Apenas décadas após a Independência é que a música começa a constar como disciplina na escola regular.

No início do século XX, Heitor Villa-Lobos – um dos nomes mais importantes da Educação Musical brasileira – importa propostas educacionais oriundas do velho mundo. Segundo narra Fonterrada, a partir de observações de Orlando Leite e Homero Magalhães (2003, p.196):



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Villa-Lobos, em suas viagens à Europa, tinha conhecido os métodos ativos de educação musical e se encantara com a proposta de Kodály, achando-a perfeitamente adequada às escolas brasileiras. As características do método que chamaram a atenção de Villa-Lobos foram: o uso de material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio do canto coral, o que, sem dúvida, democratizava o acesso a essa arte; o uso do manossolfa – conjunto de sinais manuais destinados a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos.

É a partir do século XX, amparada pelo pensamento de Mário de Andrade – que, pela primeira vez no Brasil apresenta a importância da música popular – e as ações de educadores musicais como Villa-Lobos, que a educação musical brasileira, nas escolas, passa a ter um enfoque menos eurocêntrico. No entanto, vale ressaltar que, mesmo que a ideia de trabalhar a música brasileira e folclórica tenha sido apresentada para valorizar a música popular brasileira, esta na realidade, em muitas regiões ainda se apresentava como algo distante da cultura local, a não ser pelo idioma. Isto se deve ao fato de que, a proposta de Villa-Lobos só encontrou terreno fértil, pois ela se adequava ao pensamento nacionalista que buscava o fortalecimento da identidade nacional. Para tal fortalecimento fazia-se necessário que todas as crianças do Oiapoque ao Chuí entoassem os mesmos cantos, independente das tradições musicais existentes nas diferentes regiões.

No início da década de 70, especificamente no ano de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5.692, a educação musical foi extinguida do currículo escolar brasileiro, sendo substituída pela atividade de educação artística. Tal disciplina era (em alguns lugares ainda é) ministrada por um professor com conhecimento nas quatro áreas do Ensino de Arte: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança<sup>133</sup>.

De acordo com Fonterrada (2003) “ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento [...] do ensino da música” (p. 201). Para Fucci-Amato (2012, p. 74):

Essas transformações também abrangeram os currículos dos cursos superiores em música, que, a partir da lei n. 5.540/68, passaram a ter duas modalidades: licenciatura em educação artística (habilitação em música, artes plásticas, artes cênicas ou desenho) e bacharelado em música (habilitação em instrumento, canto, regência e/ou composição).

<sup>133</sup> Embora pareça interessante – inclusive para a autora que aqui escreve - que um arte educador possa ministrar as aulas de Arte de forma integrada, o que muitas vezes ocorria era a supervalorização de um conteúdo de artes em detrimento de outros, em especial a supervalorização do conteúdo de artes visuais. E neste movimento a música veio ao longo dos anos perdendo seu espaço nas instituições de educação pública.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A implantação do curso superior de educação artística redimensionou a forma como a música vinha sendo trabalhada nas escolas brasileiras até esse momento.. Os restritos dois anos reservados a formação de profissionais para atuarem na atividade de educação artística no ensino regular, aliado a junção das disciplinas de música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, contribuíram para o enfraquecimento dos conhecimentos específicos de cada área, inclusive da música. Para Fucci-Amato (op. cit., p. 75)

na educação básica, a educação artística passou a ser compreendida como atividades de desenho ou recreação; os docentes, em grande parte sem qualquer competência musical específica, optaram por, na prática, excluir ou ministrar inadequadamente o ensino musical.

Para Fonterrada (op. cit.) no discurso da educação artística “o espontaneísmo da proposta substituiu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista”, além disto, “o improviso substituiu o rigor do método”. No entanto, apesar de parecer interessante este encaminhamento, é nessa mudança de atuação do rigor científico para a livre expressão que o planejamento dos momentos de educação artística perdeu significativamente seu espaço. O objetivo da aprendizagem deu lugar ao fazer sem intencionalidade, diminuindo assim o propósito da educação musical na sala de aula.

A partir do sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996 a atividade de Educação Artística é substituída pela disciplina de Arte. Diferentemente do que acontecia na primeira metade do século XX impulsionado pelo nacionalismo, com a LDBEN 9.394 de 1996 são resguardadas as diferenças regionais ao serem estabelecidas as áreas que devem fazer parte dos currículos nacionais.

Apesar do reconhecimento cultural ser evidenciado na legislação de 1996, a música continuava fazendo parte da disciplina de arte, sendo ministrada por um professor polivalente, que possuía formação de quatro anos. Segundo Fucci-Amato (op. cit., (p.77), esta lei “não trouxe avanço em relação ao que já existia no desenvolvimento da matéria de ‘educação artística’”.

No dia 18 de agosto de 2008, o presidente Lula sancionou a Lei nº 11.769, que alterou a Lei nº 9.394 de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música, na Educação Básica.

Com a obrigatoriedade do ensino de música, do ensino cultural diversificado - exigido pelas características regionais e locais da sociedade -, e por último - mas não



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

menos importante - do ensino da cultura afro-brasileira<sup>134</sup> e indígena<sup>135</sup>, podemos nos perguntar: Por que em muitas regiões do Brasil, o currículo dos cursos de licenciatura em música, apresenta uma seleção expressiva de conteúdos musicais da cultura europeia em detrimento - ou em alguns casos ausência - de conhecimentos musicais da cultura local, regional, afro-brasileira, indígena, etc?

Foi a partir da Modernidade que o ideal europeu foi disseminado para várias partes do mundo. Essa difusão do pensamento europeu só foi possível com a subalternização das culturas de outros povos.

### **3 A Modernidade e a Expansão do Ideal Europeu**

Falar sobre Modernidade a partir do pensamento de Enrique Dussel (2000) é apresentar dois conceitos deste termo. De acordo com este autor, o primeiro conceito de Modernidade “es eurocêntrico, provinciano, regional. La Modernidad es una emancipación, una “salida” de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano” (p.45). Em oposição a este conceito Dussel (op. cit.) propõe “una segunda visión de la “Modernidad”, en un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo *moderno* el hecho de ser [...] “centro” de la Historia Mundial” (p.46).

Este reconhecimento – a partir da segunda visão de Modernidade proposta por Dussel - da cultura europeia como sendo centro do mundo, aliado à imposição da necessidade de um pensamento/conhecimento universal permeia, entre outras áreas, a educação. É por meio da escola e do currículo que determinados conhecimentos europeus tem sido transmitidos para diversas culturas do planeta, a partir de uma perspectiva de que alguns conhecimentos devem ser universalizados.

### **4 Currículo e Cultura**

Sacristán e Gómez (1998) discutem acerca das “funções sociais que o ensino escolarizado cumpre nas sociedades contemporâneas” e consideram que diversas

<sup>134</sup> Lei 10.639 de 2003.

<sup>135</sup> Lei nº 11.645 de 2008.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dimensões - políticas, sociais, pedagógicas, etc. - compõem o conceito de currículo<sup>136</sup> escolar. Na tentativa de ampliar o que tradicionalmente se entendia por currículo, os autores problematizam aspectos como: o que é ensinado aos estudantes, por que ensinar determinados conteúdos, de que maneira podem ser relacionados os conteúdos, como se transmite a cultura escolar, etc. Esses autores salientam que a "realidade [do currículo] não se mostra [somente] em suas modelagens documentais - prescrições ou livros-texto -, mas na interação de [...] contextos práticos" que possibilitam a efetivação/concretização de um currículo, que não é somente ideais propostos em papéis (p. 138). Dessa forma o currículo não pode ser explicado por discursos idealistas, tendo em vista, que o currículo e os contextos socioculturais são indissociáveis.

Ao analisarem o currículo como "um processo" - interdependente da interação de diversos fatores -, Sacristán e Gomez (idem) ponderam que os documentos legais - tipo diretrizes e ou outros - fazem parte do currículo, assim como: práticas de desenvolvimento de modelos; práticas de controle internas e externas; práticas organizativas e a prática dos professores; no entanto, não são os únicos constituintes do currículo. A relação dos professores com os estudantes, em contextos escolares específicos, serão permeadas por recortes e validações de determinados aspectos culturais que se sobrepõem a outros.

É possível perceber - a partir da complexidade enunciada pelos autores acima - que há um longo percurso - e ou espaço de negociações - a ser trilhado, a partir do que foi proposto (em documentos legais), até que se chegue à construção com os estudantes no cotidiano escolar. E será justamente no cotidiano escolar que ficarão visíveis as diferenças e ou aproximações do recorte e seleção cultural de uma grade curricular de música e a cultura musical dos estudantes. Uma vez que determinados conteúdos forem selecionados - como conteúdos de música - nem sempre haverá espaços (em sala de aula), para problematização do que foi/como foi/para que foi escolhido determinados conteúdos que subsidiarão a formação dos estudantes.

Veiga-Neto (2004) afirma que o currículo escolar "desde sua criação no final do século XVI, esteve envolvido no estabelecimento da episteme da ordem e representação e de novas percepções, significações e usos do espaço e do tempo" (p. 54). Para quais espaços-tempos o profissional de música está sendo formado? Quem decide o que deve constar nos currículos de música? Quais são as bases epistemológicas, ontológicas,

<sup>136</sup> A etimologia da palavra currículo deriva dos termo latinos *curriculum* (significando corrida, carreira e - até mesmo - a ideia de uma carruagem ou carro rápidos) e *currere* (significando carreira e ou caminho a ser percorrido).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estéticas, éticas, que têm subsidiado esses currículos? Os currículos preveem a singularidade dos estudantes ou a homogeneização de modos de ver, pensar e sentir a si mesmo e o mundo? Quais relações de poder estão imbricadas nas seleções de conteúdos musicais para constarem no currículo escolar? Questões semelhantes a estas têm estado presentes nos estudos sobre currículo desde o final dos anos 1960. Momento em que os estudos de currículo, nos Estados Unidos, deixaram de ser somente uma especialidade que analisava questões pertinentes aos aspectos práticos e organizacionais do currículo. Nos anos seguintes, a partir das contribuições dos Estudos Culturais, houve a redefinição do significado de cultura, conhecimento e currículo (Moreira et al., 2004). Tiveram impacto também nas teorizações sobre currículo os estudos sobre o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. Os estudos sobre pós-modernismo contribuíram para problematizar "as pretensões de totalização e de uma razão onipotente que davam fundamento ao saber dito 'moderno'" (idem). Já o pós-estruturalismo, "ao colocar no centro da constituição do cultural e do social, o papel da linguagem, contribuiu para chamar a atenção para o caráter construído de nossos objetos culturais e sociais" (idem).

O olhar de não neutralidade para os objetos culturais, são também estudados por autores que pesquisam o tema da interculturalidade, pois consideram necessário o questionamento das relações de poder estabelecidas ao longo da história - e que demarcaram - espaços que visibilizaram determinadas culturas e ocultaram outras.

## 5 Cultura, Interculturalidade e Políticas Públicas

Para falar de Interculturalidade, faz-se necessário, antes de tudo, compreender a constituição de seu radical: a palavra cultura. Sua constituição teve origem na Europa e foi propagada a diversos países por meio do ideal civilizatório.

Nos fins do século XIII, na França, a palavra cultura - vinda do latim, significando o trabalho dispensado ao campo e ao gado – aparece para designar uma parcela de terra cultivada. É no meio do século XVI que se forma o sentido figurado da palavra cultura, que pode designar então a cultura de uma faculdade.

No século XVIII a palavra Cultura (agora com maiúsculo) é associada às ideias do Iluminismo de progresso, evolução, educação e razão. Cuche (2002, p. 21) afirma:

Se o movimento iluminista nasceu na Inglaterra, ele encontrou sua língua e seu vocabulário na França. [...] A ideia de cultura participa do otimismo do momento,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

baseado na confiança no futuro perfeito do ser humano. O progresso nasce da instrução, isto é, da cultura, cada vez mais abrangente.

A partir deste momento, a palavra cultura está muito próxima da palavra civilização, podendo, muitas vezes, ser substituída por ela. “Preconizando esta nova acepção de ‘civilização’, os pensadores burgueses reformadores [...] impõe seu conceito de governo da sociedade que, segundo ele deve se apoiar na razão e no conhecimento” (CUCHE, 2002, p.22)

Tal entendimento de organização da sociedade, apoiada nos ideais da “civilização”, deve se estender”, segundo os franceses, a todos os povos que compõe a humanidade. Todos os povos, mesmo os mais “civilizados” podem chegar a um estado de civilização semelhante ao francês.

Na Alemanha, *Kultur*, no sentido figurado, aparece no século XVIII, com o mesmo entendimento que ocorria na França. Entretanto, *Kultur* vai adquirir um sentido contrário à civilização, na medida em que, a burguesia se coloca em oposição à aristocracia. Tal entendimento a respeito de cultura irá consolidar - ao contrário do pensamento francês de expansão dos ideais civilizatórios a todos os povos – uma consolidação e delimitação das diferenças nacionais.

Na língua inglesa a palavra cultura esteve presente desde o século XVI. Advinda do latim *colere*, que significava *habitar*. Como metáfora, foi ampliado ao cultivo das faculdades mentais. A partir do século XVIII começou a ser usada para indicar um processo geral de progresso intelectual e espiritual. Neste momento a palavra “cultura” poderia ser substituída pela palavra “civilização”.

Durante o período romântico, assim como na Alemanha, a palavra cultura, na Inglaterra, tornou-se o oposto de seu até então sinônimo, civilização, “como uma maneira de enfatizar a cultura das nações e, do folclore e, logo, o domínio dos valores humanos em oposição ao caráter mecânico da ‘civilização’ que começava a se reestruturar com a Revolução Industrial.” (CEVASCO, 2012, p.10)

No final na primeira metade do século XX, o sentido de cultura como algo destinado á um grupo específico, seletivo, começa a desaparecer, dando lugar ao seu sentido antropológico, cultura como modo de vida. Mas é apenas na década de 60 que o sentido de cultura consolida-se com um olhar pluralista, enaltecendo as diferenças e colocando por terra o universalismo. A Cultura, com letra maiúscula dá lugar a culturas, no plural. “O foco não é mais a conciliação de todos nem a luta por uma cultura em comum, mas as disputas entre as diferentes identidades nacionais, étnicas, sexuais ou regionais.”



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(CEVASCO, 2012, p.24)

Essa mudança de concepção a respeito da cultura, na Inglaterra, é impulsionada pela consolidação dos Estudos Culturais onde, já na década de 50, autores, proveniente de famílias da classe operária como Richard Hoggart e Raymond Williams, começaram a questionar a visão arnoldiana e levisista de cultura, que dominava por mais de um século as análises culturais do Ocidente.

Em um movimento similar ao da Inglaterra, na América Latina, a ideia de cultura como sendo aquela imposta pelos franceses, estava entrando em crise, dando espaço a reflexões que questionavam o controle e o massacre cultural vivido pelos povos Latino-Americanos.

O termo interculturalidade está intrinsecamente ligado à educação na América Latina. Este conceito foi utilizado pela primeira vez no contexto Latino Americano para descrever experiências educacionais vivenciadas com indígenas na Venezuela. Candau (2013) ao apresentar o pensamento de López-Hurtado Quiroz afirma que dois linguistas-antropólogos venezuelanos “Mosonyi y González, [...] fueron entre los primeros en definir el concepto de interculturalidad, en la primera mitad de los años 1970, aplicándolo a la cuestión educativa al describir sus experiencias con los indígenas arhuacos, de la región del Río Negro” (p. 146).

Para compreender o conceito de interculturalidade, é necessário distingui-lo dos conceitos de multiculturalidade e pluriculturalidade. Tais conceitos, que em determinados momentos apresentam-se como sinônimos, são, entretanto, em muitos casos considerados antônimos. Realizaremos esta distinção entre multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade a partir do pensamento de Arias (1999, 2012) e Walsh (2005).

O termo multiculturalidade é utilizado com maior frequência em países da Europa e nos Estados Unidos. Ele “se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas.” (Walsh, 2005). Para Arias (2012) o multiculturalismo apresenta uma “visión de cultura que excluye la cuestión del poder, que la ve como totalidad coherente y sin conflicto”, conduzindo “a una postura totalitaria y no totalizante”. Esta postura “busca imponer una tolerância neoliberal de la diferencia, una coexistência amorfa e idílica que legitima la dominación”.

Diferente da multiculturalidade, de acordo com Arias (idem), a pluriculturalidade – utilizada com frequência nos países Latino Americanos - “indica una convivencia de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa”.

A interculturalidade, no entanto, de acordo com Walsh (2005), busca desenvolver uma interação entre práticas culturais, conhecimentos e pessoas através de relações e trocas culturais complexas que reconheçam as disparidades sociais, políticas, econômicas e de poder. Não se trata simplesmente de “reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en si”, nem se trata de “esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles”. Trata-se sim de “impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”.

Para uma grande parte da população, a cultura ainda é vista como “sinónimo de civilización la que indica a su vez desarrollo estético, moral, cognitivo, espiritual de cada nación y progreso tecnológico, material y económico de una sociedad; de este modo se la supone como patrimonio exclusivo de las elites” (ARIAS, 1999). Essa mudança de concepção a respeito da ideia de cultura só será possível por meio da interculturalidade. No entanto, Arias (idem) afirma que não “habrá interculturalidad ni diálogo intercultural si no se enfrenta la cuestión del poder y su hegemonía, las situaciones de dominación, de dependencia, de subalternización, las situaciones de colonialidad del poder, del saber y del ser” (ARIAS, 1999, p.19).

Catherine Walsh (2012) ao falar sobre interculturalidade em seu livro *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad* nos apresenta três tipos distintos de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. A perspectiva de interculturalidade relacional, de acordo com Walsh (idem), faz referência “de forma mas basica y general, al contacto e intercambio *entre* culturas [...], entre personas, practicas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrian darse em condiciones de igualdad o desigualdad”. O problema da perspectiva relacional consiste no fato de que esta

oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominacion y colonialidad continuos donde se lleva a cabo la relacion. Igualmente, limita la interculturalidad al contacto y a la relacion [...] encubriendo o dejando por un lado las estructuras de la sociedad sociales, políticas, económicas y tambien epistemicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad (WALSH, 2012, p.90).

Podemos compreender a interculturalidade funcional a partir do pensamento do filósofo peruano Fidel Tubino como sendo “funcional” ao sistema existente, pois



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco “cuestiona las reglas del juego” y por eso, “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente”. Así forma parte, como hemos mencionado anteriormente, de lo que varios autores se han referido como la nueva lógica multicultural del capitalismo global, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, y volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (WALSH, 2012, p. 91).

A interculturalidade, em uma perspectiva crítica, por sua vez, tem como foco questionar as diferenças construídas ao longo da história, apontando para a construção de sociedades que sejam capazes de apresentar relações de igualdade entre diferentes grupos. De acordo com Candau (2013) a interculturalidade crítica “quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales”, e a proposição de “alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente”. Para Walsh (2012) o “enfoque y la práctica que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello”.

A educação intercultural, nesta perspectiva, assume uma dimensão distinta daquelas julgadas adequadas por inserir - no modelo curricular já existente - “conteúdos” que apresentem a cultura de outros povos. Trabalhar a interculturalidade, em uma perspectiva crítica é uma tarefa desafiadora. Segundo Candau (2013) o desafio fundamental da educação intercultural esta

en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de una tarea compleja pues, en la mayoría de los países en los que la interculturalidad fue introducida en las políticas públicas, en general y, específicamente en el ámbito educacional, predomina el enfoque funcional y el abordaje aditivo, en muchos casos folclorizante, que se limita a introducir componentes de las culturas de grupos sociales considerados “diferentes”, particularmente indígenas y afrodescendientes, en el currículo escolar (p.160-161)

No Brasil, os estudos acerca da educação e interculturalidade vêm, ao longo dos últimos anos, ganhando espaço nas pesquisas brasileiras (FLEURI, 2003; CANDAU, 2013). No entanto, o número apresenta-se tímido comparado aos estudos realizados em outros países da América latina.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 6 Currículo, Educação Musical e Ensino Superior: mapeamento de algumas discussões

Tendo por objetivo refletir as discussões realizadas a respeito da educação musical no Brasil acerca do currículo dos cursos de Licenciatura em Música do estado de Santa Catarina, o presente mapeamento pretende apresentar um levantamento inicial das discussões que vem sendo realizadas no Brasil a respeito do currículo na educação musical do ensino superior. Para isto serão realizadas buscas no Portal de Periódicos da Capes; no Scielo Brasil; na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UDESC e; na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da FURB, com as seguintes palavras-chave: currículo e educação musical.

Ao realizar a busca por assunto no portal de periódicos da Capes com as palavras-chave currículo e educação musical, 14 resultados foram encontrados. No entanto, apenas três se assemelham ao objetivo da busca: O primeiro artigo publicado em 2011 por Graça Mota, com o título *A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores*, publicado na revista do Centro de Educação da UFSM aborda, a partir de um olhar crítico, aspectos relacionados à formação de professores e o papel da educação musical na atualidade; o segundo artigo de Alícia Maria Almeida Loureiro publicado em 2011 pela revista do Centro de Educação da UFSM com o título *Ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas*, apresenta uma reflexão teórica que revela – a partir de trabalho de campo - uma acentuada desarticulação no uso e funções da prática musical que vai de encontro com a realidade do aluno e seu contexto sociocultural brasileiro; o terceiro artigo intitulado *A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar*, publicada por Silvia Sobreira, em 2012, na revista *Per Musi*, discute questões relacionadas à inserção da educação musical no contexto escolar, priorizando o entendimento das influências sofridas pelos conhecimentos ao se tornarem disciplinas escolares.

Nos sites do Scielo Brasil e BDTD da FURB não foi encontrado nenhum artigo ao realizar busca com as palavras-chave currículo e educação musical. No site da BDTD da UDESC, embora tenham sido encontrados cinco resultados na pesquisa realizada, nenhum destes se aproxima do objetivo da busca.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 7 Algumas Considerações

A escassa reflexão no Brasil acerca do currículo de educação musical - a partir de uma perspectiva que considere e compreenda como importante as manifestações musicais de diversos povos<sup>137</sup> - também pode ser observada em outros países. O pesquisador John Drummond<sup>138</sup> ao se referir à consideração da cultura musical de outros povos no currículo de educação musical afirma:

A ideia de incluir em um programa de educação musical mais do que a música da cultura dominante ou grupo social é relativamente nova nas nações ocidentais e nos países colonizados pelos europeus. Tradicionalmente, a função da educação universal era, para usar a linguagem de Durkheim, "a socialização do indivíduo nos costumes coletivos da sociedade" (1994, 12 p.). Nos países colonizados, isso significava socialização na cultura dos colonos. A mudança dos padrões políticos, sociais e demográficas na década de 1960, juntamente com os processos de descolonização, trouxe uma nova consciência da pluralidade cultural (2005, p.1, tradução livre).

Entretanto, apesar de ser considerada relativamente recente esta ideia de incluir no currículo de educação musical mais do que a "música da cultura dominante", a ação de considerar relevante apenas um específico tipo de música – da Europa - já vinha sendo problematizada há quase 40 anos na Inglaterra. Tendo como base teórica os Estudos Culturais Christopher Small (1996) que publica, pela primeira vez, seu livro *Music, Society, Education* em 1977 salienta:

Não devemos [...] permitir que o brilho da tradição musical ocidental nos cegue com as suas limitações e empobrecimento. Podemos ser relutantes ao pensar em nossa vida musical, com suas grandes orquestras sinfônicas de Bach, Beethoven, suas salas de concertos poderosas e casas de ópera, [...] mas ainda temos de admitir que não temos nada para comparar à sofisticação rítmica indiana, ou o que estamos inclinados a descartar como "primitiva" a música africana, que nossos ouvidos são surdos para as sutilezas da música indiana ou da música da igreja bizantina [...] (p. 1, tradução livre).

A afirmação de Small nos apresenta brevemente algumas fragilidades acerca da cultura musical europeia. Uma delas é a falta de olhar amplo para os aspectos culturais – com relação a música – dos vários povos do mundo. Hoje, a reflexão acerca da subalternização cultural vem crescendo nos países da América latina - em especial nos

<sup>137</sup> Como observado no breve mapeamento realizado em bancos de teses dissertações e artigos, realizado acima.

<sup>138</sup> Professor da Universidade de Otago, na Nova Zelândia (país que, semelhante aos países latino americanos foi massacrado culturalmente a partir da colonização europeia).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

países de língua espanhola – inclusive nas universidades, e reflexões mais aprofundadas que esta já são encontradas em diversas pesquisas latino americanas.

Problematizar o currículo dos cursos de licenciatura em música - compreendendo que: 1) a história da educação musical no Brasil está intrinsecamente ligada ao pensamento Europeu; 2) este pensamento - Europeu - foi transmitido aos diferentes povos a partir da Modernidade que - ao impor seu ideal de cultura/civilização – subalternizou - em alguns casos eliminou - as demais culturas; 3) esta subalternização é sentida na escola por meio do recorte realizado no currículo escolar que evidencia aspectos históricos e sociais apenas de determinadas culturas e; 4) a interculturalidade deve ser pensada de forma crítica, problematizando as relações de poder existentes - não é tarefa fácil, no entanto torna-se sumamente importante para redimensionar os encaminhamentos dados a respeito de educação musical na Educação Básica brasileira. Um país tão rico e diverso culturalmente precisa ter sua cultura valorizada nos espaços de educação superior. Por meio deste reconhecimento o diálogo acerca de questões musicais nas escolas de Educação Básica poderá ser enriquecido e ampliado ao ser realizado por professores – possuidores de um amplo e diversificado repertório musical /cultural - e alunos.

## Referências

ARIAS, Patricio Guerrero. La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. In: **Reflexiones sobre interculturalidad**. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada “Diálogo Intercultural”. Quito, Universidad Politécnica Salesiana, 25-29 de enero 1999.

\_\_\_\_\_. Decolonizar desde las sabidurías insurgentes. In: **Diálogo Indígena Misionero**, nº 69, ano XXV, Asunción: Paraguai, julio 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. 2008

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Editorial Abya Yala, 2013.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** São Paulo: EDUSC, 2002.

DRUMMOND, John. Cultural diversity in music education: why bother? In: CAMPBELL, Patrícia Shehan et. al. (Eds.). **Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21 century.** Brisbane: Australian Academic Press, 2005.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur, CLACSO, Buenos Aires/ Argentina, julio de 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

FUCCI, Amato. Rita. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio. et al. (Org.) **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I.; **Comprender e transformar o ensino.** Artmed, 1998.

SMALL, Christopher. **Music. Society. Education.** Londres: Wesley University Press, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flavio. et al. (Org.) **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala.** Serie Pensamiento Decolonial. Ed. Abya-Yala, Quito-Ecuador, 2012.

\_\_\_\_\_. **La interculturalidad en la educación.** Ministerio de Educación del Perú – UNICEF, 2005.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## AS AÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ESTADO DE SANTA CATARINA<sup>139</sup>

Patricia Cristina Gris<sup>140</sup>Celso Francisco Tondin<sup>141</sup>

### Resumo

O presente artigo apresenta o Programa Correção de Fluxo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) e dados que foram coletados junto aos arquivos de uma escola pública estadual aonde será realizada pesquisa, que tem como objetivo compreender o modo como ações que visam à superação da distorção idade-série contribuíram para o processo de escolarização de seus participantes, especificamente em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que se utiliza do método do estudo de caso. Ela será realizada por meio de uma etapa documental, na qual serão analisados documentos relativos ao IDEB que foram produzidos pelo Ministério da Educação e pela SED; e também por meio de uma pesquisa de campo, na qual serão entrevistados professores e alunos de uma escola pública estadual que participaram das ações de correção de fluxo escolar.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; IDEB; Fracasso escolar; Correção de fluxo. Distorção Idade-Série;

### 1 Introdução

A educação brasileira, nas últimas décadas, vem passando por constantes e rápidas mudanças que influenciam significativamente o ambiente escolar. A estruturação escolar de caráter monocultural, os baixos índices relacionados à educação, a exclusão e a discriminação estão no centro dos principais problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Diante disso, faz-se urgente a necessidade de problematizar o sistema de ensino a fim de se construir uma educação inclusiva numa perspectiva intercultural.

Na década de 1990, de acordo com Arroyo (2010), a preocupação das políticas públicas educacionais estavam concentradas nas desigualdades de acesso e

<sup>139</sup> Artigo escrito a partir do projeto de pesquisa em elaboração junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

<sup>140</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Participante do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: [patriciagris2002@yahoo.com.br](mailto:patriciagris2002@yahoo.com.br)

<sup>141</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Líder do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais E Práticas Educativas. E-mail: [tondin@unochapeco.edu.br](mailto:tondin@unochapeco.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

permanência dos alunos nas escolas. Porém, nos dias de hoje, essa preocupação mudou, e as desigualdades de aprendizagem e da qualidade da educação estão no centro dessa discussão. Isso aconteceu a partir do momento em que dados sobre a aprendizagem dos alunos da educação básica começaram a ser divulgados.

Foi nesse contexto que surgiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi criado em 2005 e tem por objetivo melhorar a qualidade da educação básica nos âmbitos nacional, estadual e municipal. A Provinha e a Prova Brasil, que examinam a qualidade da Educação Básica, avaliam todos os estudantes, respectivamente, do 5º e do 9º anos em relação ao conhecimento nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Através do IDEB é possível obter um diagnóstico atualizado da situação escolar e, assim, buscar a diminuição da desigualdade educacional em nosso país.

A partir do IDEB, as gestões municipais e estaduais vêm desenvolvendo diversas ações que visam à superação do problema da distorção idade-série, que é uma das expressões mais evidentes das desigualdades escolares, visto estar geralmente presente em escolas públicas e significativamente entre alunos das camadas populares. No caso da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, a SED, destacamos duas ações que visaram à superação da distorção idade-série e que foram desenvolvidas a partir da divulgação do IDEB em 2007, 2009 e 2011: o Programa Correção de Fluxo e o Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem.

Nesse sentido, o presente artigo foi escrito a partir de projeto de dissertação que tem como objetivos analisar o modo como estes programas se desenvolveram e conhecer seus efeitos na trajetória escolar dos seus egressos. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que se utiliza do método do estudo de caso. Este será realizado por meio de uma etapa documental, na qual serão analisados documentos relativos ao IDEB que foram produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela SED; e também por meio de uma pesquisa de campo, na qual serão realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais e alunos de uma escola pública estadual que contou com os referidos programas.

Dada a etapa inicial de elaboração do projeto de dissertação, neste artigo trataremos apenas do Programa Correção de Fluxo, na perspectiva de aproximação ao objeto de pesquisa. O artigo está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, será feita uma breve explanação sobre as políticas públicas educacionais e, em seguida, sobre a problemática do fracasso escolar. Ao final, serão apresentados o Programa Correção de



ISBN: 978-85-7897-148-9

Fluxo da SED e alguns dados que foram coletados junto aos arquivos da escola aonde será realizada a pesquisa de campo.

## 2 Políticas Públicas Educacionais

As políticas públicas educacionais têm se constituído, ao longo da última década, em um amplo campo de estudos que visa analisar e avaliar as causas das desigualdades educacionais existentes entre os educandos e superar as dificuldades da escola como instituição formadora. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre a urgente necessidade de solucionar os problemas que contribuem para que o sistema de ensino seja reprodutor das desigualdades, principalmente quando se refere à qualidade da educação. I

Como referido, a partir da década de 1990, “a escola básica passou a ser tema de discussão nacional quando, pela implementação das políticas de avaliação dos sistemas de ensino, os resultados do rendimento dos alunos foram trazidos a público, e foram duramente criticadas pela mídia.” (ANDRÉ, 2009, p. 271). Isso aconteceu na denominada “Década da Educação”, à qual Freitas (2002, p.142) assim se refere:

[...] entramos nos anos 90 [...], que representam o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para as reformas educativas. [...] No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais, adquire importância estratégica.

Assim, o direito à educação nos termos do artigo 205 da recém promulgada Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) encontra-se em cheque perante a estruturação do sistema escolar marcado pelas fortes características neoliberais, portanto, excludente. Dessa forma, este sistema denota “vicissitudes decorrentes do conflito entre o direito à educação e o dever de educar na história da educação brasileira [...], o que põe em foco o problema da organização do Sistema Nacional de Educação.” (SAVIANI, 2013, p. 743).

Esta realidade parece iniciar processo de mudanças com o primeiro mandato do Presidente Lula, em 2003, a partir do qual o governo federal tem buscado, por meio do investimento em políticas públicas educacionais, uma reversão da tradição histórica excludente perpetrada pelo sistema de educação brasileiro. São política que têm o intuito



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de não apenas diagnosticar as causas do fracasso escolar, mas buscar soluções para diminuir as desigualdades educacionais existentes e, assim, melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Saviani (2008), em seu artigo “Política educacional brasileira: limites e perspectivas”, fala sobre os 30 programas desenvolvidos pelo MEC através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, e que o principal deles era o IDEB, que havia sido criado em 2005.

O IDEB é formulado através de dados sobre a aprovação escolar, obtidos das informações cadastradas no Censo Escolar preenchido pelas escolas, e pelas médias de desempenho dos estudantes nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Provinha e da Prova Brasil. Através do IDEB é possível obter um diagnóstico atualizado da situação escolar de todas as esferas de governo e, assim, buscar a diminuição das desigualdades educacionais em nosso país. A Provinha e a Prova Brasil, que examinam a qualidade da Educação Básica, avaliam todos os estudantes do 5º e do 9º anos, respectivamente, em relação ao conhecimento nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No momento de realização das referidas provas, com o intuito de coletar dados demográficos, do perfil e das condições de trabalho das escolas públicas, professores e diretores das turmas e escolas avaliadas respondem a questionários e, a partir dessas informações, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação podem priorizar ações que visam à qualidade da educação e à diminuição das desigualdades educacionais. É através das médias que os alunos alcançam nessas avaliações que se obtém a nota final do IDEB, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Após a realização das provas, os dados adquiridos ficam disponíveis a toda a sociedade, que pode acompanhar a cada dois anos o desempenho individual das escolas públicas urbanas de todo país, bem como as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo.

A média registrada no Brasil no ano de 2005 quando foi criado o IDEB, era 3,8, e o MEC pretende elevar a nota para 6,0 até o ano de 2021. Cada escola possui metas diferenciadas a serem alcançadas e devem evoluir de maneira diferenciada, com esforço maior daquelas que estiverem em pior situação. Desde que foi criado o IDEB, todas as metas estabelecidas para as etapas da Educação Básica – Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental – foram alcançadas, o que tem sido considerado um salto positivo para a educação brasileira. Entretanto, no cotidiano das escolas nem sempre é o que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

opinam os educadores, que se mostram preocupados com o nível de aprendizagem dos educandos que, segundo parcela significativa deles, é insuficiente.

O IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino na Educação Básica, buscando resolvê-lo ou amenizá-lo e pode ser considerado uma iniciativa do MEC que tenta responder aos anseios da sociedade diante do fraco desempenho das escolas públicas em relação aos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. Porém, torna-se necessário compreender as causas dos baixos índices alcançados pelas escolas e pelos alunos a fim de encontrar o caminho para superar o problema em questão. Para isso, é necessária a realização de um trabalho que priorize a participação de gestores, docentes, pais e alunos que desempenham um papel fundamental e devem estar comprometidos na busca por uma educação de qualidade e igualitária para todos, para tal é preciso ouvir os que vivenciam as políticas educacionais no espaço escolar, como pretendemos com a presente pesquisa.

### **3 O Fracasso Escolar**

Ao longo dos anos tem se buscado explicar as causas do fracasso escolar, por isso, a preocupação em torno desse tema fez surgir várias pesquisas que intentam contribuir para a superação das desigualdades educacionais. Sabe-se que muitos são os fatores que contribuem para este fenômeno, entretanto, não podemos deixar de compreender a participação da escola na produção do fracasso escolar. Nesse sentido, concordamos com Luckesi (1990, p. 164), ao ponderar o caráter contraditório da escola.

A escola é uma instância de luta pela transformação da sociedade. Com isso, estamos entendendo que a escola é um lugar onde, também, se dão as contradições sociais que ocorrem na sociedade em que ela está situada e, por isso, ela participa dos processos sociais – contraditórios – de reprodução e transformação. A escola sofre múltiplas determinações sociais: tanto contém o que há de conservador na sociedade, quanto os germens da transformação social. Está metida no jogo das contradições sociais e, por isso, podemos e devemos usá-la como espaço de ação na luta por uma nova sociedade, onde as desigualdades tenham desaparecido e a libertação emergido.

Diante disso, podemos dizer que o “fracasso escolar”, que se refere ao mau desempenho dos estudantes na escola expresso pelas sucessivas reprovações e pela interrupção escolar, carrega em si a contradição de ter na escola um mecanismo de sua produção ao mesmo tempo que é nela que se pode ocorrer parcela das iniciativas que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

podem levar à sua superação.

O fracasso escolar é de fácil identificação, porém, não é uma questão simples, visto que cada aluno apresenta características de sua cultura que são subjetivadas de modo singular e, sendo assim, não são medidas generalizantes, universalizantes que resolverão essa problemática. Também não é um problema isolado, mas encontra-se inserido numa história de múltiplos problemas sociais em que a seletividade e as exclusões se fazem presentes, assim sendo, não serão medidas isoladas e compensatórias que o resolverão. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 16) pondera sobre a gravidade do problema, dizendo que:

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado, “fracasso escolar”.

Este autor, vai adiante em suas críticas sobre a forma como o fracasso escolar é compreendido, qual seja, como se ele fosse uma “doença”, cujas vítimas não poderiam ser curadas. O fracasso escolar, segundo este autor, não é uma “praga” que precisa ser eliminada, mas a expressão de um tipo de relação que a escola mantém no processo de aprendizagem de seus alunos e, desse modo, é esta relação que precisa ser pensada. Ou seja, é o processo de escolarização que precisa ser reeditado.

Marchesi e Gil (2004, p. 17) resgatam a perspectiva da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a qual são três as manifestações do fracasso escolar:

A primeira se refere aos alunos com baixo rendimento escolar, quer dizer, aqueles que ao longo de sua escolarização não alcançam um nível mínimo de conhecimentos. A segunda abrange os alunos que abandonam ou terminam a educação obrigatória sem o título correspondente. A terceira aponta para as consequências sociais e profissionais na idade adulta dos alunos que não alcançaram a preparação adequada.

Como podemos ver, as três manifestações identificadas pela OCDE se desenvolvem no período de permanência dos alunos na escola e se estendem por toda a vida deles, o que torna esse fenômeno fator importante na reprodução das desigualdades sociais. Pela importância dos impactos do fracasso escolar na vida dos cidadãos das



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

camadas populares, a presente pesquisa busca problematizar o fato de que muitas são as avaliações e estudos realizados para mapear a situação do fracasso escolar, no entanto, eles se restringem em geral, à identificação da situação – como numa espécie de denúncia da injustiça, o que é importante, porém insuficiente –, a fim de caminhar na direção da construção de alternativas de educação que tenham na interculturalidade um princípio organizador.

Assim, parece-nos necessário refletir sobre o cotidiano das escolas públicas, atravessado que é pelas políticas educacionais, e pensar na realização de um trabalho coletivo que priorize a participação de toda a comunidade escolar como fator fundamental para a superação dos problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, como é o caso do fracasso escolar.

Podemos evidenciar que, no estado de Santa Catarina, a busca pela superação do fracasso escolar ganha impulso a partir de quando começaram a ser pensadas estratégias que visam contribuir para a recuperação dos saberes até então considerados insuficientes para que o aluno alcançasse o “sucesso” na escola. Assim, na próxima parte desse artigo, serão apresentados o Programa Correção de Fluxo da SED e alguns dados que foram coletados junto aos arquivos da escola aonde será realizada a pesquisa de campo.

#### **4 O Programa Correção de Fluxo**

Refletindo sobre a importância de enfrentar os problemas vivenciados pelas escolas em relação à aprendizagem dos educandos, ponderamos que é no espaço da sala de aula onde os programas idealizados pelos gestores da educação são colocados em prática. Nesse sentido, é importante ouvir as vozes daqueles que vivenciam a implementação das políticas públicas no interior das escolas públicas estaduais.

No ano de 2011, as Gerências Regionais de Educação (GERED), instâncias da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, realizaram um levantamento quantitativo com o intuito de verificar o número de estudantes com mais de 13 anos que ainda estavam frequentando o 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos e a 7ª série do Ensino Fundamental de oito anos e que apresentem dificuldades de aprendizagem. Foi constatado a existência de um número elevado de estudantes com distorção idade-série, o que pode ser creditado a fatores como: ingresso



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tardio na escola, infreqüência escolar, dificuldades com o transporte escolar, alunos com deficiência que frequentavam apenas a instituição Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e depois foram inseridos na rede regular de ensino e, na maioria dos casos, a distorção em virtude de reprovação.

Diante desse problema, a SED, por meio da Diretoria de Educação Básica e Profissional (DIEB) e da Gerência de Ensino Fundamental (GEREF), postulou a oferta de atendimento alternativo para esses estudantes, que tivesse como foco a terminalidade do Ensino Fundamental. Assim, foi criado o “Programa de correção do fluxo idade/série: recuperação dos saberes”, com base no artigo 24, inciso V, alínea b da Lei nº 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O programa foi realizado no ano de 2012 junto às escolas públicas estaduais de Santa Catarina, como o objetivo de, durante seu um ano de vigência, corrigir o fluxo idade série de 100% dos estudantes do Ensino Fundamental e possibilitar o ingresso deles no Ensino Médio, em 2013, com condições de permanência e aproveitamento. Os alunos que participaram desse programa tinham em seu currículo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Educação Física.

A escolha destas disciplinas se deve ao fato de que a leitura e a escrita são fundamentais para a formação dos estudantes e a Língua Portuguesa é responsável para possibilitar a compreensão, a interpretação e a apropriação dos saberes em todas as áreas do conhecimento. Já a Matemática, contribui para desenvolver o raciocínio lógico que possibilita a compreensão o entendimento do mundo nos aspectos práticos da vida cotidiana. E as disciplinas de Artes e Educação Física contribuem para o desenvolvimento dos elementos motores e artísticos que facilitam a compreensão e apropriação do conhecimento. É importante destacar que os conteúdos trabalhados por estas disciplinas deveriam ser desenvolvidos a partir da perspectiva interdisciplinar, a partir de projetos e atividades que envolvessem os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental.

As turmas foram formadas pelos alunos já matriculados na unidade escolar e que apresentavam problemas de distorção idade-série. As turmas tinham no mínimo 12 alunos e no máximo 25, com idade de 13 anos ou mais para quem estivesse no 5º e 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos, 14 anos ou mais para quem estivesse no 6º série do Ensino Fundamental de oito anos.

O planejamento das aulas deveria ser articulado entre os quatro professores das referidas disciplinas, que deveriam discutir coletivamente a postura e a ação docente mais qualificada para que o estudante aprendesse a calcular, a ler, a falar em diferentes



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

contextos sociais de uso da oralidade e a escrever para os diferentes contextos de uso da escrita, isto é, possibilitar a compressão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores que fundamentam a sociedade, enfim, alcançar a consolidação da alfabetização com letramento.

As atividades realizadas deveriam contribuir para o diagnóstico e o levantamento de dados para, a partir deles, reorganizar o processo pedagógico rumo ao êxito do estudante e devia ser realizada por todos os envolvidos, incluindo alunos e pais, a partir das atividades realizadas e dos objetivos alcançados. A função da GERED e da escola era de organizar formas de relatar (registrar) o processo de aprendizagem de cada estudante.

Como cenário de presente investigação, definimos a Escola de Educação Básica Rui Barbosa, uma escola estadual localizada no município de Formosa do Sul - SC, aonde analisaremos como o Programa Correção de Fluxo se desenvolveu e qual a sua contribuição, após dois anos do término das suas aulas, para o processo de escolarização de seus egressos. Dessa forma, serão entrevistados alunos que participaram do programa e também, profissionais da direção e docentes da escola bem como o coordenador do Ensino Fundamental da 32ª GERED, cuja sede é em Quilombo, à qual a escola é vinculada.

Cabe ainda ressaltar, que a pesquisa irá se apoiar também na investigação documental, que buscará em documentos da gestão federal e estadual de educação elementos que serão, com o material de campo, tratados com base em autores como Maria Helena de Souza Patto, Dermeval Saviani, Pièrre Bourdieu, José Carlos Libâneo e Bernard Charlot.

A turma de correção de fluxo na escola onde a pesquisa acontecerá era formada por dezesseis estudantes e contava com quatro docentes, sendo um professor efetivo e os demais contratados em caráter temporário. Dos quatro, apenas um deles, a professora de Língua Portuguesa, não tinha ainda concluído o curso de graduação.

A tabela abaixo apresenta os alunos que participaram do Programa Correção de Fluxo, no ano de 2012, e o percurso percorrido por eles após a conclusão do Ensino Fundamental e ingresso no Ensino Médio. Os dados foram cedidos pela secretaria da escola e os nomes dos alunos são fictícios.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Tabela 1: Alunos que participaram do Programa Correção de Fluxo na Escola de Educação Básica Rui Barbosa, de Formosa do Sul - SC.

Aluno	Situação em 2013	Situação em 2014
Aline	Reprovado	Parou de Estudar
Davi	Aprovado	Frequentando a 2ª Série
Giovan	Reprovado	Frequentando a 1ª Série
Ivan	Reprovado	Frequentando a 1ª Série
Igor	Parou de estudar	-
Jonivan	Reprovado	Frequentando a 1ª Série
Jucemar	Reprovado	Frequentando a 1ª Série
Luiza	Aprovado	Frequentando a 2ª Série
Leonardo	Reprovou	Frequentando a 2ª Série
Marcos	Aprovado	Frequentando a 2ª Série
Odilei	Aprovado	Frequentando a 2ª Série
Paulo	Aprovado	Frequentando a 2ª Série
Rodrigo	Reprovado	Frequentando a 1ª Série
Silvia	Reprovado	Frequentando a 1ª Série
Simone	Parou de estudar	-
Vanderlei	Parou de estudar	-

Fonte: Arquivo da Educação Básica Rui Barbosa, de Formosa do Sul - SC (GRIS, 2014).

Hoje, dois anos após o Programa Correção de Fluxo ter sido aplicado nas escolas, é possível e importante fazer uma análise de como ele contribuiu para o processo de escolarização dos estudantes que dele participaram. Assim, verificando os dados coletados junto à escola nesta etapa de aproximação ao objeto de estudo, podemos constatar, na tabela 1, o percurso dos alunos que frequentaram o programa no ano de 2012, na escola em questão.

Dos 16 alunos que frequentaram a turma de correção de fluxo, oito alunos reprovaram na 1ª série do Ensino Médio, três pararam de estudar e cinco alunos foram aprovados e concluíram a 1ª série do Ensino Médio, no ano de 2013. Atualmente, dos oito alunos que reprovaram na 1ª Série, apenas um parou de estudar, seis alunos estão frequentando a 1ª série e todos os seis alunos aprovados no ano anterior continuam seus estudos, na 2ª Série do Ensino Médio. Assim, podemos verificar que 50% dos alunos que frequentaram a turma de correção de fluxo na escola pesquisada resolveram o problema da distorção idade série. Porém, como isso se deu e quais os efeitos no processo de escolarização desses e dos alunos que não alcançaram o “sucesso” esperado? Esta é umas das questões que a pesquisa pretende responder.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 5 Considerações Finais

Como vimos no decorrer do artigo, as políticas públicas educacionais representam um grande avanço no que diz respeito à educação básica nos últimos anos, já que muitos programas foram desenvolvidos pelo MEC com o intuito de elevar a qualidade da educação brasileira. Mesmo assim, o fracasso escolar ainda é um problema bastante grave na maioria das escolas públicas.

Muitas são as causas que podem contribuir para o fracasso escolar, porém, não é suficiente apenas identificá-las e buscar culpados, é preciso buscar alternativas em uma perspectiva sistêmica. Todos os que querem uma educação igualitária e valorizadora das diferenças precisam apoiar a escola como instituição formadora. Para isso, é importante que gestores, professores, pais, alunos colaborem para a superação do fracasso escolar.

Assim, pensar em uma política pública educacional que, através de seus programas vise à superação do fracasso escolar implica, em primeiro lugar, desvelar a complexidade desse problema. Contudo, vimos que o estado de Santa Catarina busca contribuir para amenizar os efeitos do fracasso escolar através de programas que buscam recuperar os alunos em situação de fracasso. Como isso tem sido feito?

Vimos que Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina implementou, no ano de 2012, o Programa Correção de Fluxo, que visou à recuperação dos alunos que frequentavam o Ensino Fundamental e que apresentavam distorção idade-série. A turma deste programa que estudou na Escola de Educação Básica Rui Barbosa, de Formosa do Sul - SC, apresentou o resultado esperado pela gestão estadual em 50% dos casos.

Diante disso, vemos que algumas ações podem sim recuperar alunos em situação de fracasso, por isso, faz-se necessário desenvolver estudos não apenas com o intuito de diagnosticar as causas do fracasso escolar, mas sim, que apresentem uma solução para esse sério problema que afeta a grande maioria das escolas públicas brasileiras e que nos impossibilita de chegar ao nível da qualidade da educação dos países desenvolvidos.

## Referências

ANDRÉ, Marli. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez., 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Prova Brasil**. Disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324)>. Acesso em: 18 nov. 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DERMEVAL, Saviani. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Campinas: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## GT 04 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERCULTURALIDADE

O GT partilhou pesquisas e experiências pedagógicas relacionadas ao diálogo entre Educação do Campo e a Interculturalidade, tais como: políticas públicas para a educação e juventude rural; políticas de inclusão social no contexto rural; políticas públicas de ciência e tecnologia (que contemplem as ruralidades); educação rural e mundo do trabalho; juventude rural; pedagogias alternativas; ciência e tecnologia nas escolas do campo; evasão e permanência na educação do campo; sentidos e significados atribuídos pelos jovens rurais à escola.

Além disso, o GT possibilitou espaços para a discussão e reflexão sobre propostas diferenciadas de educação apropriadas às populações do campo, imbricadas com o mundo do trabalho, da tecnologia e de seus saberes.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## A IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO E O ESPAÇO ESCOLAR INTERCULTURAL

Ariane Angelita de Oliveira<sup>142</sup>

### Resumo

Na sociedade complexa em que vivemos, percebemos a necessidade de olhar com maior atenção para a constituição da identidade dos sujeitos do campo. A temática da Educação do Campo vem ganhando espaço nos debates educacionais como uma forma de garantir o direito a educação à população camponesa abrangendo desde o espaço geográfico até as relações sociais que compõem a vida no e do campo. Buscou-se no presente artigo identificar os conceitos de cultura e a identidade cultural dos sujeitos do campo, bem como destacar a necessidade de valorização as raízes culturais no processo educacional dos camponeses em um espaço escolar intercultural.

**Palavras-chave:** Identidade Cultural; Educação do Campo; Espaço Escolar Intercultural.

### 1 Introdução

Vivemos em uma sociedade complexa formada por setores econômicos, políticos, sociais, éticos, escolares, entre outros que fazem parte de uma rede de significados culturais. Indubitavelmente as relações sociais se complexificam à medida que se incorporam alguns movimentos sociais – de gays, de negros, de trabalhadores rurais sem terra, de operários, de índios, de mulheres, entre outros – no cenário atual. (VELHO, 2012)

Em 1998, com a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, foram trazidos para o contexto nacional, pelos movimentos sociais, os problemas emergentes do campo, mostrando a dívida histórica do Brasil para com a população camponesa. Dessa forma, consolida-se o processo de pensar uma educação que se articule com uma concepção de que o campo é um lugar onde os camponeses podem viver e não apenas produzir. Mas, para isso é preciso ter acesso aos direitos, a terra e as condições para nela viver, a educação e escola no lugar onde vivem; uma escola pensada pelos camponeses e enraizada na vida das famílias e das comunidades, uma visão da totalidade dos processos sociais e culturais da identidade camponesa.

Nesse sentido o presente artigo buscará dialogar fazendo uma reflexão sobre os

<sup>142</sup> Mestranda em Educação – Pós-graduação “*Scripto Sensu*”, da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* de Chapecó/SC. Grupo de pesquisa em Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação. E-mail: [arianea\\_oliveira@yahoo.com.br](mailto:arianea_oliveira@yahoo.com.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conceitos de cultura, para tal serão desenvolvidos dois movimentos: uma breve conceituação de cultura, na perspectiva de Bauman (2012), em direção aos conceitos de cultura como conceito diferencial e pluralidade cultural e na perspectiva de Hall (2000) a cerca de identidade cultural; no segundo movimento, segundo Candau (2011), será abordado a dialética da subjetividade cultural dos sujeitos do campo, o que remete a ideia da importância das raízes culturais para a preservação cultural destes sujeitos e a relação de Interculturalidade, sobre tudo nas escolas do campo segundo Cardart (2004).

## **2 Conceito de cultura(s) e Identidade Cultural**

A ambiguidade em relação ao termo cultura é proposta desde a história pré-científica até a atualidade para dar diversas explicações. O termo cultura suscita muitas interpretações. O velho e reconhecido dicionário Houaiss assim o define:

1. Ato, efeito ou modo de cultivar. 2. Cultivo. 3. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade: civilização. 4. O desenvolvimento de um grupo social, uma nação, etc., que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores; civilização, progresso. 5. Apuro, esmero, elegância. 6. Criação de certos animais, em particular os microscópicos. (DICIONÁRIO HOUAISS, 2000)

Conforme Bauman, “o uso do termo “cultura” está tão profundamente arraigado na camada comum pré-científica da mentalidade ocidental que todo mundo o conhece bem, embora por vezes de forma irrefletida, a partir de sua própria experiência cotidiana” (BAUMAN, 2012, p. 90).

No século XVIII, o conceito cultura era principalmente associado à ideia de produção de produtos agrícolas ou a criação de animais. Com o desenvolvimento civilizatório a ideia de cultura passou a ser compreendida à noção de educação, bons costumes, etiqueta e comportamentos de elite, o que propiciou o surgimento da cultura erudita, em que cultura se referia um ideal intelectual de elite. Em 1924, Edward Sapir (1884-1939) tentou recuperar a abordagem grega de cultura genuína, termo usado para indicar os refinamentos individuais e a forma ideal da herança grega. Essa visão de cultura erudita permaneceu como predominante até a metade do século XIX. Bauman (2012) atribui a essa visão “o ideal hierárquico de cultura que transmite, de uma das maneiras possíveis, o descontentamento de um dos grupos mais despossuídos e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desprivilegiados”.

Com o advento da sociedade moderna, o conceito cultura passou a ser pensado e compreendido juntamente com as estruturas sociais provocando um caldeamento entre a ideia de cultura e os processos complexos da sociedade, não sendo mais possível entender cultura(s) como algo separado das relações sociais a ela(s) inerentes, isso por que a cultura se dá como uma condição construída histórica e socialmente.

O antropólogo Zygmunt Bauman (2012), preconiza o conceito de cultura como diferenciação para a sociedade pós-moderna, e ao termo destaca duas premissas: a ideia de aculturação que ressalta as diferenças, destacando apenas aspectos de classificação, promovendo determinadas exclusões sociais e culturais. Em contraponto a ideia de pluriculturalismo, que promove a construção de uma identidade cultural englobando os diversos universos culturais.

Estas e outras ideias que se ancoram no ‘pós-modernismo’ (BAUMAN, 2001), como a questão das diferenças e identidades, com suas lutas distintas, são cruciais para a questão da cultura. Sem a compreensão de tais, a cultura volta a ter um significado estanque e reducionista, já que passaram a existir várias culturas. Sendo assim, passa-se a ressaltar, demasiadamente, a supremacia da diversidade e não a valorização da diversidade como traço da construção da identidade cultural.

Na nossa sociedade, a sociedade pós-moderna, as identidades, nas relações humanas, são marcadas pelas incertezas. “O próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2000, p. 8). Na concepção de identidade do sujeito sociológico, a identidade é formada pela interação entre o eu e a sociedade. Sua essência interior vai se transformando e se modificando continuamente na medida em que entra em contato com as culturas exteriores e as identidades que estes mundos oferecem.

Segundo Hall (2000), a identidade, nas interações sociais, a cultura pessoal e as culturas exteriores ao mesmo tempo em que são internalizados, seus valores e significados, são tomadas para si como parte de nós, alinhando nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. Ainda segundo esse autor,

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] O próprio



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2000, p.12).

Esse processo produz no sujeito pós-moderno, um sentimento de não possuir uma identidade fixa, essencial ou permanente, sentindo-se descontextualizado de seus valores em relação as suas vivências sociais. Diante desta instabilidade identitária, alguns questionamentos se fazem presentes, tais como: A dialética da subjetividade cultural dos sujeitos do campo se apresenta de que maneira na proposta de Educação do Campo? O que está em questão no jogo das identidades? Possíveis respostas poderão estar presentes: Na compreensão das culturas camponesas que permeia o espaço escolar e como esta se converte em proposta e práxis educacional e na possibilidade, ou não, de fomentar a identidade camponesa no espaço escolar numa perspectiva intercultural.

### **3 Identidade Camponesa e o Espaço Escolar Intercultural**

O reconhecimento de que os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada e concebida no espaço onde vivem e trabalham, ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001). Esse reconhecimento ultrapassa a noção de espaço geográfico e abarcam os direitos sociais, as necessidades, as identidades culturais e o respeito integral ao camponês.

Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade adequada ao modo de viver e pensar das populações do campo vem sendo concebida a proposta da Educação do Campo, que nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação e os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012).

Considerando que a Educação do Campo não se resume a escola e sim a um projeto educacional que leve em conta as pessoas e os conhecimentos que elas possuem, tem-se o desafio de vincular às práticas pedagógicas, além das relações campo-cidade e seus sujeitos, a questão agrária, as organizações sociais do campo e a cultura camponesa.

Uma pedagogia que escute seus sujeitos, suas histórias de vida, pensando e projetando novas ações-reflexões-ações sempre em uma perspectiva dialética,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

valorizando o já realizado como referência de sua própria superação, mas sem descartar o já construído. Nesse sentido Fagundes (2013) comenta que “nessa perspectiva, o novo carregará sempre em si o velho, porém, de forma superada e revelada com novas sínteses, em um devir histórico” (FAGUNDES, 2013).

Neste contexto, objetiva-se que a produção do conhecimento, no âmbito da Educação do Campo, tenha como ponto de partida a fala dos sujeitos para que, a partir da linguagem, se compreenda o campo como um espaço de vida social, contribuindo para que os camponeses tenham sua identidade firmada, na valorização do seu trabalho, da suas histórias e lutas, do seu jeito de ser e “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2013).

Ter como ponto de partida a situação existencial da vida no campo visa compreender a cultura camponesa como um ato de “criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida” (TARDIN, 2012, p. 178). Ainda segundo José Maria Tardin, o campesinato,

[...] se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrincado complexo de agroecossistemas (TARDIN, 2012, p. 179).

As culturas camponesas mostram-se nas relações cotidianas com a natureza desveladas pelo pertencimento a terra e intrínsecas ao cuidado e respeito ao meio ambiente, ao conhecimento empírico transmitido através da prática e da oralidade, nas relações entre a família, comunidade, território e na cooperação (TARDIN, 2012). Apreender essas culturas e incorporá-las ao espaço escolar perpassa a difícil, mas não impossível tarefa de aproximar a subjetividade dos sujeitos do campo e seus conhecimentos às práticas escolares.

Sendo assim, percebe-se a necessidade de uma escola com uma identidade própria, porém vinculada a processos de formação mais amplos, que envolvam o entendimento amplo da questão agrária, das políticas públicas e do direito à educação do e no campo. Conforme Onçay (2006), “a escola passa a ser entendida como núcleo cultural fundamental onde se cruzam diferentes olhares, diferentes culturas, diferentes



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

visões de mundo” e na perspectiva intercultural, coloca ênfase nas relações entre diferentes grupos sociais e culturais, estabelecendo pontes sem fechar as identidades culturais e sim na interação entre pessoas e grupos pertencentes a diferentes universos culturais.

Em relação ao espaço escolar na perspectiva intercultural Candau afirma que,

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2011, p. 23).

Nesta perspectiva intercultural, o espaço escolar se daria num processo dinâmico e contínuo de relação, numa troca, que se constrói entre educandos, educadores, comunidade e movimentos sociais, conhecimentos, saberes e práticas culturais, buscando desenvolver significações entre elas e suas diferenças. Que conforme Walsh (2001, p. 8) se totalizaria em “um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados”.

Parafraseando Candau (2011), na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam uma perspectiva intercultural na escola do campo, alguns elementos consideram-se importantes. Um primeiro elemento a ser abordado se refere a propiciar espaços que favoreçam a conscientização do desenvolvimento de uma identidade cultural própria, situando-a as relações socioculturais do contexto histórico em que se vive.

Historicamente a educação, foi pensada a partir do espaço urbano e estendida aos espaços rurais, estabelecendo uma relação de reprodução da educação da cidade, que constitui estigmas de uma educação superior. Agrava-se ainda mais a situação ao deixar de oferecer níveis escolares no campo, onde, normalmente, oferta-se apenas o ensino fundamental.

Assim, constroem-se no campo, estereótipos de que o rural, dentro do processo histórico, é sinônimo de atraso. Nesta direção Candau (2012, p. 26) sinaliza que “desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva”. Assim nesse processo de construção das identidades culturais a escola deve orientar a identificação das raízes culturais dos educandos e educadores, da comunidade, das



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

famílias, valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo.

O desvelar do caráter homogeneizador e monocultural da escola é o segundo aspecto a ser abordado na adoção da escola como espaço intercultural. O caráter monocultural que muitas vezes domina a escola traz implicações negativas para as práticas pedagógicas, pois ao não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias, de trabalho, de religiosidade e espiritualidade ou não evidenciá-las por diversos motivos como: falta de preparo para tratar dessas questões, agir a partir da adoção de uma padronização cultural ou ainda naturalizá-las, tende a desconsiderá-las como um desafio para a prática educativa (CANDAU, 2011). Ter presente as diversas culturas pressupõe um fazer pedagógico dinâmico e desafiador.

Contudo, identificar nossas representações dos “outros” é fundamental para a “promoção de processos educacionais que permitam a identificação e a desconstrução de suposições que não nos permitam uma aproximação aberta e empática à realidade dos “outros”” (CANDAU, 2011, p. 31). Neste sentido, as práticas pedagógicas pensadas pelos educadores/educadoras do campo, construídas e reconstruídas em uma relação de dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade, visam abordar a questão agrária, a política, a cultura e a economia dos sujeitos do campo resgatando valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento do gênero humano.

Considera-se que o conteúdo trabalhado em sala de aula, na perspectiva da Educação do Campo, deve sempre partir dos diálogos, afinal “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2013, p. 108). Assim conhecer a prática pedagógica como um processo de negociação cultural é o quarto aspecto a ser considerado no espaço escolar intercultural. Reconhecer através da fala dos sujeitos o conhecimento como ponto de partida do processo da ação pedagógica como síntese cultural.

A noção do conhecimento a-histórico, como um acúmulo de fatos e conceitos, assentada em verdades universais absolutas é questionada na perspectiva intercultural. Candau (2011, p. 33) afirma que “desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos” é possibilitar a análise das raízes históricas do conhecimento escolar, em relação com o contexto, e suas relações de poder, dialogando com os processos de mudança cultural presente.

Na escola do campo intercultural pretende-se observar um espaço dinâmico,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

capaz de promover o diálogo entre diferentes universos culturais e de desenvolver a partir da reflexão-ação-reflexão do contexto do campo, ações que visem à transformação consciente da realidade, sem apartar dos sujeitos suas culturas camponesas e articulando, assim, ao processo de ensino-aprendizagem, ações reveladoras da realidade histórica e cultural do campo. Afinal, como diz Freire (2013, p. 245) “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la”.

#### **4 Considerações**

A Educação do Campo assume como peculiaridade, um vínculo entre sujeitos sociais concretos, sujeitos do campo, *camponeses*, sem deixar de considerar a dimensão de universalidade. Antes de tudo compreender o amplo conceito de educação que abrange os sujeitos, suas lutas e direitos, e, posteriormente, acreditar numa educação que esteja a serviço de um projeto emancipador desses sujeitos. Ou seja, a Educação do Campo realiza um diálogo com a teoria pedagógica, comprometida com a identidade dos camponeses e, mais amplamente, com a formação e o desenvolvimento humano.

Para tanto a escola do campo, na perspectiva intercultural, deverá realizar um resgate de culturas e identidades dos camponeses e dos povos e comunidades do campo. Pensar uma escola enraizada na vida das famílias e das comunidades camponesas preocupando-se com os métodos e instrumentos utilizados nos processos pedagógicos.

Os materiais didáticos apresentam-se como importantes ferramentas para esse processo, porém, atualmente, a tendência de universalização de uma “cultura dominante”, permeia os livros didáticos e paradidáticos. Ao explicitar em seu conteúdo, mesmo que de maneira implícita, paradigmas preconceituosos e estereotipados dos sujeitos do campo. Destaca-se a importância da escolha, e até mesmo da produção, de materiais pedagógicos que respeitem e valorizem o sujeito do campo, suas práticas, trabalho culturas e os conhecimentos ali produzidos.

Concordamos com Bauman (2012, p. 115 e 116) ao se referir que ““uma cultura” é, em primeiro lugar, uma comunidade espiritual, uma comunidade de significados compartilhados”. Logo se a vida no campo é cheia do apreender, enquanto regra, não é



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

apenas uma expressão isolada, essa expressão é o conhecimento construído historicamente e que possui uma relação com a interação dialógica entre as diversas culturas, pressuposto do próprio engrandecimento da humanidade.

Se compreendida no espaço escolar, como instrumento pedagógico, as místicas, entanto expressões culturais contribuem para manifestar, através de atitudes verbais e não verbais, o projeto de mudanças sociais, introduzindo a consciência do fazer presente, as lutas políticas à transformação da vida social no campo. É importante proferir que “o sujeito político integrado a um projeto de mudanças sociais é o mesmo sujeito social”, logo, enquanto se expressa, revela “características e valores culturais que são próprios da produção social que projetou tal sujeito” (BOGO, 2012, p. 474).

A Educação do Campo é uma expressão do próprio contexto social, daí a responsabilidade da escola, enquanto espaço intercultural, proporcionar a expressão do sentimento de pertença a terra e a luta de melhores condições de nela permanecer. Expressando-se, junto com os movimentos sociais do campo, os problemas emergentes do campo, mostrando a dívida histórica do Brasil para com a população camponesa e consolidando o processo de pensar uma educação que desvele o campo como lugar onde os camponeses podem viver e não apenas produzir.

Assumir o compromisso com a Educação do Campo é comprometer-se com duas grandes lutas: a mudança de paradigmas e conceitos sobre a questão agrária no Brasil e a luta pela escola, como política pública, ampliando significativamente as oportunidades educacionais e a escolarização dos povos do campo. “Vive-se em um tempo em que a escola também é uma das convocadas a *tomar posição* diante da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em relação as suas opções. E a isso que se pode chamar de *educação para a autonomia*” (KOLLING, 1999.).

Em síntese, não se trata de garantir que os sujeitos do campo possuem uma cultura individual e coletiva, trata-se de compreender que esses sujeitos sociais se criam e recriam como sujeitos culturais. Trata-se de “compreender a cultura enquanto uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais e como parte de determinadas formas históricas da luta de classes” (CALDART, 2004, p. 38).

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro, Zahar, 2012.



ISBN: 978-85-7897-148-9

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 473-477.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNB/CEB nº 36/2001: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. O que dizem os especialistas e os educandos formados pelo Projovem Campo Saberes da Terra? In: GHEDINI, Cecília Maria; \_\_\_\_\_; HOELLER, Silvana Cássia (Orgs.). **Um Processo Inovador na Educação do Campo: Alguns Olhares**. Martinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica no campo**. Vol. 1. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ONÇAY, Solange Toledo Von. **O tema gerador na relação com a constituição de políticas públicas**. Ijuí: Unijuí, 2006.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 178-186.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro, Zahar, 7 reimpressão, 2012.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural em la educación**. Peru: Ministerio de Educación [Documento de trabalho], 2001.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Paulo Ricardo Bavaresco<sup>143</sup>Vanessa Daiane Rauber<sup>144</sup>

### Resumo

O presente artigo é resultado da pesquisa “Formação inicial e continuada para professores das escolas do campo” a qual abrangeu três municípios da Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina – AMEOSC. A proposta busca contribuir com o debate sobre a formação inicial e continuada para educadores do campo. Objetivou-se analisar as políticas de formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas do campo, tencionando observar o perfil e a formação dos profissionais, além de analisar a frequência de participação nas atividades de educação continuada. Buscou observar a existência de políticas de formação continuada para esses profissionais, bem como discutir a complexidade do ser educador nessas escolas. A pesquisa, de modo geral, visa demonstrar e compreender a construção do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, bem como a formação e a capacitação dos profissionais que atuam nessas escolas. Para tanto, este artigo se compõe de uma análise bibliográfica, para compreender a história da educação do campo, no Brasil, no estado de Santa Catarina e sobre a região Oeste desse estado. Além dessa retrospectiva histórica, também, busca-se fundamentar o que são políticas públicas e a quem devem atender. Também, no desenvolver dessa pesquisa, lançou-se questionários para coleta de dados, em escolas do campo de três municípios da região Extremo Oeste de Santa Catarina, os quais foram disponibilizados para gestores, professores e alunos da educação básica de escolas da rede municipal e estadual, localizadas na área rural desses municípios. Assim, fez-se a análise dos dados obtidos, confrontando com o posicionamento de diferentes autores para, então, compreender a realidade dessas escolas do campo, acolhendo as dificuldades, sonhos e anseios dos profissionais e alunos que frequentam essas instituições. Apesar das dificuldades enfrentadas, existem muitas possibilidades para que se concretize de fato o acesso e a permanência dos educandos do campo, em escolas do e no campo.

**Palavras-chave:** Educação; Campo; Formação; Professores.

### 1 Introdução

Contextualizar a Educação no Campo nos dias de hoje é muito importante, pois esse tema necessita de discussões e reflexões sobre a sua história. Trazem em sua trajetória ideologias e crenças, marcadas por movimentos sociais e sobre o seu presente. As escolas do campo, que resistiram às dificuldades e obstáculos e ainda atendem e acolhem muitas crianças, precisam estar bem preparadas. São necessários espaços

<sup>143</sup> Doutor em Ciências Sociais. Professor e Pesquisador na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). E-mail: paulo.bavaresco@unoesc.edu.br

<sup>144</sup> Licenciada em Pedagogia. E-mail: vanessadaianerauber@hotmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

físicos e profissionais que atendam às necessidades e as peculiaridades da comunidade escolar na qual a escola está inserida. Faz-se necessário, repensar sobre as escolas do campo, incluindo políticas públicas que atendam, de fato, as suas necessidades, para conseguir desenvolver um trabalho que não distancie as crianças da sua realidade rural.

Nesse aspecto, desejando qualidade da educação do campo é que se busca reflexão diante da formação inicial e continuada para professores das escolas do campo. Infelizmente, apesar de ser um tema bastante antigo, as intervenções do Estado diante da elaboração de políticas de formação inicial e continuado para esses educadores, manifesta-se, ainda, timidamente. Além do mais, essa discussão envolve a realidade da região, destacando as dificuldades e os desejos dos envolvidos nesse processo.

O artigo “Formação inicial e continuada para professores das escolas do campo” surgiu através de uma pesquisa, que aconteceu entre os anos de 2012/2013, com sete escolas do campo, da região Extremo Oeste de Santa Catarina. Para tanto, contou-se com a seguinte problemática: Como ocorre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas do campo nos municípios de Barra Bonita, Guaraciaba e São Miguel do Oeste?

Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com uma diversidade de autores, para contextualizar a educação do campo, no decorrer da história, bem como compreender os fatores que marcaram as conquistas e as lutas do povo camponês. Em seguida, fez-se uma pesquisa de campo, em escolas públicas do campo, dos municípios citados acima, com perguntas descritivas e dissertativas, envolvendo alunos, professores e gestores. Após a coleta dos dados, realizou-se a análise destes, norteadas pelo referencial teórico, embasado em diversos autores.

Sabe-se que a luta por uma educação de qualidade permeia a educação pública no Brasil. Nas escolas do campo, essa permanente luta marcou a história dos povos do campo. Hoje, as escolas ainda sofrem com falta de estrutura física e pedagógica. Todos esses desafios enfrentados pelas comunidades escolares, do campo, levaram a questionar as situações das escolas e a busca por políticas públicas que levem até elas ações para a construção de uma educação de qualidade. E, sem dúvida, essa qualidade está em uma consistente formação para professores e gestores que atuam nessas escolas.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 Uma Trajetória de Lutas e Conquistas

Para contextualizar a educação do campo, é indispensável compreender o campo e compreender a vida das pessoas que estão nesse ambiente. Da mesma forma, as instituições que permeiam a vida dessas pessoas e os laços sociais construídos. Esse espaço, de acordo com Fernandes (2012, p.744), “[...] é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de cultura camponesa constrói sua existência. [...]”. Mais do que um espaço de produção agrícola, esse é uma espaço de vida, de sabedoria, de cultura, de relações entre homens, mulheres, crianças e jovens e entre eles e a natureza.

Para compreender o presente é necessário compreender a história e os fatos que marcaram as épocas passadas. A educação se constitui como uma prática social e histórica, construída pelas pessoas com as ideologias e características próprias de cada época. Essas características estão fortemente marcadas na trajetória de lutas e conquistas da educação no campo. O direito à educação para população do campo sobreveio para todos aos poucos. Cada passo da história, desde o descobrimento do país, durante a colonização, depois da Independência e os demais acontecimentos históricos, marcou a trajetória da educação do campo, que esteve ligada às demandas agrícolas de cada época, conforme a necessidade e o processo de produção e de industrialização do Brasil.

A educação no campo, no decorrer da História do Brasil, manifestava-se, timidamente, nas leis que eram elaboradas e não tinham força para se expandir pelo país. Com a chegada dos imigrantes europeus, ainda com muita resistência, foram se instalando algumas escolas, conforme os ideais trazidos dos seus países de origem. Segundo Demartini (2011), nessa época o estado preocupou-se em criar escolas, pelo perigo em que viam no fato de que os imigrantes criassem suas próprias escolas e reforçassem os laços com as nações de origem.

Com a chegada do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, por volta de 1930, novas ideias surgiram. Pela primeira vez, as escolas campo receberam um olhar diferenciado, levando em consideração as características peculiares da vida do campo. Segundo Calanzas, (1993, p.18), buscava-se: “Uma escola rural típica, acomodada nos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...]”.

Nos anos 80, o meio rural enfrentou um grave problema de fechamento de muitas escolas do campo pela diminuição do número de alunos nas comunidades, consequência



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

do significativo abandono das áreas rurais por muitas famílias que buscaram uma nova vida nas cidades, nas décadas de 60 e 70. De acordo com Souza e Marcoccia, (2011, p.193): “Escolas públicas rurais [...] foram fechadas sob a alegação de que os números de alunos não eram suficientes para a manutenção das turmas e classes escolares”.

Os movimentos e as lutas do povo do campo, nos anos 90 e início dos anos 2000, juntamente com a nova Constituição (1988) e a LDB 9.394/96 (1996) proporcionaram muitos ganhos à educação do campo, que havia sido esquecida nas elaborações anteriores. Com essas leis, foram abertos precedentes legais, jurídicos e políticos que trazem possibilidades de uma educação que respeite a identidade do homem do campo. Porém, pode-se pensar através do questionamento de Demartini (2011, p.187) “A questão que permanece, depois de mais um século, é: Por que a educação da população rural continua não só em segundo plano, mas com tantos problemas?”.

### **3 Um Olhar à Evolução Histórica e Política da Educação do Campo do Extremo Oeste Catarinense**

O estado de Santa Catarina possui uma grande diversidade econômica e cultural, apesar de ser um dos menores estados em extensão do Brasil. Essa grande diversidade vem em consequência da colonização dessas terras que tiveram como principais desbravadores imigrantes europeus, nos séculos XIX e XX, que se instalaram, inicialmente, no litoral do estado, difundindo-se, mais tarde, para o interior. Assim, ocorreu a colonização da região Extremo Oeste do estado, a última a ser colonizada.

Esse povo trouxe na bagagem a necessidade de escolas para suas crianças e adolescentes. Apesar do tradicionalismo educacional desse povo, as escolas rurais não tiveram apoio do Estado para se consolidar. O governo apenas pensou na sua implementação quando o campo catarinense começou a sofrer com o abandono dos colonos e de seus filhos que buscavam, nas cidades, uma melhor condição de vida. Segundo Vendramini (2004, p.155): “A escola rural em Santa Catarina nasce junto e em resposta a um processo de expulsão dos trabalhadores conhecidos como êxodo rural [...]”.

Infelizmente, o Extremo Oeste do Estado de Santa Catarina sofreu significativamente o abandono do campo, nas décadas de 80 e 90. Segundo Bavaresco (2005, p.156), na região Extremo Oeste “As pessoas que migraram do campo para a cidade, em sua grande maioria eram jovens que buscaram melhor qualidade de vida [...]”.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Ainda, hoje, os frutos desse vazão do campo são sentidos pelas escolas que resistiram ao número reduzido de crianças, à falta de investimentos e de um olhar direcionado exclusivamente para o campo, com investimentos na estrutura física e pedagógica.

Ao longo da história, a educação do campo não teve o devido atendimento. Muitas causas e temas se tornaram motivo para discussões, mas não saíram do papel. Quem sofre essas consequências são as crianças e jovens que precisam percorrer longas distâncias para chegar à escola, ou precisam abandonar a escola do campo e encontrar, na escola urbana, a oportunidade de finalizar a Educação Básica.

#### **4 Conhecendo os Municípios e as Escolas Pesquisadas**

O Extremo Oeste de Santa Catarina é formado por 19 municípios: Anchieta, Bandeirantes, Barra Bonita, Belmonte, Descanso, Dionísio Cerqueira, Guaraciaba, Guarujá do Sul, Iporã do Oeste, Itapiranga, Mondaí, Palma Sola, Paraíso, Princesa, Santa Helena, São João do Oeste, São José do Cedro, São Miguel do Oeste e Tunápolis. Esses municípios formam a Associação dos Municípios do Extremo Oeste Catarinense (AMEOSC), sendo São Miguel do Oeste a sede dos municípios dessa abrangência.

Faz-se presente nessa região as agroindústrias e agricultura familiar de pequenas e médias propriedades que, apesar de desestabilizadas pela modernização, ainda são marcadas pelas heranças naturais e culturais, deixadas pelos colonizadores. Segundo Bavaresco (2005, p.17): "Atualmente, o Extremo Oeste tem sua economia voltada para o setor agrícola e para a pecuária [...]".

Nos últimos anos, principalmente nas décadas de 80 e 90, o campo sofreu com o êxodo de muitas famílias. O Extremo Oeste também se ressentiu com esse esvaziamento e muitas escolas, situadas nesse espaço, encerraram suas atividades, nos últimos anos, pela falta de alunos. Pode-se constatar através dessa pesquisa que, desde a elaboração do projeto, no início de 2012, até a aplicação dos dados, a partir do segundo semestre de 2013, muitas escolas do campo fecharam, sendo que as crianças foram matriculadas em escolas mais distantes ou em escolas da área urbana.

##### **4.1 As Principais Dificuldades Enfrentadas pelas Escolas**

As escolas do campo, que resistiram às dificuldades e aos obstáculos e que ainda atendem e acolhem muitas crianças, precisam estar bem preparadas. Para que se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mantenham em funcionamento são necessários espaços físicos e profissionais que atendam às necessidades e peculiaridades da comunidade escolar, na qual a escola está inserida. Por isso, hoje, o maior desafio é repensar as escolas do campo a partir de políticas públicas que atendam, de fato, às necessidades básicas, capazes de conseguir desenvolver um trabalho que não distancie as crianças da sua realidade rural.

As dificuldades encontradas nas escolas do campo se caracterizam por uma falta de estrutura física e pedagógica. Além da formação continuada para professores que atuam nessas escolas, pode-se, ainda, encontrar muitos outros desafios que são enfrentados a cada dia por todos aqueles que participam da escola: professores, educandos, direção, pais, comunidade e demais profissionais. Nesse contexto, faz-se necessário lançar um olhar crítico e reflexivo, para que a mudança e a inovação aconteçam.

A luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo [...]. (MOLINA e SÁ, 2012, p.466).

Não se pode falar em uma educação de qualidade sem falar em formação de qualidade para educadores, seja ela inicial ou continuada. Como um dos principais agentes do processo de ensino e aprendizagem, os educadores precisam estar preparados para direcionar esse processo. A proposta de formação de educadores para escolas do campo não pode deixar de ser atendida através de políticas públicas educacionais que sejam aplicadas através de cursos e materiais que incentivam os caminhos da profissão do educador.

Praticamente todos os educadores das escolas do Extremo Oeste, envolvidos na pesquisa, possuem pelo menos um curso de licenciatura. Por outro lado, os dados revelam que, infelizmente, a grande maioria deles, apesar de participarem de cursos de formação continuada, não encontram, nessa etapa de formação, cursos específicos para a educação do campo. Destaca-se que 64% dos professores e gestores pesquisados não participam ou jamais participaram de um curso de formação inicial ou continuada, específicos para escolas do campo. Assim relatam os professores: *“Faltam cursos específicos para a educação do campo em nossa região e os que são oferecidos são em outros locais que não temos acesso e nem incentivo para participar.”*

O reconhecimento da importância da formação continuada para educadores do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

campo merece e necessita de um planejamento próprio. Segundo Penin (2009, p.25): “[...] Formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional.” É preciso mais atenção e investimentos diante das formações de professores para as escolas do campo. Os cursos e os trabalhos oferecidos devem privilegiar a realidade na qual as escolas estão inseridas. Os poucos que já participaram de cursos nessa área relatam: *“A maior dificuldade é de encontrar profissionais que conheçam a realidade rural da região, para um direcionamento de uma educação voltada ao campo, trabalho este com a cooperação de várias áreas atuantes”*.

Reconhecer a realidade das escolas do campo e oferecer cursos para os profissionais que atuam nesses espaços é gerar uma estrutura que valoriza as características dos educando e dos povos do campo. Infelizmente essa não é a realidade que se encontra nas escolas, as quais, muitas vezes, submetem-se a métodos e práticas das escolas urbanas, pois falta um atendimento adequado. Assim relata um dos diretores: *“Em nossa Gerência de educação existem poucas escolas do campo, sendo assim não é dada uma atenção específica”*. É necessário e urgente uma construção de estratégias e de identidades pedagógicas que contemplem as necessidades das escolas do campo. Só assim é possível superar os desafios da educação desse povo, com um projeto que valorize as relações sociais, culturais, econômicas e de produção camponesa.

Esse sem dúvida é o desejo de muitos movimentos sociais do campo. Para que esse sonho se concretize são necessários urgentes investimentos na área de formação continuada de professores do campo. Essa constante luta por mais direitos no campo deve se concretizar em políticas públicas que devem ser aplicadas na educação. Esse é, também, o desejo de muitos profissionais das escolas do campo, professores, diretores, pais, alunos e de toda comunidade escolar.

As dificuldades vão além da formação de profissionais para essas escolas. Além do número reduzido de escolas no campo, o atendimento de algumas etapas da educação Básica não é priorizado, principalmente a Educação infantil e o Ensino Médio. Então, ao invés de investimentos para ampliação desse atendimento, são disponibilizados transportes para levar as crianças e jovens até as escolas mais próximas, que na maioria das vezes são na cidade.

Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços [...] encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

continuada de educadores do campo; construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas [...]. (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012, p.242).

Existem muitos empecilhos que prejudicam a construção de um processo de ensino e aprendizagem que leve o aluno a se apropriar de mais conhecimento. Há falta de materiais que dificultam o trabalho nessas escolas, tanto de alunos como dos professores. De acordo com os professores, a principal dificuldade encontrada para realização do seu trabalho, na escola, está na falta de estrutura: “*Estrutura da escola, não possibilitando uma prática diferenciada*”. Essa falta de atendimento também foi relatada pelos educando. Existem vários problemas “*Que tem carteiras e cadeiras quebradas*”, ou, “*Quando tem trabalhos para fazer faltam computadores, pois são poucos*” ou, ainda, “*A falta de internet, em alguns computadores e o não funcionamento de alguns deles*”. Também, chamou atenção dos pesquisadores o depoimento de uma criança de 8 anos, do terceiro ano do ensino fundamental, quando relata o que não gosta em seu escola “*O parque por que está danificado*”.

É preciso antes de qualquer coisa verificar as finalidades da educação do campo. Como é possível construir uma educação de qualidade com tantos descasos, como os citados acima? A escola do campo não pode enfrentar tantas dificuldades, essa história precisa ser revertida para deixar de ser marcada pela exclusão e falta de investimentos. É preciso incluir, nas escolas do campo, espaços e instrumentos que favoreçam a construção do conhecimento ligado à realidade da escola.

É preciso de mais atenção a essas escolas, valorizando a vida do povo do campo. Para tanto, é mais do que necessária a construção de um currículo para as escolas do campo que valorizem essa diversidade. O povo do campo, que sempre lutou por uma educação de qualidade, precisa de respeito e bom atendimento. É preciso superar a ideia de levar para as escolas do campo as estratégias das escolas urbanas. É como nos diz Arroyo (2012, p.229): “*A diversidade está exposta e exige reconhecimento*”. O reconhecimento dessa diversidade é tão necessário e se torna complexa com todos os desafios.

É preciso construir, no campo, uma escola que valorize o campo, destinada aos povos do campo, isto é, levando em conta as particularidades desse povo e participando do seu dia a dia. As lutas, as formas de trabalho, a cultura, as tradições e vida do campo devem ser trazidas para dentro da escola. É preciso, juntamente com essa valorização, de investimentos em qualidade física e pedagógica. Além do mais, é preciso de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

investimentos na formação de profissionais que possam estar capacitados para atuar nas escolas do campo, assim toda a luta e os desafios enfrentados por esses povos podem se transformar em educação de qualidade.

## **4.2 O Desejo da Mudança: políticas públicas para formação continuada de professores das escolas do campo**

O desejo de mudança dos povos do campo está marcado nas histórias de lutas e movimentos ao longo dos anos. A criação de políticas públicas para formação de professores e melhorias físicas e pedagógicas precisa ser efetivada o mais breve possível. É no campo que as raízes dessa educação devem ser plantadas, para que os frutos dessa mudança sejam colhidos pelos seus povos, em busca da concretização de uma educação que não esteja apenas acontecendo na escola do campo, mas que seja direcionada ao campo.

[...] a defesa da escola pública do campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. [...] (ARROYO 2007, p.163).

Mudar o cenário da Educação do campo é o desejo de muitos educadores e gestores que atuam nessas instituições, conforme relatados: *“É preciso uma formação voltada para a realidade do campo, um trabalho conjunto com técnicas com formação de interesse voltado a emancipação do sujeito no campo [...]”*. Esse desejo é compartilhado por outro educador. *“A estruturação de uma proposta de educação específica para a realidade da escola do campo, a fim de possibilitar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de emancipação dos sujeitos [...]”*.

Ter professores preparados para atuar é dar um grande passo para conquistar uma educação de qualidade. Para tanto, os cursos de formação desses profissionais também devem ser ministrados por pessoas que conhecem a realidade da região. Sem uma compreensão fundamentada da realidade em que os professores trabalham, os ministrantes desses cursos não terão condições de levar até os educadores um projeto de educação que valorize as formas de produção de vida dos povos do campo. Para Arroyo (2012, p.359), a formação de professores deve contribuir para o reconhecimento dessa realidade. *“[...] reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos”*.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A lógica dominante da visão urbana, nos cursos de formação continuada de professores, deve ser rompida. Só, assim, pode-se lançar um olhar para as peculiaridades das escolas do campo, visando um perfil diferenciado de profissionais, para cada dimensão, com uma formação específica para trabalhar no campo. Está mais que na hora de não apenas questionar e debater a formação dos professores do campo, mas, através de políticas educacionais, tornar essa questão garantida.

Quando os professores se sentem seguros em seu trabalho, com capacidade crítica e reflexiva, podem, então, estar preparados para transformar a realidade em que atuam, conseqüentemente, os alunos e a comunidade escolar iriam sentir essa mudança. Segundo um dos gestores, para melhorar o rendimento escolar dos estudantes *“Precisamos fazer planejamentos específicos voltados para a Educação do Campo, partindo da realidade dos educandos”*. Assim também comenta um professor: *“Seus saberes são vinculados aos seus viveres no entorno da vida no campo, porém ao trabalhar com o currículo urbano há desvinculação de seus saberes [...]”*.

As escolas do campo precisam de investimentos nas áreas de pesquisas, implementação de bibliotecas, parques, materiais didáticos, salas de informática, laboratórios, viagens de estudos e, principalmente, na formação continuada de seus profissionais. Este é desejo dos alunos das escolas do campo: *“Mais materiais de estudos. Em ciências por exemplo, existem poucos materiais para fazer experiências”*. Outro aluno também expõe essas necessidades: *“Que os professores pudessem ter mais carga horária na escola, ter algum curso na escola, Ex: Dança, informática, canto etc...”*

É preciso, portanto, repensar as finalidades educativas da escola. A escola do campo é um espaço onde crianças e jovens possam encontrar oportunidades para revelar novos talentos. Essa escola deve ser um espaço de cultura, de prazer, de alegria, de valores e tradições. Essas escolas, com um novo arsenal de profissionais, deverão, sem dúvida, repensar as suas concepções de sociedade e de ser humano. Para isso, é preciso garantir que, além de estar preparadas com espaço físico e materiais, estejam preparadas com um currículo inovador, rompendo com as barreiras que cercam o currículo tradicional.

Portanto, está mais do que comprovado que não é possível construir currículos, projetos político pedagógicos, ou pensar em qualquer atividade sem antes pensar em quem são os verdadeiros atores nesse processo educativo. Todo esse processo de inovação e transformação da escola do campo retoma a questão inicial: A formação continuada de professores. Por isso, afirma-se que podem e devem ser feitos vários investimentos em materiais e ambientes diferenciados, mas de nada adianta se não



ISBN: 978-85-7897-148-9

houver profissionais preparados para trabalhar com eles.

É como nos diz Molina (2012, p.592):

A efetiva promoção do direito à educação em todos os níveis de ensino para as populações do campo requer a adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios de igualdade formal e da igualdade material determinados na Constituição Federal de 1988.

Para consolidar uma escola não bastam “as quatro paredes”, é preciso construir projetos político pedagógicos e concepções que façam a vida do campo ser valorizada no espaço escolar, com profissionais qualificados.

## 5 Reflexões Finais: uma escola do campo para o campo

Esse olhar diante da história da educação do campo permite reflexões diante das lutas e as conquistas do povo do campo. A busca pela qualidade e por uma educação do campo que se faça no campo e para o campo é, sem dúvida, o desejo de muitos movimentos sociais do campo no decorrer da história. É preciso a atenção especial dos governantes para criação de políticas públicas e aplicação de recursos para melhoria da estrutura física e pedagógica das escolas. É preciso romper com as ideologias históricas que marcaram a educação do campo e fazer com que se concretize, realmente, o acesso e a *permanência* dos educandos do campo, em escolas do e no campo.

A busca pela qualidade da educação deve ser realizada sem “abrir mão” da pluralidade do campo, levando o educando a descobrir “novos horizontes”. Se considerados esses aspectos, a escola será um espaço que trará à comunidade rural a oportunidade de não apenas ter acesso à escola, mas, o mais importante, a oportunidade de participar e permanecer na escola. É necessário, pois, que se façam mais investimentos nas áreas pedagógicas e físicas das escolas. Para tanto, precisa-se de profissionais preparados para saber acolher os desejos e as necessidades do povo do campo.

Assegurar a formação de educadores e dos currículos escolares vinculados à realidade do campo é garantir a relação entre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da vivência cotidiana. Educar, no campo, é educar para o campo, valorizando, acima de tudo, a vida que se constitui nesse tão importante e ímpar espaço. Uma escola do campo, não basta apenas estar situada na área rural, ela precisa



ISBN: 978-85-7897-148-9

viver junto com seu povo. Uma escola **no e do** campo é o desejo de pais, alunos, gestores, professores. É, portanto, um firme desejo que deve ser acolhido e colocado em prática.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n.72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 13/04/2013

\_\_\_\_\_. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BAVARESCO. Paulo Ricardo. **Ciclos econômicos regionais: modernização e empobrecimento no Extremo Oeste Catarinense**. Chapecó: Argos, 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [ttp:// www.planalto.gov.br/civil\\_03/Leis/ L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 12 out .2012.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. In: DAMASCENO, Maria NObre; THERRIEN, Jacques. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In. VENDRAMINI, Regina; AUDET, Bernadete Wrublewski. (Org). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 23-57

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Educação rural: retomando algumas questões. **FAEBRA- Educação e contemporaneidade**. Salvador, v.20, n36 p.175-189, jul/dez. 2011.

FERNANDES, Bernardo. Os Campos da pesquisa em Educação no campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, MDA, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In. CALDART, Roseli Salete, et al (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.585 -594.

\_\_\_\_\_. SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In. CALDART, Roseli Salete, et al (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.324-331.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In. CALDART, Roseli Salete, et al (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.237-244.

PENIN, Sonia. Profissionalidade, formação inicial e continuada. (Org.) ARANTES, Valéria Amorim. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009, p. 24-31.

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva-Florianópolis**, v.22, n.01 p.145-165, jan./jun.2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 15 de outubro de 2012.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: um estudo a respeito do ensino de Língua Portuguesa

Letícia Cristina Antunes<sup>145</sup>Nayara Massucatto<sup>146</sup>Maria de Lourdes Bernart<sup>147</sup>

### Resumo

Objetiva-se apresentar reflexões e discussões a respeito da Pedagogia da Alternância (PA), no que tange ao ensino de Língua Portuguesa (LP), no Ensino Médio. Investigou-se se os conteúdos atendiam aos temas geradores estabelecidos no Plano de Formação e concomitantemente às Diretrizes Curriculares Estaduais e Parâmetros Curriculares Nacionais. Analisou-se o plano de formação de uma Casa Familiar Rural paranaense, e os documentos oficiais do ensino de LP. A pesquisa revelou que os conteúdos não atendiam nem aos pressupostos da PA nem aos documentos oficiais, cuja principal causa é a dificuldade dos professores em adequar os conteúdos aos pressupostos. Visando contribuir com esse contexto, elaborou-se uma proposta para a LP embasada em gêneros textuais, seguindo as orientações dos documentos oficiais e atendendo aos temas geradores, característicos deste modelo de ensino.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Temas Geradores; Língua Portuguesa.

### 1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar resultados de pesquisa realizada em 2013, cuja finalidade foi verificar como ocorre o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (EM) dentro do contexto da PA. O estudo partiu de reflexões e discussões sobre esse método, baseando-se nos documentos que o regem juntamente com a análise do Plano de Formação. A fim de contribuir com essa modalidade, elaborou-se uma proposta de ensino de LP, focada no estudo a partir de gêneros textuais na forma de um CD Interativo. Essa proposta buscou aliar os pressupostos da Pedagogia da Alternância às orientações fornecidas pelos documentos oficiais que orientam o ensino no país e no Paraná.

A PA é uma modalidade de Educação do Campo que foi criada em 1935 a fim de

<sup>145</sup> Licenciada em Letras (UTFPR-PB), Mestranda do PPGDR/UTFPR Campus Pato Branco– E-mail: leticristina.a@gmail.com.

<sup>146</sup> Licenciada em Letras (UTFPR-PB); Mestranda do PPGDR/UTFPR Campus Pato Branco– E-mail: naymassucatto@gmail.com.

<sup>147</sup> Licenciada em Letras. Mestrado e Doutorado em Educação. Docente do PPGDR/UTFPR Campus Pato Branco. [Orientadora].



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

suprir as necessidades dos agricultores, que buscavam uma educação direcionada aos jovens rurais. Por ser uma modalidade de ensino que alterna períodos na escola e na propriedade necessita de um modelo didático diferenciado, que alie teoria e prática, valorizando o ensino regular e técnico, com vistas a formar jovens protagonistas, atuantes no desenvolvimento da região.

Em face do exposto, o artigo foi organizado nas seguintes seções: Introdução; Metodologia; breve contextualização da Educação do Campo; alguns fundamentos teóricos sobre a PA; o ensino de LP na Pedagogia da Alternância; análise e discussão dos resultados e as considerações finais.

## **2 Metodologia**

A pesquisa consistiu em investigar a Pedagogia da Alternância, em especial, como são articulados os Temas Geradores propostos no Plano de Formação da Casa Familiar Rural de Pato Branco - PR com as Diretrizes Curriculares do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (BRASIL, 1998) e Ensino Médio – PCN (BRASIL, 2000), de Língua Portuguesa.

O estudo caracterizou-se como bibliográfico e documental. Foi identificado e analisado um dos documentos da PA, o Plano de Formação com o intuito de aprofundar conhecimentos sobre este e sua relação com o currículo oficial de ensino, a saber, as DCE e os PCN. Os procedimentos ocorreram em três etapas.

A primeira destinou-se à realização de leituras que contribuíram para um entendimento mais aprofundado do contexto da Educação do Campo, e da PA para elaboração do referencial teórico. Estudou-se também sobre os pareceres para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no Estado do Paraná.

A segunda etapa consistiu na realização de pesquisa de campo exploratória, mediante visitas previamente agendadas na Casa Familiar Rural de Pato Branco, envolvendo o professor da referida disciplina, bem como a Equipe Pedagógica da CFR. Essas visitas tiveram duração de meio período cada uma.

A terceira dedicou-se à análise dos dados, que foram coletados a partir do Plano de Formação do 1º ano do Ensino Médio da CFR, no qual foi observado se o mesmo atendia aos pressupostos orientados pela PA e pelos documentos oficiais de LP. Feito isso, a partir das informações levantadas foram desenvolvidos subsídios didático-



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pedagógicos para contribuir com ensino de LP, por meio dos gêneros textuais, no contexto da PA para o 1º ano do EM, uma vez que a LP contribui para que o jovem seja capaz de posicionar-se de forma crítica na sociedade, auxiliando-o na sua formação como sujeito atuante no meio em que está inserido.

Os subsídios foram construídos no formato de um CD-ROM que traz textos referentes à PA, gêneros textuais, material de apoio, documentos oficiais e sugestões para cada tema gerador do plano de formação em que o professor pode contar com modelos de aulas e exercícios para complementarem seu plano de ensino.

### **3 Revisão de Literatura**

#### **3.1. Educação do Campo: contexto de expansão**

O ponto de partida para a Educação do Campo ocorreu no ano de 1997 com o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Esse movimento nasceu devido à necessidade de uma escola, voltada à realidade dos camponeses. Foi na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ocorrida em Luziânia, GO, no ano seguinte que este movimento se consagrou. Seu surgimento veio como forma de contrapor a ideia de educação rural, no entanto, o mais marcante foi a busca por políticas educacionais voltadas a realidade rural, que na época estavam em segundo plano. (FONEC, 2012)

Devido à passagem de latifúndio para agronegócio entre 1980 e 1990 a agricultura passa a ter um papel econômico de maior destaque em relação ao modelo capitalista, isso foi relevante para a ideia de uma educação do campo, que foi mais aceita pelo poder. É nesse sentido, que o Programa Nacional de Educação na Reforma agrária (Pronea) ganha destaque, ele surgiu a partir de extrema mobilização e contribuiu para que os camponeses tivessem acesso à educação. (FONEC, 2012).

Ainda segundo o FONEC (2012), em 1999, com a política de capital em uma nova fase, o povo do campo ganhou lugar de destaque nesse novo projeto capitalista, e isso influenciou também no aumento da força dos movimentos sociais. Em 2000, as políticas educacionais despertaram interesse por parte do estado.

É imprescindível lembrar que esta busca por uma educação do campo vai muito além de uma mera luta por escola, ela busca reconhecer, consolidar o embate e a independência dos povos do meio rural, por isso, o interesse principal é que esta



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

educação seja realmente do campo, e isso não diz respeito ao seu posicionamento espacial, ou seja, não importa que ela esteja localizada na zona urbana desde se identifique com o meio rural, em outras palavras, a escola precisa levar em conta o contexto de seus frequentadores, sua cultura, suas relações com a sociedade, com o ambiente e seu trabalho no campo. (MUNARIN, 2011)

Apesar de alguns avanços, atualmente a Educação do Campo passa a ser vista novamente na concepção de educação rural, isso porque, como destaca Fonec, (2012 p. 72), “o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e a justiça” o que não vem ocorrendo nas últimas décadas.

Mesmo com esse atraso nas questões estruturais, esse movimento teve grande progresso em relação as políticas públicas, atingindo inúmeras conquistas dentre as quais destacam-se de maneira geral: programas educacionais que atendam aos interesses do povo rural; a conquista de espaço em pesquisas a nível de mestrado e doutorado; criação do FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo). Além disso, esse movimento conta hoje com alguns instrumentos legais que o amparam, sendo o Decreto nº 7.352/2010, o que merece maior destaque, uma vez que “alçou a Educação do Campo à condição potencial de política de estado” (FONEC, 2012 p. 72).

Com efeito, esse movimento, na busca por uma metodologia que atendesse as suas especificidades, encontrou no modelo Francês, a PA, um método que aliasse teoria e prática.

### **3.2. Pedagogia da Alternância**

A Pedagogia da Alternância surge em um período posterior à revolução industrial e as guerras mundiais, isso caracterizou uma valorização da cidade sobre o campo no mundo ocidental, refletindo na Europa o êxodo rural e o aumento das atividades industriais e urbanas (NASCIMENTO, 2005).

Os agricultores buscavam então, uma educação que valorizasse a profissionalização de atividades agrícolas para o desenvolvimento da sua comunidade, que funcionasse de acordo com suas necessidades temporais e sazonais. É nesse contexto que surge a Pedagogia da Alternância. A qual tornou-se também um processo de resistência e empoderamento no mundo rural.

Para além, é possível visualizar a fase embrionária deste movimento, como afirma Begnami (2003), à produção resultante de um longo processo histórico de movimentos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sociais, particulares ao meio rural, cujas raízes possuíam matizes inspiradores democráticos e cristãos. Em termos de caracterização, os estatutos das MFR (*Maisons Familiales Rurales*) posteriormente aprovados determinavam como elementos necessários: a) uma associação local responsável liderada por pais; b) uma pedagogia própria, que alterna a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade e o meio; c) uma preocupação pelo desenvolvimento local e; d) um enfoque integral da educação, que não se limita ao técnico profissional (GIMONET, 2009).

A PA possui uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos. A alternância de tempo e espaço é entendida como processo integrador de ensino e aprendizagem, em que as demandas e interesses advindos das famílias são parte do processo educativo. Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa: escola, indústria, propriedade agrícola, comércio, etc. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços. Em quaisquer dos espaços a formação é experienciada em tempo integral, tendo-se como pressuposto a articulação entre educação e trabalho, teoria e prática, de modo que se favoreça meios para a reflexão acerca das próprias experiências formativas.

Nos tempos e espaços são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução com um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos específicos tais como: Pesquisa Participativa, Plano de Formação, Temas Geradores, Plano de Estudos, Pesquisa da Realidade, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Cadernos Pedagógicos, Atendimento Individual, Visita de Estudos, Visitas às Famílias, Intervenções Externas, Autoavaliação, Estágio e Projeto Profissional do Jovem (PPJ), também chamado de Projeto de Vida.

No Brasil, essa modalidade de ensino foi implantada no ano de 1969 primeiramente no estado do Espírito Santo, com o movimento italiano e depois em outros estados, até chegar na região sul, a qual segue o modelo francês.

A PA visa a formação integral do jovem que permite conscientizá-lo em relação a comportamentos socioambientais colocando-o em formação, em constante reflexão sobre si mesmo e o mundo que o cerca em suas variadas dimensões. (MASCARELLO, 2010). Com efeito, evidencia-se a importância do ensino de LP, ela como língua materna torna-se a principal ferramenta para a comunicação que o jovem precisa desenvolver ao longo de seu processo de aquisição de conhecimentos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3.3 A Língua Portuguesa no Contexto da Pedagogia da Alternância

O ensino de LP no Brasil é regido por documentos que o amparam legalmente, a saber: os PCN, e no Paraná, pelas DCE.

O PCN (BRASIL, 1998) aponta que o principal objetivo da disciplina de LP, é proporcionar ao aluno o domínio discursivo nas diversas situações comunicativas diárias, primordialmente quando se faz uso público da linguagem, de maneira que se torne possível sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Nesse sentido, as práticas sociais são grandes colaboradoras para o desenvolvimento da linguagem, pois criam situações de usos linguísticos expandindo a capacidade de uso da língua e proporcionam a construção de novas capacidades de linguagem, permitindo ao aluno o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.

Bakhtin em suas reflexões acerca da linguagem aponta que,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2003, p.193).

No que concerne ao ensino de LP, as DCE (PARANÁ, 2008), buscam evidenciar a linguagem como um fenômeno social, pois ela nasce da interação social, econômica e política entre os homens. Para esse documento, pensar em ensino-aprendizagem de LP implica perceber a relação das atividades que envolvem as habilidades de oralidade, leitura e escrita, todas possuem o mesmo grau de importância, e cada qual deve se configurar no momento em que se torne objeto de reflexão.

Diante disso, evidencia-se que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem como finalidade aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para capacitá-los a compreender e interagir com os discursos que os cercam. Para tanto, a língua precisa ser concebida como o confronto de diversas vozes sociais, onde cada qual manifesta opiniões diferentes.

Bakhtin (2003) também afirma que as atividades humanas estão ligadas à linguagem, mesmo não apresentando uma uniformidade. É através dos gêneros textuais específicos que nos comunicamos, e sua inserção como objeto de ensino abre a



ISBN: 978-85-7897-148-9

possibilidade aos estudantes para interação social através de assuntos exteriores ao mundo escolar, dinamizando o ensino, além da aquisição de conhecimento de mundo, vocabulário e conteúdo gramatical, proporcionando o aumento na habilidade de escrita.

Uma vez que os gêneros textuais surgem das necessidades e integram-se com os conteúdos, desenvolvendo funções comunicativas, além das estruturas linguísticas, Marcuschi (2003) observa que eles são formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. A evolução e transformação da sociedade propicia o surgimento de novos gêneros de acordo com as novas necessidades, por isso, o papel da escola em ensinar gêneros é primordial, isso porque esta cumpre uma função social e precisa propiciar aos alunos o domínio da interação para que ele construa o seu caráter cidadão. Diante disso, o ensino de língua materna exerce a função da condição e interação social com o objetivo de ampliar as habilidades comunicativas dos alunos.

Assim, a LP contribui de forma indiscutível para que os objetivos da PA sejam atingidos, pois é por meio dela que o aluno desenvolve as habilidades necessárias a reflexão de sua realidade e a busca de soluções para os problemas locais, ajudando a desenvolver sua região.

Por ser a LP uma disciplina da base comum, ela assim como as demais, deve estar conectada com os temas geradores. Para tanto, a fim de organizar as disciplinas a PA adota um procedimento chamado Plano de Formação, que consiste em um planejamento elaborado no início do ano letivo no qual são elencados os temas geradores para cada semana de alternância, que serão trabalhados ao longo do ano.

 <p>Casa Familiar Rural de Pato Branco - PR  <b>Plano de Formação</b>                  1ª Alternância                  Tema Gerador: Pedagogia da Alternância</p>	
Aula Técnica:  Ferramentas da Pedagogia da Alternância;  Distribuição e organização dos jovens e suas atividades.	<p><b>Português:</b> Estado e interpretação da música; poesia e prosa; variedades linguísticas; (pontuação) análise linguística, acentuação;</p> <p><b>Artes:</b> Música: "Casinha Branca"</p> <p><b>Inglês:</b> Localização das CFR's em outros países de língua inglesa (Canadá), nacionalidades; verbo to be.</p> <p><b>Matemática:</b> Conjuntos numéricos</p> <p><b>Física:</b> Conceitos, princípios, leis e teorias.</p> <p><b>Biologia:</b> O fenômeno da vida (vida e matéria; organização da vida; liberando energia; metabolismo; noções autótroficas e heterotróficas; reprodução e hereditariedade).</p> <p><b>Química:</b> Noções básicas de Química e propriedades da matéria.</p> <p><b>História:</b> História da Pedagogia da Alternância; como a História começou. As origens e a formação da humanidade. A História antes da escrita</p> <p><b>Geografia:</b> Distribuição das Ceefas no mundo; Planeta Terra.</p> <p><b>Filosofia:</b> Descobrimos a Filosofia</p> <p><b>Sociologia:</b> O processo de socialização, a sociedade dos indivíduos.</p> <p><b>Pajestra:</b></p>
Visita de Estado:  Local: Visita a CFR de Coronel Vivida - PR  Contato:	

Figura 1: Exemplo de Plano de Formação. - Fonte: Plano de Formação – CFR, Pato Branco.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O Plano de Formação acima apresenta a Primeira Alternância e o tema gerador correspondente a ela, bem como todos os conteúdos das disciplinas da base comum. Expõe também a aula técnica que insere o aluno na prática do que ele aprende na teoria, a visita técnica que propicia ao jovem refletir mais ainda sobre a temática e uma palestra que amplia seu conhecimento sobre o assunto. Todos devem estar voltados ao tema gerador em questão.

Dessa forma, a disciplina de LP é desenvolvida a partir dos temas geradores desse Plano de Formação. Todas as disciplinas teoricamente devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, pois partem de um tema gerador comum.

Assim, a fim de que toda essa prática faça sentido é necessário atribuir ao texto uma finalidade, isto é, uma função social, para tanto, é interessante que o professor reflita em como trabalhar os gêneros textuais de forma que estes não sejam vistos como meras produções vazias, eles devem ser produzidos dentro do contexto dos alunos e de forma a atuar nessa realidade.

É nesse sentido que se destaca a importância dos gêneros textuais nas aulas de LP, e como nos colocam os PCN (1998, p. 28):

Nesse contexto, a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos.

Para que esse objetivo seja atingido, o professor precisa inserir o contexto dos alunos em suas aulas, ou seja, os gêneros trabalhados devem necessariamente fazer parte da realidade dos alunos, e isto por muitas vezes torna-se falho, muitos educadores encontram dificuldades em trabalhar os gêneros de forma adequada e acabam, por trabalhar gêneros desconexos, sem relação alguma com a realidade, ou ainda nem o fazem permanecendo na parte gramatical, e isto se reflete em alunos incapazes de pensar criticamente, conseguem ler, mas não decodificam o texto.

O ensino de Língua Portuguesa na CFR é ainda mais complexo, uma vez que é evidente que esta disciplina é essencial para os objetivos almejados pela PA, os quais consistem na formação de jovens protagonistas. A dificuldade torna-se maior, pois é necessário que o professor além de seguir as orientações dos documentos oficiais, leve em consideração os temas geradores, os quais são elaborados pelas famílias dos jovens



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e seguem o calendário agrícola, em outras palavras, a realidade dos alunos é extremamente relevante e não deve ser deixada de lado.

Assim, com base na percepção dessas dificuldades buscou-se apresentar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que possa contribuir para a formação do jovem rural, que integre os Temas Geradores, aos conteúdos previstos nas DCE e vincule-os à realidade dos jovens do campo.

#### **4 Resultados e Discussão**

O *lócus* da pesquisa localiza-se na CFR de Pato Branco inaugurada 1994, localiza-se na BR 469, no KM 4. Sua criação ocorreu com vistas a atender às necessidades de uma educação voltada para os filhos dos agricultores, a fim de qualificá-los a exercerem, de uma forma sustentável, a atividade agrícola e ter a alternativa de ficar no meio rural com a capacidade de sustentar-se, uma vez no a atividade agrícola é muito praticada pelas famílias, sejam pequenos proprietários ou grandes produtores. Em face do exposto, para compreender o contexto do ensino da LP é necessário entender como funciona o ensino na PA nessa Casa Familiar Rural.

No início do ano escolar é realizada uma reunião com a Associação da Casa Familiar, em que se propõe temas para serem discutidos e ensinados nas aulas durante o ano. Normalmente, esses temas estão relacionados com a vida na propriedade, por exemplo, a bovinocultura do leite, a criação de gado, o solo, o clima, a horticultura, a colheita, a armazenagem de grãos, as sementes, etc. A partir desses temas, elabora-se o Plano de Formação para cada série, que engloba todos os temas escolhidos, tendo em vista que estes seguem o calendário agrícola, para que a cada semana o jovem discuta e reflita sobre o meio ao qual está inserido em relação aos aspectos físicos, políticos e sociais.

Entretanto, percebe-se uma grande dificuldade em contemplar tanto os Temas Geradores quanto as DCE e PCN, pois esses documentos que regem a educação no Brasil não executam uma funcionalidade adequada para a Educação no Campo, pois suas finalidades são realizadas em um contexto amplo sem as especificidades deste tipo diferenciado de ensino.

Por meio de um convite do coordenador da CFR de Pato Branco, Diogo Elias Tartaro, teve-se a oportunidade de participar de uma reunião para reformular o Plano de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Formação do próximo ano, o qual envolveu, também, o corpo docente, monitores e coordenadores das CFR de Francisco Beltrão e Dois vizinhos. A reunião ocorreu na CFR de Francisco Beltrão, e foi solicitação da Secretaria de Estado da Educação e orientação da Arcafar Sul. Esta reunião ocorreu em todas as CFR do Paraná, as quais se dividiram e se reuniram em grupos para discutir a reformulação do Plano de Formação, para que haja uma unificação entre as CFR do Paraná.

Durante esse evento foi possível evidenciar algumas questões que podem contribuir para a compreensão dessas dificuldades. Dentre os inúmeros fatores é possível destacar, a divergência de interesses entre os profissionais da PA, os monitores e responsáveis técnicos e os profissionais das áreas de conhecimentos da base nacional, isso porque, enquanto os primeiros lutam para que os reais interesses e objetivos da PA não sejam esquecidos, os segundos muitas vezes desconhecem estes objetivos ou não são capazes de compreendê-los e acabam por relutar em adaptar suas aulas de acordo com os temas geradores. Isso impossibilita um bom desempenho por parte de ambos, causando desarmonia no ambiente de trabalho.

Outro fator a ser considerado é a alta rotatividade de professores, que acaba prejudicando o trabalho docente. Muitas vezes a CFR recebe um professor que nunca atuou nesta metodologia (oriundo do processo seletivo realizado pelo Estado do Paraná) e desconhece seus princípios, ele então encontra sérias dificuldades em aliar os conteúdos básicos aos temas geradores.

Tendo em vista a necessidade de compreender como o ensino de LP atua na Pedagogia da Alternância, fez-se uma análise no plano de formação da CFR de Pato Branco, a fim de observar como a Língua Portuguesa é trabalhada, e se esta contribui de forma positiva para os objetivos da PA.

Com efeito, a análise realizada refere-se ao Plano de Formação do 1.º Ano do Ensino Médio da CFR de Pato Branco, no Sudoeste do Paraná, conforme já anunciado anteriormente. Para ilustração, segue abaixo um quadro em que constam os temas geradores e conteúdos propostos na disciplina de Língua Portuguesa para essa série escolar, com base no Plano de Formação-2013 cedido por essa instância formadora.



Quadro 1: Plano de Formação - 1º Ano Ensino Médio, CFR Pato Branco/2013

TEMAS GERADORADORES/ ALTERNÂNCIAS	CONTEÚDO
1. Pedagogia da Alternância	Música; poesia; variedades linguísticas e pontuação e análise linguística.
2. Família e Saúde	O que é literatura?; leitura de textos literários; literatura e o encontro do individual com o social.
3. Propriedade	Definição de gênero textual; gêneros literários; denotação e conotação; gênero carta; poemas e seus gêneros.
4. Água na propriedade e legislação ambiental	Texto e interpretação; conceito de literatura; função da literatura; linguagem literária e não literária e produção textual tema: água.
5. Cidadania e sociedade	Interpretação de textos sobre cidadania; fonética e fonologia e produção e compreensão de texto; anúncio publicitário e carta do leitor, com temas relacionados.
6. Animais de pequeno porte	Figuras de linguagem; ortografia e produção textual (narrativa sobre animais de estimação).
7. A planta e suas exigências	O quinhentismo no Brasil; a literatura e informação; a literatura de catequese; leitura sobre plantas e interpretação.
8. Clima e vegetação	Textos curtos para leitura; ortografia e acentuação; interpretação textual; língua: uso e reflexão; sons e fonemas; fonema e letra; encontros vocálicos e consonantais; semântica e interação.
9. Animais de grande porte	Barroco e arcadismo; concordância nominal e verbal; língua: uso e reflexão.
10. Formação de solos	Literatura portuguesa; idade média ao classicismo e ortografia.
11. Fruticultura	Produção textual: frutas da época; gêneros literários, lírico, épico e dramático.
12. Sistemas alternativos de produção	Uso do Porque, onde e aonde; texto narrativo; estrutura da narrativa; morfemas.
13. Olericultura: preparo do solo e cultivo	Folclore; gênero debate; artigo de opinião.
14. Agroindústria	Adequação a norma padrão e apresentação de obras literárias.
15. Administração da propriedade	Crônica; conto; romance e novela.
16. Paisagismo	Coerência; texto; intertexto e discurso.
17. Agroecologia	Formação das palavras; empréstimos e gírias.
18. Plantas medicinais	Análise e estrutura da língua; produção de anúncios.
19. Pastagens	Interpretação e produção textual; gramática e figuras de linguagem.
20. Quais as possíveis mudanças em minha propriedade	Textos e versos sobre natal, leitura e análise.

Fonte: Plano de Formação, CFR Pato Branco (2013).

O plano de formação apresentado mostra os 20 temas gerados para cada semana que o aluno permanece na CFR. Existe um tema em comum que será discutido por todas as disciplinas, a fim de refletir sobre a realidade que os cercam. Os temas geradores estão organizados de acordo com o calendário agrícola e cada CFR possui um plano diferente de acordo com a sua realidade. Segundo Gowacki, Bernartt e Teixeira (2007), o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

planejamento deve levar em consideração as necessidades de forma que possibilitem o desenvolvimento dos jovens e de suas famílias, além da comunidade, através de atividades específicas em determinados tempos e espaços embasados pelo saber de que a prática e teoria devem provocar uma interação entre os meios.

A partir do exposto, pode-se observar que há uma notória dificuldade em se relacionar os conteúdos propostos pelo ensino regular com os temas geradores presentes no Plano de Formação. Os conteúdos se encontram descontextualizados e sem continuidade. Há ainda a repetição de alguns conteúdos e outros que são trabalhados em momentos desconexos. Na maioria das vezes, os conteúdos não apresentam ligação com os Temas Geradores.

Em relação aos gêneros textuais, percebe-se que são os que mais apresentam dificuldade em aliar-se a proposta das DCE e PCN com os Temas Geradores, pois, em sua grande maioria, estão deslocados, ou seja, não aparecem em momentos propícios, ou não são trabalhados de forma adequada, o que pode tornar as aulas confusas. O gênero Poema poderia estar sendo trabalhado no do Tema Gerador “Propriedade”, desde que usasse um tema voltado a esta alternância como *Morte e Vida Severina* – João Cabral de Melo Neto.

No que diz respeito à literatura, percebe-se também certa discrepância dos objetivos de ensino estabelecidos pelas DCE e PCN em relação aos Temas Geradores, pois como prescrito nas DCE, a literatura possui uma função humanizadora, social e crítica, no entanto, na forma como demonstrada no referido Plano de Formação, parece não atender a estas necessidades de ensino, visto que os conteúdos de literatura apresentados não se relacionam com o contexto dos jovens.

Por meio da análise ficou evidente a necessidade de uma reformulação no ensino de LP para o Plano de Formação nessa CFR, visto a inconformidade com os objetivos de propostos pela PA e as orientações dos documentos que regem o ensino no país.

Como já destacado, essas dificuldades encontradas impulsionaram a elaboração de uma proposta que seja capaz de dar conta desse aspecto.

#### **4.1. Proposta para o Ensino de Língua Portuguesa para o Plano de Formação do 1.º ano do Ensino Médio, no contexto da Pedagogia da Alternância**

A proposta a seguir apresenta subsídios didático-pedagógicos para o ensino de LP e contempla as vinte alternâncias contidas no plano de formação. Com efeito, é importante destacar que, como no Plano de Formação para esta série, constam apenas

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Santa Catarina) - Brasil



ISBN: 978-85-7897-148-9

duas aulas semanais de Língua Portuguesa, o professor precisará orientar os jovens para que estes realizem atividades extraclasse, enquanto estão na propriedade. Ela resulta da análise do Plano de Formação e dos documentos estaduais e nacionais (DCE, PCN) que regem o ensino de LP, e direciona-se para o 1º Ano do EM, no contexto da PA.

A finalidade dessa proposta é trazer conteúdos que contemplem os temas geradores do o Plano de Formação e as orientações dos documentos oficiais para o ensino de Língua. Parte do trabalho com gêneros textuais, de modo que cabe ao professor adequá-la ao ensino de literatura e gramática. No entanto, em alguns momentos podem aparecer sugestões sobre como trabalhar com a literatura, além de sugestões de trabalho interdisciplinar.

Por ser uma proposta extensa optou-se por apresentar um quadro-resumo em que aparecem os temas geradores e os conteúdos. A proposta na íntegra traz ainda exemplos dos gêneros propostos, bem como textos de embasamento teórico para nortear os professores.

Quadro 2: Proposta para o Ensino de Língua Portuguesa para o primeiro ano do Ensino Médio da CFR de Pato Branco

TEMAS GERADORADORES/ ALTERNÂNCIAS	CONTEÚDO PROPOSTO
1.Pedagogia da Alternância	Refletir sobre a Pedagogia da Alternância, por meio do gênero notícia e ainda compreender os conceitos de gênero textual e do gênero em questão.
2. Família e Saúde	A partir dos gêneros panfleto e palestra refletir sobre os problemas de saúde que permeiam seu ambiente, questões que envolvam a saúde e a família, traz ainda como sugestão trabalhar a literatura, mais especificamente o romantismo, escola que traz como característica as relações familiares.
3.Propriedade	Por meio do gênero relatório os jovens tem a possibilidade de observar a propriedade de sua família a fim de constatar e refletir sobre os problemas que a mesma enfrenta, e ainda comparar a linguagem literária com a científica.
4.Água na propriedade e legislação ambiental	Será trabalhado o gênero textual lei (legislação ambiental), e interpretados textos dissertativos sobre a água. Por fim, propõe-se a produção de uma dissertação apontando as possíveis soluções para os problemas ambientais relacionados à água levando em consideração o que foi estudado na legislação.
5.Cidadania e sociedade	Reflexão sobre cidadania, direitos e deveres; trabalhar a variação linguística utilizando exemplos de gêneros textuais virtuais e carta do leitor. Sugestão de realização de um projeto social em conjunto com outras disciplinas.
6.Animais de pequeno porte	Estudo e produção do gênero textual ficha informativa sobre animais de pequeno porte a partir de pesquisas realizadas n laboratório de informática.
7.A planta e suas exigências	Será trabalhado o gênero literário poema voltado ao período do arcadismo devido a característica de valorização a natureza. Posteriormente os alunos irão produzir um exemplar do gênero poema.
8.Clima e vegetação	Para dar continuidade a temática relacionada à natureza será feita a interpretação textual, o estudo e produção gênero textual Quadro para



ISBN: 978-85-7897-148-9

	organização do clima para o plantio correto da planta, ligando-se ao tema anterior.
9. Animais de grande porte	Serão trabalhados textos informativos sobre a agropecuária, bem como, mapas e gráficos, sendo este último o foco desta seção, além da realização de uma pesquisa sobre as principais regiões produtoras da pecuária para elaboração do gênero.
10. Formação de solos	Interpretação de textos científicos sobre as camadas, bem como o estudo e produção do gênero verbete sobre a nomenclatura dos tipos de solo, das camadas que os compõe. Também se pode trabalhar separação silábica utilizando a produção dos jovens como base.
11. Fruticultura	Trabalhar com o gênero textual receita a partir de pesquisa de exemplares do gênero feito com frutas e criar um exemplar do gênero estudado. Com o conhecimento do gênero os jovens podem elaborar um Quadro sobre as principais frutas da região.
12. Sistemas alternativos de produção	Neste tema gerador o professor pode propor aos alunos o gênero anúncio publicitário além da interpretação outros textos de caráter informativo que trate dos alimentos orgânicos e por fim, a elaboração de anúncios publicitários apresentando os benefícios de alimentar-se com produtos livres de agrotóxicos.
13. Olericultura: preparo do solo e cultivo	Nesta seção pode-se trabalhar o gênero seminário através de textos ou vídeos que falem sobre esta temática. Depois disso, pode ser apresentado o gênero seminário, sua função e características para posterior elaboração do gênero, um debate sobre argumentação sobre a importância da alimentação saudável; da importância das hortas orgânicas; entre outros assuntos.
14. Agroindústria	Este tema gerador pode ser trabalhado por meio do gênero entrevista. Pode-se aproveitar a visita de estudo, como em uma agroindústria. Os alunos podem dividir as perguntas da entrevista e fazer posteriormente uma análise.
15. Administração da propriedade	Para trabalhar este tema gerador pode ser utilizado o gênero planejamento, conciliando com o gênero relatório, para a coleta de dados, estudado anteriormente pelos jovens. Os alunos deverão realizar em sua propriedade um levantamento, que será fornecido pelo professor, as informações necessárias para a produção do gênero.
16. Paisagismo	Neste momento pode-se trabalhar com o gênero crônica. Produzir a partir da observação do ambiente da CFR Posteriormente eles leem seus textos ressaltando as dificuldades que encontraram no momento da escrita, por meio desta prática é possível também explicar a importância de se escrever com coesão e coerência.
17. Agroecologia	Pode-se por meio desta temática trabalhar o gênero debate como, por exemplo, a temática sobre os prós e contras do uso dos agrotóxicos, após fornecer bagagem suficiente sobre o assunto.
18. Plantas medicinais	O professor pode trabalhar com a conscientização em relação a importância das plantas medicinais com produção de cartazes que podem ser expostos na escola. Ele ainda pode trabalhar textos informativos para auxiliar os alunos na pesquisa e ampliar seus conhecimentos em relação ao tema.
19. Pastagens	O gênero escolhido neste tema pode ser o resumo. A partir da interpretação de diversos textos sobre este gênero os alunos irão expor de forma oral um resumo do que leram e passa a explicar as características e estrutura do mesmo, bem como sua funcionalidade, para posteriormente realizarem a produção escrita.
20. Quais as possíveis mudanças em minha propriedade	Para fechar o professor pode orientar os alunos a desenvolver um plano de ação. A partir da observação da propriedade, irão refletir sobre os problemas e suas possíveis causas, e traçar metas para encontrar possíveis soluções.

Fonte: Elaboração das autoras (Adaptado do Plano de Formação da CFR de Pato Branco, 2013).



## 5 Considerações Finais

Apesar da constante evolução dos estudos sobre a PA, ainda há um vasto campo de investigação para que a PA torne-se uma modalidade de ensino reconhecida.

Assim, quando se pensa em ensino-aprendizagem de LP nesse contexto, é impossível não refletir sobre o perfil dos profissionais que atuam nessa metodologia. Isso porque, esse método não pode ser tratado da mesma forma que o modelo de ensino regular, pois o ensino-aprendizagem deve ser pensado aliando teoria e prática.

É preciso que cada profissional tenha a oportunidade de refletir de forma efetiva sobre o que significa estar inserido em uma Casa Familiar Rural, mais ainda, o que significa trabalhar sob a orientação da modalidade de ensino que permeia este ambiente, a PA, o que geralmente não é possível tendo em vista os diversos empecilhos encontrados nessa profissão.

De fato, evidenciou-se que existem alguns aspectos que contribuem para essa dificuldade de aliar os temas geradores às orientações dos documentos, a saber, a falta de preparação do educador, que muitas vezes passa a atuar na PA sem conhecer seu contexto e trajetória; uma formação inadequada que não considere as especificidades da PA, bem como a alta rotatividade, uma vez que é evidente a grande carência de profissionais, principalmente na área de línguas. Isso acarreta na contratação de docentes em regime temporário, o que contribui para a pouca permanência no mesmo espaço escolar. Tal situação impossibilita a continuidade de seu trabalho.

Com efeito, todos esses aspectos prejudicam o cumprimento dos objetivos da PA, acarretando na perda de sua identidade e reconhecimento, tanto por parte dos órgãos responsáveis pela Educação, quanto, em alguns momentos, pelos próprios profissionais que atuam neste ambiente.

Nesse sentido, a disciplina de LP enfrenta grandes problemas, pois envolve intenso trabalho por parte do professor, que encontra dificuldade ao fazer essa relação principalmente com os gêneros textuais.

Por conta disso, essa proposta buscou contribuir na modificação dessa realidade, fornecendo de subsídios didático-pedagógicos, para o ensino de LP no primeiro ano do Ensino Médio.

Além de sugestões de aulas, a proposta traz modelos de gêneros através dos pressupostos estabelecidos pela PA com a interdisciplinaridade proposta pelos Temas Geradores, procura contemplar as orientações dos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil e no Estado do Paraná, os PCN e as DCE.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Almeja ainda aproximar o ensino de LP aos objetivos da PA, contribuindo para a formação integral, propiciando a permanência no campo, tornando os jovens cidadãos críticos, preocupados em transformar sua realidade, e envolvidos na luta pelos direitos da sociedade rural.

## Referências

BAKTIN, M. Os Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. Ed São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio** – Parte I/Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

CASA FAMILIAR RURAL DE PATO BRANCO. **Plano de Formação**. CFR: Pato Branco-Pr, 2013.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

GIMONET, J.C. **Lograr y comprender la Pedagogía de la Alternancia**. Guatemala: AIMFR, 2009.

GOWACKI, F. G. BERNARTT, M. L. TEIXEIRA, E. S. **Casa familiar rural e pedagogia da alternância**: alternativa teórico-metodológica adequada para a educação do campo. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Campus de Pato Branco – PR. 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MASCARELO, C. B. **Pedagogia da alternância**: formação integral e desenvolvimento do meio. Universidade Católica de Brasília. 2010.

MUNARIM, A. Educação do Campo: uma construção histórica. **Revista da Formação por Alternância**, v. 6. Jul. 2011.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO. 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação). 2005. 318 f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Secretária de Estado da Educação do Paraná. 2008.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DISCUTINDO CONCEITOS DE TÉCNICAS E TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Nayara Massucatto<sup>148</sup>Giovanna Pezarico<sup>149</sup>Audrey Merlin Leonardi de Aguiar<sup>150</sup>

### Resumo

O artigo objetiva discutir conceitos de técnicas e tecnologias no contexto da Pedagogia da Alternância. Tal objetivo implica também na compreensão dos modos como a alternância tem sido mediadora dos processos de formação nos momentos históricos e as relações estabelecidas no âmbito das técnicas e da tecnologia. Considera-se que o processo de reprodução das relações sociais de base na exploração familiar rural possui singularidades que permitem considerar outros designs técnicos e de projetos societários alicerçados em bases resistentes à lógica hegemônica vigente. Assim, também é possível iniciar uma análise mais qualificada sobre os processos inerentes aos sistemas técnicos, em diálogo com as singularidades da Pedagogia da Alternância e que considerem como questão fundamental no caso brasileiro a condição dos pequenos produtores, a partir de seus modos de organização.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Técnicas; Tecnologias.

### 1 Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir conceitos de técnicas e tecnologias, a partir da diversidade de espaços e tempos no contexto da Pedagogia da Alternância, inserida na temática Educação do Campo. Tal objetivo implica também na compreensão dos modos como a alternância tem sido um elemento de mediação aos processos de formação em vários momentos históricos e as relações estabelecidas no âmbito da construção de técnicas e da tecnologia.

Nesse sentido, a perspectiva de análise parte do viés estabelecido pela relação – Tecnologia, Educação e Sociedade - permeada por uma série de dimensões complexas e múltiplas tais como culturais, das ciências, das artes, dentre outras. Inicialmente, é preciso considerar que o estudo parte da premissa teórico-metodológica que considera a tecnologia como uma prática social e histórica. É no espaço da sociedade que a

<sup>148</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR-UTFPR-Campus Pato Branco – E-mail: [naymassucatto@gmail.com](mailto:naymassucatto@gmail.com)

<sup>149</sup> Doutora em Tecnologia. Docente da UTFPR-Campus Pato Branco. Pesquisadora do NUPEA/CEPAD. E-mail: [gpezarico@utfpr.edu.br](mailto:gpezarico@utfpr.edu.br)

<sup>150</sup> Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Docente da UTFPR-Câmpus Pato Branco. Pesquisadora do NUPEA/CEPAD. E-mail: [leonardi@utfpr.edu.br](mailto:leonardi@utfpr.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tecnologia surge de modo a constituir-se como relação social, e, portanto, com a faculdade de transformar as relações sociais no contexto histórico. Para Feenberg (2005), esta circunstância também dialoga com a noção de que o significado de ser humano não se decide apenas por crenças, mas em grande parte, pela forma como elaboramos os nossos instrumentos. Logo, na medida em que se torna possível planejar e conduzir o desenvolvimento técnico por vários processos públicos e escolhas privadas, se torna possível também a existência de algum controle sobre a própria humanidade.

Este cenário, no entanto, é repleto de poderes em disputas. Na sociedade capitalista contemporânea, a tecnologia passou a exercer um papel preponderante na medida em que também fora alçada à condição de elemento determinante das relações de trabalho, do controle e da hierarquia social. A tecnologia tem sido apropriada por discursos e re(significada) por eles, de modo a impor a sua superioridade enquanto dominação e constituição dos sujeitos por uma infinidade de poderes dispersos com a finalidade de estabelecer o controle de “si” e dos “outros” (FOUCAULT, 1982). Feenberg (2005) corrobora para tal argumentação quando esclarece que a tecnologia pode ser – e é – configurada de modo a reproduzir o domínio de poucos sobre muitos. Essa é uma possibilidade inscrita na própria estrutura da ação técnica que estabelece uma direção única de causa e efeito. No entanto, a ação técnica configura-se como um exercício de poder, mas também de resistência.

Nestas inquietações e reflexões também reside como intencionalidade a elaboração e contribuição de estudos analíticos atrelados ao campo acadêmico que engloba os estudos de CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade em diálogo com a Pedagogia da Alternância.

## **2 Contextualizando a Pedagogia da Alternância**

As pretensões do presente estudo suscitam a compreensão dos modos como a alternância tem sido incorporada aos processos formação, até mesmo para além da formação rural. Neste sentido, como aponta Begnami (2003), a alternância pedagógica tem se consolidado como um dos pilares originais dos CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância, sem, no entanto, possuir um conceito definido, mas que se define a partir das relações entre escola e a vida. O autor apresenta um resgate histórico importante na medida em que salienta que as experiências em relação à alternância



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

antecedem as CFR's – Casas Familiares Rurais. Ainda, com base nos estudos de Duffaure, o autor indica que as primeiras iniciativas com as características da alternância pedagógica datam de 1906, conduzidas nos Estados Unidos, nos cursos superiores da Universidade de Boston. Já no ano de 1957 a formação era realizada para engenheiros na Universidade canadense de Waterloo. Chama a atenção também a alternância em nível secundário em escolas européias principalmente em colégios politécnicos nos quais a interação entre a relação entre educação e trabalho constituiu-se como um dos pilares pedagógicos.

Tal relação esteve historicamente vinculada a aprendizagem dos ofícios nos seus locais tradicionais de execução. Pode-se considerar exemplo disso, os denominados grêmios, no qual, durante a Idade Média, nos quais os aprendizes se formavam através da prática em uma arte, em alternância, com uma formação teórica outorgada pelo artesão mestre, nas casas de acolhida e de vivência. Modelo semelhante seria implantado durante os séculos XVII e XVIII, pelos irmãos das Escolas Cristãs de San Juan Batista de La Salle. O modelo consistia na “Escola Dominical” para jovens, atendendo principalmente às demandas em relação ao trabalho durante a semana, dispondo apenas do domingo para realização de atividades estudantis. Ainda no século XVIII, outras iniciativas importantes sobre o tema estão representadas pelas iniciativas de algumas escolas francesas, que a exemplo da Escola de Engenharia Civil, se organizou sobre o regime de alternância. No caso, o aprendizado também era compreendido como um processo que ultrapassava a própria escola, considerando salutar à formação a realização de missões e trabalhos práticos desenvolvidos junto a mestres arquitetos (BEGNAMI, 2003).

A partir de tais indícios, é possível verificar que a alternância têm sido inserida no processo educativo e apropriada com diversas finalidades e propostas, sem necessariamente, estar atrelada à formação rural. Além disso, é importante considerar que a alternância pode assumir diversos significados, determinados a partir das dinâmicas nas quais foi promovida. Assim, embrenhar-se neste cenário torna-se assim, desafiador, na medida em que, de modo inequívoco, a prática educativa vivenciada pelas CFR's agrega uma multiplicidade de elementos de análise que nos impõe uma postura de coerência e precaução metodológica necessária para que deles seja possível apropriar-se. Neste sentido, buscamos neste momento, agregar alguns elementos fundamentais para a compreensão da Pedagogia da Alternância, como modalidade de ensino inserida num contexto mais abrangente da Educação do Campo. Parte-se, assim da condição elaborada por Gimonet (2009) ao denominá-la de “identidade comum”. Para o autor, as



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

CFR's, ou MFR's, no caso francês, possuem uma identidade comum, que, contudo, é assumida de modo a preservar as peculiaridades do meio no qual estão inseridas, e principalmente, alicerçadas sobre as noções de identidade e pertencimento. É a partir destes elementos que podemos melhor compreender os pilares deste movimento de formação e as suas interações. Ou seja, é por meio desta identidade em diálogo com o meio que torna possível também o diálogo entre o que se considera os pilares da Pedagogia da Alternância, tanto no viés teórico quanto na prática educativa vivenciada pelas CFR's. Isto nos permite esclarecer enquanto mote da Pedagogia da Alternância a relação entre o meio e os objetivos deste processo formativo.

É possível conceber a preocupação em torno de uma formação integral, a partir da elaboração de um projeto pessoal de vida, que diz respeito também à apropriação de conhecimento técnico para levá-lo à sua efetividade, mas por meio da alternância como metodologia pedagógica. Ademais, é por meio desta relação que se vislumbra no bojo da Pedagogia da Alternância possibilidades para o desenvolvimento do meio em diversas dimensões principalmente por consistir num processo de formação que abarca a família e sujeitos da comunidade local. Desta maneira torna-se mais acessível à compreensão em torno dos sentidos construídos pela Pedagogia da Alternância para o conceito de autonomia (PEZARICO, 2014).

Neste sentido, verifica-se que a autonomia como amálgama da práxis pedagógica inerente à Pedagogia da Alternância, possui raízes que dialogam permanentemente com os fatores que estão no cerne de sua origem qual sejam, as demandas, os limites e possibilidades que compunham os movimentos camponeses que a originaram. Deste modo, a Pedagogia da Alternância, pôde também estruturar-se a partir de alguns princípios essenciais, dentre eles, a primazia da experiência, numa marcha permanente entre a vida e a escola, do qual a própria alternância é símbolo da diversidade de tempos e lugares da formação: a continuidade na formação e a descontinuidade de atividades. Tal premissa torna-se uma singularidade no contexto da técnica e da tecnologia por consistirem relações instigantes de análise a partir de saberes experienciados, saberes técnicos formais e saberes-ações (PUIG, 2006; GIMONET, 2009).

É importante destacar, todavia as distinções assumidas entre educação, formação e instrução, tomadas como conceitos distintos às orientações concernentes à Pedagogia da Alternância. Como elabora Gimonet (2009) o termo educação é percebido como em oposição aos termos ensino, aprendizagem ou instrução, para insistir na idéia de superar a simples transmissão de conhecimento ou habilidades motrizes. Já a formação seria o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conjunto de medidas, procedimentos, métodos, atividades e ações que objetivariam permitir a obtenção de capacidades práticas, de conhecimentos e de atitudes exigidas para ocupar um emprego dentro de uma profissão, de uma função ou de um grupo de profissionais de um setor profissional. A formação é compreendida como o processo no qual através do desenvolvimento, estímulo e potencialização das capacidades, atitudes e aptidões da pessoa, esta se realiza como tal, constrói seu próprio futuro e o da escola onde vive.

Assim, a educação assumiria uma dimensão mais ampla na qual reuniria o conjunto de atividades que tem como objetivo aportar conhecimentos, desenvolver o sentido dos valores e a compreensão de princípios de aplicação geral, mais que a aquisição de capacidades práticas e conhecimentos necessários para um setor restrito de atividade profissional. No que se refere à instrução, os documentos orientadores da PA apontam para várias interpretações: transmissão de informações teóricas e práticas de forma imperativa; conhecimentos adquiridos nos estudos dentro de um centro escolar; parte de uma ação magistral que tem como objetivos o ensino e a capacidade de executar conhecimentos, capacidades mentais e práticas (GIMONET, 2009).

Ainda, é importante salientar que tais distinções são elementos constituintes de um processo inseridos num movimento pedagógico:

este **movimiento pedagógico** (y no tengo miedo de afirmarlo) preanuncia a la escuela, a la pedagogía del próximo milenio; o sea una Pedagogía de la Complejidad, una necesaria educación sistémica que considere a la persona en sus diferentes dimensiones, en su trayectoria de vida, en su medio ambiente; que considere la multiplicidad y diversidad de las fuentes del saber y de sus medios de difusión; que coloca al aprendiz como un productor de su saber más que un consumidor, como un sujeto de su formación; que concede al formador una función y un status de acompañante, de facilitador, de animador más que un profesor que ejecuta un programa (GIMONET, 2009, p. 73).

Nesta perspectiva o a Pedagogia da Alternância tende a ser tomada como um “movimento educativo” que intenciona o desenvolvimento no espaço e no tempo, a partir de uma estrutura reconhecida sob o ponto-de-vista de forma e política, que também dialoga com as perspectivas das construções em torno da técnica e da tecnologia neste contexto.



### 3 A Técnica e a Tecnologia no Contexto da Pedagogia da Alternância

De modo a estabelecer as discussões pretendidas, entre a Pedagogia da Alternância e as construções em torno da técnica e da tecnologia, recorreremos a Dussel (1984), quando afirma que para que a tecnologia sirva ao homem e não a um sistema de exploração do homem, se devem contemplar muitos condicionantes estruturais concretos, históricos que não são propriamente tecnológicos. Nesta perspectiva não tomamos como desconexos à técnica e à tecnologia aos elementos das racionalidades orientadoras no contexto da Educação do Campo. Estão engendrados à perspectiva da materialidade que torna este cenário tão intrigante em termos de possibilidades de superação da lógica produtivista do capital.

Assim, em termos de tecnologia, Silva (1999) ao analisá-la no âmbito da agricultura familiar admite-a como uma relação social e não um conjunto de “coisas”, tais como máquinas, os adubos químicos, as sementes, etc. A tecnologia é o conjunto dos conhecimentos aplicados a um determinado processo produtivo que afeta diretamente o funcionamento das economias camponesas, sendo muitas vezes responsável por transformações profundas tanto em nível interno da unidade produtiva como em nível de suas relações com a sociedade capitalista, bem como em diálogo com os processos de formação. É neste sentido que nos debruçamos então, a pensar sobre as especificidades da questão da técnica e da tecnologia a partir do contexto rural, contextualizada às contradições de seu processo reprodutivo de relações sociais frente ao capital. Para tratar da técnica e da tecnologia neste âmbito, nos amparamos na noção do “conjunto de meios e instrumentos sociais, que possibilita a produção e a criação de espaços, e, portanto, é parte do território, um elemento de sua constituição e da sua transformação” (SANTOS, 2002, p. 29).

Analisar tais especificidades demanda resgatar os motes principais que cercam a organização produtiva inerente ao contexto rural, especificamente da agricultura familiar e da racionalidade camponesa: a reprodução das relações sociais e a manutenção das condições da vida e da família, diretamente e da comunidade. Assim, o desenvolvimento da técnica nessa perspectiva dialoga com as condições de estrutura da exploração natural, que se compõem da intensidade do cultivo e formas organizativas proporcionais à medida de extensão da terra utilizável, do tamanho da família trabalhadora e da extensão de suas necessidades, bem com dos laços que estabelece com o espaço, enfim, como seu projeto. Para Vieira Pinto (2005) os projetos consistem nos modos de ser do homem e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

nas propostas em torno das condições de existência para si. Assim, se técnica deve invocar a ação de alguém, esse alguém está situado no tempo e no espaço, num âmbito social definido. Para uma racionalidade baseada no trato da terra enquanto espaço, laboratório e vinculado à família e à comunidade, a noção de projeto nestes termos parece plausível.

Ademais, a atividade econômica humana está vinculada às dimensões da natureza e da técnica. Chayanov (1981, p. 161), por exemplo, define alguns princípios comuns a diversos sistemas de produção:

- 1) a necessidade de equipar a força de trabalho humana com diversos meios de produção, com a finalidade de organizar produção, e de destinar uma parte do produto para a formação e reposição dos meios de produção;
- 2) a possibilidade de aumentar consideravelmente a produtividade do trabalho, pela aplicação do princípio de divisão do trabalho, tanto no que diz respeito à técnica de produção quanto no sentido social da palavra;
- 3) a possibilidade de exercer a agricultura com diferentes graus de aplicação de trabalho e com diferentes graus de concentração de meios de produção por unidade de área de terreno, e de aumentar, pela intensificação da atividade agrícola, o montante produzido por unidade de área de terreno e por unidade de trabalho. Deve-se considerar que o produto não aumenta tão rapidamente quanto os insumos de trabalho e de meios de produção;
- 4) o aumento da produtividade do trabalho, e do montante produzido por unidade de área de terreno, decorrente da melhor qualidade de solo e da configuração de superfície e condições climáticas mais favoráveis;
- 5) oportunidade, propiciada por um nível relativamente alto de produtividade do trabalho humano, de um trabalhador produzir num ano de trabalho uma quantidade de produtos maior que a necessária para manter sua capacidade de trabalho e assegurar à sua família a oportunidade de viver e se reproduzir

A relação entre natureza e técnica no âmbito rural é bastante distinta da perspectiva da indústria convencional. As relações estabelecidas pelo espaço-tempo, terra e tempo necessário para o cultivo e a perspectiva de consumo preciso são fundamentais para pensar um processo de desenvolvimento técnico repleto de requisitos específicos. Logo, o desenvolvimento do aparato técnico arranja-se de modo a responder, por um lado, às exigências agrônômicas (os potenciais cultivos em virtude das condições climáticas e das condições do solo), mas também às necessidades da família (vestuário, ampliação da dieta). Este contexto reforça a perspectiva de Veira Pinto, ao enfatizar que a essência da tecnologia é a mediação dialética entre o ser e o meio, numa correlação recíproca. Em se tratando do trabalho no campo, parece evidenciada a hipótese de que o mundo se apresenta ao existente humano como campo de ações possíveis, que se revelam mediante ações específicas sobre os objetos dispostos ao redor do homem, que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

podem tornar-se utensílios e que permite investigar a cultura daqueles que tem acesso imediato à realidade (VEIRA PINTO, 2005).

Há que se dizer também, que as alterações do aparato técnico inerente à racionalidade camponesa, por exemplo, estão localizadas numa temporalidade muito específica, bastante distinta da indústria, por exemplo. Estas alterações podem acontecer de modo breve ou mais lentamente na medida em que os fatores da estrutura de exploração familiar dão condições.

O espaço é formado de objetos técnicos. O espaço do trabalho contém técnicas que nele permanecem como autorizações para fazer isto ou aquilo, desta ou daquela forma, neste ou naquele ritmo, segundo esta outra sucessão. Tudo isso é tempo. O espaço distância é também modulado de técnicas que comandam a tipologia e a funcionalidade dos deslocamentos. O trabalho supõe o lugar, a distância supõe a extensão; o processo produtivo direto é adequado ao lugar, a circulação é adequada à extensão. Essas duas manifestações do espaço geográfico unem-se, assim, através dessas duas manifestações no uso do tempo (SANTOS, 2008, p. 45).

Para Santos (2008), as características da sociedade e do espaço geográfico, de um dado momento da evolução, estão em relação com um determinado estado das técnicas, onde cada período é portador de um sentido, partilhado pelo espaço e pela sociedade, representativo da forma como a história realiza as promessas da técnica. Assim, o processo de implementação de inovações, por exemplo, geralmente está contextualizado numa temporalidade onde a força de trabalho representada pela força humana (número de braços) é maior ou está em equilíbrio com a capacidade de nutrir (número de bocas), implicando em menores riscos para a manutenção do modo de viver. A lógica desta temporalidade está historicamente vinculada ao ciclo produtivo da terra, e tal qual laboratório da racionalidade camponesa, guia-se por princípios muito singulares. Logo, é equivocada a adjetivação histórica acerca do campesinato e sua aversão a riscos.

Sobre o contexto do desenvolvimento técnico nesta circunstância, não se pode negar a aproximação histórica do mundo rural à circulação geral da economia mundial, subordinando-o às suas condições, mas não em sua totalidade. Como se pode perceber, apesar das leis gerais de reprodução do capital que termina por inferir nas esferas da produção camponesa, esta não tem suas especificidades anuladas. Ocorre, no entanto, que a proximidade com a economia envolvente pode ser um condicionante de maior ou menor risco ao grupo doméstico. Logo, nas sociedades dominadas pela economia de mercado, quanto mais a exploração estiver próxima dos modelos extremos, menos ela poderá acomodar as restrições que se apresentem a essas sociedades e, por isso, mais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dificuldades terá de assegurar sua reprodução. Tais restrições dizem respeito até mesmo ao desaparecimento de saberes tradicionais ou a adesão à monocultura, por exemplo. A idéia da policultura e a pluriatividade, neste sentido, parecem ser uma estratégia bastante eficaz no sentido das possibilidades de reprodução das relações sociais e do grupo doméstico. Diante deste cenário, se verificam cada vez mais a pertinência e relevância de iniciativas como os movimentos familiares de formação rural, como por exemplo, as Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância como elementos de um sistema técnico voltado para reprodução de relações sociais desta natureza (PEZARICO, 2014).

Estas circunstâncias dialogam diretamente com o sistema técnico e suas apropriações, na medida em que o desenvolvimento técnico auxiliou na imposição de limites efetivos produzindo o esgotamento das possibilidades de reprodução social frente ao latifúndio e à intensificação da produção agrícola.

O processo civilizatório da técnica, sem dúvida, rompeu em grande parte com o equilíbrio cultural do passado. A civilização técnico-industrial recriou um sistema de cultura e de exploração da terra que transpassa o equilíbrio durável e imóvel que o precedeu. Inserida nesse processo, grande parte dos camponeses sentiu romper-se sua estabilidade tradicional ao instalar-se na dinâmica das inovações técnicas e nas conjunturas econômicas que as subsidiam (TEDESCO, 1995, p. 30).

Para o autor o ápice deste processo fora viabilizado pelo uso da química em substituição à adubação orgânica produzida na propriedade rural, pelas alterações dos meios mecânicos e também pela substituição do empirismo pela ciência. Os saberes tradicionais sofreram um processo perverso de desqualificação onde as experiências de vida foram precedidas pela razão técnica e pelas verdades da racionalidade científica. A bioindústria por sua vez, principalmente pela biotecnologia promoveu uma nova geografia agrícola e mudanças não só nas relações de trabalho, mas também nos modos de cultivar animais e vegetais (da noção de tempo e espaço, da noção de lucro, de coletividade e comunidade) (TEDESCO, 1995). Diante disso, ainda não nos parece que este design técnico tenha sido capaz de anular as condições de resistência da produção de raízes com base na racionalidade camponesa. O trabalho rural continua a conservar suas peculiaridades, e, apesar da introdução da maquinaria ao processo agrícola, elas somente podem servir de auxílio à força humana, dada a condição natural do resultado da produção esperada. Assim, a apropriação do meio ambiente tem sido também a ocupação e manifestação de espaço de resistência, por meio do desenvolvimento sustentável e da agroecologia, amparando-se numa estratégia de garantir uma espécie de metabolismo na



ISBN: 978-85-7897-148-9

qual o capital e sua racionalidade técnica não tenham força de desmontar uma estrutura complexa, baseada nas condições naturais, culturais e históricas de reprodução de relações sociais.

#### 4 Considerações Finais

Diante das análises realizadas a característica que emerge da discussão proposta são as singularidades presentes no âmbito da Pedagogia da Alternância e das construções dos conceitos em torno das técnicas e da tecnologia em virtude das racionalidades em disputa no contexto rural. Obviamente que de modo breve e fragmentado, dada a complexidade do tema, nos atentamos para a necessidade de amplitude de abordagens teóricas e metodológicas que dialoguem com outras lógicas que não somente a lógica produtivista e reprodutora do capital, constituindo-se em tarefa fundamental para a superação do modelo hegemônico vigente e compreensão das contradições existentes em seu bojo.

Ainda, cabe salientar que o processo de reprodução das relações sociais de base na exploração familiar rural é repleto de elementos que permitem pensar outras formas de desenvolvimento e designs técnicos e de projetos societários para além da rentabilidade, tais como os saberes tradicionais, os vínculos comunitários e a consciência sobre o metabolismo ambiental sustentável. A partir destes elementos também é possível iniciar uma busca mais coerente e qualificada sobre os processos inerentes aos sistemas técnicos, e a apropriação e transformação técnica e tecnológica baseada em códigos técnicos diversificados, em diálogo com as singularidades da Pedagogia da Alternância e que considerem como questão fundamental no caso brasileiro a apropriação técnica dos pequenos produtores a partir de seus modos de organização das condições existentes.

#### Referências

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

CHAYANOV, A. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, J. G;



ISBN: 978-85-7897-148-9

STOLCKE, V. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DUSSEL, E. Tecnología y necesidades básicas. In: \_\_\_\_\_. **Filosofía de la producción**. Bogotá: Nueva America, 1984.

FEENBERG, A. **Teoria crítica da tecnologia**: um panorama. Disponível em: [http://www.sfu.ca/~andrewf/feenberg\\_luci.htm#\\_ftn1](http://www.sfu.ca/~andrewf/feenberg_luci.htm#_ftn1). Acesso em 27 mai. 2014.

FOUCAULT, M. Les techniques de soi. In: **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1982.

GIMONET, J.C. **Lograr y comprender la Pedagogía de la Alternancia**. Guatemala: AIMFR, 2009.

PEZARICO, G. **A casa, a terra e o mar**: os objetos e os espaços no contexto da Pedagogia da Alternância. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Tecnologia – PPGTE. UTFPR: Curitiba, 2014.

PUIG, P.C. **Los Centros de Formación por Alternancia**: desarrollo de las personas y de su médio. La importancia de la formacion y de la investigación em las instituciones. Tese de Doutorado. UIC, Barcelona, 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2008.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, J. G. **Tecnologia & Agricultura Familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

TEDESCO, J. C. A lógica produtivista e o camponês: ambigüidades e ambivalências no espaço agrário atual. In: **Teoria e evidência econômica**. Ano 8. No. 6. Novembro de 1995, p. 27-42.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. V.1, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.



## PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE ENSINAR E APRENDER EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA O JOVEM DO CAMPO

Ana Paula Rohrbek Chiarello<sup>151</sup>

Nadia Cristina Picinini Pelinson<sup>152</sup>

Luzane Mores Bernardi<sup>153</sup>

### Resumo

Apresentamos um recorte teórico de um projeto em desenvolvimento, que investiga aspectos sociopolíticos da Matemática e da Educação Financeira para o jovem do campo, destacando a importância da Educação Financeira na Educação Básica. O objetivo do estudo é promover uma reflexão acerca de possibilidades que a Educação Financeira pode oferecer aos estudantes e suas famílias, que permitam conhecer sua capacidade perante os aspectos econômicos, sociais, políticos e ecológicos, na perspectiva de novas ações para seu desenvolvimento e profissionalização, bem como o empoderamento para a tomada de decisão e resolução de problemas. A investigação foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, uma análise do Projeto Pedagógico da Casa Familiar Rural Santo Agostinho de Quilombo/SC e, na segunda etapa, aplicação de questionário aos alunos da Casa Familiar, buscando identificar qual o conhecimento dos alunos sobre a Educação Financeira. A reflexão está ancorada nos pressupostos da Educação Matemática Crítica, onde buscamos questionar os fatores que mobilizam nosso ensinar e o aprender do jovem, sobre Educação Financeira, emergindo, assim, algumas questões complexas, como, por que e o que ensinar? e por que aprender? Nesta perspectiva, ancorados pela Pedagogia da Alternância, proporcionamos a construção de uma densa rede de relações envolvendo problemas da realidade, questões sociopolíticas e diferentes conteúdos escolares, colaborando com o jovem do campo na gestão dos processos desenvolvidos em sua propriedade e na sua profissionalização.

**Palavras-chave:** Educação Financeira; Educação Matemática Crítica; Jovem do Campo.

### 1 Introdução

As crescentes discussões sobre a Educação Financeira<sup>154</sup> (EF) no contexto social atual desempenham um importante papel, permitindo as pessoas gerirem e planejarem suas rendas da melhor forma possível. Além dessa demanda social, é necessário demarcar também a presença da EF na Educação Básica, esta inserção contribuirá para

<sup>151</sup> Mestranda - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Bolsista Capes/Prosup. E-mail: anapaula.rc@unochapeco.edu.br

<sup>152</sup> Mestranda - Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Bolsista Capes/Prosup. E-mail: ndpelinson@hotmail.com

<sup>153</sup> Graduada em Matemática pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2013). E-mail: luzanembernardi@unochapeco.edu.br

<sup>154</sup> Doravante passaremos a utilizar EF (Educação Financeira).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

o desenvolvimento do pensar criticamente, assim como desenvolverá o aprendizado em termos de conhecimento teórico e de atitudes comportamentais, apresentando mudanças na sustentabilidade financeira.

O trabalho ora proposto coloca esse tema em discussão em um cenário bem específico: a Educação do Campo, numa perspectiva de ação emancipatória para os jovens camponeses. O objetivo do estudo é promover uma reflexão acerca de possibilidades que a Educação Financeira pode oferecer aos estudantes e suas famílias, que permitam conhecer sua capacidade perante os aspectos econômicos, sociais, políticos e ecológicos, na perspectiva de novas ações para seu desenvolvimento e profissionalização, bem como o empoderamento para a tomada de decisão e resolução de problemas.

Neste sentido, apresentamos uma breve reflexão sobre a importância da EF nas propriedades rurais e, na sequência, apresentamos a EF a partir de um tema gerador, uma proposta ancorada nos pressupostos da Educação Matemática Crítica, relatando dados em que buscamos questionar os fatores que mobilizam nosso ensinar e o aprender do jovem, na EF. Emergem duas questões complexas: por que e o que ensinar? e por que aprender? Para pensar esse contexto educacional, elegemos a Matemática como elemento de análise, e buscamos criar condições para a reflexão sobre o mecanismo que a envolve dentro do contexto da Educação Financeira.

Buscamos, com esse processo, oportunizar aos jovens camponeses uma reflexão acerca de um projeto em desenvolvimento que investiga aspectos sociopolíticos da Matemática e da Educação Financeira.

## **2 A Importância da Educação Financeira nas Propriedades Rurais**

A Educação Financeira está se tornando um importante campo reflexivo, tanto para educadores como para pesquisadores. Neste contexto, torna-se importante entendermos alguns conceitos apresentados até então sobre a EF.

A EF teve como uma das precursoras de seus estudos a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual define a EF como o processo pelo qual os consumidores financeiros/investidores melhoram a sua compreensão sobre os conceitos e produtos financeiros e, através da informação, instrução e/ou aconselhamento objetivos, desenvolvem as habilidades e a confiança para tomar



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

consciência de riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, saber onde buscar ajuda e tomar outras medidas eficazes para melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro. (OECD, 2005b apud SILVA, 2013).

De fato, esta análise é importante para que possamos repensar o conhecimento sobre o consumo para as novas gerações. Sabemos que, em uma sociedade capitalista, cada vez é mais difícil ter disciplina para economizar, poupar ou gastar. Estamos cotidianamente mobilizados por desejos e necessidade ancorados em um consumismo desenfreado, que está em constante tensão com nossos valores e com nosso orçamento.

De acordo com Greenspan (2002), a EF é importante para:

[...] dotar os indivíduos com conhecimento financeiro necessário para elaborar orçamentos, iniciar planos de poupança, e fazer investimentos estratégicos auxiliando nas tomadas de decisões. O planejamento financeiro pode ajudar as famílias a cumprirem suas obrigações a curto prazo e a longo prazo, e maximizar seu bem estar e é especialmente importante para as populações que têm sido tradicionalmente sub-entendidas pelo nosso sistema financeiro. (GREENSPAN, 2002, apud AMADEU, 2009, p. 20).

A OCDE ainda apresenta que

Educação financeira sempre foi importante aos consumidores, para auxiliá-los a orçar e gerir a sua renda, a poupar e investir, e a evitar que se tornem vítimas de fraudes. No entanto, sua crescente relevância nos últimos anos vem ocorrendo em decorrência do desenvolvimento dos mercados financeiros, e das mudanças demográficas, econômicas e políticas. (OCDE, 2005, p.223).

Neste contexto, essas preocupações fazem-nos pensar que os conceitos são importantes, mas também é possível e necessário estabelecer outras relações para propor-se uma “EF” efetivamente, que possa contribuir com a formação e empoderamento de nossos jovens. Pois, muitas inquietações que nos mobilizam a buscar entender dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais que a cerca e para discutirmos a sua relação com o capitalismo, o consumismo e o consumo, precisamos também tencionar as relações com a sociedade, as questões ambientais, os salários e as desigualdades sociais.

O capitalismo juntamente com as Instituições Financeiras possibilitam aos jovens uma imersão com maior facilidade ao consumo, capacitando-os a criar necessidades (principalmente com aquilo que está na moda). As instituições financeiras estão apostando e efetivando variadas iniciativas com objetivo de oferecer crédito de forma extremamente facilitada e programas de Educação Financeira voltada para sonhos de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

consumo. Por outro lado, estratégias de marketing vinculada à mídia, das mais variadas formas, em sua essência, demonstram aos sujeitos que o fio condutor de suas vidas perpassa por consumir, e ainda, como devem viver e, primordialmente, o que devem consumir. É difícil viver nesse movimento da sociedade sem ser tocado por ele.

Neste viés, reportamo-nos ao jovem do campo, sujeito que divide seu tempo entre a escola, trabalho/gestão em sua propriedade como forma de participar da vida financeira familiar. Sua dedicação na escola busca soluções aplicáveis na sua realidade familiar. Questionamo-nos se a escola e a família estão dando conta de fato de criarem oportunidades concretas para a tomada de decisões, tanto como um gestor da propriedade da família como um consumidor consciente. Acreditamos que a escola tem papel fundamental nesse processo, e, ainda, que ele exige o protagonismo dos professores ancorado nos propósitos da Educação do Campo.

Nesta perspectiva, trazemos alguns aspectos e fatores que contribuíram para a Educação do Campo, bem como as escolas do campo. Conforme Ghedin (2012), este movimento para a concretização da Educação do Campo vem conquistando espaços desde 1984, a partir dos movimentos sociais, em especial, o Movimento Sem Terra (MST). O mesmo teve a preocupação de questionar: O que fazer com as crianças assentadas para garantir-lhes a educação adequada à realidade nos assentamentos? A partir dessas indagações, surgiram as primeiras discussões a respeito de uma Educação do Campo:

[...] nasceu também como crítica à Educação centrada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2007 apud GHEDIN, 2012, p. 201).

Segundo Fernandes (2011), atualmente, a Educação do Campo constitui-se como uma política pública, nos movimentos sociais, nas universidades, nas escolas, entre outros, e a cada ano avança nas secretarias municipais de educação, porém, a passos curtos. E nos faz refletir, pois:

Estima-se que mais de 50% da população brasileira da faixa etária própria ao Ensino Médio (15 aos 17 anos) esteja fora da escola. 54,3% das matrículas no ensino médio estão na faixa etária acima de 17 anos. Por sua vez, a matrícula no meio rural representa, desde 1991, apenas 1,1% do total destas matrículas, e o número de escolas não passa de 3,2%. (FERNANDES, 2011, p.36):



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

As atividades em algumas Escolas do Campo estão ancoradas na Pedagogia da Alternância. Conforme Gimonet (2007), a PA<sup>155</sup> busca integrar a escola com a família e a comunidade do aluno, permitindo troca de conhecimentos e fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos, com o objetivo integral de promover o desenvolvimento profissional em que o jovem está inserido. Além disso, tem a finalidade de abrir caminhos que levam o agricultor, sua família e comunidade a desenvolver e criar formas alternativas de produção de conhecimento que vão além dos muros da escola e livros didáticos. Busca maneiras que estimulam e garantam a permanência e sucessão dos jovens no meio rural, bem como formas de garantir trabalho, produção e renda na sua propriedade. Logo, a mediação do processo ensino aprendizagem exige uma reflexão, conforme Freire (1996, p.22):

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Desta forma, segundo Gimonet (2007) e Queiroz (2006), essa mediação de ensino aprendizagem é possível a partir da Pedagogia da Alternância devido ao conjunto de instrumentos pedagógicos utilizados como ferramenta no processo, são elas: Plano de Formação, Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Projeto Profissional, entre outros. Estes permitem ao jovem campesino perceber o que possui em sua propriedade e sua capacidade perante os aspectos econômicos, sociais, políticos e ecológicos, na perspectiva de novas ações para seu desenvolvimento sustentável e sua profissionalização. Para Queiroz (2006, p.60):

O processo de ensino – aprendizagem proposto pela Pedagogia da Alternância possibilita aos alunos vivenciarem momentos na escola, na família e na comunidade. A aquisição do conhecimento se dá de forma construtiva e participativa, envolvendo vários atores: alunos, pais e monitores/professores.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância trabalha a partir de tema gerador, em que o plano de estudo venha ao encontro da realidade dos alunos, adentrando por novas possibilidades de reflexão, propondo novos recursos que permitam aos alunos agir, proporcionando o desenvolvimento de um aluno crítico.

<sup>155</sup> PA: Pedagogia da Alternância



ISBN: 978-85-7897-148-9

### **3 A Educação Financeira como Projeto a partir de um Tema Gerador: uma proposta na perspectiva crítica**

A Pedagogia da Alternância tem, como uma de suas ferramentas, o tema gerador. Conforme Gimonet (2007) e Samua (2012), este é organizado considerando a realidade do educando nos processos de ensino e de aprendizagem e tem por princípio a participação e organização das famílias, a educação integral, o desenvolvimento do meio e a formação por alternância. Com objetivo de romper os modelos tradicionais de ensino e atuar em espaços e tempos diferentes.

Desta maneira, discutimos essa proposição ancorados na Pedagogia da Alternância e o papel da matemática no contexto escolar e social, defendemos que a Educação Financeira apresenta-se como um campo fértil para projetos educativos na escola do campo, um tema gerador e integrador de diferentes áreas, bem como uma demanda do cotidiano dos estudantes.

#### **3.1 A Matemática como Conteúdo: relações de incerteza**

Definimos a função e participação da Matemática, no contexto desse estudo, refletindo sobre a sua aplicação e a sua utilização na resolução de problemas que emergem no cotidiano dos jovens e suas famílias; sobre a importância de trabalhar seus conteúdos. Para isso, buscamos aporte na Educação Matemática Crítica.

Neste sentido, a EMC permite-nos pensar sobre seu papel no contexto escolar e principalmente seus reflexos na sociedade, um de seus propósitos é refletir sobre a aplicação e a utilização da matemática na sociedade. Skovsmose (2007, p. 15) contrapõe que: “A educação matemática crítica não é uma resposta para tudo. Ao invés disso, ela pode ser vista como uma preocupação e como uma expressão de incerteza, tanto sobre a educação matemática quanto sobre a matemática”.

Podemos considerar que o próprio responsável por sistematizar essas ideias de uma perspectiva para a educação matemática, considera não como uma metodologia a ser seguida, mas sim como preocupação e incertezas a serem enfrentadas. Percebemos que, nesse pensamento, quebramos com algumas ideologias propostas pela educação tradicional, em que está presente “o paradigma do exercício”, de acordo com Alro e Skovsmose (2010), esse paradigma tem grande influência na Educação Matemática no que diz respeito à organização das aulas, comunicação entre professores e alunos e o papel da matemática na sociedade. Para os autores, o paradigma do exercício tem sido



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desafiado de muitas maneiras: pela resolução de problemas, proposição de problemas, abordagem temática, trabalho com projetos, entre outros, utilizando a expressão “abordagens investigativas” para denominar esse conjunto de metodologias.

Mas como a EF pode estabelecer rupturas entre o paradigma do exercício (Modelo tradicional - práticas que direcionam o aluno para o comodismo e a alienação), sendo possível pensar que a Matemática permite aos estudantes ir além da capacidade de calcular juros, montantes e custos, mas possibilita também aos estudantes analisarem suas realidades em situações matemáticas e tenham o poder de tomar decisões financeiras. Como coloca Araújo (2007), não apenas para instrumentalizá-los matematicamente, mas também para fazê-los refletir sobre a presença da Matemática na sociedade, seja em benfeitorias ou problemas sociais.

### **3.2 A Pedagogia da Alternância como Prática Dialógica**

Pensar a Matemática como instrumento para uma Educação Financeira com foco no meio social e político requer propor uma prática dialógica e democrática nos processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, em consonância com a Pedagogia da Alternância, propomos, neste contexto, em uma perspectiva crítica, uma oportunidade de trabalhar a EF como tema gerador, através do qual o estudante é convidado a refletir sobre a Matemática vivenciada em seu contexto familiar e na escola.

Segundo (GIMONET, 2007, p.119), “A formação por alternância constitui o meio, ao mesmo tempo, para aceder a uma qualificação reconhecida por diploma e de construir uma identidade profissional duradoura”. Ancorados em Samua (2012), isso é possível através de um processo de diálogo, onde o educando realiza sua formação alternando os períodos de estudos na escola e outros na sua propriedade, relacionando a teoria com a prática.

Nesta perspectiva, Freire (1996) considera que o dialógico envolve uma postura e não somente um conceito formal, assim, faz-se necessária a construção de um conhecimento pedagógico, ou seja, um educador que investigue, reflita, selecione, planeje, organize, integre, avalie, articule experiências, crie e recrie formas de intervenção didática junto a seus alunos, para que esses avancem em suas aprendizagens. Para possibilitar o desenvolvimento de habilidades aos jovens do campo, no processo de ensino aprendizagem apresentam-se três momentos e espaços significativos na escola, considerando como exemplo as Casas Familiares Rurais, conforme (SAMUA, 2012, p.43):



ISBN: 978-85-7897-148-9

Figura 1: O método da alternância



Fonte: Projeto Pedagógico Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen

Deste modo, consideram-se importantes para o processo de desenvolvimento, na Pedagogia da Alternância, os saberes teóricos e práticos construídos a partir da relação da Propriedade – Casa Familiar – Propriedade, como contexto do jovem campesino. Conforme Samua (2012, p.44) explica: “para traçar o perfil do educando os monitores/professores utilizam-se de instrumentos pedagógicos coerentes e participativos que atuam de maneira dinâmica com o objetivo de envolver os jovens e sua família.” Perante estas preposições, constitui-se o plano de formação<sup>156</sup>, o qual é proposto em cada alternância como projeto de estudo no meio familiar, este irá permitir ao jovem desenvolver seu conhecimento a partir de um conhecimento prévio e chegar ao caráter técnico científico. Para cada alternância, tendo como base o plano de formação, os conteúdos mediados e estudados em sala de aula estão vinculados a um tema gerador<sup>157</sup>, o qual abrange todas as áreas do conhecimento, tendo em vista a realidade do jovem. Conforme Freire (2005), os temas geradores propõem aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade e possibilita-lhes reconhecer a interação de suas partes.

Também investir no quesito questionar é um aspecto importante no processo, pois quando o estudante questiona é sinal que está aprendendo e está aberto a novas possibilidades, construindo novas relações. Em um contexto educacional, como coloca

<sup>156</sup> Plano de formação: Ele integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo sócio-profissional com aqueles do programa.

<sup>157</sup> Temas Geradores: Estes norteiam os conteúdos programáticos da escola, os mesmos são selecionados pelas famílias, alunos e monitores no início do ano letivo e são trabalhados no decorrer do ano durante as alternâncias.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Skovsmose (2008), precisa-se criar condições para a reflexão sobre todo o mecanismo que envolva matemática (e aqui ampliamos para outras áreas do conhecimento), mesmo isso sendo um desafio, precisa-se desafiar e desafiar os nossos educandos nesta perspectiva.

Esse desafio possibilitou percebermos que os alunos da Casa Familiar Rural Santo Agostinho de Quilombo/SC também têm esta preocupação em relação as habilidades e confiança em relação aos riscos e oportunidades financeiras e a importância de se ter uma educação financeira adequada em suas propriedades, conforme nos descrevem abaixo:

*“Importante para levar a propriedade bem controlada os gastos para não dar prejuízo”*

*“Para facilitar mais nos negócios”*

*“Ter mais controle sobre os gastos e lucros”*

*“Aprender mais para não fazer muitas coisas erradas na parte de investimentos”*

*“Com uma melhor educação financeira, posso fazer melhor gestão da propriedade, percebendo assim se ela esta sendo rentável”*

*“Na minha família precisam muito de educação financeira”*

*“Passa não muito dinheiro pelas nossas mãos mas não poupamos e sempre gastamos em mais. Nunca temos lucro”*

*“Irá ajudar evitar muitos gastos que são desnecessários. Também por que vai nos ajudar a perceber quais as atividades que não estão nos dando renda”*

*“Para organizar os gastos da propriedade e por que as contas das atividades estão desorganizadas”*

*“Saber como controlar os gastos, e não ter prejuízos”*

*“Para aprender a fazer contas certas, ou seja, fazer bom investimento”*

*“Eu poderia ajudar meu pai administrar melhor a propriedade com os gastos e lucros”*

Percebemos que trazendo a EF como tema, possibilita-se construir uma densa rede de relações envolvendo problemas da realidade, questões sociais e diferentes conteúdos escolares, colaborando com o jovem estudante na gestão dos processos desenvolvidos em sua propriedade. Ainda, colabora com o estudante em sua organização para economizar, gastar melhor seu dinheiro, fazer menos desperdícios. Esta ação é benéfica não só para a escola e alunos, mas para as famílias e também para a sociedade.

Abordar o que é a EF numa perspectiva crítica permitirá aos Jovens do Campo participarem ativamente no gerenciamento e obtenção de renda na sua propriedade, bem como nas despesas. Quando nos reportamos as despesas, nelas estão inseridas até



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mesmo os financiamentos oferecidos como linha de crédito aos agricultores pelo sistema financeiro como forma de obtenção de custeio, fomento, entre outros. A partir disso, preocupados com o consumismo, as linhas de crédito chegam a essas famílias, às vezes de forma engenhosa oportunizada pelas instituições financeiras, proporcionar aos alunos, jovens do campo, um olhar a partir de uma Educação Matemática Crítica, que possa auxiliá-los no empoderamento para a tomada de decisões frente a este mundo moderno.

Nos questionários aplicados, podemos verificar que estes alunos estão preocupados com suas famílias, com suas rendas e permanência no campo. Destacam que quem controla os gastos e realiza os planejamentos são seus pais, e muitos deles já participam nas tomadas de decisões e análises financeiras.

*“Na propriedade quem organiza e planejam os gastos são meus pais”*

*“Hoje o gerenciamento é feito pelo meu pai”*

*“O planejamento é feito pelo pai e pelo resto dos familiares”*

*“Meu pai que gerencia, paga as contas e as vezes participo”*

Os que trabalham fora de casa têm um salário fixo, os demais solicitam aos seus pais quando precisam, e apenas uma minoria recebe um valor mensal.

*“Pensamos em poupar não para passar miséria mas sim para no futuro ter um bom dinheiro para necessidades”*

*“Tem que economizar por que é só receber uma vez por mês e guardado um pouco”*

*“Quando sobra é posto no juro. Também não são compradas coisas desnecessárias”*

*“O que sobra de dinheiro é colocado no banco só tira quando precisa”*

*“Coloca-se dinheiro na poupança economizando com gastos de produção”*

Podemos dizer que, aqui, cria-se uma relação de respeito, confiança e também uma aproximação entre pais e filhos, mantém-se um diálogo e podem ter um controle dos gastos de seus filhos. Os que recebem seus salários fixos, por trabalharem em empresas da região, costumam guardar/aplicar um valor mensalmente, ou conforme podem, os demais recebem um valor de seus pais conforme precisam e o que sobra seus pais aplicam.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo promover uma reflexão sobre a Educação Financeira e as possibilidades que ela pode oferecer aos estudantes camponeses e suas famílias, promovendo ações para seu desenvolvimento e profissionalização, bem como empoderamento para tomada de decisão e resolução de problemas.

Compreendemos que a Educação Financeira trabalhada representa uma oportunidade para o jovem do campo ressignificar sua relação com a Matemática. Nossa proposta indica que, a partir dos pressupostos da Pedagogia da Alternância, um projeto de estudos que tenha a Educação Financeira como Tema Gerador permite ao jovem ter no horizonte uma nova função para a Matemática, e, assim, mobilizar esforços para aprendê-la. Colocamos isso como possibilidades e oportunidades que a escola pode fomentar para que os estudantes compreendam a Matemática como um instrumento importante para auxiliá-lo na tomada de decisão na gestão dos processos desenvolvidos em sua propriedade, nas ações de seu cotidiano, com autonomia e consciência das consequências originadas nessas decisões. Defendemos que os jovens do campo podem compreender as diferentes formas da Matemática ser aplicada, e ainda, que em um contexto de Educação Financeira Crítica, ela ajuda-os a construir, ao invés de sonhos de consumo, verdadeiros projetos de vida.

## Referências

ALVES, Ana Sofia; MATOS, João Filipe. **Educação matemática crítica na escola**. Grupo de Investigação: Aprender – Tecnologia, Matemática e Sociedade. Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2006.

AMADEU, João Ricardo. **A educação financeira e sua influência nas decisões de consumo e investimento**: proposta de inserção da disciplina na matriz curricular. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE: Presidente Prudente- SP, 2009.

ARAUJO, Jussara de Lóiola. **Educação matemática crítica na formação de pós-graduandos em educação matemática**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2007.

CAMPOS, André Bernardo. **Investigando como a educação financeira crítica pode contribuir para a tomada de decisões de consumo de jovens – indivíduos-consumidores (JIC'S)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora- Instituto de Ciências Exatas (UFJF), Juiz de Fora, 2013.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

FENANDES, Bernardo Maçano, CERIOLI. Paulo Ricardo, CALDART. Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma educação do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. Ed. – São Paulo : Cortez, 2012.

GREENSPAN, A. **Financial literacy**: A Tool for Economic Progress. v. 36, n.4, p. 37-41, July-Aug. 2002.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virginia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.

SAMUA, Dioneia Maria...[et al.]- **Pedagogia da alternância e extensão rural**. Frederico Westphalen, RS: Ed. URI, 2012.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papirus. 2008.

OECD. **Recommendation on principles and good practices for financial education and Awareness**. Directorate for Financial and Enterprise Affairs. Jul. 2005b. Disponível em < <http://www.oecd.org> > Acesso em: agosto de 2013.

PENTEADO, Mirian G; SILVA, Heloisa; BORBA, Marcelo C; **A informática em ação**: formação de professores. São Paulo: Olho d' água, 2000.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## PROFESSORES/MONITORES NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO DO MUNICÍPIO DE QUILOMBO (SC).

Rosemeri Santin<sup>158</sup>

Leonel Piovezana<sup>159</sup>

### Resumo

Apresentamos uma breve contextualização histórica a respeito da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e da Casa familiar Rural Santo Agostinho. Neste estudo, focamos o papel do professor/monitor, bem como a aplicabilidade do plano de formação a partir dos temas geradores, possibilitando identificar as dificuldades dos professores em relacionar os temas geradores aos conteúdos didáticos e pedagógicos em sala de aula, adequando-se à metodologia da Pedagogia da Alternância. Para fundamentar a educação do campo, a pedagogia da Alternância, a formação de professores, buscamos referências em estudiosos de áreas afins, tais como: Roseli Salete Cardart, Jean Claude Gimonet, Paulo Freire e Miguel Arroyo. Professores motivadores e críticos da Pedagogia da Alternância, com objetivo de animar, incentivar e possibilitar aos jovens do campo alternativas de inovação para permanência em suas propriedades rurais.

**Palavras – Chaves:** Educação; Campo; Pedagogia; Alternância; Jovem.

### 1 Introdução

O intuito deste artigo concretiza-se no apontar de elementos que configurem uma perspectiva histórica da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural, desencadeando um debate sobre os desafios e possibilidades dos Professores/monitores atenderem esta modalidade de educação para os jovens do campo na realidade a que pertencem.

O estudo é complementado, orientado e desenvolvido com pesquisas para construção da dissertação de mestrado a respeito dos limites e possibilidades dos professores/monitores em trabalhar com a metodologia da Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural Santo Agostinho.

Na primeira parte, contextualizamos e historicizamos a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, surgidas através das lutas dos movimentos sociais.

No decorrer do texto, abordamos a Casa Familiar Rural, no limite infraestrutural e

<sup>158</sup> Mestranda do PPGE/UNOCHAPECÓ. Membro do Grupo de Pesquisa: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: [rosemerisantin@hotmail.com](mailto:rosemerisantin@hotmail.com)

<sup>159</sup> Professor Orientador. Doutor em Desenvolvimento Regional, Docente do PPGE/UNOCHAPECÓ. Membro do Grupo de Pesquisa: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: [leonel@unochapeco.edu.br](mailto:leonel@unochapeco.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

político local, propondo atendimento às necessidades escolares dos filhos dos pequenos agricultores.

Organizadas a partir de um projeto pedagógico com base na Pedagogia da Alternância, essas casas têm por objetivo atender, educar de forma integral os filhos dos agricultores, estabelecendo articulações entre o conteúdo estudado na escola e a vivência na propriedade rural e vice-versa.

Abordamos o papel do professor/monitor e as dificuldades encontradas em ser docente na Casa Familiar Rural, com a aplicação da metodologia de ensino da alternância que necessariamente devem levar em conta os temas geradores, as áreas do conhecimento, a formação específica do professor e a interdisciplinaridade.

## **2 Educação do Campo**

A educação do campo no Brasil compreende e descreve um aspecto relevante de lutas dos movimentos sociais, das universidades, dos órgãos governamentais e da sociedade civil refletindo em momentos de debates e de conflitos de ideias. Como descreve Arroyo (2011, p. 72-73),

O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular a educação com a saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos valores da vida e da formação humana. [...] O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, a justiça, a igualdade, ao conhecimento, a cultura, a saúde e a educação. O conjunto de lutas e ações de homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostrando quanto se reconhecem sujeitos de direito.

A partir da década de 40, os movimentos sociais começaram a organizar-se para um processo de democratização, os reflexos destes movimentos surgem fortemente no final dos anos 80, com o crescimento generalizado dos movimentos organizados no campo, tais como: o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), entre outros. Estes movimentos lutaram pela melhoria da situação socioeconômica dos trabalhadores no campo. Como fruto destas lutas, no final da década de 90, tem-se uma renovação pedagógica em prol da educação e para população rural, denominada então de educação do campo.



[...] utilizar a expressão campo, e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência deste trabalho, mas quando discutimos a educação do campo estamos trabalhando na educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados a vida e ao trabalho rural. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p.9).

Nestas perspectivas, a educação do campo surgiu a partir de reivindicações dos movimentos sociais e em contraposição à educação rural, para suprir o direito dos povos do campo.

A educação do campo foi sendo construída com base nos interesses do estado brasileiro, que considerava antes da constituição de 1988<sup>160</sup> apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social. Estes parâmetros baseavam-se não nos direitos sociais dos povos do campo, mas como uma “caridade” às populações menos favorecidas, ou seja, uma concepção de ensino que se apresentava na forma restrita para completar as tarefas assistencialistas, na qual já era de responsabilidade social daquele estado com a oferta de educação para as áreas rurais, utilizando, assim, a educação para manipular o comportamento da sociedade, visando a atender os interesses econômicos ou políticos.

Nesse contexto, surgem os movimentos sociais empenhados na luta pela educação do campo, forçando políticas públicas para fortalecer a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculadas a um projeto de desenvolvimento sustentável. Para Caldart (1999, p.33):

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população.

As lutas por uma educação do campo levou o estado a ter uma relação com a sociedade civil, com base em ações articuladas entre estas instâncias, podendo consistir mesmo na confrontação ou oposição, o que torna necessário que ambos passem por um processo de democratização.

A educação do campo mediante as lutas dos movimentos sociais obteve seu

<sup>160</sup> **Constituição de 1988:** um marco para a educação brasileira, porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, entre eles o acesso de todos os brasileiros a educação escolar como uma premissa básica da democracia.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reconhecimento na adequação da legislação educacional proporcionando que as diversas experiências construídas fossem reconhecidas e legalmente respaldadas. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96) em seu artigo 28 estabelece que:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os Sistemas de Ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação às suas peculiaridades da vida rural e de cada região especificamente: I – conteúdos didáticos e metodológicos apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação a natureza do trabalho da zona rural (BRASIL, 1996).

A partir do reconhecimento da educação do campo na LDB, pode-se observar um avanço político, educacional e cultural na educação do meio rural, onde este tema passa a ganhar ênfase nas agendas de lutas e trabalho dos movimentos sociais de trabalhadores(as) do campo, gerando destaque cada vez maior dos governos nas esferas municipais, estaduais e federais. Com isso, o desafio que é imposto para os sujeitos da educação do campo é avançar com este projeto, dando qualidade à luta política e às práticas pedagógicas produzidas até o momento. Este desafio nos exige repensarmos em questões de extrema relevância: o que é mesmo a Educação do Campo? Qual é a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural? Segundo Caldart (2012 p. 259):

A educação do campo nomeia um fenômeno de realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Os objetivos e sujeitos a remeterem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao debate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana.

A educação do campo tende a construir paradigmas, com suas próprias teorias e seus próprios conceitos. Deste modo, diante da realidade que se constituiu no decorrer dos anos, com o acúmulo de conhecimento agregados entre teoria e prática rural, sem deixar de lado a educação do campo feita no campo, construindo, assim, um projeto político pedagógico específico para esta educação, que vise à construção e reconstrução do sujeito e da família camponesa. Na prática de educação do campo, a escola visa a formar o aluno relacionando-o com o meio onde está inserido, aprendendo, assim, não somente os conteúdos didáticos pedagógicos, mas sim estes relacionados com seu



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mundo de pertencimento.

Por muitas vezes não nos damos conta das contraposições entre educação do campo e educação rural, embora as duas tenham uma ampla diferença. Como cita Caldart, (2012. p. 295), a respeito da Educação Rural no dicionário da educação do campo:

[...] Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalha nas zonas rurais e recebem o menor rendimento pelo seu trabalho. Para este sujeito, quando existe uma escola na área em que vivem, é oferecida uma educação da mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

O paradigma que abrange a concepção entre educação rural e educação do campo tem sido um grande campo para estudo e debate, pois não bastam políticas públicas para uma educação do campo, quando se é repassada com o intuito de educação rural, que basta estar inserida na área rural para ser de qualidade. Sem romper este paradigma não se tem uma educação do campo adequada.

Segundo Fernandes (2004. p. 32), “o paradigma em que se apoia a visão tradicional do espaço rural no país não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais”. O campo não comporta hoje compreensão unidimensional do rural. Deste modo, o paradigma do rural somente evidencia interesses do capital econômico. Precisa-se construir no campo um espaço que compreenda a educação do campo de qualidade, aliada com a realidade desse povo, para que possam ser incluídos como sujeitos com potencialidades de desenvolvimento sustentável, no sentido de bem-viver.

Em meio a décadas de movimentos sociais, no final dos anos de 1980, a mobilização de vários agricultores e representantes do poder público de alguns municípios de Santa Catarina e do Paraná, juntaram-se para criar uma escola que atendesse o agricultor, com um ensino no campo, baseado na educação do campo, com o objetivo de formar os jovens agricultores para permanecer no meio rural, onde esta escola viesse ao encontro dos seus desejos, aliando a prática com a teoria e os ensinamentos rurais. Nesse contexto é que se implanta o sistema de ensino da Pedagogia da Alternância.

A pedagogia da Alternância está diretamente colocada dentro da estratégia de desenvolvimento regional fazendo com que a formação planejada vá além da educação escolar e considera principalmente as ações voltadas para o



ISBN: 978-85-7897-148-9

desenvolvimento da região, como por exemplo, o fortalecimento da produção familiar, incentivos as organizações sociais, capacitação das famílias e investimento na formação dos jovens enquanto agentes de desenvolvimento local. (CALVÓ, 2005, p. 52).

### 3 Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional para o jovem rural no meio rural. Conforme destaca (CALDART, 2004, p.147.) “mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, defende o direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as necessidades humanas e sociais”.

O método de ensino da Pedagogia da Alternância começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A partir desta necessidade, os agricultores buscaram uma alternativa de educação para seus filhos que estivesse voltada para a realidade do meio rural.

A educação pensada na época tinha por objetivo promover o desenvolvimento da região. Os agricultores percebendo o interesse dos filhos em permanecer no campo, e preocupando-se com a escolarização dos jovens, então, mobilizaram-se e fundaram a primeira Casa Familiar Rural (CFR) denominada *Maison Familiale Rurale*. Isso proporcionou que o jovem estudasse a sua realidade inserida na sua cultura, e, assim, permanecesse com a família em sua propriedade rural.

Com a pedagogia da alternância deixa-se para trás uma pedagogia plena para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente, ou jovem adulto) em formação, isso é, o “alternante”, não é mais um aluno na escola, mas um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem. (GIMONET, 2007, P. 19).

A metodologia da Pedagogia da Alternância em sua proposta educacional respeita as peculiaridades regionais, valorizando o modo de vida do homem rural, seus costumes



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e valores, conseguindo adequar-se às complexidades existentes na Agricultura Familiar<sup>161</sup>, diferenciando-se da educação urbana adotada em municípios com características rurais ou até mesmo no ensino agrícola. Essa proposta educativa para o meio rural procura relacionar o processo de educação com seu público alvo, conciliando o trabalho na propriedade rural com a educação, valorizando o conhecimento do aluno numa interação entre a escola-família-comunidade, utilizando a interdisciplinaridade e os temas geradores no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na década de 1960, a Pedagogia da Alternância estende-se para outros continentes, sendo implantada na Região Sul do Brasil no final dos anos 80.

A Pedagogia da Alternância desenvolve um processo de ensino-aprendizagem contínuo. O aluno percorre um trajeto propriedade – escola – propriedade, em semanas alternadas, onde na propriedade ele observa e descreve a realidade sócio-profissional em que vive, sempre em amplo diálogo com a família, depois vai a escola onde socializa a sua realidade, faz debates, sacia as suas dúvidas e, por fim volta, para a propriedade, onde aplica os conteúdos trabalhados na escola, transformando a sua realidade com os novos conhecimentos adquiridos. Isso permite que o jovem transforme a sua realidade e de sua família, desenvolvendo novas técnicas de melhoria do trabalho, da renda e da qualidade de vida de sua família.

Através da Pedagogia da Alternância, o conhecimento teórico é trabalhado na escola com a vinculação do conhecimento prático vivido na propriedade, o que permite, quando o aluno for para casa, por em prática na sua realidade.

A formação alternada supõe, para o alternante, passagens e transições de um lugar de vida para outro, de um campo de conhecimento para outro do individual ao coletivo do grupo [...]. Para o monitor, essas passagens e estas transições se colocam em termos de acompanhamento, de atitudes e de animação pedagógica. (GIMONET 2007, p. 43)

A pedagogia da alternância está apoiada em uma epistemologia que abrange uma nova teoria do conhecimento, tende em ir além dos conhecimentos repassados cotidianamente em sala de aula, pois, não é possível cultivar o campo do sujeito sem respeitar as suas raízes, o meio e a cultura na qual está inserido. Assim, a Educação do campo não deve permanecer às sombras do sistema de educação tradicional.

A metodologia de ensino da Pedagogia da Alternância é adotada nas Casas

<sup>161</sup>Agricultura Familiar: engloba a pressuposta agricultura de subsistência, isso é, de orientação do uso de fatores de produção por referências na vida famílias.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Família Rurais – CFRs, onde tem contribuído para o resgate cultural e a elevação da autoestima dos jovens rurais em relação à sua profissão de agricultor, também colaborando com a possibilidade da permanência do jovem no campo e a continuidade dos seus estudos, diminuindo, com isso, o alto índice de analfabetismo no meio rural.

A formação dos jovens nas Casas Familiares Rurais possibilita uma educação em tempo integral, conseguindo, com isso, envolver as famílias na educação dos filhos, proporcionando diálogo entre os diferentes sujeitos que participam do processo de formação dos educandos (professor/monitor, jovem, família e a comunidade). Além de proporcionar qualificações técnicas<sup>162</sup> aos jovens agricultores, com o intuito de fortalecer a agricultura familiar, estudar e continuar no meio rural, contribuindo com os trabalhos na propriedade de seus pais ou na sua própria propriedade, podendo vir a desenvolver alternativas de permanência neste meio, com a pretensão de diminuir a evasão do campo para a cidade.

Segundo Morin (1990 apud GIMONET 2007, p. 122) “Trata-se, para a formação, educação e orientação de um jovem e, de maneira concomitante, para o desenvolvimento local, de trabalho com todos os componentes da vida cotidiana, ou seja, a complexidade”. A pedagogia da alternância permite vivenciar esta complexidade não só dentro do espaço educativo, mas também fora dele, no contexto onde o jovem está inserido, na sua propriedade e na comunidade onde vive. No entanto, Gimonet (2007, p. 139) afirma que o jovem:

[...] ele representa, assim, o tempo em que se adquire competências próprias de uma profissão, ou seja, aptidões para implementar conhecimento, saberes, capacidades, de maneira responsável, numa situação dada. Seja, entre outros termos, saberes de ação que resultam da articulação entre saberes prático e saberes teórico. A aquisição de competências só pode, então, acontecer numa situação de trabalho, e, nesse sentido, a alternância é produtora de competências.

A Pedagogia da Alternância, para as consolidações de uma educação do campo também é firmada por documentos, como o parecer CNE/CEB 36/2001163, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o parecer CEB/CNE/MEC no 1/2006, que expõe motivos e aprova dias considerados letivos na

<sup>162</sup> Formação Técnica: hoje as Casas Familiares Rurais, tem cursos de formação técnica em diversas áreas, tais como, agronegócio, zootecnia, agricultura entre outros.

<sup>163</sup> CNE/CEB 36/2001: A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, entre eles a Pedagogia da Alternância.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Pedagogia da Alternância, tendo em vista que o jovem passa uma semana na escola e uma semana na propriedade rural.

Embora as políticas públicas em relação à Educação do Campo tenham evoluído bastante nestas últimas décadas do século XXI, ainda fazem-se necessários muitos incentivos e apoio à permanência do jovem no meio rural. A melhor forma de propor-se estes incentivos é tendo uma educação do campo de qualidade provida de políticas públicas específicas e mais coerentes para este sistema de ensino que alia a prática com a teoria, cultura, tecnologia com o cotidiano escolar, com a vida familiar.

O desafio da Educação do Campo perante a Pedagogia da Alternância é de construir uma verdadeira alternância, capaz de integrar o processo de formação aos conteúdos e vivências dos jovens nos diferentes tempos e espaços, quer sejam eles na escola ou na propriedade, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e os paradoxos presentes nas Casas Familiares Rurais e da realidade vivida pelas famílias rurais, visando à implantação de um projeto comum em que o todo seja resultado de algo mais do que a soma de partes, e isso só será proporcionado com uma escola do campo de qualidade. De acordo com Caldart (2001, p. 62),

[...] não há escola do campo num campo sem perspectivas, com um povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sim expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo.

A Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância, junto com as Casas Familiares Rurais, intencionam buscar uma ação pedagógica voltada para a construção de uma sociedade mais humana, mais justa e mais solidária, a partir da construção em grupos de propostas educativas, propondo-se a ouvir as experiências daqueles que são conhecedores do meio rural: o próprio agricultor, incluindo homens, mulheres, crianças, idosos e principalmente os jovens ali inseridos.

#### **4 Casa Familiar Rural Santo Agostinho**

A Casa Familiar Rural Santo Agostinho está localizada no Município de Quilombo/SC, na comunidade de Linha Sachet. Segundo o Projeto Político Pedagógico -



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

PPP da Casa Familiar, esta tem sua história que se inicia em um programa de intercâmbio entre Brasil e França no início da década de 1990. Agricultores e autoridades visitaram a França, conheceram o projeto e a partir dos conhecimentos e das informações adquiridas repassaram à comunidade que, entusiasmada com os depoimentos, motivou-se e organizou-se, por afinidade e interesse. Em maio de 1991, surge a comissão pró-implantação.

O trabalho da comissão provisória atingiu seu objetivo principal em 02 de janeiro de 1992 com a criação oficial da Escola Familiar Rural pela lei municipal nº 957/92. Através do parecer nº 349/92, aprovado em 15/12/92, constante do Processo nº PSEE 22547/916, obteve autorização para funcionamento. Em maio de 1993, com a associação constituída, estatuto próprio, em decreto nº 091/93/09 de junho/93 onde dispõe sobre o regulamento interno da CFR Santo Agostinho. Neste mesmo ano, iniciaram-se as atividades letivas com o ensino fundamental.

Até o final dos anos de 1990, havia turmas somente de Ensino Fundamental, séries finais. Entretanto, para atender a necessidade dos jovens, que se formavam no ensino fundamental e pretendiam continuar seus estudos e estes voltados para o meio rural é que, no ano 2000, foi implantado o Ensino Médio, e, em 2008, iniciou-se o curso profissionalizante Técnico em Agronegócio.

Segundo dados da CFR, até o primeiro semestre de 2014 foram formados treze turmas do ensino fundamental, cinco turmas no ensino médio regular com qualificação em agricultura e três turmas do ensino técnico profissionalizante em agronegócio. Hoje a CFR Santo Agostinho funciona com três turmas do Ensino Médio técnico profissionalizante em Agronegócio e três turmas de Ensino Fundamental sendo sexto, sétimo e oitavo ano.

A trajetória de Ensino da CFR é realizada na metodologia da Pedagogia da Alternância onde, através dela, o conhecimento teórico é trabalhado na escola com a vinculação do conhecimento prático vivenciado na propriedade, o que permite ao estudante, quando for para casa, por em prática os conceitos adquiridos na escola.

A pedagogia permite que o jovem passe uma semana na escola e uma semana na propriedade, ou seja:

**Semana na Casa Familiar Rural:** O jovem, que permanece em tempo integral (internato), expõe a sua realidade, busca novos conhecimentos para resolução dos problemas, recebe uma formação geral integrada na formação técnica, recebe também uma formação humana e social, através de palestras, seções, e promove o desenvolvimento de espírito de grupo. Passando a semana na escola, o estudante volta a



ISBN: 978-85-7897-148-9

sua propriedade.

**Semana na propriedade:** O estudante discute a realidade da propriedade com a família de forma reflexiva; levanta os problemas e planeja as ações sempre com a participação da família; realiza experiências na propriedade (realidade); e irradia novas técnicas para outros agricultores da comunidade. Além de receber a visita dos monitores, tanto da área técnica quanto os professores/monitores de “sala”.

Desta forma, na escola, os conteúdos teóricos das alternâncias são embasados em Temas Geradores. Estes temas dão um norte a todo o processo de ensino-aprendizagem nas Casas Familiares Rurais, são a partir deles que os professores/monitores organizam as suas aulas. São determinados pela equipe pedagógica, monitores, estudantes, pais e a comunidade, sempre no primeiro ano que os jovens ingressam na CFR, constituindo, assim, o Plano de Formação. O Plano de formação passa ser uma ferramenta essencial para a capacitação dos jovens, que, além de conduzir todo o material didático pedagógico da equipe de monitores, são seguidos durante os três anos de formação. Segundo Gimonet (2007, p.76):

Um plano de formação é uma ampla arrumação coerente da formação, da educação e da orientação do alternante. Ele traduz o processo complexo, sistêmico e construtivista da formação alternada. Ele se destaca, assim, das organizações escolares costumeiras. Ele organiza e permite a gestão das operações pedagógicas. Ele representa um plano-quadro que não é fixo e que se reconstrói permanentemente. Afixando como grande quadro na sala dos monitores e ou no grupo de alternantes em questão, visualiza e blisa o percurso.

Na prática de ensino, na Casa Familiar, o professor/monitor deve aliar o tema gerador com o conteúdo didático pedagógico trabalhado em sala de aula. Como, por exemplo: na semana em que o tema gerador é “*criação de pequenos animais*”, os monitores da área técnica trabalham os conteúdos técnicos sob a criação de pequenos animais, já os monitores das disciplinas de história, geografia, matemática, biologia e demais devem associar seus conteúdos didáticos aos conteúdos técnicos, trabalhando interdisciplinarmente, sempre aliando a teoria com a prática e a realidade do jovem do meio rural.

Para que o professor/monitor possa desenvolver esta metodologia de ensino, ele necessita de capacitação, dedicação e acima de tudo conhecimento, não apenas na sua área de atuação, mas também na parte técnica, para que possa relacionar os conteúdos didáticos de cada disciplina aos conteúdos técnicos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 5 O Papel do Professor/Monitor X Dificuldades

O papel do professor/monitor nas Casas Familiares Rurais não é apenas repassar conhecimento, e muito menos vencer conteúdos didáticos, ele vai muito além das salas de aula. O professor/monitor no processo de ensino-aprendizagem tem a tarefa de ser intermediador do conhecimento, precisa preparar o jovem para a sua realidade no meio rural e para uma sociedade de constantes modificações, formando um ser pensante capaz de construir seus próprios ideais, para que se construa num pensamento crítico, em busca de uma sociedade melhor. O professor, neste caso monitor, em palavras de Paulo Freire (1996), deve ensinar a pensar e problematizar sobre a sua realidade e a forma correta de assimilar este conhecimento, pois é a partir daí que o educando terá a capacidade de compreender-se como um ser social.

A prática educacional, na Pedagogia da Alternância, tem por objetivo o envolvimento do monitor com o jovem, fazendo-os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, onde os dois interagem com os conteúdos, didáticos e práticos, proporcionando assim uma troca de conhecimentos. Porém para que isso ocorra necessitamos de professores engajados com esta metodologia de ensino.

O professor/monitor contratado para trabalhar na Casa Familiar Rural Santo Agostinho trabalha por área de conhecimento, sendo: a área técnica abrangendo todas as disciplinas específicas voltadas para a agricultura; a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias onde abrange as disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia; a área Linguagens Códigos e suas Tecnologias, para as disciplina de Português, Inglês, Arte e Educação Física; e por fim, a área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, abrangendo as disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática.

O professor/monitor, para trabalhar com esta metodologia de ensino, pode ser formado em qualquer uma das disciplinas dentro da sua área do conhecimento. Por exemplo, para trabalhar a área do conhecimento das Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias, o professor pode ser habilitado em Biologia, porém, na CFR pode ministrar as disciplinas de Matemática, Física e Química. Além dos limites de trabalhar as disciplinas fora da sua formação, o professor/monitor precisa relacionar de forma interdisciplinar todos os conteúdos programáticos com os temas geradores de cada alternância, pois é esse o diferencial que o jovem necessita, e é este sentido que se almeja nesta metodologia de ensino, o que exige e dificulta a prática docente em sala de aula.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Tendo em vista que a prática docente vai além da formação acadêmica dos professores/monitores e não havendo subsídios pedagógicos para que os monitores capacitem-se nas áreas do conhecimento, e muito menos na Pedagogia da Alternância, tem-se sérias dificuldades em trabalhar nas CFR. Estes motivos comprometem o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Casa Familiar Rural.

Uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores que atuam nas Casas Familiares Rurais está relacionada em arrolar conteúdo técnico, práticas agrícolas, com os conteúdos programáticos de cada área do conhecimento. Os professores inseridos na realidade do campo, em sua grande maioria, são oriundos da área urbana e formados em escolas fora da realidade rural, onde, sem cursos de formação específicos em Educação do Campo, não dispõem de condições estruturais e didática-metodológicas para relacionar os conteúdos com a realidade em que o jovem vive.

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua auto-estima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (OLIVEIRA, 2010. p.65).

Outro fator importante que vem preocupando a transposição dos conteúdos didáticos nas Casas Familiares Rurais é a falta dos profissionais efetivos nessas escolas, o que resulta na troca anual dos professores contratados em caráter temporário, do Estado de Santa Catarina – ACT. Neste processo, os professores realizam uma prova, e, se aprovados, ficam em uma lista de classificados e são chamados por ordem de classificação, não apenas para a Casa Familiar, mas para toda a rede de ensino, seja escola do campo ou não.

Nesse processo de contratação, os professores que são chamados para trabalhar na Casa Familiar Rural, geralmente, são os últimos da lista, não desqualificando o professor, mas os melhores classificados, ou com maior titulação, não optam pela Casa Familiar, pois é uma escola inserida no meio rural, onde o professor precisa deslocar-se e permanecer o dia todo na escola. Nessa realidade, os professores contratados geralmente são não habilitados na área, o que agrava ainda mais as dificuldades do professor e compromete o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Um dos principais desafios de ser educador do campo é associar o cotidiano com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

a realidade local, relacionando as possibilidades de reorganização dos métodos de trabalho, não apenas com o espaço escolar, mas por toda a comunidade, o que leva a qualificar o processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma nova relação educativa fundamentada na proposta pedagógica comprometida com as reais necessidades do jovem rural.

Segundo Freire (1987), compreender e reconstruir a relação entre comunidade e escola torna-se um desafio necessário à qualificação da prática docente, de modo que esta volte-se para a realidade, comprometendo com a construção de uma formação educativa capaz de superar as contradições geradas no antagonismo socioeconômico, político e cultural, que se enraizaram na escola por meio de uma pedagogia tradicional e bancária.

Contudo, temos observado durante sete anos com atuação como profissionais nessa metodologia de ensino, que uma das maiores problemáticas que envolvem a educação do campo é o modelo de urbanização trabalhado com todos os professores da rede Pública de Ensino. De modo geral, o modelo de ensino nos cursos de formação de professores é pensado dentro de uma dinâmica de relações sociais, políticas e econômicas para as escolas da cidade. Pouco se fala ou se faz para capacitar os professores que irão trabalhar com as áreas do conhecimento e muito menos com a educação do campo.

Pudemos constatar que para exercer adequadamente a função de professor/monitor, não basta que o professor domine os conteúdos didáticos de sua disciplina, ele precisa relacioná-los com a realidade em que o estudante vive, não apenas na escola, mas também em sua propriedade. A partir dos temas geradores, percebemos que as atribuições do professor vão além da mera transposição didática, ele deve ter em mente que,

O aluno da Casa Familiar Rural está se preparando para adquirir a competência de viver no meio rural como empreendedor rural e para sobreviver no campo, deverá apropriar-se das novas tecnologias, aumentar a sua produtividade e a eficiência através de novos conhecimentos. Aumentar seu nível de ensino através do ensino médio técnico em agronegócio, tendo a possibilidade de prosseguir seus estudos, podendo demonstrar um bom desempenho e um nível de conhecimentos quando for avaliado pelo mercado de trabalho e pela própria sociedade em que vive. (CASA FAMILIAR RURAL. 2013. p. 43)

No entanto, a base para a formação adequada do jovem nas Casas Familiares Rurais depende, e muito, do bom trabalho realizado pelos professores/monitores. Tendo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

em vista a importância e as responsabilidades do professor/monitor e que este não pode ser uma mero docente e sim sujeito que ensina, aprende, age, estimula e participa da formação do jovem é de suma importância para que haja maior valorização, principalmente quando se trata do professor que trabalha com a educação do campo, onde as capacitações e os cursos de formação são insuficientes.

## 6 Conclusão

A Pedagogia da Alternância, no nosso entender, passa ser uma metodologia adequada para a formação do jovem do campo, permite que os mesmos conciliem o trabalho com a educação, valorizando o seu conhecimento numa interação entre a escola, família e comunidade, trabalho/tecnologia e culturas.

Para que ocorra qualidade de ensino nas Casas Familiares Rurais, faz-se necessário a capacitação de professores comprometidos com a realidade agrícola brasileira e mundial. Políticas públicas específicas voltadas a Educação do Campo e com aparatos necessários que garantam a permanência, apoiadas nas tecnologias e na interculturalidade e diversidades culturais de inclusão. O professor deve ser capacitado para trabalhar com a educação do campo, com metodologias específicas e universais, com a realidade, apontando para um bem-Viver.

Contudo, até então, podemos observar dificuldades dos professores em relacionar e aplicar os temas geradores com os conteúdos programáticos de cada disciplina. Outro agravante é a troca anual dos professores/monitores pelo processo seletivo do estado de SC, o que vem a ser um dos fatores que compromete a qualidade de ensino, resultando na falta de experiência dos professores/monitores que, junto com os poucos cursos de formação, prejudica o sistema de ensino.

Acreditamos em uma formação, educação integral, que leve em consideração o que se vive, o que se conhece e sente, o que se quer e o que valorize as pessoas nos seus contextos de produção e modos de vida, como educação do campo, sem perder de vista, como apropriação as inovações tecnológicas e de bem-viver da humanidade.

## Referências

ARROYO. Miguel Gozalvez. Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: \_\_\_\_\_; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma educação**



ISBN: 978-85-7897-148-9

do campo. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso 16 dez. 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo. Expressão, 2012

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de um identidade em construção. ARROYO, Miguel Gonzalvez; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Monica Castagna. (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Como fazemos a Escola de Ensino Fundamental**. São Paulo: MST, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: acompanhamento às escolas. São Paulo: MST, 2001.

CALVÓ, Pedro Puig. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. **Revista de Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2005.

CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO. **Projeto Político Pedagógico**. 2013, p. 43.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Texto-base da Conferencia Nacional. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Marie Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do Campo**: contribuição para a educação de uma projeto de educação do campo. Brasília, DF. Ed. UnB, 2004.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL DA ESCOLA RURAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA (BRASIL) E NO DEPARTAMENTO DE DURAZNO (URUGUAY)

Isabel Christiani Susunday Berois<sup>164</sup>

### Resumo

As escolas públicas localizadas em áreas rurais têm sido paulatinamente extintas ou nucleadas. Esta prática tem ocorrido tanto no Brasil quanto no Uruguai. Nesse sentido objetiva-se identificar o legado de similitudes e particularidades da educação para os povos do campo do Brasil e Uruguai, especialmente na gestão dos governos populares. Este estudo utiliza de documentos e dados oficiais. Fundamentam esta pesquisa: Martinis e Redondo; Munarim; Vendramini; e, Vliglietti e Muñoz. A partir do estudo realizado é possível afirmar que os Governos de Santa Catarina tratam a escola do campo com políticas compensatórias e nas escolas rurais do Uruguai identifica-se o corte de experiências e projetos específicos apesar da criação de políticas públicas que promovem transformações. Portanto, em ambos os países, há um descompasso entre as políticas públicas instituídas e as práticas efetivadas.

**Palavras-chave:** Escola pública; Educação do Campo; Educação Rural.

### 1 Introdução

Este artigo é fruto de estudos livres, e ainda incipientes, realizados pela autora a partir das suas inquietações frente a escola destinadas às populações do campo do Brasil e Uruguai. O recorte geográfico se dá devido a constituição identitária da própria autora que tem a escola rural presente no seu imaginário, desde a infância, devido os relatos da trajetória escolar no campo (Durazno<sup>165</sup>/Uruguai) dos seus familiares maternos, especialmente de sua mãe. Também pela vivência de práticas de estágio nos anos iniciais e orientação educacional que lhe possibilitaram adentrar na escola rural de Fraiburgo (Santa Catarina/Brasil) durante o curso de formação inicial em Pedagogia, pela vivência na Gerência de Educação da Grande Florianópolis<sup>166</sup> onde constatou a (in)visibilidade dos sujeitos dos campos na administração pública, dentre outras experiências com

<sup>164</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora de Estágio Curricular dos Cursos de Ciências da Religião e Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José (USJ). E-mail: [belberois@gmail.com](mailto:belberois@gmail.com)

<sup>165</sup> O Departamento de Durazno tem uma área de 11.643 km<sup>2</sup>; 57.088 habitantes em 2011. Fonte: Instituto Nacional de Estadística (INE).

<sup>166</sup> A GERED da Grande Florianópolis é uma instância da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, responsável pelas instituições educacionais estaduais de treze municípios que compreendem a região da Grande Florianópolis.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

movimentos sociais.

Com o intuito de estabelecer um diálogo entre estas diferentes vivências que atravessam a autora, espera-se que a partir do desenvolvimento de um estudo revelador do legado de similitudes e particularidades da educação do campo se promova o estreitamento dos laços de relacionamento entre Brasil e Uruguai, especialmente da produção acadêmico-científica, pois se compartilha do acréscimo de Domingo; Boix; Champollion a colocação de Bustos (2011) que denuncia que:

“[...] a ausência de uma corrente global de investigação sobre a educação em zonas rurais é um obstáculo, especialmente, para os que recém chegam a estes centros mas também para os profissionais que se encontram em exercício nesses centros” e especialmente para os próprios pesquisadores (apud DOMINGO; BOIX; CHAMPOLLION, 2012, p. 428)

A existência de escolas rurais no território brasileiro é tão longa quanto no território uruguaio. E, o modo como historicamente estes países se relacionaram com esta modalidade de educação também tem variado em detrimento as políticas governamentais adotadas em cada governo e devido as pressões da sociedade civil em níveis e graus de organização distintos.

No Brasil, especialmente os movimentos sociais, adotam o conceito Educação do Campo para fazer referência as escolas com propostas educacionais destinadas e direcionadas a contemplar a identidade dos sujeitos do campo, ou seja, a expressão Educação do Campo carrega uma marca conceitual e ideológica de diferenciação com a Educação Rural.

Em síntese, Educação do Campo foi posta como um marco de diferenciação a terminologia Educação Rural, apesar disso alguns segmentos se expropriaram do termo Educação do Campo, especialmente por parte do agronegócio<sup>167</sup>, como denuncia e anuncia Fernandes (2009, p. 66): “Embora o agronegócio esteja se apropriando do termo Educação do Campo, ele jamais vai se apropriar do conceito de Educação do Campo”.

Em certa medida, pode-se dizer que a concepção conceitual e ideológica que imbuí o conceito Educação do Campo utilizado no Brasil, apresenta similitude com a concepção de Educação Rural existente no Uruguai. Então, opta-se pela definição de

<sup>167</sup> Segundo FERNANDES (2009, p. 66) “Agronegócio é uma palavra nova, da década de 1990. [...] A partir de meados da década de 1990, ainda houve a tentativa de associar a idéia de complexo à idéia de redes, mas não pegou e o conceito de agronegócio ganhou força, tornando-se um conceito *fashion*, [...] O conceito de agronegócio é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista”.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

escolas para os povos do campo ou escola rural, com o intuito de utilizar um termo que contemple a educação escolar para os sujeitos que habitam o campo de ambos os países, sem desmerecer ou minimizar o acúmulo de discussões que atravessam a conceitualização Educação do Campo.

A proposição, por parte das esferas administrativas governamentais brasileiras, de políticas públicas sensíveis às especificidades e particularidades da educação do campo e de estudos específicos sobre e para esta é recente. Destaca-se como exemplo, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), a criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo (2004) integrada à também nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a publicação Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007).

O direcionamento do olhar do Governo Federal Brasileiro para os sujeitos sociais do campo deu-se, dentre outros fatores, devido ao acúmulo de reflexões e reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo. Ou seja, a partir da gestão do governo popular de Luiz Inácio Lula da Silva é que se identifica avanço nas políticas públicas nacionais e outro olhar por parte dos órgãos governamentais da esfera Federal acerca dos povos do campo.

Diferentemente do Brasil, que parece iniciar a sua história da educação despreocupando-se com a afirmação da identidade dos povos do campo e as mobilizações sociais do campo mais expressivas surgem somente por volta da década de 1980, na República Oriental do Uruguay a questão da educação para os povos do campo se fez presente em 1877 através de José Pedro Varela<sup>168</sup>, popularmente chamado no Uruguay de “el pastor de la escuela”.

Nas décadas de 1930 a 1960, vive-se no Uruguay o processo de despovoamento do campo. Nesse período foram realizados diversos congressos de professores rurais. Cria-se um programa para a educação rural. Ocorre a consolidação do Movimento Nacional de Educação Rural, dentre outros acontecimentos.

A proposta de transformação do papel da escola rural teve um impacto tão significativo no processo constitutivo da história da educação do Uruguay que foi referência para a construção da proposta da escola urbana anos mais tarde.

<sup>168</sup> “Ele nasceu em 19 de Março de 1845 na cidade sitiada de Montevideú. O país experimentava o que ficou conhecido como a “Grande Guerra”. [...] No meio da guerra, o pai de Varela traduziu um trabalho francês sobre o ensino adequado da língua materna. Acreditamos que estas são importantes pistas para compreender o clima social e familiar, imbuídos de considerações políticas e culturais, em que Varela começou a sua formação.” (DEMARCHI; RODRIGUEZ, 2010, p. 13)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Após o golpe de estado militar, no Brasil de 1964 a 1985 e no Uruguay de 1973 a 1985, ambos os países foram silenciados através da repressão. E, as escolas destinadas às populações do campo foram paulatinamente sendo abandonadas pelo poder público.

No primeiro quinquênio do ano de 2000, ambos os países elegem para a presidência da república representantes vinculados a partidos oriundos da classe trabalhadora. No Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência em 1º de janeiro de 2003 e no Uruguay, Tabaré Vazquez assume a presidência em 1º de março de 2005.

Estas eleições, em certa medida, representaram no imaginário popular a retomada de projetos dilacerados em outros governos que não priorizaram as necessidades da maior parte da população. Dentre essas expectativas destaca-se aqui a retomada da escola pública de qualidade para todos, inclusive com um olhar atento as necessidades e particularidades dos sujeitos do campo.

Mas será que durante a gestão dos chamados governos populares, estes possibilitam/estão possibilitando o fomentar de novos momentos de efervescência na educação do campo?

## **2 Breves Recortes da Educação Escolar para os Povos do Campo na História da Educação do Brasil e Uruguay**

No Brasil, a partir dos anos de 1990, houve um aumento significativo de discussões e estudos na área da educação do campo se comparado com as produções dos anos de 1980 a 1990. Para Souza, no Brasil, [...] embora haja crescimento do número de pesquisas, persiste uma marginalidade no debate da educação rural no âmbito da construção de conhecimentos educacionais.” (2007, p. 447). Este crescimento de número de pesquisa ao qual faz referência Souza (2007) deve-se, principalmente, a organização e mobilização popular através dos movimentos sociais e a contribuição/produção científica da Academia.

O reconhecimento da contribuição dos Movimentos Sociais do Campo no Brasil para a Educação do Campo é afirmado no Panorama da educação do campo ao justificar a criação da coordenação específica para a Educação do Campo no Ministério da Educação como uma “resposta às demandas dos movimentos sociais do campo” (BRASIL, 2007, p. 7). Significa dizer então que a criação desta coordenação é conquista de homens, mulheres e crianças que constituem os Movimentos Sociais do Campo, que deram visibilidade as suas necessidades, problemáticas e passaram a reivindicar do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

poder público o direito constitucional de serem percebidos como sujeitos com identidade própria e de inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.

O fato do Governo Federal ter estabelecido políticas públicas para atender as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo e de haver no Estado de Santa Catarina uma produção acadêmica expressiva, se comparado com o que se produz nacionalmente acerca da temática “educação do campo”, não significa dizer que as problemáticas da educação do campo tenham sido superadas.

Também é válido ressaltar que o fato de diferentes governos desconsiderarem as especificidades do homem do campo não significa dizer que inexistem, na história da educação, indícios sobre a destinação de educação escolar para estes. Mas o descaso histórico com que os povos do campo foram tratados ao longo dos anos no Brasil pelo poder público marcou, profundamente, a escola pública destinada às populações do campo até os dias atuais.

[..] Até as primeiras décadas do século XX, [a educação escolar] era destinada a uma minoria privilegiada; embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes [...]. Esse panorama condicionou a evolução da educação escolar brasileira e nos deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo [...] (BRASIL, 2004, p. 07)

No Uruguay a preocupação com a educação das pessoas do campo remonta do ano de 1877, a partir das ideias pedagógicas do educador José Pedro Varela, como mostra Viglietti e Muñoz (2011, p. 4):

Em 1877, José Pedro Varela estabelece e coloca em prática o seu pensamento pedagógico, gerando uma verdadeira reestruturação da educação nacional que passa a se fundar na laicidade, obrigatoriedade e gratuidade. Estimula-se neste período a criação de escolas, dentre elas as escolas rurais nos lugares em que mais se necessitavam, atribui-se grande importância a inter-relação do meio na educação e no processo de aprendizagem.<sup>169</sup>

Apesar da educação rural se fazer presente na história da educação do Uruguay em uma perspectiva de considerar as necessidades dos sujeitos do campo, como pode-se observar anteriormente, ela também foi profundamente marcada pelas correlações de força e de interesses de cada época.

<sup>169</sup> Os textos extraídos de Viglietti e Muñoz ou de sua autoria, estão originalmente em espanhol e foram traduzidos pela autora deste artigo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A década de 1930 a 1960 é considerada por Viglietti e Muñoz (2011, p. 01) “[...] efervescente em discussões e práticas educativas a nível geral e em relação a educação rural em particular que se converteram em um marco referencial vigente até os nossos dias”. Esse período foi marcado pela despovoação do campo que, assim como no Brasil, tornou-se uma problemática até os dias atuais. As autoridades parlamentares uruguayas recorreram a responsabilização dos docentes para conterem esse fenômeno de despovoamento do campo.

No Brasil, nos anos de 1920 e 1950, a finalidade da educação para os povos do campo é vista como “[...] mola propulsora do desenvolvimento social.”, como diz Vendramini (2004, p. 155), e estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade.

Os programas e currículos especiais voltados para a população rural – desde a década de 1920 – pautam-se na lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social. Seu objetivo é conter a migração e fixar o homem no campo, como na proposta do “ruralismo pedagógico”, que trata de programas “adequados” à cultura rural, capazes de prender o homem à terra, ou nos programas: Serviço Social Rural (SSR) e Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que surgem na década de 1950 com o mesmo objetivo de conter a migração rural-urbana. (2004, p. 155)

Concomitantemente ao chamado, por Viglietti e Muñoz, de período efervescente, que compreende a década de 1930 a 1960, iniciava-se também no Uruguay o processo de expansão industrial e esgotamento do Estado. Em 1973, ocorre o golpe de estado militar e se encerram os processos democráticos. Varela, et. al, destacam que:

Nesse período [...] Se substituiu a ideia de educar o povo como modo de garantir a igualdade de oportunidades e a intenção de consolidar a democracia pela ideia de criar uma consciência ativa para a defesa da soberania nacional, da ordem e a segurança integral do Estado. Se propunha impulsionar uma política assistencialista procurando inserir naturalmente o educando na vida do país para contribuir com o desenvolvimento da economia do país. (apud VIGLIETTI; MUÑOZ, 2011, p 09)

Significa dizer que, nesse período histórico, a concepção dos fins da educação escolar nacional no Uruguay deixa de ser em uma perspectiva de garantir a igualdade de oportunidades do indivíduo que habita a escola, e abandona-se a “intenção de consolidar a democracia”, como coloca o autor, em detrimento da ideia de defesa da soberania nacional do Estado. Nesse sentido, os interesses do Estado se sobrepõem as necessidades do indivíduo e ao legado histórico de lutas em favor de uma educação para



os povos do campo.

Durante o período de repressão militar, que ocorreu em períodos significativamente próximos nos diferentes países da América Latina, a educação para os povos do campo foi paulatinamente abandonada devido o forte processo de repressão ao quais as pessoas eram submetidas, dentre elas, os docentes.

Esse período histórico deixa marcas profundas que se arrastam por décadas, porque não só esfacelou todo um projeto de nação como separou e esfacelou muitas famílias.

Viglietti e Muñoz afirmam que “Nas décadas de 1980 e 1990, a indiferença em relação a educação rural [no Uruguay] se estabeleceu na agenda pública e política.” (2011, p. 13). E, denunciam que “No final dos anos de 1990 as escolas rurais sobreviviam pela vontade dos docentes e comunidade em mantê-las abertas.” (2011, p. 13).

No Brasil, a partir de 1961, com o advento da Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61, fica evidente a incompreensão, por parte do poder público, do homem do campo como sujeito com características próprias ao propor a sua adaptação ao meio e o seu desinteresse em prover efetivamente uma educação escolar para as populações do campo.

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (BRASIL, 1961)

O reconhecimento da existência de características distintas entre as escolas da cidade e do campo, na legislação brasileira destinada à educação escolar, para além da questão do calendário agrícola como já havia sido previsto no § 2º, do art. 11 da LDB 5692/71, “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971), só ocorre em 1996.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Ou seja, somente a partir da LDB 9394/96 que é possível interpretar a legislação na perspectiva de pensar a escola para as populações do campo como um tempo espaço de aprender organizado para atender as demandas de quem a habita e não o contrário como preconizada a LDB de 1971.

Apesar desta possibilidade de interpretação do artigo 28 da LDB 9394/96, também se pode perceber no âmago da redação do mesmo artigo, o quanto os povos do campo estão às margens das preocupações dos governos, pois ao se referir as atribuições dos sistemas de ensino para ofertar educação básica às populações do campo prevê apenas promoção de adaptações ao invés de propostas educacionais específicas.

O modo como está posta a educação para os povos do campo na LDB 9394/96 favoreceu a adoção de encaminhamentos diversos entre os diferentes sistemas de ensino.

Alguns sistemas estaduais de ensino brasileiros instituíram políticas públicas em uma perspectiva de fortalecimento da constituição da identidade dos povos do campo, como por exemplo no Estado do Paraná com a aprovação de Diretrizes Curriculares da Educação do Campo:

Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sócio cultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo. (PARANA, 2006, p. 9)

E, em outros Estados manteve-se a adoção de políticas compensatórias e/ou fechamento das escolas isoladas como ocorreu no estado de Santa Catarina com o projeto de Nucleação Escolar dentre outros Estados da Federação.

Segundo Vendramini (2007, p. 156), “Em Santa Catarina, o fechamento e a nucleação<sup>170</sup> de escolas rurais em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar são considerados a solução mais econômica”. Esse mesmo processo, sob a mesma justificativa, foi utilizado para fechar várias escolas rurais na República Oriental do Uruguai no período de 1994 a 1999. Como afirmam Martinis e

<sup>170</sup> Segundo Vendramini (2007, 162) “A nucleação refere-se ao processo de agrupamento de escolas do campo que, em Santa Catarina, vem se efetivando de forma rápida e massiva, desde o ano de 1997, [...]. Tais projetos visam racionalizar a estrutura e a organização das pequenas escolas, que contam com reduzido número de alunos e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 4.173/98)”.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Redondo (2006, p. 10) a seguir:

No primeiro período do decênio analisado (1994-1999), a implementação de uma política educativa passou pela reestruturação das escolas rurais: diminuição do número de escolas a partir da criação da consolidação ou nucleação segundo a área geográfica. Isto foi proposto a partir da justificativa construída em função dos indicadores demográficos que davam conta da progressiva despovoação do campo, e de critérios de socialização que consideram pedagogicamente inconveniente a existência de uma escola com baixo número de matrículas. Faz-se necessário destacar que isto ocorre no marco de uma política educativa que enfatiza os anos iniciais do ensino fundamental, na ampliação da oferta da educação inicial, enquanto que o ensino médio começa a sofrer uma forte reestruturação curricular do núcleo comum.

O processo de fechamento de escolas do campo no Brasil foi denunciado no manifesto elaborado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e tem como signatários educadores brasileiros e entidades nacionais e internacionais. Afirma-se neste que:

Nos últimos oito anos, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas. Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, apontam que, no meio rural, existiam 107.432 escolas em 2002. Já em 2009, o número de estabelecimentos de ensino reduziu para 83.036. (MST, 2011, s.n.p)

Concomitantemente ao processo de fechamento das escolas rurais em diversos Estados, em nível Federal aprova-se em 2003 a Portaria nº 1374 que institui o Grupo Permanente de Trabalho<sup>171</sup> com a atribuição de:

[...] articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução – CEB nº 1, de 3 de abril de 2. (BRASIL, 2004, p. 8)

Criava-se em 2004 a já citada Coordenação específica para a educação do campo em nível Federal. Na análise do Panorama da educação do campo:

<sup>171</sup> Segundo consta no Termo de Referência para contratação de pessoa física do MEC, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT) foi composto de: representantes das diversas Secretarias integrantes da estrutura do MEC e Gabinete do Ministro, representante do INEP, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2009, p. 2).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Esta iniciativa representou a incorporação definitiva do tema na agenda educacional nacional. O mesmo despertar para a problemática da educação do campo vem ocorrendo no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino. (BRASIL, 2007, p. 7).

Curiosamente, no momento em que as escolas destinadas às populações do campo conquistava maior visibilidade nas políticas públicas brasileiras e na estrutura organizacional do seu governo, os pesquisadores Martinis e Redondo (2006, p. 12) denunciam o esfacelamento das escolas rurais no Uruguay.

[...] nestes dez anos [1994 – 2004], a política educativa nos textos implementou transformações estruturais e administrativas; no entanto na prática só foi possível operar com omissões. Cortaram-se experiências e projetos específicos para as escolas rurais, não foram substituídos por projetos alternativos e as transformações previstas não se cumpriram, ou se está efetivando na prática versões de muito baixo impacto.

No caso do governo brasileiro, em 2004, a presidência da república já era ocupada pelo governo popular de Luiz Inácio Lula da Silva. Diferentemente do Uruguay que só teria o seu primeiro presidente popular, Tabaré Vazquez (Frente Amplio), empossado em 1º de março de 2005.

A partir do governo popular brasileiro, é possível reconhecer que houve avanço nas políticas públicas nacionais e na compreensão dos órgãos governamentais da esfera Federal acerca dos povos do campo. Como se pode observar na afirmação presente em documentos oficiais do Brasil:

[...] o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos. É fundamental que seja levada em conta a riqueza de conhecimentos que essas populações trazem de suas experiências cotidianas. (BRASIL, 2007, p. 8)

### **3 A Escola do Campo/Rural em Santa Catarina (Brasil) e Durazno (Uruguay)**

No estado de Santa Catarina, a partir dos dados apresentados nos Indicadores Demográficos e Educacionais, que teve como fonte os dados do INEP/MEC, o número de Escolas Rurais - Redes Municipais e Estaduais, totalizavam no ano de 2007 – 1990 (hum mil e novecentas e noventa escolas) e no ano de 2010 – 1631 (hum mil e seiscentas e trinta e uma), ou seja, no decorrer de apenas 03 (três) anos foram fechadas 359 escolas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

no campo.

Vale contextualizar que no ano de 2007, na esfera Estadual, o já governador Luiz Henrique da Silveira (Partido do Movimento Democrático do Brasil - PMDB) reassume o cargo de governador e muda de Secretário de Educação<sup>172</sup>. Passa a compor o segundo mandato deste governo o graduado em Ciências Contábeis e Administração de Empresas Paulo Roberto Bauer (Partido Social Democrático Brasileiro - PSDB). No ano seguinte, 2008, são fechadas 30 (trinta) escolas estaduais rurais e no último ano desse governo (2010) são fechadas mais 10 (dez). No total, na segunda gestão do governo Luiz Henrique da Silveira, foram fechadas 47 (quarenta e sete) Escolas Estaduais destinadas às populações do campo, sendo uma delas localizada em Assentamento da reforma agrária.

Na esfera dos Municípios Catarinenses, no segundo ano de mandato (2009) do Governo Estadual, são fechadas 167 (cento e sessenta e sete) Escolas Municipais Rurais e no ano de 2010 são fechadas 151 (cento e cinqüenta e uma).

O fechamento de escolas rurais nas diferentes esferas (municipal ou estadual) ocorre em anos distintos, mas subsequentes. No ano de 2009 foram fechadas em ambas as esferas 174 (cento e setenta e quatro) Escolas Rurais e no ano de 2010 foram fechadas 159 (cento e cinqüenta e nove).

Faz-se importante destacar que o ano de 2009 também foi o ano em que mais escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária foram fechadas: 10 (dez) escolas de um total de 48 (quarenta e oito) escolas em assentamentos rurais. Destas 10 (dez) escolas, 09 (nove) eram Escolas Municipais.

Curiosamente no mesmo ano em que mais escolas rurais foram fechadas, 2009, inclusive as que estavam sob administração da rede estadual de ensino, foi o último ano em que a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED) postou no seu *site* informações a respeito da educação do campo.

Os documentos postados no *site* estão datados entre o ano de 2004 a 2009. Dentre os documentos que estão disponibilizados destaca-se a Carta de Santa Catarina para a Educação do Campo. Esta carta foi fruto do I Seminário Estadual de Educação do Campo de Santa Catarina organizado pela SED em 2004.

Segundo Munarim (2011, p. 217), *et. al*,

<sup>172</sup> Em 2005, o Secretário de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia foi o Doutor em Economia Antônio Diomário de Queiroz.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] do ponto de vista institucional, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC) tem colocado em suas definições pedagógicas e curriculares propostas que também não contradizem aquelas colocadas pelo Movimento pela Educação do Campo, nem suas referidas diretrizes nacionais. Ademais, **pode-se dizer que se inicia um processo de estabelecimento, dentro de sua estrutura, de um corpo técnico específico para cuidar dessa modalidade de educação no estado** [grifo meu].

No entanto, parece que os encaminhamentos políticos concretos adotados no Estado de Santa Catarina, em especial de 2009 até o momento, acerca dos rumos da escola para as populações do campo, parecem estar na contramão do explicitado no Panorama da educação do campo, na agenda pública voltada ao encaminhamento de políticas para a educação do campo e nas reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo.

Nesse sentido, é possível pensar que os Governos do Estado de Santa Catarina continuam negando, aos sujeitos do campo, o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. (BRASIL, 2004, p. 7). E, em certa medida, continuaria a silenciar e a tratar os sujeitos que habitam a escola do campo com políticas compensatórias, como a oferta do transporte escolar para aquelas crianças que tiveram as suas escolas fechadas ou nucleadas, como denuncia Vendramini (2004, p. 156):

As crianças, mesmo as pequenas, deixam sua comunidade e são transportadas para escolas-pólo, em estradas e transportes inadequados. Tal situação enfraquece ainda mais as comunidades locais e sua capacidade de coesão, quando perdem um elo importante de articulação, que é a escola.

Esta ambigüidade de encaminhamentos dentro dos órgãos administrativos é reveladora das correlações de força que se instituem no seu âmago. Para Soler é possível sintetizar as diferentes posições acerca da educação para as populações do campo em apenas duas:

[...] os que defendem a existência da educação rural e a dos que estão somente dispostos a que se fale de educação no meio rural, sem com que isso implique necessariamente na especificidade dos conteúdos, materiais didáticos, métodos, nem, conseqüentemente, a formação diferenciada dos educadores, a existência de serviços técnicos especializados, etc (SOLER, 1996, apud MARTINIS; REDONDO, 2006, p. 3)

As palavras de Soler e os dados apresentados acerca dos diferentes encaminhamentos do Governo do Estado de Santa Catarina são reveladores das correlações de força e de interesses, acerca da educação a ser ofertada às populações



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

do campo, que se faz presente tanto Santa Catarina/Brasil, como no Uruguay.

Sobre a educação do campo no departamento de Durazno (Uruguay) foi encontrado apenas um documento breve elaborado pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que afirma que no ano de 2006:

No departamento de Durazno existe um total de 81 escolas públicas, das quais 57 são rurais e representam 70,4%. O total de matrícula das escolas públicas nesse departamento é de 7.622 alunos dos quais 9,3% estão em escolas rurais, o que representa um total de 712 meninos e meninas. (UNICEF, 2007, s.p)

E, segundo a *Inspección Departamental de Durazno*, no ano de 2013, o departamento conta com cinquenta e três escolas rurais. Como pode-se observar há uma diferença de quatro escolas entre os anos de 2006 a 2013. A partir das fontes consultadas, não é possível afirmar que essas escolas foram extintas, pois existe a possibilidade de terem sido classificadas como urbanas.

Quanto ao número de matrículas das escolas rurais do departamento de Durazno, observou-se que muitas têm apenas quatro matrículas. O que significa dizer que, possivelmente, o reduzido número não tem sido utilizado como escusa para o fechamento e/ou deslocamento das crianças para outras instituições que ocorre em Santa Catarina.

Outra questão que deve ser considerada e pesquisada posteriormente é sobre a base de cálculo para destinação de recursos às escolas rurais de ambos país, pois no Brasil a destinação de recursos está atrelada ao número de matrículas o que inviabilizaria, do ponto de vista financeiro, a manutenção de uma escola com tão somente quatro matrículas, como ocorre em Durazno por exemplo.

Por fim, destaca-se o projeto de pesquisa internacional intitulado de “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?” (Domingo; Boix; Champollion, 2012) que realiza análise documental e pesquisa participante como estratégia metodológica e, selecionou escolas do Departamento de Durazno. O que revela o interesse em compreender as particularidades da escola rural e a insuficiência de estudos nesta área.

Não foram encontrados, no meio digital (exemplo: Scielo Uruguay e periódicos da Facultad de Humanidades y Ciencias de La educación de La Universidad de la República Oriental del Uruguay), estudos específicos sobre as políticas públicas para educação do campo a partir do governo popular uruguayo Tabaré Vazquez (2005 – 2010) e José Mujica (2010 – atual), o que revela a possível ausência de reflexões atuais sobre



ISBN: 978-85-7897-148-9

esta temática no país.

#### 4 Considerações Finais

Ao longo do texto é possível identificar pontos de similitudes na trajetória histórica da educação para os povos do campo do Brasil e do Uruguay. Destaca-se especialmente que, ambos os países, tiveram/tem “momentos de efervescência” e de “decadência” acerca desta modalidade de educação, as escolas públicas localizadas em áreas rurais têm sido, paulatinamente, extintas e/ou nucleadas, e, apresentam um acúmulo de discussões acerca da educação que deve ser ofertada aos povos do campo.

Observou-se que apesar de todas as leituras realizadas denunciarem a realidade desalentadora, de extinção progressiva, das pequenas escolas rurais (chamadas de escolas isoladas no Brasil), no Brasil não foi possível localizar nenhum estudo, pesquisa e/ou projeto, que revele os sujeitos que habitam as chamadas escolas rurais e/ou que promovam ações de fortalecimentos destas escolas existentes. E, no Uruguay foi possível localizar um projeto, inclusive internacional, que se debruçam sobre as escolas rurais de Durazno.

Observou-se ainda que os encaminhamentos políticos concretos adotados no Estado de Santa Catarina, em especial de 2009 até 2013, acerca dos rumos da escola para as populações do campo, parecem estar na contramão do explicitado no Panorama da educação do campo, na agenda pública voltada ao encaminhamento de políticas para a educação do campo e nas reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo.

Nesse sentido, é possível pensar que os Governos do Estado de Santa Catarina continuam negando, aos sujeitos do campo, o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. E, em certa medida, continuam a silenciar e a tratar os sujeitos que habitam a escola do campo com políticas compensatórias, como a oferta do transporte escolar para aquelas crianças que tiveram as suas escolas fechadas ou nucleadas.

No Uruguay, identifica-se a criação de políticas públicas que promovem transformações estruturais e administrativas, mas na realidade da escola rural identifica-se o corte de experiências e projetos específicos para as escolas rurais.

Portanto, parece haver tanto no Brasil quanto no Uruguay um descompasso entre as políticas públicas instituídas e as práticas efetivadas na escola rural. E, por fim,



ISBN: 978-85-7897-148-9

constata-se que raros são os estudos, nestes países, que estabelecem um diálogo com os sujeitos que estão na escola rural, bem como uma relação entre as ocorrências no Brasil e no Uruguai acerca das escolas rurais.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Termo de referência para contratação de pessoa física.** Brasília: MEC/FNDE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Panorama da educação no campo.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: < <http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>> Acesso em: 18.05.2013.

DEMARCHI, Marta. RODRIGUEZ, Hugo. **José Pedro Varela.** Tradução e organização: José Rubens de Lima Jardimino. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4684.pdf>> Acesso em: 28.06.2014.

DOMINGO, Laura; BOIX, Roser Tomàs; CHAMPOLLION, Pierre. Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?” **Revista Educação.** v. 37, n. 3. Santa Maria, RS: UFSM, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO.** Capítulo Educação do Campo. In: SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério (org.). **Introdução a educação do campo:** povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. **Senso 2011.** Montevideo, Uruguay: INE, 2011. <http://www.ine.gub.uy/censos2011/resultadosfinales/durazno.html>> Acesso em:



ISBN: 978-85-7897-148-9

28.06.2014.

INSPECCIÓN DEPARTAMENTAL DE DURAZNO. **Información.** Disponível em <<http://inspdeptaldurazno.blogspot.com.br/>> Acesso em: 18.mai.2013.

MARTINIS, Pablo; REDONDO, Patricia. UNA HISTORIA DE AUSENCIAS: las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004. **Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas.** Buenos Aires, Argentina: Estante Editorial, 2006. Disponível em: <[http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/materiales/historia.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/historia.pdf)> Acesso em: 25.mai.2013.

MST. **Campanha fechar escolas é crime!** 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/12562>> Acesso em: 23.mai.2013.

MUNARIM, Antonio; OLIVEIRA, Marco de; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; PEIXER, Zima Isabel. Educação do campo em Santa Catarina: um processo em construção. In: **Revista Brasileira de Pós Graduação.** Vol. 8. Brasília: 2011. Disponível em: <[http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8\\_suplemento/capitulo7.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento/capitulo7.pdf)> Acesso em: 18 mai. 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba, PR: SEED, 2006. <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf)> Acesso em: 18.mai.2013.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação.** V. 12, n. 36, set/dez. 2007

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. **Escuelas rurales en Durazno.** 2007. Disponível em: <[http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Escuelas\\_rurales\\_en\\_Durazno.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Escuelas_rurales_en_Durazno.pdf)> Acesso em: 18.mai.2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva.** v. 22, n. 01. 2004. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Florianópolis: jan./jun. 2004. Acesso em: 18.mai.2013.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes.** Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24.05.2013.

VIGLIETTI, Letícia; MUÑOZ, Natália. Educación Rural en el Uruguay. **Revista Maré Memórias, imagens e saberes do campo.** Ano 1, n. 1. Ano 2011. Disponível em: <<http://educampoparaense.eform.net.br/revistamare/>> Acesso em: 23.mai.2013.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: na construção do currículo intercultural

Maria Helena Romani Mosquen<sup>173</sup>

### Resumo

Este ensaio propõe refletir sobre ações curriculares na Educação do Campo do município de São Miguel do Oeste/SC desenvolvida na EMEIEF Waldemar Antônio Von Dentz. O objetivo é a construção de um currículo intercultural em ação. Trata-se de fazeres e saberes no currículo intercultural na Educação do Campo que valorize os saberes e a cultura das populações camponesas. O território camponês enfrenta cada vez mais o desafio da hibridação, do processo do agronegócio, da comunicação no mundo contemporâneo. Visando desenvolver o trabalho educativo a partir das experiências dos sujeitos, como a identidade camponesa, vivência e experiências do campo, Autores como: Boaventura, Candau, Giroux, Freire foram fundamentais para construir o debate. Integrando teoria e prática e valorizando a articulação do saber popular e conhecimento científico, considerando sua população e modo de vida, as necessidades de transformações sociais, a organização da cultura, dos sujeitos, do trabalho, dos processos migratórios e das lutas organizadas, o modo de vida do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Currículo; Interculturalidade.

### 1 Introdução

Este ensaio propõe refletir sobre currículo intercultural na Educação do Campo, busca-se superar a visão fragmentada, de currículo estático, definido, pronto e acabado. Com isso discutem-se emancipação como possibilidades de uma sociedade democrática, onde as pessoas são capazes de cada vez mais tomar decisões conscientes, de superar relações contraditórias para uma melhor qualidade de vida para todos os sujeitos sociais do campo, construindo um processo humanizador e potencializador de mudanças coletivas no cotidiano escolar. Como contribuição teórica de Freire, ao qual tem a compreensão de currículo quando se refere:

Não reduzimos a compreensão currículo explícito a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da Escola, o que nela se faz ou que não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a Escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéia, mas como prática concreta (FREIRE, 1999, p.123).

Esta concepção de currículo permite superar os conteúdos acumulados e transmitidos mecanicamente, vislumbrando um caminho novo ou um novo jeito de

<sup>173</sup> Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Professora bolsista CAPES na UNOESC: E-mail: maria\_h\_mosquen@hotmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

caminhar. No debate da Educação 'para o' e 'com o' campo, mesmo parecendo uma utopia, considerando que o currículo de quem vive e trabalha no campo foi negado historicamente. É fácil perceber que a Educação do Campo ficou no 'esquecimento' de ser uma escola igual às demais, ou ainda, apresentou um currículo de escola urbana.

Ao tratar sobre a escola do campo Miguel Arroyo (2009), ressalta que nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural, único do desenvolvimento, do progresso, de sucesso econômico, tanto para os indivíduos como para a sociedade. Ocorrendo assim, um fortalecimento dessas ideias hegemônicas de desenvolvimento, de progresso, de conhecimento cientificamente correto. À Educação do Campo, a partir da I conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, entende-se:

A educação que tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribuem para a inserção de educadores/educadoras e educandos/educandas na transformação da sociedade (I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo - 1998).

De acordo com o autor Bernardo Mançano (1999), Educação do Campo é um conceito em movimento, em fase de construção histórica a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Segundo o pesquisador, não basta ter escolas no campo, precisamos construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo<sup>174</sup>.

Tal perspectiva é importante se for considerado o avanço na construção de uma sociedade como espaço de vida, onde a escola poderia ser essencial para o desenvolvimento humano dos sujeitos. Pesquisadores como Mançano, acreditam que está sendo dado um novo passo nessa caminhada, de quem acredita que o campo e a cidade se complementam. Por isso mesmo, o autor defende a ideia de que o espaço geográfico precisa ser compreendido como espaços singulares e plurais, autônomos e interativos com suas identidades culturais e modos de organizações diferenciadas. Incluir

<sup>174</sup> Mançano entende por campo lugar de vida onde as pessoas vivem trabalham estudam com dignidade é um espaço de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

todos, campo e cidade, e não um se sobrepõe ao outro para impor seus valores. Cada qual com suas maneiras diferenciadas de viver, organizar, constituírem como seres humanos.

Ao referir-se aos povos do campo trás o conceito de Mançano, o qual coloca que representam uma parcela considerável dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que caberá aos próprios sujeitos sociais a construção de sua identidade econômica, política e cultural.

A construção de um currículo intercultural na educação do campo que outro currículo é possível, um currículo inclusivo que contemple a diversidade do campo e a cultura camponesa. Nesta proposta curricular acredita-se estar encurtando a distância entre saberes acadêmicos e populares, respeitando os saberes da 'experiência' dos educandos, mobilizando-os, instigando-os a mudar, superar as estruturas desiguais e injustas.

Como ressalta Boaventura Santos (2001), a globalização atual deu-se no domínio econômico político e cultural, mas também influenciou a construção do conhecimento. Para o autor, é preciso outro tipo de produção científica mais multicultural, a educação contemplando o campo.

Para Santos (2001), o multiculturalismo emancipatório que reconhece a diferença entre culturas, é tão importante reconhecer umas entre as outras como reconhecer a diversidade dentro de cada cultura. Com este olhar que se constrói a Educação do Campo, conectando com a cultura e os saberes dos camponeses, com um processo educativo mais próximo da realidade e vivenciada pelas comunidades rurais.

De acordo com Arroyo e Mançano (1999), a cultura da roça, do milho, do feijão é mais do que cultura, porque se cultiva, ao mesmo tempo, o ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. A lida cotidiana com o gado de leite, características de vários cantos do país é também a construção diária do modo de ser camponês. Exatamente por isso não é possível separar o processo produtivo da educação. Desta maneira que a educação do campo de São Miguel do Oeste está sendo construída a partir do contexto de vida dos povos do campo.

(...) em espaços e momentos diversos em casa, no roçado, nas práticas produtivas e também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais. Nesse sentido, lugares comuns percorridos diariamente são lidos como espaços plenos de significados sociais e culturais e saberes de experiências. Tais leituras precisam ser reconstruídas em suas interfaces com os saberes da educação formal, na perspectiva de um currículo em ação que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

considere a relação de convivência com o trabalho e a educação do campo (OLIVEIRA, 2008, p.47).

Neste sentido, a educação do campo vem experienciando práticas educacionais que elaboram, sistematizam e difundem conhecimentos, atitudes e valores dos camponeses. A escola em sua visão tradicional contribuiu através do currículo para preparar um contingente de trabalhadores, atendendo ao sistema vigente, que tinha como lógica esvaziar o campo para dar espaço as tecnologias e preparar mão de obra barata para atender o processo de industrialização. A partir do processo de industrialização percebe-se a infiltração da cultura urbana expressa no espaço rural ocorrendo a ocultação, a negação de sua cultura. O currículo da escola está também baseado na cultura dominante, expressa na linguagem dominante e transmitida através do código cultural dominante<sup>175</sup>.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais. O currículo não é um elemento transcendente e temporal tem história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2002, p.8).

De acordo com autores Moreira e Silva (2002) o currículo não é neutro, está impregnado de valores, conceitos e culturas. É notável que o currículo da escola em geral esteja baseado na cultura dominante expressa na atitude que a escola tem em relação ao silenciamento dos camponeses/as. Os saberes do campo, o cotidiano, o conhecimento é desvalorizado e desprezado. A escola contribuiu historicamente para a exclusão dos camponeses.

Crianças, jovens do campo cresceram conhecendo os valores da cultura urbana como a cultura certa, a melhor e correta. Sobrepondo sua cultura que é dada como inferior, menor, desvalorizada. Assim, muitos chegam sentir-se envergonhados de serem do campo, como identificado em relatos: “Quero que minha filha estude para não cavocar como a mãe”.

Percebe-se que, muitas pessoas que vivem no campo, sentem-se envergonhados do que são, tanto de sua cultura, dos conhecimentos, experiências, de seu modo de vida,

<sup>175</sup> **Código cultural dominante** para Michael Apple a dinâmica da sociedade capitalista é o resultado da dominação daqueles que detêm o controle da propriedade, dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas a força de trabalho. (...) essa ligação entre as estruturas econômicas e sociais mais amplas com a educação e a cultura acontece no campo curricular.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

quanto de seu jeito de ser; para eles, isso é pejorativo, inválido, feio, desmerecedor, desqualificado. Devido a isso, incorporam saberes, valores de outra cultura social a da classe dominante.

A sociedade brasileira considera normal que camponeses sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas que vivem em situação de miséria, que no campo não tem escolas para freqüentar, que os conhecimentos produzidos pelos camponeses sejam desprezados e considerados como ignorantes. No entanto, os movimentos sociais do campo colocaram no debate nacional uma educação voltada aos interesses e necessidades dos camponeses, com um currículo minimamente pensado pelos povos e há mais de 10 anos propõem a educação do campo.

O território camponês sempre foi considerado como atrasado, inferior e arcaico e que foi através da resistência camponesa, dos movimentos sociais, organizações populares que o campo constitui-se como espaço de luta, de cultura, de identidade, de experiência, lugar de emancipação, construtores de direito, cidadania, de desenvolvimento e de diversidade.

De acordo com Freire (1959, p. 8) “o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura”. Tal concepção vale para escola e encontra-se explícita a ideia de que os conteúdos programáticos as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular, compreendendo como currículo todas as relações que acontecem na escola, há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos e métodos.

Por certo, Freire se refere a currículo quando sintetiza e recusa a “educação bancária”. Esta expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferido do professor para o aluno. O conhecimento se confunde como um ato de depósito bancário. Para o autor, o ponto de partida do ato pedagógico seria o “saber da experiência”, o saber do mundo e com o mundo, o qual precede a palavra. Assim não haveria saberes maiores ou menores, mas saberes diferentes e estes seriam mediatizados pelo mundo. Quando Freire refere-se à Educação Bancária, aposta em uma educação baseada na pesquisa e na pergunta. Assim, o currículo não poderia ser apenas um conjunto de conteúdos metodológicos a serem transmitidos aos educandos.

O conhecimento dos camponeses está representado pelas suas falas, seus



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desejos, suas necessidades e sonhos. Sendo assim, é importante que estejam presentes no currículo escolar, que sejam parte integrante de todo o conhecimento sistemático, escolar científico, de um currículo que possa pertencer a todos os que vivem o processo educativo. Da “experiência feita”<sup>176</sup> é possível re-significar, re-construir o currículo, é possível ser protagonista do processo educativo. A construção do currículo envolve educando, educadores, gestores, coordenadores, comunidade escolar, construindo cotidianamente o currículo e que nele estejam representados interesses, valores e cultura, dos sujeitos educativos.

Um das primeiras identificações realizadas nas escolas do campo para a organização do currículo escolar da escola em estudo, que intenciona uma perspectiva intercultural foi a disposição que os educadores, juntamente com a possuíam em romper com o currículo prescrito por uma determinada política educacional do município – que estabelecia um currículo mínimo, padronizado, que era comum a todas as escolas da Rede de Ensino. Havia o entendimento de que para propor um novo jeito de organização curricular interdisciplinar seria necessário responder às necessidades e as peculiaridades das escolas do campo, com participação das famílias.

Para isso ser colocado em prática, foi necessário primeiro que os profissionais da educação se envolvessem no cotidiano educacional, além de construir uma proposta de reorganização do tempo escolar, propondo uma maneira diferente de organizar as turmas, o que exigiu estudo para os educadores através de Formação Continuada. Constatou-se assim, a necessidade e possibilidade de realização de uma ampla pesquisa para conhecer as famílias, buscando observar e conversar sobre o que desejavam e sonhavam para educação de seus filhos/as. Todas estas ações foram necessárias para a construção de um currículo que respondesse, à realidade cultural das escolas do campo.

De acordo com Morin (2000), as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e seus educadores, indica em uma tentativa de reinvenção curricular. Saberes populares como saberes elaborados presentes na prática cotidiana da escola precisa ser permeado pelo direito ao conhecimento dos educandos das camadas populares.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais, o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos”, conhecimentos e objetivos. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados

<sup>176</sup> **Experiência feita** termo usado por Paulo Freire (2003,31) aplicado na prática: deveria partir do conhecimento do mundo da “experiência feita” para conquistar o conhecimento elaborado.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sociais. É o resultado de seleção de conhecimentos, saberes e valores (Tomaz Tadeu da Silva, 2001, p.55).

Uma das primeiras ações na construção de um currículo intercultural nas escolas do campo foi às visitas às famílias dos educandos que ocorrem na semana anterior ao início das aulas escolares. Como objetivo, conhecer o contexto social dos educandos, a diversidade cultural. Com a proposta aos educadores para visitar e não entrevistar, conversar com as famílias e convidar os educandos para retornar as aulas.

Mediante as observações e visitas foi possível constatar que muitos dos camponeses do município mantêm até os dias atuais, muitos dos costumes dos antepassados. Fazer o pão de milho, o forno de barro, o fermento caseiro de batatinha, o milho no paiol, o arroz na tuia, a cesta de palha de trigo, a banha, o melado, coletar e guardar sementes crioulas e a prática de chás caseiros, entre outros.

Desta observação, registro e reflexão surgiu a proposta de ação que está sendo desenvolvida nas escolas do campo em oficinas referente à mata ciliar, proteção de fonte de água, confecção de produtos de limpeza aproveitando resíduos da propriedade, melhoramento do ajardinamento da Unidade de produção Camponesa, semeadura e transplante de mudas, preparo do solo e plantio da semente de cebola, podas e enxerto de mudas frutíferas, organizações de galpões, plantas medicinais, sementes crioulas. Assinalo que todas essas ações foram realizadas no contra turno-escolar na família dos educandos. Assim, os educandos desenvolvem uma ação adquirindo os conhecimentos práticos e teóricos sobre o tema desenvolvido.

É preciso considerar que são nas decisões curriculares, bem como na construção do currículo no cotidiano educacional, que se incluem ou se excluem saberes dos grupos sociais desfavorecidos e marginalizados, e tais decisões curriculares, definidas, muitas vezes, pelas políticas educacionais, materializam-se em todos os recursos didáticos utilizados pelos educadores, bem como em suas atividades desenvolvidas no cotidiano educacional.

As reinvenções cotidianas do currículo de maneira reflexiva, dialógica, participativa, constituem o reinventar do currículo, a prática escolar. Segue-se a perspectiva de uma educação humanizadora, a qual precisa de uma práxis educativa e curricular que tem os sujeitos do campo como protagonistas sociais.

Por outro lado Candau (2008) coloca que na perspectiva intercultural e a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos cultural presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

visões diferenciadas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas assim como com as perspectivas que não valoriza a explicitação da riqueza das diferenças culturais.

Concorda-se com Candau (2008), sobre a perspectiva intercultural, quando afirma que ela promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Tal perspectiva permite enfrentar os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. Em complemento, entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social.

O currículo está presente em todas as ações da escola, Freire nos ensina que construímos nossos currículos todos os dias e esta experiência se dá na própria vivência do cotidiano da escola do mundo e da vida. Pensar quem é o sujeito, pensar que ele tem cultura, e a produz num mundo de significações, possibilita trazer para as salas de aula o mundo e as experiências dos educandos, valorizando suas práticas sociais.

Como ressalta Henry Giroux, (1986, p.55) o currículo é um local no qual docente e aprendizes tem oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana. O currículo é visto como experiência e como um local de interrogação e questionamento de experiências; onde produzem e se criam significados sociais. O autor apresenta como preocupação central o problema da cultura popular e a presença da mesma no processo de escolarização. Para o autor, as instituições educacionais e o currículo estão intimamente articulados com a cultura. Ou seja, é importante que os educadores percebam a relação entre o que fazem na instituição educacional e a vida que levam fora da mesma, entre o conhecimento que é sistematizado e o conhecimento constituído no cotidiano da vida.

O conceito de “voz” proposto por Giroux assume um papel importantíssimo nos currículos escolares. É necessário construir espaços para tal no processo educacional, onde por um lado, os anseios, os pensamentos, os desejos dos educandos possam ser ouvidos e considerados como forma de produção cultural, e, por outro lado, a ação dos educadores seja comprometida com uma crítica à sociedade hegemônica a fim de construir um processo educacional com características interculturais, onde o currículo seja espaço para o exercício da democracia e da participação dos educandos e educadores.

Neste sentido é que se busca construir um currículo na Educação do Campo que



ISBN: 978-85-7897-148-9

se efetive e contemplando os saberes da experiência dos educandos com os saberes propostos pela escola, tendo a escola como espaço social. Ressignificando a educação do campo com um currículo intercultural, que de conta de constituir sujeitos sociais, protagonistas.

Construir um currículo em uma perspectiva intercultural, de modo que os educandos do campo se sintam sujeitos valorizados, respeitados, estimulados no processo educacional, na sua cultura, vêm sendo o desafio vivenciado, pelos profissionais que trabalham nesta escolas do campo.

Entender a distinção cultural tem um efeito direto no processo educacional, entender que as escolas no campo historicamente possuíram um currículo organizado a partir das práticas educacionais sob a ótica urbana, de acordo com classes dominantes e entender que isso criou a segregação entre os educandos do campo, mesmo havendo os que conseguiram corresponder, mas há os que fracassam, por se sentirem culturalmente excluídos do próprio processo educacional.

É no interior desse entendimento e dos saberes da experiência que foi possível compreender o movimento de (des) construção de um currículo formal e sua constante reconstrução no cotidiano educacional a partir da complexidade apresentada pela realidade que os educandos traziam para o contexto educacional. Assim, dialogar sobre esses saberes da experiência está sendo fundamental para a construção de um currículo intercultural na educação do campo.

Contudo, é possível concluir que o currículo com perspectivas intercultural é uma trajetória a ser construída na escolas do campo EMEIEF Waldemar Antonio Von Dentz no município de São Miguel do Oeste, encorajadas a olhar criticamente para o cotidiano do educando e propor ações, por mais “pequenas” que elas possam parecer, mas que sejam frutos de uma interação com a comunidade em que se enfatize uma educação humanizadora. Talvez, assim possa-se contribuir em caminhos alternativos da educação intercultural, emancipatória, e contra-hegemônica.

## Referências

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo. Editora Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura**. São Paulo. Editora



ISBN: 978-85-7897-148-9

Brasiliense, 1985.

CANCLINI, Nestor G. **Diferentes, desiguais e desconectados:** mapas da interculturalidade. Trad. Luiz Sérgio Henrique. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** Recife: Universidade do Recife. Mimeo. 1959

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes Necessários À Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade.** 4 ed. São Paulo. Editora Cortez, 1999.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. MORAES, Salete Campos (orgs). **Contra o desperdício da experiência:** a pedagogia do conflito revisitada. Editora Redes, 2009

GIROUX, Henry. **Teoria critica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

**I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.** Documentário. 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio. CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ: um estudo sobre as diretrizes curriculares

Marlete Turmina Outeiro<sup>177</sup>Maria de Lourdes Bernartt<sup>178</sup>

### Resumo

O texto objetiva analisar as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná (SEED-PR, 2006), instituída como política pública em 2010, no que diz respeito às orientações para as práticas pedagógicas docentes. Para tanto, a pesquisa caracteriza-se como documental e de campo exploratória. A amostragem envolve sujeitos participantes deste contexto, como: Coordenação de Educação do Campo da SEED-PR, Coordenação Regional de Educação do Campo, Coordenação Pedagógica e Professores de algumas escolas do campo pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco/PR. O estudo aborda o histórico da Educação do Campo, no Brasil e, conseqüentemente no Estado do Paraná, no sentido de se estudar sobre questões relacionadas à implementação da política de educação do campo. Ampara-se teoricamente em estudos de autores como: Arroyo (2008), Caldart (2008, 2012), Molina (2008), dentre outros, na pretensão de se entender a trajetória e a organização de tal política educacional no cenário nacional. Os resultados atingidos, até o momento, demonstram que a educação do campo carrega consigo a perspectiva de um grupo social específico, bem como seus interesses sociais, culturais, econômicos e políticos. No estado do Paraná, as escolas do Campo, encontram-se ainda em fase de construção de suas identidades, seus Projetos Políticos Pedagógicos precisam ser reelaborados e pensados de acordo com o contexto da comunidade. Nota-se que estas escolas, em termos de estrutura física, apresentam condições básicas (mínimas) para o atendimento dos alunos, evidenciando-se a precariedade e a necessidade de investimentos na maioria delas, assinalando alguns limites e desafios para esta comunidade escolar. A insatisfação dos educandos e desvalorização da educação podem ser causadas também por precariedades de condições do espaço físico. Percebe-se a dificuldade de professores (urbanos) criarem vínculos de convivência junto a esta comunidade escolar, bem como a carência no desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para escolas do campo.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares; Escolas do Campo; Estado do Paraná.

### 1 Introdução

O campo deve ser concebido como espaço de vida, de sujeitos que lutam para terem acesso ao conhecimento e de certa maneira, o interesse dos sujeitos permanecerem na terra como um espaço de construção de identidade. E pensando no contexto histórico, de construção social, com propósitos emancipatórios, considera-se relevante apresentar o caminho pelo qual percorremos para a pesquisa, cuja tarefa é

<sup>177</sup> Graduada em Pedagogia, Pós-Graduação em Alfabetização e Mestranda em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal, Campus de Pato Branco. E-mail: marlete.outeiro@gmail.com

<sup>178</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: [marial@utfpr.edu.br](mailto:marial@utfpr.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

complexa, pois exige um olhar sobre nossa própria trajetória de vida, da cultura e do meio em que somos partícipes.

Historicamente, é evidenciado que não houve preocupação na formulação de políticas públicas que enfoque a educação do campo, nem mesmo no pensamento e nas práticas de formação de profissionais para atuarem nestas escolas. Portanto, a educação oferecida aos sujeitos do campo, por muito tempo esteve ignorada das agendas políticas e, a escolinha do interior se conformava em aceitar as cartilhas elaboradas pelos tecnocratas educacionais a serviço da classe dominante. De modo geral, os textos apontam a educação escolar preocupada com o meio urbano, na tentativa de solucionar os problemas referentes à evasão escolar, baixa escolarização, repetência, entre outros. No entanto, a realidade do campo exhibe com maior gravidade esses mesmos problemas, porém, é visível a carência no desenvolvimento de propostas na tentativa de concretizar soluções definitivas para as questões do campo.

A trajetória histórica do Brasil demonstra que desde o ano de 1500 até a atualidade, iniciativas educacionais e econômicas se preocuparam em servir a classe dominante. Dados relativos ao regime militar e sua política agrária, primavam pelo incentivo financeiro privilegiando as grandes empresas de insumo e de beneficiamento dos produtos agrícolas, da mesma forma que apontavam políticas públicas que impediam qualquer ação organizada dos sujeitos do campo, consentindo a continuidade de ações concentradoras e excludentes. Atualmente, continua presente no imaginário das classes dominantes do Brasil agrário, a concepção de que para desenvolver o trabalho no campo não há necessidade de aprender ler e escrever.

No âmbito das políticas públicas educacionais, na década de 1960, poucos registros marcam o desenvolvimento de ações para escolas do campo. A primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) é um registro histórico que comprova o descaso com relação às escolas do campo<sup>179</sup>, pois não há especificidade destinada às escolas situadas nas zonas rurais.

A LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) abre a oportunidade de se pensar no espaço rural, quando no Capítulo I, Art. 4º, destaca que para os currículos das escolas que oferecem o ensino de 1º e 2º graus devem trabalhar conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais e as diferenças individuais dos alunos.

<sup>179</sup> Neste período histórico (1961), a nomenclatura utilizada para escola do campo, era escola rural. Na LDB 4024/61 – não há registro destinado às escolas do campo. Somente no Cap. III, Art. 47, faz-se referência ao curso agrícola, como ensino técnico de grau médio.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Entretanto, nesta LDB não se cogita política educacional direcionada, ao contrário, foi neste período histórico que ocorreu a descentralização, o fechamento de escolas em zonas rurais resultando na transferência dos alunos para escolas maiores no espaço urbano<sup>180</sup>.

Nos anos 1990, com a LDB nº 9.394/96 a educação do campo ganhou espaço na política educacional. Para a Educação Básica, conforme prescrito no Art. 28 há possibilidade de adaptações quando na adequação às peculiaridades da vida rural, da mesma forma que os conteúdos curriculares e metodologias, deverão ser apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos. Enquanto legislação brasileira pode-se considerar a LDB (9394/96) como um marco positivo para a educação rural. A partir dela teve início um processo de mobilização social acerca da construção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em 2002, após um intenso e prolongado período de discussão sobre política educacional do campo, foi instituída a partir da Resolução CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC, 2002). A oferta de ensino em escolas rurais, conforme estas diretrizes passam a se desvincular do ensino urbano, permitindo adaptar currículo, modificar calendário, desenvolver metodologias apropriadas, capacitar profissionais, oferecer escolas de boa qualidade, enfim, garantir o ensino básico conforme a organização da vida no campo, assim como, o próprio texto presente no Relatório das Diretrizes (Brasil, 2001) aponta que as Diretrizes vêm garantir o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.

Embora se considere as particularidades do campo, faz-se necessário entender que não se pretende desconsiderar a importância do meio urbano, no entanto, se reconhece a relevância da relação existente entre meio urbano e o rural para o processo de ensino e aprendizagem.

Documentos como as Diretrizes Operacionais do Campo instituído pelo CNE - Conselho Nacional de Educação em 2002, as Diretrizes Curriculares do Campo elaboradas pela SEED - Secretaria de Estado e Educação no Estado do Paraná em 2004 e instituída como política pública em 2010 contribui com dados que permitem fazer um estudo entre política pública e contexto educacional do campo, a fim de perceber os

<sup>180</sup> Na LDB 5692/71 – Apresenta especificidade quanto: § 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desafios para o desenvolvimento de uma educação conforme a cultura, modos de vida, história, enfim, as especificidades dos sujeitos do campo.

Os diagnósticos da educação do campo, tanto nacional, quanto local percebidos atualmente, indicam uma série de fatores que dificultam a execução de ações efetivas para um melhor desenvolvimento educacional coerentes com as expectativas de emancipação social. Visualiza-se precariedades nas instalações físicas da maioria das escolas, dificuldades de acesso, carência de professores habilitados, currículos que privilegiam uma visão urbana de educação, baixo desempenho escolar dos alunos, entre outros fatores que impedem ações para a superação dos problemas relativos a educação do campo.

Diante desse contexto, pretende-se visualizar nas escolas do campo pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco com o objetivo de perceber possibilidades de fazer educação sem distinção, mas com características próprias para o povo do campo, almejando vislumbrar através da implantação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo para o Estado do Paraná, ações que permitam superar a visão de campo concebido como atraso e compreendido como um espaço rico e com diversidades, ao mesmo tempo visto como produto e produtor de culturas, estando à escola vinculada as matrizes culturais de seu povo, da comunidade a que pertence e, sobretudo possibilitando entender o campo como local que designa um espaço geográfico e social, que possui vida em si e necessidades próprias, concebido assim, como espaço social, com vida, identidade cultural própria e práticas coletivas, socializadas por aqueles que ali vivem.

Desta forma, decorridas mais de uma década de aprovação das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, a presente dissertação apoiou-se do questionamento: **Quais são os limites, desafios e possibilidades do processo de implementação da Educação do Campo nas escolas rurais no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco?** Ao questionar, objetivou-se que este estudo pudesse analisar o processo de implementação da Educação do Campo, nas escolas rurais no contexto do NRE – Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, a fim de identificar e analisar nos documentos que norteiam a implementação da educação do campo no Estado do Paraná.

Na vida profissional, questiono-me o tempo todo, o motivo que levou a pesquisar a educação do campo, tendo em vista ser professora de escola urbana e de nunca ter trabalhado em uma escola rural. Então, qual é o chão que estou percorrendo? A resposta



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

é um dos fatores relevantes para um olhar aproximado de nossa história, dos tentames vivenciados, dos costumes e do meio no qual participamos. De forma sucinta, com o intuito de fazer memória dos motivos que me regeram até este momento.

Enquanto mestranda do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, graduada em Pedagogia, professora do curso de Formação de Docentes, trago na essência o orgulho de ser filha de agricultor, estudante de escolinha de interior e, de alguém que traz a saudade de mover com a terra, subir na árvore, brincar na chuva, ouvir a cantiga do galo, do fogão a lenha, da roda de conversas e do desejo arraigado na veemência de contribuir para a emancipação social de um povo, pensando na educação a partir do lugar onde vivem, com direitos vinculados a cultura e suas necessidades, na qual permite assinalar o esforço proeminente e generoso de muitos que não deixam que a esperança se esgote no seio do poder e dos meandros sociopolíticos, em que se imponham a força, o medo e a violência contra a esperançosa possibilidade de conquistar os próprios direitos, o de viver com liberdade e justiça.

Através da família aprendi a sentir orgulho de minha origem social, não de forma enganosa dos problemas que existem no campo, mas sim, incentivada a buscar preparo para enfrenta-los. Foi então, na escolinha da roça, o princípio para perceber que através do conhecimento é possível persistir por igualdade social. Da mesma forma que nossa família alicerçada em colunas de força, na luta constante de superação das desigualdades impostas pela sociedade, pela sabedoria e beleza da vida, acreditou que através da educação escolar, a inclusão social seria possível, assim como realizar um sonho com resultados promissores.

Enfim, pensando na educação enquanto possibilidade para trilhar novos caminhos, batalhar por melhores condições de vida e por confiar na construção de homens e mulheres críticos, com senso de liberdade e justiça, creio que um dia, a escola rural será reconhecida e apreciada para que efetivamente seja cumprida a finalidade de uma educação universal.

As Diretrizes Operacionais do Campo instituída em 2002 e, conseqüentemente as Diretrizes Curriculares no Estado do Paraná, elaborada pela SEED - Secretaria de Estado de Educação em 2004 e instituída como política pública em 2010 é um documentos que contribuem com dados que permitem fazer um estudo entre política pública e contexto educacional do campo, a fim de refletir sobre limites, desafios e possibilidades que favorecem ou impedem o ensino nessa modalidade, contextualizada ao cotidiano escolar, quando relacionada às características docentes e discentes e infraestrutura das escolas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A situação demonstra que a educação do campo ainda não superou o desafio de implementação de políticas públicas, percebe-se isso, através do estereótipo das escolas do campo, demonstradas através da precariedade das instalações físicas da maioria das escolas e a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o campo. Portanto, espera-se que com este estudo seja possível desmistificar a ideia de que sujeito do campo seja sinônimo de educação precária, carente de qualidade, inferior e investida de no mínimo de recursos para um ensino emancipador. Miguel Arroyo enfatiza com clareza esta condição:

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenar a vaca, plantar, colher, levar para a feita. Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras. (ARROYO, 1999, p. 17).

Foi através do comprometimento de grupos organizados e preocupados com a educação do meio rural, que a ideia de sujeito atrasado está sendo banida e aos poucos, em meio a inúmeros desafios, espera-se que surja o reconhecimento, a construção de identidades, a valorização cultural, o jeito próprio de uma comunidade. Embora compreende-se que a iniciativa desta educação peculiar não é mérito das políticas públicas, mas surge a partir de encontros de movimentos sociais, de ações coletivas concomitantes às condições educacionais e suas especificidades.

## **2 Histórico da Educação do Campo no Brasil**

Historicamente, a educação do campo no cenário brasileiro vai muito além de implementação de políticas públicas, discorre num processo de construção histórico e social. Se pensada a educação enquanto essência do saber, independente do espaço inserido, seja rural ou urbano, como excelência do ser humano, desde os primórdios, homens e mulheres, através de seus espaços de convivências faziam educação. Da mesma forma que o ato de aprender e ensinar estavam intimamente ligados através da relação entre cultura e características próprias da comunidade.

Características estas que perpetuaram no decorrer dos tempos. Se reproduzir à história do Brasil a partir do ano de 1500, século XVI, os índios utilizavam experiências



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

próprias para seus aprendizados e subsistências. Com a chegada dos portugueses, seus hábitos foram alterados, seus costumes ignorados, em nome de um contexto dominador, de exploração e ignorância. Suas terras foram “tomadas” e os nativos, expulsos e exterminados. Posteriormente, o alvo foram os africanos e imigrantes europeus. Ao avançar na história, evidencia-se também este processo marginal aos povos residentes na zona rural, em que as práticas da elite não condiziam com as necessidades e interesses destas populações.

Quanto ao modelo de educação, a história revela que desde o início do Império (1822) até o século XX, a educação era destinada para a elite brasileira. Os negros, índios e pobres em geral, eram discriminados pelas políticas vigentes. Tendo em vista, que nesta época, ao contrário dos dias atuais, a maioria da população brasileira vivia na zona rural. Se retrocedermos na história da educação no Brasil, autores como Saviani (2007), revela que a história da educação propriamente dita, tem início a partir de 1549 com a chegada dos Jesuítas. Os quais, tinham por missão articular entre si a colonização, a educação e a catequese.

Um dado relativo a este contexto diz respeito a Primeira Lei Geral de Educação no Brasil, de 1827, em que no seu texto, não há menção à população rural.

Art. 1º - Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º - (...) marcarão o número e localidade das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos (...). Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster<sup>181</sup>. (USP/SP, 2014, p. 1)

Após 1889, anos que sucedem a Proclamação da República, a preocupação educacional caracterizava-se por influência da filosofia positivista<sup>182</sup> francesa, a qual

<sup>181</sup> O método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Foi criado por Joseph Lancaster, quaker inglês, influenciado pelo trabalho do pastor anglicano Andrew Bell. Contudo, Lancaster amparou seu método no ensino oral da repetição e memorização, pois acreditava que esta dinâmica inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Nesta metodologia não se esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. (Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre).

<sup>182</sup> O positivismo é uma linha teórica da sociologia, criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857), que começou a atribuir fatores humanos nas explicações dos diversos assuntos, contrariando o primado da razão, da teologia e da metafísica. Os positivistas abandonaram a busca pela explicação de fenômenos externos, a exemplo da criação do homem, para buscar explicar coisas mais práticas e presentes na vida deste, como no caso das leis, das relações sociais e da ética. O positivismo teve fortes influências no Brasil, tendo como sua representação máxima, o emprego da frase positivista “Ordem e Progresso” na bandeira brasileira. (FERREIRA/BRANDÃO, 2011).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

exaltava a formação industrial. Com isso, não havia interesse para a população residente no campo<sup>183</sup>. Atualmente, questiona-se nos círculos de conversa de educadores, se o interesse pela educação do campo mesmo havendo a mobilização de movimentos sociais e profissionais interessados está sendo caracterizada efetivamente.

Outro dado importante a ser observado neste recorte histórico, diz respeito as Constituições Federais de 1824 a 1891, sendo estas a “carta magna”, a lei maior, a qual haveria possibilidade de implantar leis subordinadas destinadas à população residente na zona rural. No entanto, não foi o ocorrido. Especialmente a Constituição de 1937, a ênfase procedia para o contingente de mão de obra destinadas para as atividades de industrialização. Conforme o texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná:

Marcou esse período da história uma gradativa substituição de poder de uma elite agrária para as emergentes elites industriais. A grande preocupação do período foi com o movimento migratório campo-cidade e com a elevação da produtividade do campo, numa conjunta em que a industrialização e a urbanização deram seus primeiros e concretos passos. (SEED, 2006, p. 17).

Por conta disso, o meio rural era julgado pelo discurso elitista, como atrasado, de pouco desenvolvimento. Desta forma, o meio urbano se consolidava com menção ao progresso, ao desenvolvimento moderno. Diante disso, as políticas governamentais visualizavam os sujeitos do campo pobres e ignorantes. Ainda, o propósito da educação aos residentes no meio rural, tinha por preocupação assistencialista. É importante ressaltar que nesta mesma década acontecia no Brasil um movimento chamado “Ruralismo Pedagógico”, este tinha por objetivo fixar o homem ao campo. Isto porque um grande número de família deixava o campo com perspectiva de melhorar suas condições de vida no meio urbano, tendo em vista de que o processo de industrialização crescia consideravelmente.

Por conta do “Ruralismo Pedagógico”, na década de 1950 foi instituída a Campanha de Educação Rural e o Serviço Social Rural, (SEED, 2006), os quais desenvolviam projetos nas áreas de saúde, economia doméstica, artesanato, e outros, com caráter assistencialista, de melhoria de vida.

No âmbito das políticas públicas educacionais, na década de 1960, poucos registros marcam o desenvolvimento de ações para escolas do campo. A LDB (Lei de

<sup>183</sup> Neste período a escolarização não era frequentada por toda a população.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Diretrizes e Bases da Educação) nº 4.024/61 é um registro histórico que comprova o descaso e a deficiência na estrutura física e humana, onde as escolas apresentavam-se deficientes em estrutura física e os profissionais demonstravam pouca qualificação. Sendo assim, confirmava-se o desinteresse no cenário político em oportunizar aprendizagem de qualidade e ensino diferenciado. No entanto, foi nesta década que o educador Paulo Freire contribuiu significativamente no desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória para alfabetização de jovens e adultos.

O método utilizado por Paulo Freire consistia numa proposta ativa, dialogal, crítica e criticizador (SAVIANI, 2007)<sup>184</sup>. Entretanto, percebe-se que o trabalho desenvolvido por Paulo Freire não satisfazia a mera alfabetização, consistia em libertar o homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações (SAVIANI, 2007).

A elaboração e execução do método por Paulo Freire demonstrava a preocupação com o meio em que o sujeito estava inserido, no que diz respeito a cultura predominante. Freire idealizou locais, os quais denominou “Círculo de Cultura”. Este espaço substituiu o lugar de escola. Os professores também eram substituídos por coordenadores de debates, que em lugar de aulas expositivas, mediavam o diálogo, levando em conta suas tradições, costumes e hábitos locais (SAVIANI, 2007). Entretanto, a proposta desenvolvida por Freire vai ao encontro dos objetivos da educação do campo na atualidade, no que diz respeito aos fatores culturais e locais. Para Paulo Freire, cultura significa:

A cultura marca a apropriação do homem no longo processo da evolução cósmica. A essência humana se existencializa autodescobrindo-se como história. Porém essa consciência histórica, ao objetivar-se, se surpreende reflexivamente a si mesma, passa a dizer-se, a tornar-se consciência historiadora; e o homem é conduzido a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz, e dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. (FIORI in FREIRE, 1987, p. 21).

A partir de Paulo Freire, o contexto histórico e cultural dos sujeitos passa a ser observado e, a alfabetização adquire significado, tem importância para o aprendizado, em que a metodologia mecanicista deixa de ser utilizada. No entanto, é uma das referências

<sup>184</sup>A elaboração do método comportavam cinco fases: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. (SAVIANI, 2007, p. 322).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

atuais para o ensino de alunos de acordo com as Diretrizes da Educação do Campo atualmente.

Seguindo no recorte histórico, enquanto política pública, através da LDB nº 5.692/71, visualiza-se a possibilidade de integrar os sujeitos do campo no cenário político, através de ações regionais que visavam a capacitação de filhos de agricultores para permanecer no local em que viviam. No entanto, foi mais uma das políticas transitórias. No entanto, nesta LDB não se cogitou política educacional direcionada. Ao contrário, resultou em descentralizar, fechar escolas e transferir os alunos para escolas maiores no espaço urbano, objetivando a municipalização das escolas do campo.

A LDB nº 9.394/96, nos anos de 1990, reivindicada por ações de movimentos sociais organizados, projeta-se a oferta de ensino em escolas do meio rural. Nestas escolas, a pretensão é de organizar currículos de forma a atender as especificidades de cada comunidade, enfim, garantir o ensino básico conforme a organização da vida no campo conforme prevê no artigo 28 da LDB:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (PARANÁ, p. 18,1996)

Observa-se que a educação do campo passa a ser entendida por uma política pensada para sanar uma dívida histórica, negadas durante anos aos sujeitos do campo. Desta forma o próprio texto das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná apresenta (BRASIL, 1996). Doravante, seminários, congressos, encontros, foram realizados com o objetivo de elaborar uma proposta de ensino coerente ao contexto, história, cultura, entre outros fatores, específicos às escolas do meio rural. Contudo, sem deixar de integrar a importância do meio urbano.

O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), foram os protagonistas por uma Educação do Campo, com destaque aos movimentos de Reforma Agrária (CALDART, 2011). Em 1998, em parceria entre MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), UNB (Universidade de Brasília), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Educação, Ciência e Cultura e a CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil) elaboraram o relatório final da I Conferência Nacional por uma Educação Básica nas Escolas do Campo, primeira iniciativa para pensar a educação pública a partir do povo do campo, considerando o contexto, cultura, tempo e espaço, bem como os princípios de vida, organização familiar e de trabalho.

Entende-se que é muito mais complexo elaborar uma proposta na perspectiva de uma “nova ideia” de sociedade, sujeitos de direitos, participativos e inseridos nas decisões que fundamentam as políticas do nosso País. Partindo dessa premissa, em 2002, a partir da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril instituiu-se em nível federal as Diretrizes Operacionais, a qual consolidou a especificidade da política de educação do campo.

No estado do Paraná, de acordo com Histórico da Educação do Campo (Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, 2002), as discussões pensadas a partir do contexto do povo trabalhador tomou alento no I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no I ENERA, realizado em julho de 1997, em Brasília. Neste encontro, os participantes foram desafiados a realizar algumas conferências, sendo sistematizada a I Conferência que acontece em julho de 1998, na casa do Trabalhador em Curitiba.

A partir da conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziana – GO, em que objetivava dar continuidade e construir ações nos próprios estados. O Paraná organizou o II encontro que acontece em Porto Barreiro, no mês de novembro de 2000. Professores, universidades, dirigentes municipais, sindicatos e movimentos sociais, elaboraram “A Carta de Porto Barreiro”, nomenclatura oriunda ao nome do município em que aconteceu o encontro. Doravante, a educação do campo se consolida.

### **3 Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná**

O Estado do Paraná, assim como os demais, não se excluiu do período marginal, em que os povos do campo eram vistos de forma peculiar, sem necessidade de escolaridade para o exercício na terra.

Na década de 1990, (PARANÁ, 2006), o Paraná se preocupou com a alfabetização de jovens e adultos residentes em assentamentos de Reforma Agrária. Vale ressaltar, que estas ações somente foram concretizadas por reivindicações do Movimento Sem Terra. No entanto, não somente nos assentamentos, como também em todo o território



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

brasileiro, vivia-se uma situação preocupante de analfabetismo. Sendo assim, nesta mesma década, o Paraná cria o Programa Especial Escola Gente da Terra, o qual objetivava atender de forma específica aos sujeitos residentes no meio rural. Neste período, outros programas foram instituídos, tais como: Vida na Roça, Escola da Roça, Programa Terra Solidária, entre outros.

Em 2002, a partir da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril institui em nível federal as Diretrizes Operacionais, a qual consolidou a especificidade da política de educação do campo e, a partir deste documento, o Estado do Paraná elabora as Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo, a qual em 2003, incorporou na estrutura organizacional da SEED – PR (Secretaria de Estado e Educação do Paraná), e com ela, a criação da Coordenação da Educação do Campo (PARANÁ, 2006).

O trabalho a ser desenvolvido pela Coordenação da Educação do Campo, na SEED, tem por finalidade atender ao 31 Núcleos Regionais de Educação – NREs do Estado, entre eles, o NRE de Pato Branco, foco deste estudo. Com isso, possibilitando maior diálogo entre SEED, NREs e Escolas do Campo.

Em 2006, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo chegam as escolas como um documento orientador do trabalho docente, conforme o próprio texto afirma:

(...) chegam as escolas como um documento oficial que traz as marcas de sua construção: a horizontalidade, que abraçou todas as escolas e núcleos regionais de educação do estado e a polifonia, que faz ressoar nelas as vozes de todos os professores da escola pública paranaense. (PARANÁ, 2006, p. 05).

As Diretrizes Curriculares é um documento que possibilita aos professores o direcionamento de suas práticas docentes, bem como a relação entre conteúdos e contexto sociocultural; permite a reformulação do contexto de campo, até então instituída no ideário da população paranaense.

O departamento de Educação do Campo pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, abrange 15 municípios da região, os quais, constituem 29 escolas do campo<sup>185</sup>. Tem por princípio norteador, a convivência e ação (NRE PATO BRANCO, 2014), a fim de nortear e buscar a resolução dos problemas apontados pela comunidade escolar.

<sup>185</sup> Fonte <http://www.nre.seed.pr.gov.br/patobranco/> Acesso em 16/06/2014



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O Núcleo Regional de Educação de Pato Branco busca priorizar em sua demanda de trabalho o atendimento as escolas da rede pública estadual sob sua jurisdição, bem como, da rede pública municipal e rede particular, quando solicitado e para repasse de informações de ordem legal. (SEED/PR, 2014).

Para uma melhor organização e desempenho das funções, o NRE é organizado por setores, o qual está presente o Departamento de Educação do Campo. Este tem por labor a interação, orientações e articulação entre Escolas do Campo / NRE / SEED. Nestas ações, integradas a SEED – Curitiba, o NRE de Pato Branco desenvolve às escolas do campo a formação continuada aos professores e funcionários, através de cursos, seminários, simpósios, grupos de estudo e reuniões, assim como a produção de materiais de apoio pedagógico. Conforme dados obtidos no site de consultas da SEED/PR (*site consultaescolas* da SEED), o Estado do Paraná possui um total de 2.188 escolas, sendo que deste número, 574 são escolas do campo. E das escolas do campo, 9 são itinerantes e 9 localizadas em ilhas.

Embora percebe-se o árduo esforço para a implantação das Diretrizes Curriculares, especialmente as escolas referentes ao NRE de Pato Branco, pouco tem se observado quanto a sua execução. Enquanto professora da Rede Estadual de Ensino em escola urbana, mas tendo visitado escolas do campo, percebe-se o descaso quanto a utilização deste documento (as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo). Outro dado relevante para este estudo, diz respeito aos professores das escolas do campo. Dados do censo de 2007 mostra que no Estado do Paraná, menos de 10% dos docentes ministram aulas somente em escolas do campo, os demais são professores também de escolas urbanas.

Com esta proporção, acredita-se que o currículo, proposta pedagógica são reproduzidas conforme a realidade urbana. É mister a existência de precariedade quando pensada num ensino voltado a vivência dos docentes junto às comunidades em que suas escolas estão inseridas, impossibilitando compartilhar cultura e saberes. Miguel Arroyo ilustra bem esta situação:

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a se lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2007, p. 169).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Nem sempre é possível professores e alunos criarem vínculo de convivência junto à comunidade em que está inserida a escola. Da mesma forma que, geralmente, não permite demonstrar por parte dos profissionais interesses em desenvolver este local, juntamente com a população da comunidade.

Percebe-se também que as conquistas são pequenas em relação às necessidades e expectativas da população docente e discente. As escolas encontram-se ainda em fase de construção de suas identidades. Projetos Políticos Pedagógicos precisam ser reelaborados e pensados no contexto da comunidade, onde professores, alunos, comunidade tenham um mesmo propósito, a formação integral e emancipadora, em prol de uma educação onde a cultura dos povos seja fator relevante no processo de construção e apropriação de novos conhecimentos.

#### **4 Considerações Finais**

Considerando a trajetória da Educação do Campo no Estado do Paraná, o efetivo discente e docente, as condições de infraestruturas das escolas, paralelos a riqueza sociocultural do povo paranaense, acredita-se na possibilidade de uma política pública capaz de produzir conhecimento e emancipação, capaz de promover crescimento cultural, social e envolvimento dos sujeitos do campo nas decisões das políticas que envolvem seus interesses, bem como os destinos de sua nação. No entanto, é visível a lentidão na efetivação de ações que correspondem demandas para a Educação do Campo.

Propõe-se um esforço maior no sentido de enfrentamento nos desafios e na disponibilidade de rever conceitos e analisar a urgências na tomada de decisões, principalmente quando referenciadas às políticas públicas. Neste sentido, a Educação do Campo deve se mostrar importante para o desenvolvimento de novas práticas, com o intuito de promover melhorias sobre a importância e o desejo de permanência na vida do campo.

Ao concluir este estudo, é importante mencionar que o universo escolar do Estado do Paraná apresenta especificidades de grande valia para a continuidade de estudos referentes à Educação do Campo, entendendo este ser um exercício para posterior aprofundamento.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

ARROYO, M. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Revista Cedes – Educação do Campo**. v. 27, n. 72, maio/agosto. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. et al **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEED/PR. **Consulta escolas**. SEED, 2013. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/> - acesso em 22/05/2013.

SEED/PR, 2014. **Núcleo Regional de Educação/Pato Branco**: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/patobranco/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=45>. Acesso em 16/06/2014

USP/SP. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo – SP. Em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o-no-imp%C3%A9rio/lei-de-15-de-outubro-de-1827.html>. Acesso em: 16/06/2014.



## GT5 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE

O GT constituiu-se em um espaço de partilha de pesquisas, práticas pedagógicas (no espaço escolar ou social) e experiências sociais que discutiram, de forma multidisciplinar, temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade.

Recebeu trabalhos voltados ao reconhecimento das culturas, histórias, identidades, conflitos étnico-culturais, experiências de afirmação de Direitos Humanos, memórias, práticas sociais e valores culturais, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas e lutas sociais voltadas para o enfrentamento de preconceitos, discriminações, intolerâncias, violências e afirmação de uma cultura de Direitos Humanos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DIREITOS HUMANOS: fundamento para o novo constitucionalismo latino-americano

Anderson Tadeu Pinheiro<sup>186</sup>

Helenice da Aparecida Dambrós Braun<sup>187</sup>

### Resumo

Os direitos humanos surgem como um sistema internacional de proteção, com fundamento nas declarações internacionais, as quais reconhecem a importância dos direitos mais básicos para proteção da pessoa humana, considerados como direitos mutáveis, devido à construção histórica e a proteção da pessoa independente de sua cultura. Nesse contexto, o Novo Constitucionalismo latino-americano nasce como um movimento na América Latina, advindo de baixo para cima, ou seja, parte das mobilizações sociais. A experiência de alguns países da América Latina que passaram por processos constituintes nos últimos anos merece estudo, já que o movimento caracteriza-se como fruto de reivindicações sociais, com preocupação com a legitimidade popular, a construção democrática e comprometimento com as demandas sociais que impulsionaram os novos textos constitucionais para a materialização e efetivação de seus direitos.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Mobilização Social; Grupo Indígena.

### 1 Introdução

Os direitos humanos têm sido declarados ao longo do tempo, por meio de cartas internacionais que reconhecem a necessidade de formação de um sistema de proteção desses direitos frente ao Estado, ao poder econômico e político que historicamente desconsideraram os direitos básicos da pessoa humana. Os direitos humanos são fundados na dignidade da pessoa humana e se transformam devido à construção histórica que se modifica ao longo do tempo.

O constitucionalismo moderno tradicional se desenvolveu em parte com os reflexos dos direitos e princípios consagrados nas declarações internacionais de direitos humanos, que embora importantes, não reconheciam a participação dos grupos sociais majoritários, a exemplo dos povos indígenas, as populações afro-americanas, as populações camponesas, no processo constituinte. Atualmente, esse modelo não se sustenta mais, em especial na América Latina, devido à necessidade de reconhecimento

<sup>186</sup> Acadêmico do curso de bacharelado em Direito e bolsista do Núcleo de Iniciação Científica: Cidadania e Justiça na América Latina da UNOCHAPECÓ, desde março de 2013. E-mail: [andicco@unochapeco.edu.br](mailto:andicco@unochapeco.edu.br)

<sup>187</sup> Mestre e doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Curso de Direito da UNOCHAPECÓ e professora orientadora do Núcleo de Iniciação Científica: Cidadania e Justiça na América Latina. E-mail: [bere@unochapeco.edu.br](mailto:bere@unochapeco.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de direitos e da participação popular, surgindo o movimento denominado de novo constitucionalismo latino-americano.

O novo constitucionalismo latino-americano aparece juntamente com os processos constituintes que ocorreram em alguns Estados da América Latina, contando com a forte participação popular. Nesse processo, destacam-se as Constituições brasileira (1988), colombiana (1991), venezuelana (1999) e por último as Constituições equatoriana (2008) e boliviana (2009).

A experiência de alguns países latino-americanos que passaram por processos constituintes nos últimos anos merece estudo, já que o novo constitucionalismo caracteriza-se como fruto das reivindicações sociais.

Este artigo destina-se a abordar os direitos humanos fundamentais sob o aspecto terminológico e conceitual, sua construção histórica como um sistema de proteção, bem como analisar a proposta do novo constitucionalismo latino-americano numa perspectiva intercultural de concretizar a autonomia e a emancipação do sujeito na sociedade.

## **2 A Constituição Brasileira de 1988 e os Direitos Fundamentais: questão terminológica e conceitual**

Os direitos humanos fundamentais surgiram a partir da união de várias fontes, como de correntes filosófico-jurídicas, de ideias advindas com o cristianismo e com o direito natural, e têm como ponto convergente a necessidade de limitação e controle dos abusos de poder do próprio Estado, por suas autoridades constituídas. Consagra, igualmente, os princípios da igualdade e legalidade como pontos cruciais a direcionarem o Estado contemporâneo (MORAES, 2013, p. 19).

De acordo com Guerra Filho (1997, p. 11-12), os direitos humanos podem ser estudados sob várias dimensões. Essa multidimensionalidade é uma característica do próprio modelo epistemológico mais adequado para investigá-los, como propõe Robert Alexy, em sua *Habilitationschrift*, com apoio em seu mestre, Ralf Dreier. Tal modelo é dito tridimensional e pode ser visto como tentativa de conciliar de modo produtivo as três principais correntes do pensamento jurídico, a saber: o positivismo normatista, o positivismo sociológico ou realista e o jusnaturalismo.

Ainda, sobre as diferentes dimensões em que os direitos fundamentais podem ser estudados, Guerra Filho (1997, p. 11-12) afirma que a primeira dimensão é analítica, em que se burila o aparato conceitual a ser empregado na investigação, em um trabalho de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

distinção entre as diversas figuras e institutos jurídicos situados neste campo de estudo. A segunda dimensão é denominada empírica, por ser aquela em que se toma por objeto de estudo determinadas manifestações concretas do Direito, tal como aparecem não apenas em leis e normas do gênero, mas também, e principalmente, na jurisprudência. A terceira dimensão é a normativa, aquela em que a teoria assume o papel prático e deontológico que lhe está reservado, no campo do Direito, tornando-se o que com maior propriedade se chamaria doutrina, por ser uma manifestação de poder, apoiada em um saber, com o compromisso de completar e ampliar, de modo compatível com suas matrizes ideológicas, a ordem jurídica estudada.

Os direitos conquistados em meio de muitos conflitos sociais e políticos originaram os chamados também de direitos do homem. Todavia, fazem-se críticas sobre a dimensão que esses direitos podem incidir na sociedade internacional, tendo em vista os diversos grupos sociais existentes. Assim, a crítica de Bobbio (2004, p. 31-32),

a expressão 'direitos do homem' [...] pode provocar equívocos, já que faz pensar na existência de direitos que pertencem a um homem abstrato [...] os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação.

O reconhecimento dos direitos humanos, fundados na dignidade da pessoa humana, surgiu a partir de mobilizações sociais e elaboração de cartas internacionais que expressassem seus princípios e mandamentos. Todavia, observa-se que a afirmação dos direitos humanos como essenciais à vida da pessoa humana tem sido conquistada ao longo do tempo com importantes avanços para a sociedade civil.

A internacionalização dos direitos humanos iniciou no período pós-segunda Guerra Mundial (próximo à Revolução Francesa) com os ataques nazistas que certamente infringiram diversos direitos das pessoas que até o momento, em tese, não eram recomendados nem mesmo aplicados à sociedade civil. Esses fatos, dada à extrema repugnância da violação, incidiram na reconstrução, no debate e em organizações que expressassem o direito de ser sujeito. Com a prevalência do sujeito sobre o poder estatal, firmam-se valores mínimos que devem ser declarados e, de alguma forma, garantidos mesmo contra o Estado violador (PIOVESAN, 2011, p. 176).

Os direitos humanos possuem essencial valor no ordenamento jurídico externo e interno. Seu reconhecimento deve-se à preservação de determinadas culturas e grupos, tendo como principal fundamento o valor da dignidade humana. Sobre isso, demonstra



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Comparato (2005, p. 12) que “[...] foram necessários vinte e cinco séculos para que a primeira organização internacional [...] proclamasse, na abertura de uma declaração universal de direitos humanos, que ‘todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos’.” É assim que, mesmo de forma genérica, é reconhecido que mesmo com diferentes aspectos culturais e étnicos devem as pessoas ser respeitadas pelo simples fato de ser pessoa.

Observa-se que são considerados direitos humanos os direitos voltados à proteção da pessoa humana. É nesse sentido que na compreensão da pessoa cabe assinalar que a pessoa é sujeito de direito, com fundamento na dignidade da pessoa humana, característica que lhe difere de qualquer outro objeto, exatamente por ser um ser em constante mudança de personalidade e cultura. Como menciona Comparato (2005, p. 26) “a pessoa é, ao mesmo tempo, o legislador universal, em função dos valores éticos que aprecia, e o sujeito que se submete voluntariamente a essas normas valorativas”.

Outro aspecto que deve ser verificado quando se trata de pessoa é a característica de ser, diferente daquilo que o Estado propõe para identificação de cada pessoa. Os seres humanos passam durante toda sua vida num percurso que lhes confere identidade única, prevalecendo as tradições e costumes de cada grupo social, mesmo que inserido num Estado-nação. Também é possível verificar que cada pessoa carrega consigo grande carga de personalidade devida aos fatos de seu passado, de seu crescimento que lhe condicionam a certos atos e fatos sociais e culturais (COMPARATO, 2005, p. 29). Como explica Comparato (2005, p. 30) “toda pessoa é um sujeito em processo de vir-a-ser”.

Em conseqüente, devido à necessidade de atenção às mudanças ocorridas ao longo do tempo, o processo de construção das diferentes formas de vida humana incide na constante atualização e ampliação do pensamento sobre os direitos humanos, recaindo sobre uma simbologia da sempre presente mobilização social para declaração de direitos emancipatórios. Esses direitos precisam de proteção frente à constante força impositiva do Estado e também do poder econômico que por muitas vezes lesiona, infringe e desconstitui filosofias sobre a aplicabilidade de direitos. (PIOVESAN, 2011, p. 109-110).

Destaca-se que a partir da determinação expressa e normativa do Estado no reconhecimento de determinado direito subjetivo como sendo seu dever, determina a possibilidade de exigência desse direito. Sobre esse ponto, explica-se que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

È un profilo immanente al concetto stesso di diritto del soggetto. Attribuire un diritto a un significa rendere giuridicamente forte e inoppugnabile la sua pretesa. Se i soggetti hanno diritto a una prestazione pubblica (al soccorso, al lavoro, all'istruzione ecc.), essi vengono a disporre di un potere inusitato ed eccessivo nei confronti del sovrano. Se posso costringere il sovrano a fare qualcosa per me, la discrezionalità del suo potere e compromessa, la pienezza della sua sovranità è messa in questione. In particolare è ridimensionato quel potere di governare i soggetti, di beneficiarli e al contempo di controllarli, che costituisce un elemento di fondo nelle strategie della sovranità, dall'antico regime fino a tutto l'Ottocento. (COSTA, 2010, p. 42)<sup>188</sup>

Assim, é possível verificar que com a positivação dos direitos humanos, universais a todas as pessoas humanas, é possível a exigência desses direitos quando de seu não cumprimento por parte do Estado, e isso se deve à pretensão ética, anterior à positivação, mas também à normatização existente que forma um sistema de proteção dos direitos humanos.

Observa Magalhães (2013, p. 01) que, quando se fala em direitos humanos, utiliza-se a expressão como sinônimo dos direitos fundamentais. Portanto, os direitos fundamentais são os direitos individuais fundamentais (relativos à liberdade, igualdade, propriedade, segurança e vida), os direitos sociais (relativos à educação, trabalho, lazer, seguridade social, entre outros); os direitos econômicos (relativos à pleno emprego, meio ambiente e consumidor) e direitos políticos (relativos às formas de realização da soberania popular) .

A respeito do assunto terminológico, Ferreira Filho (2011, p. 13-15) ensina que a expressão politicamente correta é direitos humanos ou direitos humanos fundamentais. Em razão da própria evolução histórica e da transformação dos direitos fundamentais, denota-se que os autores não chegaram a um consenso conceitual sobre a categoria normativa, uma vez que doutrinadores os classificam como: direitos naturais, direitos do homem, direitos individuais, direitos públicos subjetivos e liberdades fundamentais.

A expressão “direitos fundamentais” também é usada como sinônimo de direitos humanos, direitos do homem, direitos subjetivos públicos, liberdades fundamentais e direitos humanos fundamentais. No entanto, a doutrina diverge quanto ao conceito de ‘direitos fundamentais’. Na visão de Moraes, direitos fundamentais são,

<sup>188</sup> “É um aspecto imanente ao próprio conceito de direito do sujeito. Atribuir um direito a um sujeito significa tornar juridicamente forte e inexpugnável a sua pretensão. Se os sujeitos têm direito a uma prestação pública (ao socorro, ao trabalho, à educação, etc.), eles passam a ter um poder inusitado e forte em relação ao soberano. Se eu posso obrigar o soberano a fazer algo por mim, a discricionariedade do seu poder fica comprometida, a plenitude da sua soberania é colocada em questão. Em particular, é redimensionado o poder de governar os sujeitos, de beneficiá-los, e, ao mesmo tempo, de controlá-los, que constitui um elemento de fundo nas estratégias da soberania, do antigo regime e durante todo o século XIX.” (Tradução Doutor Ricardo Sontag).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] o conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana. (MORAES, 2013, p. 39)

Sarlet (2007, p. 31) aponta diferença entre as expressões ‘direitos fundamentais’ e ‘direitos humanos’. Embora sejam comumente usadas como sinônimos, para ele, o termo direitos fundamentais se aplica aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado. A expressão ‘direitos humanos’ guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional).

Para Guerra Filho (1997, p. 12), no âmbito histórico, ou seja, na dimensão empírica, os direitos fundamentais são originalmente direitos humanos. Contudo, estabelecendo um corte epistemológico, para estudar sincronicamente os direitos fundamentais, deve-se distingui-los como manifestações positivas do direito, com a aptidão para a produção de efeitos no plano jurídico, dos chamados direitos humanos, como pautas ético-políticas, situadas em uma dimensão suprapositiva, deonticamente diversa daquela em que se situam as normas jurídicas – especialmente aquelas de direito interno.

Conforme Bonavides (2013, p. 515-516), que segue a lição de Carl Schmitt, designa-se por direitos fundamentais todos os direitos nomeados e especificados na Constituição, que receberam um grau superior de garantia ou segurança, os quais são imutáveis, sendo que cada Estado tem seus direitos fundamentais específicos. A vinculação essencial dos direitos fundamentais à liberdade e à dignidade humana, como valores históricos e filosóficos, é que conduzirão, sem óbices, ao significado de universalidade inerente a esses direitos como ideal de pessoa. A universalidade se manifestou pela primeira vez, qual descoberta do racionalismo francês da Revolução, por ensejo da célebre Declaração dos Direitos do Homem, de 1789.

No entendimento de Carvalho (1998, p. 47), os direitos humanos “são aqueles direitos de que o indivíduo é titular só pela razão básica de pertencer ao gênero humano.” Neste sentido, tais direitos costumam ser classificados em três ordens. A primeira é a dos direitos civis e políticos; a segunda, a dos direitos econômicos, sociais e culturais; e a terceira refere-se aos direitos de solidariedade ou fraternidade, tais como o direito ao



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolvimento, à paz, a um ambiente sadio e o direito ao patrimônio comum da humanidade. É atribuição do Estado em defender e respeitar esses direitos, tendo como base o regime democrático.

Depreende-se que os direitos humanos formam um conceito jurídico, ou seja, dizem respeito tanto ao homem como ao cidadão. Ao conceituá-los, deve-se levar em conta os movimentos teóricos e sociais, uma vez que são sempre variáveis, principalmente em razão das demandas sociais e dos interesses corporativos, das lutas de classes e das transformações técnicas que acontecem na sociedade contemporânea. Ademais, não se pode negar, a existência dos direitos humanos nos planos filosófico, jurídico e político.

É considerável o reconhecimento formal desses direitos nos países ocidentais, por meio de tratados e legislações constitucionais.

O essencial ao enfoque dos direitos fundamentais é evidenciar que o ponto nodal dessa questão não é somente o aspecto terminológico, mas sim está centrado na ideia da não-interferência do Estado na esfera individual da pessoa e a prevalência da dignidade humana. Tais direitos devem ser respeitados e reconhecidos pelos Estados em todos os níveis.

Exemplo dessa heterogeneidade está na própria Constituição Brasileira de 1988, que utiliza diversos termos ao tratar dos direitos fundamentais, tais como: direitos humanos, no artigo 4º, II; direitos e garantias fundamentais, na epígrafe do Título II e artigo 5º, § 1º; direitos e liberdades constitucionais, no artigo 5º, LXXI; e direitos e garantias individuais, no artigo 60, § 4º, IV, do seu texto constitucional.

Reconhece-se que os direitos humanos fundamentais tratam sempre de direitos humanos, pois seu titular é sempre a pessoa, mesmo que representado por entes coletivos, no caso de grupos, povos e Estados. Pode-se, ainda, afirmar que a expressão direitos humanos atinge amplitude internacional maior. Já os direitos fundamentais possuem sentido mais restrito, preciso, positivado, constituem o conjunto de direitos e liberdades reconhecidos e garantidos pela Constituição de cada Estado, pois estes surgem e terminam com as Constituições.

Atualmente, também, vem se destacando a expressão “direitos humanos fundamentais”, convergindo para a ideia de que a expressão “direitos humanos” e “direitos fundamentais” não são excludentes um do outro, mas expressões que dão a ideia de interação, isto é, que se inter-relacionam uma com a outra. Ressalta-se que esta a opção terminológica utilizada neste artigo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Os direitos humanos fundamentais, ainda que existam há muito tempo, pois inerentes ao ser humano, são anteriores e superiores a ordem jurídica positiva, e apenas com as Cartas ou Declarações de Direitos é que passaram a ser reconhecidos, ou seja, adquiriram dimensão jurídica. Neste sentido diz Alexy (2003, p. 32) que “*los origenes de los derechos fundamentales se remontam muy atrás em el tiempo*”<sup>189</sup>.

Para Wolkmer (2006, 114), “Ressignificar outro modo de vida impulsiona a dimensão cultural por outras modalidades de experiência de relações sociais e ordenações das práticas emergentes e instituintes.”

Percebe-se que o foco não reside mais no Estado-nacional e no mercado, mas na sociedade como um novo campo de realização da pluralidade democrática, fortemente vinculada com a alteridade e com a diversidade cultural.

Diante dos processos de dominação e de exclusão de mundialização do capital neoliberal, é necessária a compreensão das novas formas emancipatórias e contra-hegemônicas de legitimação do Direito. É um novo paradigma que se apresenta - pluralismo jurídico democrático e participativo - que pode ser utilizado como instrumento de resistência e de afirmação aos direitos humanos emergentes.

Este é um dos desafios do início do século XXI, ou seja, como enfrentar a questão da mundialização neoliberal, sem deixar de lado a questão cultural da diversidade e da legitimidade local.

Conforme Wolkmer (2006, p. 113-114),

Trata-se de repensar um projeto social e político contra-hegemônico, capaz de reordenar as relações tradicionais entre Estado e Sociedade, entre o universalismo ético e o relativismo cultural, entre a razão prática e a filosofia do sujeito, entre o discurso de integração e de diversidade, entre as formas convencionais de legalidade e as experiências plurais não-formais de jurisdição.

O mundo atual está reconfigurado, ao mesmo tempo em que se tem aproximações, tem-se afastamentos, aberturas e retrocessos, risco e complexidade. O fenômeno “globalização econômica” atrai os mercados, as inovações na área tecnológica concedem uma nova ideia de tempo e espaço. O mundo dá a sensação de que se expande e se fecha ao mesmo tempo.

Nesta direção, ressalta Lucas (2010, p. 19): “Nada está tão longe que não possa interessar ao local nem tão perto que seja desprezível e sem importância para as relações

<sup>189</sup> Tradução livre: as origens dos direitos fundamentais remontam há muito tempo atrás.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

globais. Cultura, mercado, tecnologia, Direito, enfim, todas as áreas são afetadas por uma onda de implicações paradoxais”.

Destaca-se, especificamente, que o Direito, para se tornar um aporte com visibilidade ao tratar destas temáticas, necessita quebrar com os conceitos modernos que se fecham em torno de si próprios e focam a sua atuação somente na resolução dos problemas. Um destes pontos trata-se de reconhecer quem é o outro nesta sociedade marcada pela diversidade de culturas e identidades.

Nesse sentido, reconhece-se a proposta do novo constitucionalismo latino-americano como meio de reconhecer o valor humano dos povos historicamente excluídos no processo de colonização regional para a efetivação dos direitos humanos fundamentais por meio da interculturalidade.

### **3 O Movimento do Novo Constitucionalismo Latino-Americano**

A Constituição, presente internamente em cada Estado, é uma construção política, econômica e social advinda do poder constituinte, considerada hierarquicamente superior às demais leis estatais. Não é possível traduzir a Constituição, e assim todo o restante do sistema jurídico interno, à simples formalização do processo político econômico contemporâneo, nem trazer somente a relação política institucional, mas também estar aberta aos fatos e às conquistas sociais advindas da pluralidade e diversidade de seus cidadãos. Assim, é constantemente emendada, considerando momentos históricos, para atender às demandas sociais urgentes.

O modelo constitucional adotado em grande parte das nações é o neoconstitucionalista, considerado uma teoria do Direito e não simplesmente uma teoria da Constituição, pois trata não somente dos aspectos construtivos da organização estatal, mas contém altos níveis de normas materiais substantivas que condicionam a atuação do Estado por meio da ordenação de certos fins e objetivos, a exemplo a Constituição brasileira de 1988 e a Constituição espanhola de 1978. Traz, em seu texto, uma rigidez constitucional para que não haja modificações frente à centralização do poder, com extremas abstrações quanto à destinação dos direitos fundamentais.

O modelo positivista presente na América Latina, mesmo com a independência do século XIX, continua sendo, com pequenas alterações, o modelo europeu. Nota-se uma leve posição social para adequação, mas não significativa para alteração do modelo como



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

um todo.

O Novo Constitucionalismo latino-americano tem como preocupação a legitimidade popular, a construção democrática e participativa, o envolvimento e comprometimento com as demandas sociais que impulsionaram os novos textos constitucionais e a redimensão jurídica em favor das populações historicamente relegadas nas necessidades fundamentais, fatores que fizeram surgir o movimento nos Estados latino-americanos.

Refletidas as atuais necessidades do povo latino-americano, estas forçaram as mudanças nas esferas constitucionais de seus respectivos Estados. As culturas e percepções adotadas por cada povo trouxeram processos políticos de mobilização para uma nova independência pela motivação de divergência entre os interesses dos representantes políticos e dos representados. Trata-se não apenas de mudanças sociais, mas também de ações práticas com base nos textos formais. Assim, propõe-se um novo modelo de constitucionalismo com vistas à importância da interculturalidade entre os povos, com destaque à materialidade de direitos e efetividade destes sob o aspecto prático.

É a partir de sua legitimidade que o Novo Constitucionalismo é conhecido por ser um “constitucionalismo sem país”, referindo-se a conquista histórica e social de seu povo, colocando a vontade popular acima da vontade das minorias hegemônicas.

O novo modelo pressupõe a forte presença do pluralismo, com vistas aos princípios valorativos: autonomia, descentralização, participação, localismo, diversidade e tolerância. Nasce, assim, num momento extrajurídico, ou seja, antes da formalização e positivação na Constituição.

A cultura pluralista segue a classificação: conservador e emancipatório. Todavia, tem-se também um modelo de tipo comunitário participativo com características inovadoras: legitimação de novos sujeitos sociais; fundamentação na justa satisfação das necessidades humanas; democratização e descentralização de um espaço público participativo; defesa pedagógica em favor da ética da alteridade; consolidação de processos conducentes a uma racionalidade emancipatória. (WOLKMER; FAGUNDES, 2011, p. 399).

É nesse sentido que se constata que no novo paradigma latino-americano há a presença de novos elementos para a construção do direito constitucional e políticas participativas, inovando os textos constitucionais de alguns Estados latino-americanos, aos quais serão elaborados alguns apontamentos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 Apontamentos sobre as Constituições Latino-Americanas

Algumas Constituições latino-americanas inovaram em seus textos ao declararem direitos e princípios específicos aos seus povos.

As Constituições da Bolívia, da Colômbia e do Equador já incorporaram o pluralismo jurídico e o direito de aplicação da justiça indígena paralela à juridicidade estatal, reconhecendo a manifestação periférica de outro modelo de justiça e de legalidade diferente daquele implantado e aplicação pelo Estado moderno.

As Constituições desses países se caracterizam pela sua originalidade, já que tratam de problemas específicos de cada sociedade, participativa na questão da economia e que busca a efetividade dos direitos de todos os cidadãos. Nelas também estão previstas instituições paralelas de controle com suporte na participação popular, no Equador conhecido como 'Poder Cidadão' ou 'Quinto Poder', com o objetivo de recompor a distribuição do poder público e fortalecer a organização popular.

A Constituição Equatoriana de 2008 estabelece um Estado plurinacional e intercultural. A questão da diversidade cultural é um dos pontos centrais que o constitucionalismo atual enfrenta. O desafio se origina de dois problemas teóricos e práticos, advindo da coexistência entre grupos humanos com diversas culturas no território de um mesmo Estado. Essa coexistência critica conceitos importantes como nação, cidadania, igualdade, sempre formados a partir de projetos de Estados nacionais, os quais desconsideravam os povos indígenas, não reconhecendo-os ou querendo inseri-los a uma cultura nacional homogênea.

No que se refere a plurinacionalidade e interculturalidade no Equador a Constituição do Equador de 1998 definia o Estado como pluricultural e multiétnico e estabelecia um rol extenso de direitos coletivos e diversas referências às culturas indígenas nas questões como idiomas, saúde ou educação, que foram ampliadas e enriquecidas na Constituição de 2008.

Conforme destaca Grijalva (2009, p. 122):

a resposta à falta de desenvolvimento dos direitos coletivos indígenas é complexa e inclui variáveis políticas, sociais e culturais. [...] A Constituição de 1998, não antecedeu nem sucedeu o desenvolvimento de um constitucionalismo plurinacional e intercultural, tampouco um processo de constitucionalização geral e efetivo. Nem os legisladores, nem o executivo, nem o Tribunal Constitucional e outras instituições públicas de defesa de direitos humanos assumiu efetivamente, em sua atividade, os princípios constitucionais de diversidade cultural e étnica. (GRIJALVA, 2009, p. 122)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Exemplo clássico dessa questão é a Justiça Indígena, pois não foi criada uma lei de coordenação de justiça estatal e indígena, ou seja, a lei não se criou e não foi concretizada nenhuma jurisprudência ou instituição para fins de coordenação entre as jurisdições indígenas e a estatal. Em face dessas limitações, fica evidente o risco para o Estado plurinacional e intercultural, a sua redução à dimensão nominal, a uma forma de retórica constitucional inoperante ou simplesmente legitimadora frente às instituições e à sociedade.

Nesse processo, a Constituição deve envolver atores sociais, políticos, institucionais e técnico-jurídicos.

A Constituição Equatoriana de 2008 avança no que se refere aos direitos coletivos indígenas, alguns aspectos se destacam quanto à titularidade dos direitos coletivos, diz que são titulares as comunidades e nacionalidades indígenas, bem como o povo afroequatoriano e os povos costeiros. Denota-se a ampliação desses direitos, já que a Constituição Equatoriana de 1998 estabelecia que a titularidade desses direitos eram dos povos indígenas e dos povos negros e afroequatorianos, naquilo que lhes for aplicável. Verifica-se que a classificação tradicional de direitos se elimina, dando maior visibilidade ao caráter complementar e a igualdade hierárquica de todos os direitos constitucionais.

A Constituição da Bolívia também passa por um processo de mudanças, vivendo um tempo político emancipatório, no sentido de criar um direito a partir da realidade do povo. O artigo primeiro da Nova Constituição Política do Estado da Bolívia, define a nova organização territorial, estrutura as formas de economia, no aspecto político elege o ser humano como prioridade, na sua dimensão individual e coletiva.

De acordo com Chivi Vargas (2009, p. 160) a constitucionalização da realidade ocorre nos cenários políticos da seguinte forma: no cenário plurinacional, com a constitucionalização de formas de governo próprias, suas economias, sistema jurídicos, medicina, educação e cultura originária dos povos indígenas; no cenário comunitário, com a redistribuição da riqueza social do país, visando a construção de uma sociedade igualitária e com justiça social, traduzida no Bem Viver; a descolonização como fim fundamental do Estado em economia, política e sociedade; por fim a democracia igualitária, com vista à democracia participativa.

Quanto a Constituição Brasileira de 1988, esta é reconhecida como uma Constituição cidadã, pois incorporou um rol significativo (e não exaustivo) de direitos humanos e introduziu novas formas de participação da sociedade na formulação e gestão



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de políticas sociais. Percebe-se que seguiu a tendência das constituições democráticas contemporâneas, segundo Häberle, (1997) é uma constituição aberta que demanda um esforço permanente de interpretação e integração por parte do jurista.

O Brasil, ao promulgar a Constituição Federal de 1988, fez a opção pelo Estado Democrático de Direito, estabelecendo a inclusão social, por meio da ampliação do rol de direitos e deveres dos cidadãos, uma de suas principais conquistas, que se traduzem em desafios a serem superados face à complexidade à sua efetivação.

As reformas constitucionais ocorridas na América Latina a partir da década de 80 e durante os anos 90 introduziu cláusulas de reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, sedimentou-se o critério de respeito aos Direitos Indígenas, com reconhecimento da justiça indígena e de suas autoridades. Reconhece-se, também, que a partir dessas cláusulas nos textos constitucionais, os movimentos indígenas avançaram na maioria desses países, introduzindo mudanças que efetivamente respondessem às demandas de proteção dos direitos da diversidade dos povos que fazem parte do seu território.

As Constituições latino-americanas da Colômbia, Bolívia, Equador, Peru e do Brasil introduziram em seus textos constitucionais alterações no que se refere aos aspectos do reconhecimento do caráter pluricultural da Nação e do Estado, o reconhecimento dos povos indígenas e ampliação dos seus direitos, tais como a oficialização de idiomas indígenas, a educação bilíngue, a proteção do meio ambiente, enfim, o reconhecimento do direito indígena.

Reafirma-se, nestas considerações, que o momento histórico vivenciado pela humanidade, com destaque para América-Latina, desafia a construção uma nova ordem jurídico-política não necessariamente estatal, dada a perspectiva de intensificação dos movimentos de integração regional, que reconheça a interculturalidade como elemento constitutivo da cena pública onde se explicitam, debatem e instituem direitos, mediante regras de um jogo de democracia real (e não meramente formal) no qual liberdade e justiça possam ser valores conciliáveis.

## **5 Considerações Finais**

Do exposto, observa-se que os direitos humanos fundamentais tem **origem anterior** ao reconhecimento nas cartas internacionais de proteção dos direitos humanos, sendo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

apenas com a mobilização social, a reivindicação social que se ampliam e se efetivam esses direitos.

Contraposto a isso, o constitucionalismo moderno, isto é, liberal clássico com base na igualdade formal perante a lei, no Estado nacional centralizado e na cidadania culturalmente homogênea, é fortemente questionado pelo próprio constitucionalismo sob o ponto de vista histórico e conceitual.

No que diz respeito ao constitucionalismo na América Latina, a temática diversidade cultural é um grande desafio, em razão das características específicas dos povos que a integram. Vários Estados contemplam em suas Constituições o direito à diversidade cultural e à identidade, inserindo em seu conteúdo expressões culturais dos povos indígenas, como seus idiomas, territórios e sistemas de autoridade e normativos.

Percebe-se que os movimentos do constitucionalismo que ocorrem nos países sul-americanos objetivam quebrar com a lógica liberal-individualista das Constituições tradicionais. Esse movimento insere uma nova concepção de espaço público a partir das necessidades das minorias, costumeiramente desconsideradas historicamente dos processos decisórios. Sob o ponto de vista da filosofia jurídica essas novas Constituições são uma quebra de paradigma, rompe com o modelo eurocêntrico de pensar o Direito e o Estado para o continente, seu olhar volta-se para a reconfiguração das instituições, das ideias e dos instrumentos jurídicos em favor das culturas escondidas da sua própria história.

Nas últimas décadas o movimento político-jurídico nos países sul-americanos apontam para novas perspectivas, por meio do movimento denominado de constitucionalismo latino-americano, considerado como movimento transformador, inovador, insurgente, popular e participativo, que introduz e consolida princípios pontuados no pluralismo, na emancipação, na interculturalidade e no bem viver com dignidade.

O surgimento do novo constitucionalismo latino-americano ocorre da combinação de movimentos cívicos com propostas políticas adotadas pelos povos, em um quadro de conflitos sociais e políticos, razão pela qual também é chamado de constitucionalismo 'sem país', já que somente o povo pode ser considerado o criador de uma Constituição, por meio dos mecanismos participativos e que legitima os processos constituintes. Essas mudanças na história constitucional que tiveram momentos específicos chamados de constitucionalismo liberal, constitucionalismo democrático e constitucionalismo social e que se resumem na expressão Estado Social e Democrático de Direito, aparecem nos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

últimos anos na América Latina de forma renovada. O novo constitucionalismo, fruto das assembleias constituintes comprometidas com processos de reconfiguração social e política, aponta para um novo paradigma de Constituição, com força, original e vinculante, com participação direta do povo, o pressupõe a substituição do velho constitucionalismo.

A sociedade do século XXI, do mundo globalizado, está desafiada a repensar as grandes transformações havidas nos últimos tempos. Há um processo de desenvolvimento social que não atenta às necessidades de reflexão crítica dado ao perplexo envolvimento dos sujeitos à estrutura do mercado de produtos e concepções altamente influenciáveis por uma cultura hegemônica.

Esse contexto está sinalizando para as transformações mundiais, sendo necessária a reflexão, tendo em vista não ser mais possível o tratamento isoladamente, mas sim, de forma ampla considerando o momento em que estamos vivenciando a construção histórico-cultural do sujeito, do ser humano no mundo.

## Referências

ALEXY, Robert. Los derechos fundamentales em el estado constitucional democrático. In: CARBONELL, Miguel (org.) **Neoconstitucionalismo(s)**. Ed. Por-Madri: Editorial Trotta, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova ed. 9. Reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 28. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2013.

**BRASIL**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

CARVALHO, Júlio Marino de. **Os direitos humanos no tempo e no espaço**. Brasília: Brasília Jurídica, 1998.

CHIVI VARGAS, Idón Móises. Os caminhos da descolonização na América Latina: os povos indígenas e o igualitarismo jurisdicional na Bolívia. In: VERDUM, Ricardo. (Org.). **Povos indígenas: constituições e reformas políticas na América Latina**. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesp, 2009.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação dos direitos humanos**. 4 ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2005.

COSTA, Pietro. “I diritti sociali: un diagramma del loro sviluppo”. In: **Iuris quidditas** (liber icorum per Bernardo Santalucia). Napoli: Editoriale scientifica, 2010.



ISBN: 978-85-7897-148-9

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

GRIJALVA, Agustín. O Estado plurinacional e intercultural na Constituição equatoriana de 2008. In: VERDUM, Ricardo (Org.). **Povos indígenas: constituições e reformas políticas na América Latina**. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesp, 2009.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. Direitos fundamentais, processo e princípio da proporcionalidade. In: GUERRA FILHO, Willis Santiago (Coord.); PEREIRA, Ana Claudia Tavora et al **Dos direitos humanos aos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

LUCAS, Douglas Cesar. **Direitos humanos e interculturalidade: um diálogo entre a igualdade e a diferença**. Ijuí: Unijuí, 2010.

MAGALHAES, José Luiz Quadros de. **A indivisibilidade dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://infojur.ccj.ufsc.br>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais: teoria geral: comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil doutrina e jurisprudência**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 12 ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. **Revista Sequência**, n. 53, p. 113-128, dez 2006.

\_\_\_\_\_; FAGUNDES, Lucas Machado. Tendências contemporâneas do constitucionalismo latino-americano: Estado plurinacional e pluralismo jurídico. **Pensar Revista de Ciências Jurídicas**. Fortaleza, v. 16, n. 2, p. 371-408, jul./dez. 2011.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## NAAH/S: serviço sendo implantado na Região Oeste de Santa Catarina

Diego Emanuel Clivatti da Silva<sup>190</sup>

Deizi Domingues da Rocha<sup>191</sup>

Claudia Daniele Spier Hoffelder<sup>192</sup>

Roseli Ana Fabrin<sup>193</sup>

Denise Claudia Marmith de Sordi<sup>194</sup>

Claudia Fantin<sup>195</sup>

Vera Maria da Rosa<sup>196</sup>

### Resumo

Este trabalho consiste em apresentar e justificar a importância da implantação do Serviço de Atendimento a pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (SAAH/S) no Município de Chapecó/SC. Desse modo foi realizado um estudo descritivo de caráter teórico-bibliográfico. A estruturação deste Serviço vem se estabelecendo desde o final do ano de 2013 através de convênio entre o Centro Associativo de Atividades Psicofísicas Patrick (CAPP) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). É responsabilidade do SAAH/S oferecer: avaliação psicológica e pedagógica; estudo de caso; oficinas exploratórias em diversas áreas do conhecimento e encaminhamento para área específica de interesse do educando(a), promovendo o desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social, o que inclui modificação do currículo e métodos de ensino adaptados a necessidades especiais de cada educando.

**Palavras-Chave:** Educação Especial Inclusiva; Altas habilidades/Superdotação; Atendimento.

### 1 Contextualizando...

A área de altas habilidades/superdotação (AH/S) é relativamente nova no Brasil. Em Santa Catarina, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)

<sup>190</sup> Psicólogo no CAPP. E-mail: [diegoclivatti@yahoo.com](mailto:diegoclivatti@yahoo.com)

<sup>191</sup> Professora de Educação Física. Mestranda em Educação pelo PPGE da Unochapecó. E-mail: [deizirocha@unochapeco.edu.br](mailto:deizirocha@unochapeco.edu.br)

<sup>192</sup> Coordenadora da unidade de atendimento ao professor (SAAH/S-CAPP-CHAPECÓ). E-mail: [claudiadh@unochapeco.edu.br](mailto:claudiadh@unochapeco.edu.br)

<sup>193</sup> Coordenadora da Unidade de atendimento ao educando(a) (SAAH/S-CAPP-CHAPECÓ);

<sup>194</sup> Pedagoga;

<sup>195</sup> Integradora de Educação Especial; mestranda em educação pelo PPGE – Unochapecó;

<sup>196</sup> Pedagoga. Pós-Graduada em Educação Especial Inclusiva. Diretora do CAPP.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

esta situado na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) em São José/SC e vem realizando atendimentos há menos de dez anos. Especificamente, os núcleos estão organizados por estados (um núcleo por estado), no entanto, de acordo Guenther (2010) cerca de 3 a 5% população apresentam uma capacidade superior à média, ou seja, “fora do normal” que tem habilidade significativamente superior, nesse caso, representam um número expressivo de pessoas com AH/S.

Nesse sentido, o CAPP<sup>197</sup> e o setor de educação especial da 4ª Gerência Regional de Educação (GERED) buscaram junto a FCEE possibilidades de estruturar e sistematizar o atendimento específico à pessoa com AH/S no Município de Chapecó e região oeste de Santa Catarina. A preocupação primeira pautou-se nos dados que indicam o número de pessoas com AH/S que constituem a população brasileira, conforme estudos de Guenther (2000). Bem como na preocupação com o que está sendo feito junto a estas pessoas para que seus direitos sejam garantidos. Direitos esses que vem se construindo há anos através de leis e normatizações, conforme segue um resumo no quadro abaixo<sup>198</sup>:

**1929** - Primeira legislação sobre superdotação - Reforma Educacional fala em “super-normas”.

**1961** - A LDB passa a incluir os excepcionais, e H. Antipoff lembra dos bem-dotados como parte deles.

**1967** - Critérios para a identificação e o atendimento ao superdotado, para identificar as “melhores cabeças”, em virtude do “milagre brasileiro”.

**1971** - A Lei 5.692/1971, art. 9o, nomeia os superdotados. O artigo não é regulamentado em alguns estados, por causa de uma cultura de exclusão.

**1971** - A superdotação passa a ser área prioritária da Educação Especial.

**1972-74** - Definição de classes regulares e especiais, atividades de enriquecimento.

**1994** - Política Nacional da SEESP/MEC: revisão de conceitos, análise da situação, fundamentos.

1994 - Declaração de Salamanca - Integração e inclusão: revisão das políticas.

**1996** - Lei 9.394/1996 - reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos PAH.

**2002** - Uma política de editais gera exclusão, criando concorrência entre os projetos por financiamentos.

**2005** - NAAH/S – Cria um novo paradigma de inclusão para todos os profissionais que aceitarem participar da discussão.

<sup>197</sup> O CAPP oferece serviço na área da educação especial, saúde e assistência social, todos gratuitos.

<sup>198</sup> Cf. Delou (2007).



ISBN: 978-85-7897-148-9

Assim surgiram algumas inquietações: onde estão às pessoas com AH/S? Como a comunidade escolar “lida” com esse sujeito? A escola identifica o sujeito com AH/S? Como? Quem dá suporte à escola? Como é garantido ao sujeito com AH/S seus direitos? Como podemos contribuir (enquanto educação especial inclusiva) na garantia desses direitos? Estes e outros questionamentos foram surgindo através de discussões, estudos e reflexões realizadas no CAPP no ano de 2013, no qual a preocupação primeira estava atrelada na identificação dos educandos(as) com indicadores de AH/S, principalmente os matriculados na rede regular de ensino.

Motivado pelos serviços prestados junto à comunidade a mais de vinte anos, o CAPP é uma instituição que oferece atendimentos para pessoas com deficiência intelectual e múltiplas nas áreas da educação, saúde e assistência social, e com intuito de ampliar seus atendimentos se propôs a implantar este serviço, estando assessorado pelo NAAH/S da FCEE. Desta forma, o objetivo deste trabalho é apresentar e justificar a importância da implantação do Serviço de Atendimento a pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (SAAH/S) no Município de Chapecó/SC e região oeste de Santa Catarina. Para isso, nos propomos a realizar um estudo descritivo de caráter teórico-bibliográfico.

Consideramos de suma importância às produções desenvolvidas até o momento sobre o tema proposto. Assim, ao abordar os referenciais utilizados neste escrito vislumbramos possibilidades de diálogos e interlocuções que justifiquem a relevância da implantação do SAAH/S, bem como traçar tempos e movimentos junto ao processo de educação especial inclusiva.

## **2 Altas Habilidades/Superdotação: um breve olhar para o conceito e as especificidades dos sujeitos**

A proposta de atendimento educacional especializado para os educandos com indicadores de AH/S tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva, e como objetivo, formar professores e profissionais da educação para a identificação desses educandos, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Muitas são as concepções acerca do que seriam AH/S e de como elas se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

manifestam em determinados contextos. De acordo com Chagas (2007) historicamente, desde a Grécia antiga, existem menções a determinar diferenças de desempenho entre os sujeitos. Desta forma, os conceitos sobre AH/S são múltiplos, portanto delimitamos aqui, a concepção de AH/S que é norteadora do Serviço implantado pelo CAPP, nesse caso, salientamos que o conceito de AH/S não se esgota neste ensaio, haja vista as vicissitudes do processo de formação do pensamento científico, e do intuito de elaboração desse escrito.

Nesse sentido, Chagas (2007) afirma que as concepções acerca das manifestações de AH/S são múltiplas, e encontram-se permeadas por mitos e preconceções, muitas delas perpetradas por estereótipos midiáticos, gerando reações que vão do fascínio ao antagonismo. Destacamos alguns termos que são comumente utilizados para ilustrar a manifestação deste fenômeno e que contribuem para discutir e ampliar os estudos que direcionam esta discussão, tais como: gênio, dom, talento, superdotado, entre outros. Conforme Virgolim (1997) o termo *gifted*, dá a noção de dom ou dádiva, como também de gênio ao referir-se as pessoas que revolucionaram seus campos de atuação<sup>199</sup>, ou mesmo à genialidade ao indicar pessoas com bom desempenho em teste de quociente de inteligência (QI). Há historicamente uma pluralidade de termos no que tange a investida em formular um conceito, uma vez que em determinadas épocas ou contextos sócio-histórico certos conjuntos de habilidades são valorizados em detrimento a outros. Por isso, atualmente não temos um conceito único que referencie AH/S.

Entretanto, Fleith (2007), destaca que apesar das dificuldades em formatar um conceito único do que sejam AH/S, podemos fazer algumas inferências científicas sobre o fenômeno, destacando que um conceito para ser válido deve ser observado empiricamente considerando a multidimensionalidade da inteligência. Assim, podemos considerar os fatores tanto internos quanto externos ao sujeito, que apontem um caminho de desenvolvimento do talento, e ainda, que o leve autorrealização. A autora destaca que a necessidade deste conceito poder ser utilizado para gerar produção científica a respeito das AH/S e possibilitar a construção de estratégias de desenvolvimento destas habilidades.

Segundo a definição Brasileira (2001, Art. 5º; III), os educandos com AH/S são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar

<sup>199</sup> Leonardo da Vinci; Stephen Hawking; Gandhi; Heitor Villa-Lobos; Edson Arantes do Nascimento – Pelé, entre outros.

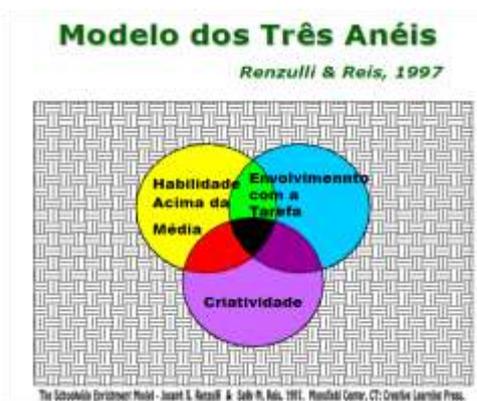


**ISBN: 978-85-7897-148-9**

rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Essa definição destaca duas características marcantes da superdotação, que são a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de interesse. E de acordo com SEESP/MEC (2003, p. 45), são aqueles que apresentam,

[...] notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Destacamos assim a perspectiva que fundamenta o trabalho do NAAH/S no estado de Santa Catarina e por consequência o SAAH/S que está sendo estruturado no CAPP. Partimos da definição proposta por Joseph Renzulli, ou seja, o *modelo dos Três Anéis* que inclui três conjuntos interligados de traços, ao qual, parte da perspectiva de que a manifestação das AH/S deve ser observada a partir de três diferentes prismas: 1) ter manifesta uma habilidade acima da média, 2) pensamento criador e 3) envolvimento com a tarefa (REZULLI e REIS, 1997). Os três eixos se manifestam de maneira diferente em cada sujeito, interagindo com outras habilidades cognitivas e subjetivas, portanto, de formas diferentes ao longo da vida.



A habilidade acima da média é entendida como a manifestação de quaisquer habilidades que destaquem o sujeito frente aos seus pares e pode ser observada em dois conjuntos: 1) as habilidades específicas, com domínio de técnicas ou estratégias que podem ser aplicadas em uma área ou campo de conhecimento específico, e 2) habilidades gerais que são capacidades de processamento e utilização de informações que podem ser aplicadas em vários campos do conhecimento e estão relacionadas a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

habilidades cognitivas gerais. Chagas (2007) destaca que ao contrário das habilidades gerais que podem ser avaliadas em testes psicométricos as habilidades específicas não são facilmente observadas em avaliações formais, sendo vistas mais facilmente em situações cotidianas ao sujeito.

O envolvimento com a tarefa pode ser entendido como um fator motivacional em que se observa um alto grau de energia dedicada a determinado campo de manifestação do potencial humano em que são observados altos níveis de motivação e perseverança na resolução de problemas. Já a criatividade pode ser entendida como a capacidade elevada de fluência do pensamento e abertura a novas experiências e manifestação de um conjunto de originalidade de ideias (CHAGAS, 2007).

Nesse sentido, salientamos que neste momento, a ideia deste escrito se situa na apresentação sobre a implantação do SAAH/S no CAPP, e, não em um estudo aprofundado sobre o tema, apesar da sua extrema relevância. Diante disso, acreditamos que a definição de AH/S está em processo, mas reconhecemos que ela começa a ser entendida numa perspectiva mais plural. Sobretudo, sabemos da necessidade de darmos mais atenção a essa área, principalmente no que se refere à realização de pesquisa e produção de conhecimento nacional deste campo do saber, uma vez que, no momento, as principais referências são europeias e/ou estadunidenses.

### **3 O Serviço de Atendimento a Pessoas com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (SAA/S) no CAPP: uma extensão do NAAH/S de São José/SC**

O surgimento do NAAH/S se deu através da proposta de atendimento educacional especializado, a partir do ano de 2005 quando começam a serem implantados nos Estados da Federação através da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) os primeiros núcleos. Esta proposta tem como fundamento os princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva. Nesse sentido, o objetivo do MEC ao implantar o serviço na maioria das capitais brasileiras e no Distrito Federal era de identificar e apoiar os educandos(as) com AH/S, suas famílias, assim como seus professores. Em seguida, o eixo norteador do serviço pauta-se na formação de professores e profissionais da educação para a identificação dos educandos(as) com AH/S, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

educandos(as).

Em Santa Catarina, especificamente, o NAAH/S foi implantado no ano de 2006 na cidade de São José, através do MEC, sendo essa uma parceria com a Secretaria do Estado da Educação na FCEE. É importante salientar que a FCEE é referência em educação especial no estado de Santa Catarina, bem como é principal fomentadora do conhecimento científico e tecnológico para a educação especial. Atualmente, o NAAH/S da FCEE dirige suas ações aos educandos(as) matriculados na rede regular de ensino que apresentam indicativos de AH/S.

Preocupados com a identificação da população com AH/S, bem como com os direitos destas, o CAPP que se caracteriza como um centro de educação inclusiva em vem prestando serviços na área da educação especial há mais 20 anos, principalmente no que tange a pessoas com deficiência intelectual e múltipla, se propôs ampliar seus atendimentos, e no ano de 2013 com o apoio do setor de educação especial da 4º GERES e da FCEE começa a implantar o Serviço de Atendimento a Pessoas com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação - SAAH/S - sob a orientação da FCEE. O objetivo é realizar atendimento aos pais, professores e educandos (as) com indicadores de AH/S através de serviços psicológicos e pedagógicos baseados nos pressupostos educacionais, éticos, políticos e epistemológicos da educação inclusiva.

No momento, a equipe do SAAH/S esta formada com os profissionais nas seguintes áreas: pedagogia; psicologia; educação especial; ciências biológicas, educação física e matemática. A intenção é ampliar o quadro de profissionais de acordo com a demanda e necessidade dos educandos.

#### **4 A Implantação do SAAH/S em Chapecó e o Educando(a) com Indicadores de AH/S**

A principal meta do SAAH/S após identificar os potenciais no ensino regular é oferecer atendimento através de atividades que promovam o desenvolvimento do educando de acordo com suas necessidades. No entanto, conforme Camargo, Negrini e Freitas (2012), a tarefa de “descobrir” esses potenciais ainda é bastante complexa. Isto porque, por um lado, há a dificuldade de identificar os comportamentos apresentados pelos educandos, ou seja, os indicadores não são facilmente evidenciados e confirmados, assim como, encontramos limitações no que se refere à carência na formação dos professores nesta área. Ou seja, a dificuldade encontrada na rede de ensino é reconhecer



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

os potenciais que ali estão. Assim, os educandos (as) com indicadores de AH/S não são sendo “vistas”, não acessam os seus direitos, e conseqüentemente, a sua acessibilidade nas ações educacionais ficam defasadas.

Muitos são os desafios e dificuldades à implementação pela escola regular de um atendimento especial ao aluno com altas habilidades/superdotação. Os empecilhos perpassam, especialmente, pela formação do professor. Este, além de desconhecer a legislação brasileira, a qual oferece respaldo ao aluno talentoso e obrigatoriedade em seu atendimento, não tem sido preparado para atender adequadamente àqueles alunos que se destacam por um potencial superior. Contudo, não somente a formação do professor é uma necessidade, há de se pensar como ocorrerá esse processo ou até mesmo em estratégias adequadas para realizar a referida formação, objetivando, entre outros aspectos, destacar as características necessárias ao professor habilitado para atuar junto a alunos com altas habilidades/superdotação. (MARTINS e ALENCAR, 2011, p. 32-33).

Nesse sentido, o professor assume, mais uma vez, uma responsabilidade importantíssima, pois através do olhar do professor, das suas experiências e sensibilidade é que poderemos garantir aos educandos com AH/S, o quanto antes, o seus direitos de acesso à educação que atenda as suas necessidades. Assim, pensar o trabalho docente em uma perspectiva inclusiva para o atendimento educacional dos estudantes com AH/S, “coloca o desafio de mudanças, de novas práticas e outros saberes que embasem as ações pedagógicas, mais direcionadas aos interesses e peculiaridades destes sujeitos”, (CAMARGO, NEGRINI e FREITAS, 2012, p.10).

Desta forma, é de extrema importância que os professores conheçam os educandos e valorizem suas características no contexto escolar, no qual o comportamento de AH/S seja um indicador de potencialidades. Como também o professor deve conhecer estratégias que possam ser implementadas para a qualificação da educação desses educandos.

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles. Para tanto, é necessário conhecer as características individuais dos alunos com altas habilidades/superdotação as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações. (FREITAS & PÉREZ, 2010, p. 05).

Salientamos que os educandos com AH/S não encontram obstáculos no acesso à escola comum – ingresso e matrícula. A preocupação está no ato deles passarem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

despercebidos na escola comum, como apontam Delpretto e Zardo (2010). Com isso, conforme já salientado, ao passo que eles não são reconhecidos e estimulados, podem de acordo com Freitas e Pérez (2010, p. 10) estagnar seu desenvolvimento potencial, podendo vir a adaptarem-se ao contexto rotineiro da sala de aula, muitas vezes ficando frustrados e tornando-se alunos desinteressados.

É com esse cuidado, de estimular e oferecer atividades extracurriculares enriquecedoras<sup>200</sup> que visem o desenvolvimento pleno do educando que o SAAH/S veem se estruturando. Assim, o trabalho pedagógico voltado aos educandos com AH/S torna-se responsabilidade de um grupo, quais sejam: os professores da escola, os pais e/ou responsáveis e o SAAH/S. Nesse caso, não é responsabilidade somente do SAAH/S, mas também dele. Nesse sentido é o trabalho coletivo que vai construir os saberes e as práticas que visem atender as necessidades dos educandos. Por isso a importância dos convênios e parcerias com escolas, entidades e universidades, por meio de projetos, grupos de estudos, pesquisa, trocas de experiência e diálogos que vão consolidando o SAAH/S.

Apesar da possibilidade de estabelecer convênios com diferentes instituições de ensino e pesquisa, como as universidades, por exemplo, salientamos a importância da escola frente à necessidade do educando. Haja vista, que é na escola que eles passam a maior parte do tempo (obrigatória sua permanência), que estabelecem diferentes relações e trocas com seus pares.

Diante disso, trazemos a tona a chamada de atenção de Alencar (1986), professora pioneira na implementação de estudos de AH/S no Brasil, ao qual expõe no prefácio da primeira edição de seu livro "*Psicologia e educação do superdotado*",

[...] o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual, estiverem presentes desde os primeiros anos da infância [...]. O fato de que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos tem levado a um interesse crescente pelos alunos mais competentes e capazes, a par de uma consciência de que um sistema educacional voltado apenas para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não-reconhecimento e estímulo do talento e, conseqüentemente, o seu não-aproveitamento. (ALENCAR, 1986, p. 11).

<sup>200</sup> Considerando a importância do enriquecimento para favorecer a inclusão e um ambiente mais acessível a estes sujeitos, este pode acontecer também no contexto de aprendizagem, oportunizando uma diversificação curricular, enriquecidos com práticas que suplementem o cotidiano pedagógico, que a criança possa interagir, questionar e dialogar. O enriquecimento extracurricular também é uma proposta que pode ser realizada dentro da própria escola, com apoio de mentores, que contribuam no aprofundamento de áreas específicas (CAMARGO, NEGRINI E FREITAS, 2012, p. 11).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Portanto, percebemos a importância do desenvolvimento do olhar e das ações direcionadas aos “nossos talentos”, bem como para a implementação dos programas educacionais e dos serviços que são e estão direcionados a esta população.

## 5 Conclusões

A implantação do SAAH/S – Chapecó tem como intuito identificar e prestar atendimento as três unidades que compõem o Serviço, ou seja, Pais, professores e educando. Evidenciamos que o atendimento está direcionado, neste momento, as necessidades educacionais dos alunos com indicadores de AH/S das escolas públicas de educação básica, do município e região. Entre as metas a serem alcançadas estão: à inserção de conhecimento e disseminação de informações sobre a área nas comunidades escolares e nas famílias; a contratação de professores de disciplinas específicas para trabalhar com oficinas temáticas com os estudantes; a realização de parcerias com instituições de ensino superior, para que as oficinas de enriquecimento sejam potencializadas, bem como a participação dos professores do SAAH/S em cursos, eventos e pesquisas.

Acredita-se que esta investida do CAPP em parceria com FCEE, apoiada em um embasamento teórico, pode ser um diferencial para que a comunidade escolar, os familiares e a população como um todo reconheça a importância do seu trabalho na constituição das pessoas com indicadores de AH/S, favorecendo práticas inclusivas. Práticas essas que sejam transformadas em diferentes saberes, saberes específicos, produtivos e respeitosos as capacidades de cada educando.

Portanto, sabemos que os primeiros passos já foram dados, e estamos conscientes da relevância desse serviço junto à comunidade escolar. Além disso, salientamos a importância do trabalho coletivo entre o SAAH/S, escola e família. E por fim, elucidamos que toda e qualquer ação a ser desempenhada para desenvolver os potenciais dos educandos deverá ter relação com seus indicadores de AH/S, assim a necessidade da equipe de profissionais em conhecer e dominar o campo teórico para que as práticas pedagógicas sejam qualificadas e condizentes com a necessidade do educando.



## Referências

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **Resolução n.º 02/2001**. Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**. Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

CAMARGO, Renata Gomes Camargo; NEGRINI, Tatiane Negrini; FREITAS, Soraia Napoleão Freitas. Acessibilidade Educacional dos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: Compromisso da Universidade e da Escola. **Anais do IX ANPED SUL**. UCS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>. Acesso em 27 mai. 2014.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. IN FLEITH, D. S e ALENCAR, E. M. L. (orgs). **Desenvolvimento de altas habilidades: orientação aos pais e professores**. Porto Alegre Artmed, 2007.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação**: legislação e políticas educacionais para inclusão. In FLEITH, D. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, 2007.

DELPRETTO, B. M. de L.; ZARDO, S. P. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_. [et. al.] **Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. V. 10, Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2010.

FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. vol 1 - Orientação a professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientações a pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.

GUENTHER, Z. **Desenvolver capacidades e talentos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de Alencar. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model**. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 13 (1), 173-183, UNB: Brasília, 1997.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DAS RUINAS A UMA ETNOGRAFIA DA RECONSTRUÇÃO: uma leitura da história política de Angola em guerra e no pós-guerra

Edinei Marcos Grison<sup>201</sup>Rosana Maria Badalotti<sup>202</sup>

### Resumo

O presente trabalho trata das linhas da história política de Angola em guerra e no pós-guerra. A reconstrução buscou recuperar a partir de processos multiculturais, elementos que representam diferentes contextos de trajetórias migratórias. Para tanto, nos baseamos em uma descrição etnográfica, que descreve e interpreta através de referências bibliográficas e documentais. A partir da pesquisa de campo, buscaram-se aspectos relacionados às ações políticas em Angola, objetivando vislumbrar a construção de identidades, trajetória, percepções, representações, sentidos e significados sobre a problemática em questão. Os resultados elucidam a formação multicultural de Angola, a independência e o projeto nacional angolano a partir do diálogo com o Brasil, e a sacramentalização da história política liberta por partidos políticos opostos em disputa pelo poder central do Estado.

**Palavras-chave:** História Política de Angola; Trajetórias Migratórias; Processos Interculturais e Multiculturais; Etnografia.

### 1 Considerações Iniciais

As linhas que seguem circunscrevem as linhas gerais da história política de Angola em guerra e no pós-guerra. Assim, o significado da reconstrução expressa na investigação buscou recuperar a partir de processos interculturais, multiculturais a história política de Angola, elementos que expressem em diferentes contextos, facetas de trajetórias migratórias vivenciadas por essa nação.

A descrição etnográfica (descreve e interpreta) através da pesquisa bibliográfica e documental, relacionada aos dados da pesquisa de campo, desenhou às linhas gerais da história política de Angola. A compreensão de etnografia adotada nesse estudo não pretende realizar uma descrição nos moldes clássicos de Malinowski como realizada na obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* de 1922.

Através de recursos metodológicos como a pesquisa bibliográfica, documental e a aplicação de questionários, se propôs investigar, descrever e interpretar os processos e

<sup>201</sup> Licenciado em Filosofia pela UFPR e em Sociologia pela UNOCHAPECÓ. E-mail: edineigrison@hotmail.com

<sup>202</sup> Docente/pesquisadora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da UNOCHAPECÓ; E-mail: rosana@unochapeco.edu.br



ISBN: 978-85-7897-148-9

retrocessos da história política de Angola em guerra e no pós-guerra; a construção e reconstrução de identidades e trajetórias angolanas em processos de migração; aspectos da (re) construção da história política de Angola: processos, significações, mudanças e desafios. Foram aplicados questionários a cinco (5) angolanos residentes em Kibala, região do Kwanza Sul em Angola.

A primeira parte deste artigo reúne os desdobres políticos que a (in) dependência, processos de (des) colonização e os movimentos pró-libertação promoveram em Angola com vistas a proporcionar a construção do projeto nacional angolano. Encontros, desencontros, guerra civil, partidos dissidentes, ataques e o triunfo da MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) liderado por António Agostinho Neto em 1975 desenharam uma parcimônia da política litiosa de Angola.

A segunda parte trata a partir da pesquisa documental e bibliográfica, tentativas de apreensão da construção, reconstrução de identidades e trajetórias em processos de migração. Destaca-se o (re) conhecimento, ou a negação cultural através do devir da migração e ocupação de espaços diferenciados das origens culturais.

A terceira parte segue a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, desvendando as tentativas de apreensão das memórias e subjetividades de angolanos que vivenciaram os processos políticos em Angola anterior à guerra e no pós-guerra, sob o objetivo de compreender e descrever a partir de suas representações aspectos da (re) construção da história política, processos, (re) significações, mudanças e desafios. Entre os processos, destacam-se as relações obtidas com o Brasil por meio de movimentos de (re) construção nacional e intercâmbio cultural.

## **2 Os Processos e Retrocessos da História Política de Angola em Guerra e no Pós-Guerra**

Os anos 50 foram decisivos para a emancipação dos países do centro do continente africano de suas colônias. Angola passa a ser (in) dependente somente em 1975. Angola e o sul da África ficaram com seus processos de (in) dependência atrasados pela capitulação da região do Biafra. De 1974 até 1976, Angola sofre fortes confrontos de guerrilhas que geram a conquista da independência de Portugal.

A importante Revolução de 25 de Abril (Revolução dos Cravos) pôs fim a muitas colônias que estavam em processos atrasados de independência com relação a outros países africanos. A independência de Angola vem a cavalo com a queda de Salazar e o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

regime ditatorial. Angola adota uma postura política libertadora pró-soviética. Várias facções partidárias independentistas deflagram uma guerra civil que obteve fim somente em 2002.

A geopolítica do estado colonial angolano representa para Menezes (2000, p.91) a “República de Angola [que] é um dos mais recentes Estados independentes da África meridional e integrou um conjunto de territórios que fizeram parte do “colonialismo tardio” praticada por Portugal até meados da década de 1970”.

Através de inúmeros movimentos populares pró-libertação e de independência, Angola passou a ser chamada República Popular de Angola. Vários foram os países africanos que estiveram até os anos setenta amarrados aos laços do leviatã português. Até 1975 Angola se inseria no *hall* de países que faziam parte das formas de colonização tardias.

Para Rodrigo de Souza Pain (2010, p.02) é possível afirmar que Angola possuiu histórias de tentativa de libertação anterior à independência de 1975. Assim, “[...] a sociedade civil angolana tem uma história que é anterior ao dia da independência oficial do jovem país. Não se pode conceber o onze de novembro de mil novecentos e setenta e cinco como sendo o marco da história do surgimento da sociedade civil organizada em Angola”.

Os movimentos de libertação nacional podem referir-se a uma primeira forma de organização social e para Nelson Pestana (2004 *in* Pain, 2010, p.02) fundamentaram os prenúncios de uma história de libertação política que teria seu ponto mais alto na luta armada. No entanto,

[...] o nacionalismo moderno angolano surgido com os movimentos de libertação nacional nos anos 1950/1960, que conduziu a luta armada, como ponto de partida da conformação da sociedade angolana. Para ele existe uma “história antiga” dessa sociedade que tem ligação imediata com a história do movimento associativo angolano, cujas origens podem ser situadas em meados do século XIX [...]

O final da guerra fria e do colonialismo angolano avivaram os movimentos relacionados à libertação. Os movimentos sociais, camponeses se iniciaram anterior a 1975 motivados pela luta contra o sistema extrativo, o poder hegemônico português e pela maioria política frente às teses de Salazar.

Para Francisco Manuel César Correia de Almeida (1998, p.06) a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] República de Angola é uma Nação cuja existência deriva dos Reinos do Congo, N'Dongo e adjacentes, onde primeiro se constituíram Nações. É uma parte extraída dessas Nações, desagregada violentamente pela colonização portuguesa como outras potências coloniais desagregaram outras, moldada seletivamente à sua imagem, impregnada pela sua economia e cultura, híbrida [...]

A origem da formação da sociedade angolana leva em parte a forçosa desagregação de suas tribos, da territorialidade cultural materna, para a política obscurantista do povo português que pela violência, moldaram os futuros em graus de dependência política *et. al.*. Em prol, da liberdade o nacionalismo apresentou-se como uma alternativa marcante, matizada pela história da violência colonizadora com a cultura híbrida antiga originária dos povos angolanos.

Conforme Franz Wilhelm Heimer (1980, p.11),

Durante o período de 25 de abril de 1974 até o fim da "guerra civil convencional" entre movimentos rivais e respectivos aliados, em Fevereiro e Março de 1976, Angola foi alvo, provavelmente mais do que em qualquer outro momento da sua história, de profundo a amplo interesse.

Angola evoluiu sobre o regime português e iniciou internamente o processo de (des) colonização, mesclando rivalidade interna e o domínio externo. Várias são as conotações controvertidas entre as formas de definir os movimentos pró-libertação, (des) colonização e independência, ou seja: movimentos de libertação, movimentos nacionalistas, movimentos anticoloniais, representaram os profundos e litigiosos interesses civis em Angola.

## **2.1 O Discurso Sociológico e a Fundamentação da História Política de Angola**

Todo processo de construção da (des) colonização em Angola representou um processo racional de grupos que objetivavam o poder através do conhecimento das estratégias que o povo em sua generalidade não tinha acesso. As investigações históricas, sociológicas e políticas revelam análises concretas sobre os modos de apropriação do poder, definindo apropriadores, herdeiros sob a responsabilidade de construir um projeto de nação.

A guerra, a luta, os movimentos populares camponeses representaram uma possibilidade positiva de descrição e análise da busca da liberdade, da guerra e dos litígios internos e externos. Parece Angola buscar através de uma história retilínea, a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

culminância da liberdade e do nacionalismo na figura do Estado. Este representou a reelaboração da ideia de nação.

O discurso pró-independência fundamentou pretensões universais de liberdade que só viriam pela guerra. A regularidade que poderia representar a independência, a liberdade política de Portugal e dos grupos rivais internos, representou a crise de reconhecimento político, humano, cultural, estrutural do mundo pós-guerra em ruínas. A descolonização também fora motivo de litígio, confronto e dissidências.

Uma teoria geral da guerra pode ser evidente a partir do princípio histórico do funcionamento do poder entorno da etnia. Assim justifica-se a venda negros entendidos como mão-de-obra que se tornariam através do Atlântico escravos e os trabalhadores/desbravadores de muitas terras. Conforme John Thornton (2004, p. 189) é real que

[...] poucos africanos tenham emigrado voluntariamente (a maioria, diplomatas de alto escalão ou estudantes, e ocasionalmente colonizadores ou navegadores), a maioria veio como escravos. O papel exercido por essas pessoas na formação do mundo Atlântico foi talvez tão profundo quanto daqueles que permaneceram na África, porém muito diferente.

A migração/imigração realizada por angolanos para as Américas representa uma parcimônia reduzida em analogia aos que compulsoriamente foram expatriados e ultrajados duramente pelo trabalho e pela segregação étnica. Os angolanos desenharam trajetórias culturais próprias que definiram o universo cultural do Atlântico e do Brasil.

Angola reproduziu uma história binária de confrontos através da luta permanente e interminada. A centralidade universal da proposta era a libertação e a construção do Estado como nação independente. Tal discurso político só foi possível pela sujeição social à guerra e ao domínio dos grupos internos que fundamentaram a história de uns e não de outros. Tal poder foi injusto por não pertencer ao unânime povo angolano.

Em Angola se construiu a liberdade política, através de processos sangrentos, ainda impotentes de criarem igualdades sociais, econômicas, políticas às nações maduras na (in) dependência. Angola como país livre, propõe exercer pela diferença étnica, social a construção de identidades, processos culturais, trocas, relações além de sinônimos de *apartheid* influentes na África do Sul.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2.2 Dados, Processos e Movimentos Sociais Contraditórios De (In)Dependência Política e Econômica de Angola

Angola como outros países da África que passam por processos de libertação contínua, representam pretensas iniciativas de construção de liberdade pela diferença cultural e econômica. Dados da Revista Exame Angola (2012) revelam que a economia angolana ocupa a 148ª posição de 187 países participantes nos níveis de desenvolvimento mundial. Entre 2011 e 2013, Angola acumula a mesma posição no *ranking*.

Inúmeros são os projetos e os esforços econômicos para o desprendimento de verbas internacionais para a reconstrução, o desarmamento, a canalização e reconstrução da infraestrutura angolana para redução dos níveis de pobreza. Conforme a Revista Perspectivas Econômicas na África (2004/05, p.51) os “[...] diamantes e, em especial, o petróleo *offshore* dominam a economia nacional, sendo responsáveis pela quase totalidade das receitas”. Tanto os diamantes como o petróleo não conseguem abortar a tímida elevação do PIB angolano que carece de comunicação entre os setores econômicos e industriais, reestruturação da infraestrutura industrial, decapitadas pela guerra civil e a quantidade de minas terrestres ativas, ainda desconhecidas no subsolo.

O cessar fogo dos conflitos armados representou a contenção de vários problemas enfrentados pela nação angolana, a saber: deslocamento da população, migrações/imigrações, destruição de sistema de produção e atividade econômicas, destruição de infraestruturas sociais e industriais e a destruição de bens e produtos essenciais à manutenção da vida. Mas, uma das fortes causas da pobreza angolana é a pressão demográfica com altas taxas de fertilidade, somando nos núcleos familiares elevados números de dependentes e fortes processos migratórios/imigratórios para as cidades, representando êxodo rural, das aldeias e queda do sistema produtivo agrícola, indispensável como setor primário.

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano, o país subiu uma colocação, entre os anos 2000 e o final de 2010. Cresceu praticamente 11,1% ao ano, segundo o Fundo Monetário Internacional (FMI). A exploração do petróleo e diamantes angolanos não é consistente a tal ponto de elevar o cenário social e econômico, condicionando melhoras nas condições de vida da população, segundo dados da Revista Exame Angola (2012).

Conforme a Revista Angola *Economic Update* do Banco Mundial (2013, p. VI), Angola parece crescer depois de uma longa e tímida dependência à crise financeira



internacional. Assim, a

[...] economia de Angola está a recuperar, depois de um período de crescimento relativamente fraco, prevendo-se um crescimento do PIB da ordem de 8,1% em 2012. De 2009 até meados de 2011, o crescimento do PIB estagnou devido a um declínio dos preços mundiais do petróleo e a um abrandamento da produção nacional de petróleo. [...] em 2012, a combinação dos altos preços do petróleo e do aumento da produção dinamizou o crescimento do PIB e provocou um enorme aumento das receitas fiscais, permitindo ao governo liquidar os seus atrasados e aumentar as despesas públicas.

É evidente que a crise financeira mundial abalou Angola. O principal objeto de arrecadação que impulsiona a economia angolana sofre quedas em seus preços, contendo o crescimento econômico. Com um consumo interno baixíssimo, Angola pouco exportou e recuou no crescimento econômico. Conforme o Ministério das Relações Exteriores, Departamento de Promoção Comercial e Investimentos e a Divisão de Inteligência Comercial de Angola, nos anos de 2012 houve uma variação de 3,6% com relação a 2008 no comércio exterior, impactando o PIB significativamente pelo crescimento nas importações que representaram 6%.

Angola é um típico exemplo de país remanescente de um cenário de guerra civil, degradação dos setores primário e secundários, falta de investimento em tecnologia, tímido desenvolvimento da indústria interna, mantendo-se na 59<sup>o</sup> colocação no mercado mundial, em 52<sup>o</sup> no setor de exportação e 81<sup>o</sup> na importação. Os principais países que foram favoráveis às alianças comerciais com Angola em 2012 foram: China, EUA, Índia e Taiwan, configurando 46,2% do total das exportações. As exportações se fundamentam em 98,3% em combustíveis, pérolas, ouro e outras pedras preciosas que representam 1,2% do total. A reconstrução econômica do país está na dependência das exportações via comércio petrolífero.

Sem dúvidas, a relação histórica de litígios internos e coloniais de Angola<sup>203</sup> se desdobra nas mazelas sociais e impactantes do presente angolano. A obra de Solival Menezes, *Mamma Angola: sociedade e economia de um país nascente*, publicada nos anos 2000 oferece dados, marcos históricos que fundamentam os aspectos descritivos dos processos políticos que serão resgatados nos parágrafos a seguir.

A (in) dependência dos negros angolanos veio somente em 1975. Curioso é que o

<sup>203</sup> Destacam-se como grupos característicos pela luta em prol da independência (Luta Armada de Libertação Nacional) de Angola os seguintes: UPA (União das Populações do Norte de Angola)/FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) a UNITA (União Nacional de Independência de Angola) fundado por Jonas Savimbi e as Forças Armadas de Portugal. Tais grupos representaram alianças e divergências durante o período de descolonização e independência.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

em plena ditadura militar, o Brasil (por primeiro) reconheceria a independência angolana. O partido político Movimento pela Libertação de Angola (MPLA) com origem angolana, criado entre os anos 1950 e 1960, reflete o ideário do Partido Comunista Português. Representou a maior autoridade política contra o colonialismo lusitano em terras angolanas. Foi um partido político com inspiração e ligação Cubana, financiado pela União Soviética (ideologicamente seguindo orientações das teses de Lênin), contrário às propostas políticas da UNITA (União Nacional pela Independência Total de Angola), liderada pelo Jonas Savimbi, morto em 2002, apoiada pelos EUA e pelo longo regime de *apartheid* da África do Sul. A guerra civil de Angola originariamente aconteceu por estes dois polos contrários: o MPLA e a UNITA.

Em pleno século XX, Angola era caracterizada como um elemento em atraso na economia mundial pelos retrocessos políticos e pela lenta recuperação econômica, oriundos conflitos tribais intermináveis. Refletiu os motivos agudos da Guerra Fria, pela guerra civil interna, oriunda da Guerra de (In) dependência (1962 – 1974), do litígio em prol da (des) colonização (1974 e 1975) e da própria independência que representou curto espaço de cessar fogo. Até 2002, o povo angolano não conheceu um país em paz.

O país que tem por capital Luanda, representa um precioso retrato local dos interesses capitalistas e socialistas, ideologicamente em choque na Guerra Fria. De um lado a UNITA apoiada pelos EUA, representava o capitalismo e o MPLA, o bloco socialista com ligações diretas com Cuba e a URSS. Os efeitos destes embates estão historicizados nos cemitérios e ruínas que arquivam a história do seu povo.

Em boa parte dos processos colonizadores africanos, bem como em Angola se concretizaram expedições militares, favorecendo interesses econômicos. Segundo Bittencourt (2010, pp. 175-176):

Angola e a negritude daquele país foi uma colônia de Portugal até 1975. Sua luta anticolonial guarda importantes singularidades no cenário africano, em especial pela peculiaridade do fato de os movimentos de libertação não terem conseguido a unificação de seus esforços, o que fez com que [...] lutassem contra as tropas portuguesas, mas também entre si. [...] Para complicar o contexto, existiam angolanos lutando pelo exército colonial e pelos movimentos de libertação [...].

O âmago da política angolana foi fundamentado por movimentos sociais pró-libertação e ao mesmo tempo pró-colonização. Tal dilema dividiu a fundamentação dos sonhos de nação ao povo angolano. A independência de Angola não significou objetivamente uma mudança política, econômica, social na realidade do povo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Representou evidentemente o processo dialético e de manutenção do poder interno, a partir de grupos interessados e divergentes em comandar aquele espaço rico em petróleo e diamante.

### **3 Construção de Identidades e Trajetórias Angolanas em Processos Migratórios/Imigratórios**

A constituição de um determinado grupo, instituição, ou seja, de um agente social, está baseada em princípios de categorização, de divisão, e, portanto, de pluralidades de visões de mundo e pontos de vista que somente são possíveis, porque para delimitar o seu pertencimento, a sua identidade, “os agentes classificam os demais agentes e aferem tanto sua posição nestas relações objetivas como, ao mesmo tempo, as estratégias simbólicas de apresentação e representação de si com que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhe impõem” (BOURDIEU, 1996, p.115).

Do ponto de vista antropológico a identidade social é “matéria de percepção moldada e colorida pelo mundo social”. Trata-se de uma percepção dual, na medida em que “identificamo-nos em oposição aos outros; reafirmamos a nossa identidade e negando etnocentricamente a outra”. (RENK, 2005, p.65). Nesse sentido, a identidade é relacional, pois “todos os atributos, todas as qualidades e todos os defeitos, devem ser pensados em relação aos outros, construindo-se e sendo construídos nessa relação de confronto, de embate, de percepções, de visões e divisões do mundo” (*idem*, p.67). É situacional, pois dependendo da situação podemos acionar várias identidades ou enfatizar uma ou outra identidade. Segundo a mesma autora, conforme a situação, “Mostramos uma face e deixamos a outra, silenciosamente, em repouso. Noutra circunstância ressaltamos outra faceta, aquela identidade que nos convém” (RENK, 2005, p. 67-68).

Ao propósito de representar o processo antropológico de significação das culturas, agentes, significados e representações é necessário considerar o que Pierre Bourdieu afirma em suas teorias no que tange às práticas culturais. Compreender os processos e trajetórias subjetivantes das culturas e das relações entre os sujeitos em primeira instância exige reflexivamente estar além do ato de superar o comum, natural, sempre o mesmo. Segundo Bourdieu (1979, p.01) as práticas culturais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] podem ser distintivas, distintas, mesmo quando não procuram sê-la. A definição dominante da "distinção" chama de "distintas" as condutas que se distinguem do comum, do vulgar, sem intenção de distinção. Nestas questões, as estratégias mais "lucrativas" são as que não são vividas como estratégias. São as que consistem em gostar ou mesmo em "descobrir" a cada instante, como se por acaso, o que deve ser gostado. O lucro da distinção é o lucro que proporciona a diferença, o distanciamento, que separa do comum.

Até o século XIX, o Brasil vivenciou fluxos imigratórios/migratórios perpassados principalmente por europeus. Característico desses processos são os fluxos forçados de sujeitos sociais de diferentes tribos e regiões da África, que passaram a constituir mão de obra escravizada pelos portugueses que na época, significavam os descobridores dos estranhos da América.

De acordo com essas perspectivas, a aculturação africana e brasileira que ocorreu durante os fortes processos migratórios/imigratórios proporcionados pelo comércio humano/escravo embasou nas cidades, povoados, engenhos, casas-grandes e senzalas a formação do que hoje se chama de "cultura afro-brasileira".

Alberto da Costa e Silva (2005, p.54 *apud* RIZZI, 2005, p.12), defende uma relação triangular entre Portugal/Brasil/África, pois é impossível "[...] escrever história do Brasil sem ter uma perspectiva de fora, uma perspectiva portuguesa e uma perspectiva africana". A noção de nacional parece alterada a partir do advento das relações globalizadas. A tendência principal observada é potencializar a construção cultural, econômica, política e social a partir dos ambientes globais, relacionais, dialógicos e dialéticos do nacional com o internacional.

Para Solival Menezes (2000, p.112) existem diferenças e especificidades nas identidades formadas pela colonização lusitana no Brasil e no continente africano. Nesse sentido, afirma que a

[...] colonização portuguesa no Brasil e a colonização praticada pelos lusitanos no continente africano, [...] na primeira, os portugueses praticamente eliminaram, os ignoraram a população autóctone (relativamente mais fraca e menos organizada que os africanos e menos disposta à exploração física), enquanto, que África, além do interesse em mercantilizar o próprio habitante local (que reunia força e capacidade produtiva passíveis de "gerenciamento"), as relações sociais e políticas preexistentes obrigaram os portugueses a se inserir no sistema vigente [...].

A trajetória política de Angola tem como elemento marcante a construção de aspectos apregoados pela cultura portuguesa de maneira forçosa. Contudo, as heranças do Reino do Congo foram subjugadas às formas portuguesas, bloqueando a construção de identidades e processos culturais entre o povo negro e os audaciosos capturadores



culturais.

A colonização angolana fora híbrida desde o princípio, mesclada com a força e o domínio de povos portugueses, dispersando seu povo no território em movimento de fuga dos colonizadores. Muitas das disputas não tinham elementos culturais, mas a luta política entre chefes. Um exemplo é a cidade de Luanda, especialmente criada para o progresso português no desenvolvimento do tráfico negreiro. A substituição de M'Pinda por Luanda representou a cristalização do poder português como principal porto de exportação de escravos.

#### **4 Aspectos da Construção e Reconstrução da História Política de Angola: Processos, (Re)significações, Mudanças e Desafios.**

Este item apresenta principalmente os dados relativos à pesquisa de campo, onde foram submetidos questionários a cinco (05) angolanos, os quais através de suas percepções e representações configuram apenas uma possibilidade de amostra qualitativa da história política de Angola. Nesse sentido, os dados apresentados não esgotam outras possibilidades de representações sobre a temática investigada. Os entrevistados residem em Kibala, região do Kwanza Sul, com faixa etária de 20 a 30 anos, agem como voluntários em missões católicas no país.

É difícil desenhar a história política de Angola sem mencionar a constante dialética da formação do estado político que parece ter sido pró-derramamento de sangue com intenções favoráveis a independência de Portugal e posteriormente pelo controle e formação do Estado político independente.

Para o entrevistado, Crisóstomo Hgala (2013) quando questionado sobre a história política de Angola, afirmou: “É complicado, pois: antes da independência viveu-se a colonização (1432 – 1975) e depois da independência (1975 – 2002) guerra interna (luta pelo poder). A nossa história é, pois sabida e esclarecida. Mas três partidos competiram pelo poder, MPLA de Neto<sup>204</sup>, UNITA de Savimbi e FNLA de Holden Roberto [...]”.

No entanto, a União Nacional pela Total Libertação de Angola (UNITA) sob o espectro político centralista, mantinha-se como um partido típico *catch-all party*, ou seja, aberto a diversos pontos de vista, buscavam aliados em todos os campos e lugares, não possuindo ideologia central para orientação. A Frente Nacional de Libertação de Angola

<sup>204</sup> Neto significa para o povo angolano: António Agostinho Neto, médico de profissão, formado em Lisboa e primeiro presidente de Angola, eleito em 1975 em pleno período de descolonização, permanecendo até 1979. Compactuava com a ideologia política do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(FNLA) representava os grupos de centro direita, possuidores do aspecto ideológico nacionalista e sob o regime democrático cristão.

Nesse sentido, o processo de (des) colonização aparece como uma proposta de formação de projetos nacionais no continente africano. Várias foram às declarações, comitês e grupos que incentivaram a (des) colonização dos povos cativos da colonização europeia.<sup>205</sup> Os anos 50 e 60 do século XX foram decisivos para a erupção de muitos movimentos sociais em Angola<sup>206</sup>.

Segundo o entrevistado Gabriel Sapalo Chico (2013) respondendo a mesma pergunta dirigida a Crisóstomo Hgala (2013) denomina que a “política histórica de Angola é de grande luta para o melhor. [...] ainda existem sinais de que alguns partidos políticos continuam a mexer com a pressão da governação [sic]”. Ao observar a história política de seu país o entrevistado Honorato Salvador G. Gabriel (2013) “[...] que está a dar passos lentos, isto porque não responde aos anseios dos cidadãos. Existem sim grupos que disputaram o poder do Estado como: MPLA, FNLA e UNITA”.

Referindo-se a história política de dominação de Angola, José Marques Rocha (2002, p. 05) infere: “A vida e a morte de milhares de negros e brancos angolanos e portugueses definiram, este período histórico e tão curto – 20 meses, apenas (abril de 1975 a Novembro de 1975) – em todo o seu tempo, terror e tragédia”. Tanto a colonização como a (des) colonização representam o que se conhece em várias nações como violência declarada às trajetórias culturais, propriedade da terra, identidade cultural.

Para Crisóstomo Hgala (2013) sobre as trajetórias de Angola antes e depois da guerra fica evidente que: “Antes da guerra Angola estava em colonização [...] O angolano livre era o assimilado que era educado seguindo os padrões portugueses e tinha que casar com posse. O não assimilado era o chamado indígena (pejorativamente) que pagava impostos e estava sujeito a escravidão”.

Conforme José Marque Rocha (2002, p. 17) o processo de (des) colonização de Angola representou golpes e a participação de militares que dominaram o povo em vez de o “processo de descolonização de Angola que devia de ser levado a cabo, com a preocupação da salvaguarda de pessoas e bens de negros e brancos”. Para o entrevistado Honorato Salvador Gabriel (2013) que nasceu no período de Guerra “[...] no

<sup>205</sup> Dominaram o continente africano por longas datas os seguintes países: Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Inglaterra (país que forçou o sessar do tráfico negreiro para o Brasil), Itália e Portugal.

<sup>206</sup> De 1961 a 1974 combateram a duramente com guerra civil as forças portuguesas os três movimento sociais: UPA/FNLA (depois de muitas agremiações deram origem ao FNLA), MPLA e UNITA.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

meu parecer [...] é que o governo tem estado a trabalhar, porém ainda é triste ver os setores fundamentais debilitados, falo do setor da educação, a saúde e a agricultura”.

Conforme Manuel Castro Freire (2009, p.01) “Um acordo com 11 capítulos e 60 artigos selou há 35 anos, no Hotel da Penina, no Alvor, o reconhecimento português dos movimentos independentistas angolanos - MPLA, FNLA e UNITA - como “únicos e legítimos representantes do povo” da última colônia lusa em África”. No entanto, tais acordos unilaterais não eliminaram a possibilidade das futuras dissidências políticas entre os movimentos independentistas, gerando novamente insegurança e possibilidade de guerra declarada.

A migração/imigração foi uma proposta de fuga tendencialmente motivada pela guerra de independência e pela guerra civil. No período colonial de Angola, os portugueses concentravam os poderes sobre os angolanos e os mantinham sobre custódia. Após os impactos originários pelos dois litígios, o diálogo entre países, bem como o Brasil passou a ser mais estreito e possível pelas alianças bilaterais e multilaterais em prol da (re) construção e dos acordos diplomáticos ainda não solidificados.

Conforme Crisóstomo Hgala (2013) muitos foram os diálogos culturais entre Angola e Brasil, reinos, tribos e grupos passaram a adotar padrões diversificados da cultura nativa. Exemplos são “os Kwanhamas e os Mukubhais todas às outras etnias/tribos sofreram a enculturação e endoculturação. Caso concreto são os Ovimbuundu, Akuwakimbindu, Tchokwe e bacongos que aderiram à religião cristã, mas não abandonaram a religião tradicional e a poligamia”.

Tanto a colonização portuguesa como a guerra pela independência pareceu representar o sufocamento e a negação de algumas denominações culturais, tais como: Kwanhamas (conhecidos como aqueles que resistiram à colonização portuguesa no sul de Angola, próximo da região da Namíbia e os Mukubhais (também vivem no sul de Angola, com língua derivada do Kimbundo).

A preservação da cultura, quanto às trajetórias, processos, dinâmicas regionais, subjetividades e subjetivações inscrevem sob o povo angolano, dinâmicas assimétricas pelo histórico colonizador. Não é possível denominar uma formação monológica da cultura angolana, pois desde outrora, muitos reinos, tribos, grupos foram à plataforma básica da formação cultural angolana.

Conforme Victorino Chico Tehimuku (2013)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Angola [sic] está como está [sic] politicamente falando, tudo que os países sabem, conhecem de Angola, não é o que é. Você ali no exterior assiste Angola de uma maneira muito diferente do que é, porque as filmagens angolanas só são feitas nas cidades fora dali, as fitas não passam sobre a própria história do país. Só é válida aquela história que o partido que está no poder desde a independência até hoje, é que a história real do país de outros partidos não é reconhecida. Angola até hoje há pessoas que não têm luz, água e há pessoas que estudam debaixo de árvores, mas pouca gente sabe disso.

Se o processo de libertação que adveio pela união do povo, pela existência e tomada de partidos, pela independência de Portugal, Angola ainda não é liberta e plena do jugo de problemas sociais, tais como: a fome, desigualdade social, inexistência de escolas e da iniciativa pública para uma educação pública e de qualidade. No entanto, o sentido de público para a realidade angolana, significa a realização de interesses de grupos. A totalidade do povo não representa a libertação. Se a instabilidade das relações entre poder e política são tal e qual, a história angolana desenha na memória mundial que além de escravos dos portugueses, os angolanos também foram de grupos e etnias internas.

## 5 Considerações Finais

A dinâmica política de Angola sugere a impressão de inúmeras trajetórias: a independência, o projeto de nação e o estado liberto angolano. Nos contextos sociais angolanos é aguda a relação com os movimentos pró-libertação. Novos modelos de vivência política em escala geral potencializaram desafios, (re) significações, processos e mudanças.

Mesclas entre o conservadorismo político e o liberalismo enquanto movimento popular configuram trajetórias marcantes, preocupadas em desenhar o espaço que o presente trabalho utilizou como objeto de pesquisa e motivação. Sob o intento de não buscar culpados, este ensaio visou propor elementos que pudessem interpretar possibilidades de respostas para os processos políticos de Angola, durante, no pós-guerra, nas possibilidades de construção e (re) construção de identidades e trajetórias angolanas em processos migratórios/imigratórios.

A responsabilidade de pensar, criar, produzir a política angolana dependeu dos labirintos políticos que interligaram: partidos, projetos, trajetórias entre migrantes/imigrantes e sobreviventes dos processos de libertação e (in) dependência. O *status quo* das práticas políticas de (in) dependência, libertação dependeu de idos de



ISBN: 978-85-7897-148-9

dominação, negação cultural, submissão política, humana, racial e cultural.

A pergunta fundamental que direcionou o estranhamento da realidade, seguida dos objetivos foram atingidos na medida em que as pretensões que embasavam a admiração descortinaram uma realidade específica de crise, ruptura, dualismos, (des) compromissos, trajetórias, diálogos em relação à formação do estado político angolano. O fazer científico sociológico foi fundamental, enquanto exercício crítico e de relativização.

A experiência etnográfica de pesquisa foi muito gratificante e questionadora. Ao vasculhar os aspectos humanos, sociais, políticos e culturais percebeu-se que, a libertação angolana está objetificada como um recurso desconectado do povo angolano que ainda vivencia as mazelas e trajetórias da guerra.

Recursos subjetivadores, inovadores e libertadores foram trajetórias bem vistas pelos angolanos que vieram ao Brasil presentes nas representações dos entrevistados como contribuição para a reconstrução nacional de Angola e possibilidade de sustentação de um projeto nacional em paz. Ficou evidente que o (des) conforto migratório/imigratório não se constitui somente da falta de proximidade com a pátria natal, mas pela dinâmica que os processos e trajetórias políticas enveredaram.

Os resultados descortinados pelo cruzamento dos dados demonstram que Angola é multicultural sob trajetórias violentas e compulsórias de migração/imigração pelos (des) encontros políticos entre projetos de nação e propostas partidárias. A libertação adveio da luta sangrenta, associada à independência pela específica condição da repetição do desejo de construir um projeto de nação. Elementos sociais, econômicos, políticos endossam os resultados.

Em suma, este trabalho proporcionou conclusões, tais como, a formação multicultural de Angola, a independência e a construção do projeto nacional angolano a partir do diálogo com nações tais como, o Brasil, e a sacramentalização da história política liberta por partidos políticos opostos em disputa pelo poder central do Estado.

## Referências

ALMEIDA, Francisco Manuel César Correia de. **Considerações em torno do nacionalismo angolano**. UNICAMP, 1998.

ANGOLA. Assembléia Constituinte. **Constituição da República de Angola**. 2010.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.



ISBN: 978-85-7897-148-9

BITTENCOURT, Marcelo. Angola: tradição, modernidade e cultura política. In: REIS, Daniel Aarão *et al.* **Tradições e modernidades**. Editora FGV, 2010, pp. 129-144.

BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

CHICO, Gabriel Sapalo. Entrevista concedida a Alisson Luiz Zanetti. Kibala, Kwanza Sul, 17 out. 2013.

FREIRE, Manuel Castro. Um acordo político que não evitou a guerra de Angola. **Diário de Notícias**, 2009. Disponível em: < <http://kuribeka.com.sapo.pt/acordoalvor.htm>> Acesso em: 22 de abr. 2013.

GABRIEL, Honorato Salvador G. Entrevista concedida a Alisson Luiz Zanetti. Kibala, Kwanza Sul, 17 out. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEIMER, Franz-Wihelm. **O processo de descolonização em Angola 1974-1976**. Lisboa: CEDEP, 1980.

HGALA, Crisóstomo Pinto. Entrevista concedida a Alisson Luiz Zanetti. Kibala, Kwanza Sul, 17 out. 2013.

MALINOWSKI, B. **Objeto, método e alcance desta pesquisa**. In: \_\_\_\_\_. Os argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MENEZES, Solival. **Mamma Angola: sociedade e economia de um país nascente**. São Paulo: EDUSP, 2000.

PAIN, Rodrigo de Souza. Obstáculos que inibem o desenvolvimento da democracia em Angola. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n° 3, agosto 2010.

PESTANA, Nelson. **As dinâmicas da sociedade civil em Angola**. Centro de Estudos Africanos. Lisboa: ISCTE, 2004.

RENK, Arlene. **Dicionário nada convencional: sobre a exclusão no oeste catarinense**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2005.

RIZZI, Kamilla Raquel. **Relações Brasil-Angola no pós-guerra fria: os condicionantes internos e a via multilateral**. Porto Alegre, 2005.

ROCHA, José Marques. **Angola: a descolonização**. Braga: Grafibraga, 2002.

TEIMUKU, Victorino Chico. Entrevista concedida a Alisson Luiz Zanetti. Kibala, Kwanza Sul, 16 out. 2013.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico: 1400-1800**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Documentos da internet

ANGOLA ECONOMIC UPDATE. [S.l.] 2013. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Africa/Angola/angola-economic-update-june-2013-po.pdf>> Acesso em 30 jan. 2013.

PERSPECTIVAS ECONÔMICAS NA ÁFRICA. [S.l.] 2004/05. Disponível em: [www.oecd.org/dev/aeo](http://www.oecd.org/dev/aeo) Acesso em: 12 jan. 2013.

UM PAÍS DESIGUALMENTE RICO. [S.l.], 2012. Disponível em: <http://www.exameangola.com/pt/?det=26201&id=2000&mid=383> Acesso em: 06 abr. 2013.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO *COM, EM E PARA* OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: territórios e cartografias em construção

Georgia Carneiro da Fontoura<sup>207</sup>Lilian Blanck de Oliveira<sup>208</sup>

### Resumo

O contexto social contemporâneo clama por *outros olhares/leituras – saberes/conhecimentos*, para/na construção de processos sociais que atendam a diversidade cultural no Brasil. Históricas leituras/ação hegemônicas ocidentais ocupadas em expandir territórios e dominar povos sem considerar suas culturas e crenças forjaram cartografias e práticas sociais permeadas por processos de dominação, exclusão e invisibilizações. O presente artigo busca compartilhar alguns referenciais com vistas à percepção e adoção de perspectivas episte(m)todológicas via diálogo/interação entre *saberes/conhecimentos das e com* as diversidades, capazes de (*pró*)mover sujeitos e grupos em suas diversidades.

**Palavras-Chave:** Direitos Humanos; Culturas; Diversidade; Educação; Território; Cartografias.

### 1 Palavras Iniciais

Os Direitos Humanos são fruto da conquista pelas constantes lutas sociais em nossa história construídos com base na memória, e “compõe nossa racionalidade de existência” (FLORES, 2002). Para Hanna Arendt (1979), os Direitos Humanos não são um dado, mas *um construído*, uma invenção humana em constantes processos de construção e reconstrução.

No Brasil, a emergência das lutas emancipatórias e afirmações tuteladas pelos DH clamam pelo reconhecimento das diferenças culturais, entre elas as religiosas. Neste contexto de rico mosaico de culturas e povos, “[...] a educação em Direitos Humanos constitui um lócus privilegiado para articular direitos de igualdade e direitos à diferença, políticas de igualdade e políticas de identidade” (CANDAU, 2009, p.81).

<sup>207</sup> Bacharel em Direito pela FURB. Mestranda em Desenvolvimento Regional pelo PPGDR/FURB. Pesquisadora do GPEAD/FURB. E-mail: [gecfontoura@gmail.com](mailto:gecfontoura@gmail.com)

<sup>208</sup> Docente do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional e líder do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD) do PPGDR/FURB. Orientadora do trabalho. E-mail: [lilianbo@uol.com.br](mailto:lilianbo@uol.com.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Imerso e comprometido com este contexto/desafio, o presente artigo<sup>209</sup> busca compartilhar alguns referenciais com vistas à percepção e a(do)ção de olhares/leituras, que encaminham para a construção de outras cartografias culturais, sociais e políticas – tempos/espaços/lugares vitais - capazes de (pró)mover sujeitos e grupos em suas diversidades.

## **2 Direitos Humanos e Diversidade Cultural**

Os Direitos Humanos se construíram historicamente, por intensos processos de lutas sociais cuja configuração está fortemente marcada por referenciais da modernidade como igualdade, liberdade e universalidade. Diversos grupos questionam a pertinência desta construção, no reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se na vida, valores, das lógicas de produção de conhecimento, práticas e visões de mundo.

Isto se dá, pois a afirmação de igualdade foi concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientando à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Neste espaço as diferenças foram e são invisibilizadas, negadas, silenciadas. Igualdade e diferença constituem universos semânticos polissêmicos, que se contrapõem implícita ou explicitamente. Portanto é necessário frisar: a igualdade está oposta a desigualdade e não à diferença; esta não se opõe a igualdade e sim a padronização, à produção em série, à uniformização. Desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na sociedade, na qual “tem que ter suas diferenças reconhecidas como elemento da construção da igualdade” (CANDAU, 2012).

O sociólogo português Santos (1997) sintetiza esta tensão ao afirmar que, “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Na atualidade, a afirmação dos Direitos Humanos passa pela resignificação destes postulados, pois estão profundamente impregnados com os processos, valores e afirmações que a modernidade propôs/propõe e continua a idealizar. Atualmente se tem dado mais ênfase para a questão da diferença no debate público e internacional

<sup>209</sup> A partir de uma pesquisa de iniciação científica Diversidade Cultural e Educação com, em e para os Direitos Humanos no Brasil: territórios e cartografias em construção, desenvolvida no ano de 2012 e 2013, com fomento do CNPq, integrado ao projeto FAPESC: *História e cultura indígena na Mesorregião do Vale do Itajaí* (2013).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conduzindo para um elemento fundamental da tensão entre igualdade e diferença. Para Candau (2008, p. 46-47), “a questão da diferença assume importância e se transforma em um direito, não só pelo direito dos diferentes serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades”

Nas últimas décadas do século XX, a cultura tornou-se conceito estratégico para a definição de identidades e alteridades no mundo contemporâneo, vasto campo de lutas e contradições na afirmação da diferença e exigência de reconhecimento como fruto de intensos processos de dominação, desigualdades e de exclusão produzidos pelo desenvolvimento capitalista (SANTOS; NUNES, 2003).

Neste contexto, o multiculturalismo surge como uma forma política de tolerância à diferença, no intuito de “respeitar as diferenças integradas num ambiente unitário que não as anule” (FLEURI, 2003, p.17). Multiculturalismo, segundo Santos e Nunes (2003, p. 30),

[...] é um conceito eurocêntrico, criado para descrever a diversidade cultural no quadro dos Estados-Nação do hemisfério norte e para lidar com a situação resultante do afluxo de imigrantes vindos do sul para um espaço europeu sem fronteiras internas, da diversidade étnica e afirmação identitária das minorias nos EUA e dos problemas específicos de países como o Canadá, com comunidades linguísticas ou étnicas territorialmente diferenciadas. [...] um conceito de que o Norte procura impor aos países do Sul um modo de definir a condição histórica e identidade destes

O reconhecimento das sociedades multiculturais abriu novas perspectivas epistemológicas sobre o *direito à diferença e compreensão das relações entre culturas*, confluindo numa série de concepções e perspectivas ocasionando uma polissemia terminológica<sup>210</sup>. Utilizamos neste trabalho as perspectivas assimilacionista e diferencialista apresentadas por Candau (2009), base de diversas propostas nas sociedades hodiernas.

O multiculturalismo assimilacionista compreende a sociedade multicultural – sentido descritivo – como um *espaço* em que não há igualdade de oportunidades para

<sup>210</sup> O multiculturalismo aponta simultaneamente ou alternativamente para uma descrição e para um projeto. Como descrição pode referir-se à “existência de uma multiplicidade de culturas no mundo”, “à co-existência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação” e “à existência de culturas que se interinfluenciam tanto dentro como para além do Estado-nação.” Como projeto, refere-se a um “projeto político de celebração ou reconhecimento dessas diferenças”. Em sociedades multiculturais, há multiculturalismos diversos. Por sua vez, o adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 28; FLEURI, 2003, p.17).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

todos. Há grupos que não tem o mesmo acesso a determinados serviços, bens e direitos como os de outro grupo, em geral os classe média ou alta, brancos e com elevado grau escolarização. Uma política assimilacionista favorece que todos sejam integrados e incorporados à cultura hegemônica. Contudo, não se modifica a matriz da sociedade, assimilam-se os grupos marginalizados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados defendendo a construção de uma *cultura comum*, deslegitimando saberes, valores, línguas e crenças e reproduzindo uma prática integracionista adotada historicamente pelos estados nacionais (CANDAU, 2008, p.50).

A perspectiva diferencialista pauta-se no reconhecimento da diferença para garantir *espaços* de expressão das diferentes identidades culturais, como forma de manter suas matrizes culturais de base. Concebe que ao enfatizar a assimilação se nega ou silencia a diferença. Em alguns casos compartilha de uma visão estática e essencialista de formação das identidades culturais, enfatiza o acesso a direitos sociais e econômicos, privilegia a formação de *comunidades culturais homogêneas* com suas próprias organizações constituindo verdadeiros *apartheids* socioculturais (CANDAU, 2008, p.51).

O multiculturalismo traz contribuições na perspectiva do *reconhecimento da diversidade cultural*, principalmente no que se refere à política da diferença<sup>211</sup>. Todavia, sua proposta apresentou uma série de críticas e riscos<sup>212</sup>: negação dos factíveis encontros e interações culturais de forma a delimitar e reforçar as diferenças – guetificação; estímulo à fragmentação da vida social; ausência de valores universais - forma relativista de legitimar barbáries nos guetos sociais independentes; diferentes grupos considerados objetos de estudo e não sujeitos; uma nova forma de racismo negada, que respeita, mas não integra. Legitima um conceito eurocêntrico com tendência a ser descritivo e apolítico suprimindo os problemas das relações de poder, exploração, desigualdades e exclusões; problemas estratégicos no emprego de conceitos

<sup>211</sup> Para Boaventura de Souza Santos (2003), é importante que se distingam as formas conservadoras/reacionárias do multiculturalismo das progressistas/inovadoras. Maior aprofundamento em Santos (2003, p. 11).

<sup>212</sup> Para aprofundamento, investigar: SIDEKUM, Antonio. *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2003; SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v.13 n.37. jan/abr. 2008. p.45-185. DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. *Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito*. *Revista Desenvolvimento em Questão*. Editora Unijuí. Ano 6. n. 12. jul./dez. 2008. p. 63-86. FLORES, Joaquín Herrera. *Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência*. *Revista Sequência: estudos jurídicos e políticos*. Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC. v.23 n.44, 2002. p.9-30.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

hegemônicos, eurocêntricos (SANTOS; NUNES, 2003; OLIVEIRA, 2012).

Neste contexto, pertinente se faz a diferenciação entre diálogo multicultural e diálogo intercultural realizada por Dussel e citada por Damázio:

O primeiro exige a aceitação de certos princípios procedimentais ocidentais que devem ser acatados por todos os membros da comunidade, permitindo ao mesmo tempo a diversidade valorativa cultural (ou religiosa). Politicamente isto significa aceitar o Estado liberal multicultural, sem questionar que sua estrutura, tal como se institucionaliza no presente, é a expressão da cultura ocidental e restringe a possibilidade de sobrevivência de todas as demais culturas. O diálogo intercultural, diferentemente, deve ser transversal, isto é, deve partir de outro lugar, além do mero diálogo entre os eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante (DAMÁZIO, 2008, p. 79-80).

A proposta intercultural surge como possibilidade de completar este “vazio” deixado pelo multiculturalismo visando à transformação das culturas por meio da *interação e diálogo intercultural*, em busca do reconhecimento da diversidade cultural e étnica via *saberes/conhecimentos*, que integrem as diversidades. Situa-se “em confronto com todas as visões diferencialistas, que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas, que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais” (CANDAU, 2008, p.51).

Nas atuais sociedades os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de identidades abertas e em constante construção. Condição fundamental de uma interculturalidade, que propõe orientar processos permanentes e inacabados, com intuito de abertura de vias para uma construção democrática - cidadania intercultural, e não apenas, uma convivência tolerante e pacífica dentro de um mesmo contexto social.

Para Santos, enquanto os DH forem concebidos como universais tenderão a operar como um “localismo globalizado”<sup>213</sup>, constituindo um instrumento de “choque de civilizações”, na qual a abrangência global é obtida à custa da legitimidade local. Este universalismo é herança de matriz hegemônica da modernidade, onde apenas a cultura ocidental se formula como universal. Para poderem operar sob via de uma concepção emancipatória, como globalização contra-hegemônica é preciso aumentar a consciência da incompletude cultural e, portanto a necessidade da interação, e, nesta perspectiva “os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais” (SANTOS, 2006, p.

<sup>213</sup> Santos (2006) distingue formas de globalização, o localismo globalizado - onde determinado fenômeno local é globalizado, o globalismo localizado - impacto específico das práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, sendo (des)estruturadas e (re)estruturadas para responder aos imperativos transnacionais e o cosmopolitismo espaço de interação transnacionais na defesa de interesses comuns.



ISBN: 978-85-7897-148-9

441-442).

Para Catherine Walsh, educadora e pesquisadora equatoriana,

[...] a interculturalidade significa - em sua forma mais geral - o contato e intercâmbio entre culturas em condições de equidade, em condições de igualdade. Tal contato e intercâmbio não devem ser pensados simplesmente em termos étnicos, mas a partir da relação, comunicação e aprendizagem permanentes entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições, diferentes lógicas e racionalidades, destinada a criar, construir e promover o respeito mútuo, e pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e coletivos acima de suas diferenças culturais e sociais. Em si, a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, assim, fortalecer as identidades tradicionalmente excluídas para construir, tanto na vida cotidiana como nas instituições sociais, um com-viver de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade. [...] Em si, a interculturalidade tem um papel - crítico, central e prospectivo em todas as instituições sociais - de reconstruir passo a passo sociedades, estruturas, sistemas e processos (educacionais, sociais, políticos, jurídicos e epistemológicos) e de acionar entre todas as relações, atitudes, valores, práticas, conhecimentos e habilidades fundamentados em respeito e igualdade, no reconhecimento das diferenças e da convivência democrática que, que em si mesma é muitas vezes conflituosa (WALSH, 2009, p. 41-42, tradução nossa).

A interculturalidade alude a um tipo de sociedade emergente onde as comunidades étnicas, grupos sociais, políticos e/ou religiosos se reconhecem em suas diferenças e buscam mútua compreensão e valorização. Supõe a busca de instâncias dialogais focada na aceitação e colaboração entre as culturas como uma proposta teórica a responder desafios de uma sociedade pluricultural válida para sentar as bases de uma forma de convivência (ASTRAIN, 2003). Saber viver e *saber (con)viver* se confluem diretamente como bases do reconhecimento da diversidade cultural - condição de se *(in)surgir*, *(re)existir* e *(re)viver*<sup>214</sup> - práxis de humanização, descolonização e interculturalidade.

### 3 Diálogo Intercultural e *Outras* Epistemologias

Segundo Fernet-Betancourt (1994), o diálogo intercultural pressupõe sujeitos que se interpelam reciprocamente, não sendo esta possível numa relação na qual o Outro<sup>215</sup> é mero objeto de interesse ou pesquisa. Condiciona também que, os sujeitos

<sup>214</sup> Aprofundamento em: WALSH (2009).

<sup>215</sup> O termo "Outro" (com a inicial em maiúsculo) quer representar os "Outros" e a "Outra(s)", plural e feminino que, para Levinas (2005) representa aquele que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser. O Outro não pode ser reduzido a um conceito; é *rostro*, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói. Maior aprofundamento: LEVINAS (2005).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

subalternizados se unam para romper a divisão moderna entre sujeitos e “objetos” de conhecimento. Trata-se de forjar outros caminhos de produção de conhecimento via através do diálogo entre a episteme moderna e outras epistemes. Isto se dá de tal forma que o desenvolvimento de um pensamento crítico transdisciplinar não terá como referência fundante a episteme moderna, mas as epistemes que foram historicamente marginalizadas.

[...] a relação entre a cultura europeia e as outras culturas se estabeleceu e, desde então, se mantém como uma relação entre “sujeito” e “objeto”. Bloqueou, em consequência, toda relação de comunicação e de intercâmbio de conhecimentos e de modos de produzir conhecimentos entre as culturas, já que o paradigma implica que entre “sujeito” e “objeto” não possa haver senão uma relação de exterioridade. E tais desigualdades são percebidas como de natureza: só a cultura europeia é racional, pode conter “sujeitos”. As demais não são racionais. Não podem ser nem almejar “sujeitos”. Em consequência, as outras culturas são diferentes no sentido de serem desiguais, de fato inferiores por natureza. Só podem ser “objeto” de conhecimento ou de práticas de dominação. Nessa perspectiva, a relação entre a cultura europeia e as outras culturas se estabeleceu e, desde então, se mantém como uma relação entre “sujeito” e “objeto” (QUIJANO, 1992, p.443).

Podemos identificar aqui uma *espécie de epistemicídio*, ou seja, “[...] a destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outras, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (SANTOS; MENESES, 2009, p. 49).

Este ambiente é conflitante, todavia, é mais um conflito dialético do que um conflito contraditório, pois reflete situações conflitantes concretas pela quais passa uma cultura no transcurso do seu desenvolvimento. Assim, a *dialética entre tradição e inovação* forma parte do fluxo vital de cada cultura, dependendo essencialmente da práxis de seus membros. A transformação se dá no (re)contextualizar *olhares/leituras* de identidades, singularidades e universalidades na multiplicidade de tradições, saberes, religiões, organizações políticas e jurídicas.

Neste contexto, o diálogo é chave hermenêutica, no desocultar histórias de colonialismo, primeiro pressuposto no criar condições para que os povos falem com voz própria. Segundo Fernet-Betancourt (1994) “deixar que o outro libere sua palavra”. Para o autor, o diálogo intercultural continua sendo,

[...] o desafio que historicamente estamos obrigados a assumir; porque é – ao menos momentaneamente - a única alternativa que promete nos conduzir à



ISBN: 978-85-7897-148-9

superação efetiva de formas de pensar que, de uma ou outra maneira, resistem ao processo da argumentação aberta, ao condensar-se em posições dogmáticas, determinadas somente a partir de uma perspectiva monocultural. Resumindo: o diálogo intercultural nos parece ser hoje a alternativa histórica para emprendermos a transformação dos modos de pensar vigentes (FORNET-BETANCOURT, 1994, p.19).

A interculturalidade se apresenta hoje como um tema paradoxal. Por um lado com perspectivas da *descolonização do saber, poder, ser e viver – espaço/lugar* de promoção de relações de interação entre sujeitos capazes de construir processos de subjetivação plurais polissêmicos - formas de reconhecimento da diversidade cultural e desconstrução de padrões culturais coloniais modernos. Por outro lado, pode se insurgir como forma de reeditar novas formas de sujeição e subalternização desconsiderando contextos sociopolíticos de subalternização ou de adequação de forma funcional as novas estratégias globalizantes de dominação (FLEURI; COPPETE; AZIBEIRO, 2010).

A partir de uma análise comprometida dos DH, Flores aposta numa racionalidade de existência, como modo de uma resistência ativa ao discurso dominante, projetando um campo possível da *práxis intercultural* como *espaço/lugar* de “uma prática, pois, criadora e re-criadora de mundos, que esteja atenta às conexões entre as coisas e as formas de vida e que não nos prive de ‘outros ecos que habitem o jardim’” (FLORES, 2002, p.30).

A perspectiva intercultural, ao desvelar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, em suas relações de poder enraizadas na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres humanos e suas respectivas culturas, busca desafiar e derrubar este mecanismo. A *descolonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe natureza* é condição básica para a promoção de relações humanas e igualitárias entre diferentes grupos socioculturais (OLIVEIRA, 2012). No caso da América Latina, a exigência da interculturalidade faz parte de sua história social e intelectual, como se pode perceber nas lutas ininterruptas dos povos indígenas e afro-americanos em território latino americano, particularmente na região andina. Desafios para promoção de uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os Direitos Humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença integram a pauta em vigor.

Candau, dialogando com a proposta de Boaventura, faz apontamentos nesta direção: a desconstrução do universo dos preconceitos e discriminações; questionamento do caráter monocultural e etnocêntrico na escola e políticas educativas; articulação entre igualdade e diferença nos projetos e ações pedagógicas; valorização das diferenças



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

culturais; percepção dos processos de hibridização - novas identidades culturais; promoção de experiências de interação sistemática com os “Outros”; emponderamento dos sujeitos e atores sociais; formação de uma cidadania aberta e interativa; reconhecimento das assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais; abordagem dos conflitos e promoção de relações solidárias (CANDAU, 2008).

Para Santos, as novas conceituações dos DH ressaltam a necessidade do diálogo intercultural, e a partir deste a hermenêutica diatópica que objetiva “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside seu caráter diatópico” (1997, p. 116). Referenciais legais e teóricos identificam dimensões sobre a temática no balanço crítico da Educação em Direitos Humanos na América Latina, desenvolvido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Costa Rica (1990 a 1999). Após estudos de caso na Argentina, Chile, Peru, Brasil, Colômbia, Guatemala e México concluiu-se a necessidade de reforçar três dimensões da Educação em DH.

A formação de *sujeitos de direito*. Grande parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência que são sujeitos de direitos. No caso brasileiro, possuem visão de direito como dádiva, consciência de uma cultura paternalista e autoritária. Outra dimensão é o *favorecimento de processos de emponderamento*. Estes tem uma dimensão coletiva envolvendo e favorecendo a organização de grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados e atores sociais, que historicamente tiveram menos poder de influírem nas decisões e processos coletivos.

Neste aspecto, trazemos a oportuna análise de Dussel (2007, p. 91-99), acerca do novo sujeito ativo do processo emancipatório, tomando-o como o empoderado por um processo de formação, na qual se vê como sujeito de direitos. Este não é mais a classe, mas o povo, enquanto massa alienada e reprimida se transforma em ator coletivo político, deixando de ser um sujeito histórico substancial fetichizado, tomando, então, consciência para-si, a consciências “de todos estes fantasmas que andam pela exterioridade do sistema”. E, a partir da consciência de ser povo reconstrói a memória de suas lutas, suas vivências e feitos esquecidos na história dos vencedores e, de forma conjuntural e coletiva aparecendo como o ator coletivo, com poder novo que está sob a práxis da libertação anti-hegemônica e da transformação das instituições.

A partir destas dimensões tem-se o terceiro ponto: *processos de mudança necessários* para construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Neste contexto é componente fundamental o resgate da memória histórica – “educar para



ISBN: 978-85-7897-148-9

*o nunca mais*” - romper com uma *cultura de silêncio e impunidade* e construir a identidade de um povo na pluralidade de suas etnias e culturas. Para tal, supõe a utilização de metodologias ativas, participativas e linguagens diversas. Trata-se, portanto de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas de atores sociais e instituições. Os processos de uma *Educação em Direitos Humanos* devem favorecer processos de *formação de sujeitos de direito*, em nível pessoal e coletivo e que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas (CANDAU, 2010).

Uma educação que supere os limites da instrução pode produzir *espaços/lugares* onde os sujeitos em formação tenham como se significar politicamente - sujeitos capazes de reconhecer seus direitos, respeitar os direitos e a cultura do outro (VIOLA, 2010). “Tanto o que é ensinado como o modo que é ensinado deve refletir os valores dos direitos humanos, estimular a participação a esse respeito e fomentar ambientes de aprendizagem nos quais não existam temores nem carências” (UNESCO, 2009, p.1).

Isso significa profundo respeito às diferentes culturas presentes não só no sistema educacional, mas em uma sociedade eminentemente plural e cosmopolita como a atual. (VIOLA, 2010, p. 38). Este movimento exige (*res*)significar pensamentos, posturas, imaginários e redefinir competências e práticas - *decoloniza*<sup>216</sup> - de tal forma que a práxis conduza à novas mentalidades, desafiando tempos e espaços institucionais historicamente cristalizados, a fim de insurgir “a capacidade da educação para acolher a diversidade” (SACRISTÁN, 1995, p.82).

Deste modo, uma Educação *em, para e com* DH se dá **em** tempos/espaços/lugares de (re)conhecimento da *memória* histórica; **para** a formação de sujeitos de direitos em uma contemporaneidade de desigualdades, invisibilizações e violações múltiplas; **com** direitos à diferença e *reconhecimento* das identidades – dignidade humana.

Para tanto, visualiza-se um horizonte de pesquisas teóricas e metodológicas as

<sup>216</sup> **Decolonizar**, de acordo com Walsh (2009) trata-se do rompimento com processos de colonização e capitalismo. Não **des**colonizar, pois não se consegue desfazer ou desmanchar todo um processo colonial, não há como fingir que a colonização não existiu e apagar tudo que ela impôs. O que se busca é uma luta constante, uma construção, a busca por alternativas, a fim de traçar um rumo novo para os povos. *Suprimir la "s" y nombrar "decolonial" no es promover an anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del "des". No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir to colonial: es decir, pasar de an momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intencion, mas bien, es señalar y provocar an posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alternativas.* (WALSH, 2009, p. 14-15)



ISBN: 978-85-7897-148-9

práticas de pedagogias críticas, decoloniais, que possuem no caminho da educação a formação destes sujeitos, tidos como Outros, que se assumem como *sujeitos de direitos e atores sociais formadores de outras realidades*, sob uma perspectiva intercultural, dinâmica e de interação e relação com o diverso.

#### 4 À Guisa da Conclusão

Os Direitos Humanos (*pró*)vocam uma miríade de processos abertos, plurais e complexos, que precisam ser articulados e pensados com/o *outros tempos/espacos/lugares - territórios* coletivos de produção de saberes. (Res)significar olhares/leituras/ação cristalizados cria *possibilidades*<sup>217</sup> históricas para a assunção de sujeitos de direitos, base para se construir uma convivência social onde *diferença e igualdade* se constituam em estratégias para enfrentar colonialidades *para e na* construção de *caminhos e práticas decolonizantes - caminho* para a (*des*)construção de subalternidades, como forma de reconhecer e empoderar o Outro dentro de uma dinâmica onde todos estejam efetivamente presentes e visíveis como sujeitos. Construir com àquele que é diferente e, a partir de um *tempo/espaco/lugar* que integre e respeite as múltiplas diversidades, de forma dialética e alteritária - configurar *outros modos de ser e de (con)viver*.

A interculturalidade, neste condão, é um projeto político social e epistêmico, que se apresenta como via a contribuir para uma transformação estrutural - *decolonização* de mentes e corpos, seres e saberes, sistemas e estruturas em processos tecidos em lutas contínuas e ações práticas e insurgentes. Lutas dirigidas a enfrentar construções sociais e imaginárias, objetivas e subjetivas, nas sociedades e povos, como forma de um (*re*)pensar a partir de *outros* parâmetros – *tempos/espacos/lugares* teórico-metodológicos em construção.

Neste sentido, os referenciais de interculturalidade apresentam *um* caminho de perspectivas episte(*me*)todológicas a partir do *diálogo e interação* entre saberes/conhecimentos *para, das e com* as diversidades. A efetivação de uma proposta de Educação *em, para e com* os Direitos Humanos detém a capacidade de (*pró*)vocar o surgimento de *outras cartografias* culturais, sociais e políticas – *traços a* abrir e transpor

<sup>217</sup> Para Boaventura Santos “possibilidade é o movimento do mundo” (SANTOS, 2004, p. 796).



ISBN: 978-85-7897-148-9

fronteiras na busca da construção de *outros territórios* - (des)construção subalternidades históricas.

Questionar e desafiar a percepção e adoção de *outros olhares/leituras/ações* em processos, que relacionem Diversidade Cultural e Direitos Humanos - (re)conhecer e empoderar os atores sociais na construção de sociedades democráticas, plurais e inclusivas - se apresenta como  *tarefa historicamente necessária e intransferível nas sociedades contemporâneas*.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro: Documentário, 1979.

ASTRAIN, Ricardo Salas. Ética intercultural e pensamento latino americano. Problemas e perspectivas de uma ética intercultural no marco da globalização cultural. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 327-328.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v.13 n.37. jan/abr. 2008. p.45-185. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acessado em: 02 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.1, p 65-82, jan/jun 2009.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa Maria (Org). et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010. p. 399-412.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Multiculturalismo *versus* Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. **Revista Desenvolvimento em Questão**. Editora Unijuí. Ano 6. n. 12. jul./dez. 2008. p. 63-86.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FLEURI, R.M.; COPPETE, M.C.; AZIBEIRO, N. E. Pesquisas Interculturais: descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver. In: OLIVEIRA, Lilian Black de; et al (Orgs.). **Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas**. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 30-46.

\_\_\_\_\_. Intercultura e educação. **Revista Grifos**, Chapecó, nº 15, p. 17-48, Nov/2003.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Revista Sequência: estudos jurídicos e políticos**. Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC. v.23, n.44, 2002, p. 9-30.



ISBN: 978-85-7897-148-9

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

OLIVEIRA, Jasom de. **Da negação ao reconhecimento**. A educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectivas. Dissertação. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação em Teologia, 2012.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade e Modernidade/Racionalidade**. 1992. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Revista Lusófona de Educação, n. 13, 2009. p. 183-189.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo. Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 614 p.

\_\_\_\_\_; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: \_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-69.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, 1997, p. 5-34.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural (DUDC)**. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida M Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-40.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## OS RANÇOS E OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS DIREITOS HUMANOS

Izabel Soares de Lima Huning<sup>218</sup>Edivaldo José Bortoleto<sup>219</sup>

### Resumo

*Pensar a educação inclusiva, nos leva a fazer uma revisão nos conceitos do que é inclusão, para compreender o ser e estar na sociedade, e como esta foi produzida e reproduzida por séculos. Neste sentido torna-se imprescindível falar e agir a inclusão, desmistificando ideias deturpadas de que o público alvo da educação inclusiva não é capaz de produzir conhecimento. Então ao pensar a inclusão para a efetivação dos direitos humanos, significa fazer a ressignificação dos conceitos de inclusão, estendendo a sua compreensão para todos os níveis de ensino. Este trabalho tem por objetivo gerar reflexões e questionamentos sobre a importância da formação do sujeito para o exercício da cidadania, lançando um olhar diferenciado e igualitário para este público alvo. Nosso objetivo é promover reflexões em torno da educação inclusiva para o exercício dos direitos humanos, possibilitando o entendimento de sua importância em todos os níveis de ensino. Assim sendo, a inclusão pressupõe o ato de educar e ou ensinar de forma conjunta crianças, adolescentes jovens e adultos compreendendo as relações sociais e culturais já existentes. Nesta análise o mais importante é compreender a função da Zona de Desenvolvimento Proximal e, a partir desta, criar as estratégias de intervenção entre professor aluno, na medida em que surgem novos caminhos que possibilitem a ampliação de suas capacidades cognitivas.*

**Palavras Chaves:** Direitos Humanos; Inclusão; Valorização.

### 1 Introdução

Pensar a educação inclusiva, nos leva a fazer uma revisão nos conceitos do que é inclusão/integração, no sentido de entender o ser e estar na sociedade, e como esta foi sendo produzida e reproduzida por séculos, bem como no modelo de homem que se pretende construir, pois uns se sobrepõem aos outros, neste sentido torna-se imprescindível falar e agir para entender o processo de inclusão/integração, desmistificando a ideias deturpadas de que o público alvo da educação inclusiva não é capaz de produzir conhecimento a partir da interpretação de conceitos.

Então ao ser pensada a inclusão para a efetivação dos direitos humanos, significa dar uma nova ressignificação aos conceitos de inclusão, estendendo a sua compreensão para todos os níveis de ensino. Este trabalho tem por objetivo gerar reflexões e

<sup>218</sup> Acadêmica do 8º Período do Curso de Educação Especial na Unochapeco. E-mail: izabelhuning@unochapeco.edu.br

<sup>219</sup> Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ. Orientador do trabalho. E-mail: ejbortol@unochapeco.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

questionamentos sobre a importância da formação do sujeito para o exercício da cidadania, lançando um olhar diferenciado e igualitário para o público alvo da educação inclusiva desmistificando a ideia que esta abarca apenas o aluno com necessidades especiais.

Para tanto pretende-se atingir resultados a partir da assimilação de novos conceitos para a importância do tema inclusão para os direitos humanos, norteando pela importância das práticas pedagógicas que oportunizem as produções do conhecimento com base na possibilidade da ressignificação dos conceitos do que é inclusão e para que ela serve.

Há uma necessidade urgente de compreender a importância da inclusão para os direitos humanos, enfatizando a real importância desses direitos para a efetivação do exercício da cidadania, para isso é importante rebuscar as suas histórias de vida, pois fica claro que a educação em direitos humanos passa a ser pensada através das relações sociais que o público alvo da educação inclusiva exerce na sociedade atual.

Então refletir a história, implica em desfazer um costumeiro estereótipo que por séculos tornavam invisíveis alguns grupos sociais, ou mesmo aqueles de apresentasse dificuldade de aprendizagem de toda ordem e por isso deveriam ser separados dos demais por serem considerados incapazes de interagirem com outros num mesmo espaço.

Por isso a educação inclusiva, coloca em xeque práticas educativas que visam aprofundar o individualismo seja dos professores ou mesmo dos alunos, para tanto mexe na estrutura tradicional seja de formação do profissional de educação ou na organização dos níveis de ensino, faz com que o professor se mobilize no intuito de elaborar metodologias diversificadas que resultem em aprendizagem, tomando como norte o trabalho por conceitos, pois a educação inclusiva é muito ampla e para atendê-la os profissionais devem estabelecer regras de ressignificação entre o ser e o querer, reconhecendo assim suas inteligências, valorizando-os sempre em relação ao ambiente em que estiverem inseridos ao longo de sua trajetória de formação em direitos humanos. Para isso, pode e deve usar de métodos que estabeleçam referências e significados para os sujeitos da educação inclusiva levando em consideração suas vivências.

Nosso objetivo é promover reflexões em torno da educação inclusiva para o exercício dos direitos humanos, possibilitando o entendimento de sua importância em todos os níveis de ensino, é verdade que este não se apresenta de forma acabada, mas como parte de um processo que se constrói dia a dia, pois a inclusão se forma levando-se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

em conta a história vivida dos sujeitos que compõe o público alvo da educação inclusiva.

Todo processo de inclusão demanda antes de tudo o entendimento do sentido de integrar, tendo em vista ser este um processo que requer a participação de todos os envolvidos no contexto, onde as relações são preponderantes na medida em que se determinam as relações entre os grupos sociais envolvidos, por isso a interação exige uma reciprocidade entre o ato de incluir e integrar em direitos humanos, assim os espaços de ensino e corpo docente devem adotar estratégias diferenciadas de acordo com as necessidades e habilidades apresentadas pelos grupos.

Assim sendo a inclusão para os direitos pressupõe o ato de educar e ou ensinar de forma conjunta crianças e adolescentes jovens e adultos compreendendo as relações sociais e culturais que forem acontecendo. É importante destacar que este é um processo complexo e gradativo, que por sua vez varia conforme as características do grupo, porém há que levar em consideração inclusive as condições do ambiente em que estas relações se processam.

Nesta perspectiva a inclusão para os direitos humanos precisa ser assumida por todos os envolvidos nos níveis de ensino, deixando de ser meta exclusiva das pessoas habilitadas para desempenhar esta função, é necessário então mudanças de atitudes no que se refere a diferença sociais e culturais presentes no grupo, fato que implica a adoção de atitudes da não-rejeição do contrário se corre o risco de apenas estar incluindo-os nos níveis de ensino na medida que se possibilita aos sujeitos as condições necessárias para a efetivação das relações socioespaciais num novo contexto histórico.

Pensar na inclusão para os direitos humanos levanta uma série de discussões a respeito das dificuldades que estes grupos vem enfrentando ao longo da história, fato este que representa um grande desafio aos professores envolvidos no processo de fazê-los se apropriarem do saber e de como fazer, ferramentas estas indispensáveis para o exercício da cidadania futura, para tanto é necessário que se promova uma série de mudanças na estrutura organizacional das propostas pedagógicas, de maneira que se possa reconhecer e valorizar simultaneamente as necessidades de cada cultura, sem discriminá-los ao mesmo tempo que se procura incluí-lo sem segregar nenhum nem outro aluno do grupo, tendo em vista que o processo de inclusão é uma via de dois gumes, onde Carvalho apud Demo (1999, p.37-38) destaca que; “ a escola inclusiva, isto é, a escola para todos deve estar inserida num mundo inclusivo onde as desigualdades – que são estruturais nas sociedades – não atinjam níveis tão altos como os que temos convivido”, de segregação das minorias ao longo do tempo histórico.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Assim “fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na Lei e aplica-la, sumariamente, as situações discriminadoras”, (MANTOAN E PRIETO, 2006 P.16), mas entender o que é e para que o processo deva ser entendido em todo seu conceito, pois pensar a inclusão para os direitos humanos requer um novo olhar sob o processo de aprendizagem de todos, onde a inclusão representa nada mais do que a interação de todos os sujeitos e suas peculiaridades, assim “ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (MANTOAN E PRIETO, 2006 p.17).

É importante destacar que o processo de inclusão para os direitos humanos precisa se desvincular do processo segregacional oferecido aos sujeitos e suas culturas, mas esta pode ser parte integrante do processo de ensino aprendizagem, pois existe formas variadas de compreender quem são estes sujeitos e que para eles podem ser oferecidos instrumentos de compreensão sobre a importância de estarem inseridos em todos os níveis de ensino sem estarem sendo atendidos em uma estrutura paralela, conforme destaca WALLON (2010, p.52);

A [...] não se dá de bifurcação em bifurcação por unidades distintas, mas como um esboço do todo remanejo de tentativas em tentativas. É de sucessão qualitativa que emerge em seguidas as unidades, e não de unidades simplesmente justapostas que resulta a aprendizagem do trajeto correto.

Dito de outra forma a inclusão para os direitos humanos exige esforço conjunto a ser desenvolvido nos níveis de ensino, porém sem promover o distanciamento dos envolvidos e estratégias pedagógicas que visem as práticas inclusivas em sua totalidade assim definido por WALLON (2010, p. 52) “Direções e distancias se fundem numa espécie de todo dinâmico cuja busca guia o animal. O efeito não é exterior ao ato. É a todo instante e simultaneamente seu resultado é seu regulador”.

Nesta perspectiva o ensino não pode ser organizado em estruturas paralelas, antes disso a inclusão em direitos humanos se dá no contexto das relações socioespaciais, porém sempre que diagnosticado necessidades de inclusão esta deve ser compreendida e definidas pelas políticas públicas, assim não há a possibilidade de voltar a existir o mesmo processo de segregação de outrora, mas é preciso que sejam definidos de métodos variados de ensino que possibilitem a compreensão e assimilação de sua importância de ser e estar no espaço de aprendizagem, pois isso resultará na inclusão e na aprendizagem propriamente dita, assim descrita por Carbonari (2011 P. 04); a ação política estaria centrada na presença de todos os agentes, tanto na deliberação como na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

implementação, como sujeitos (autores, portanto, nunca somente atores). Isto significa que a cidadania em geral, e especialmente a cidadania ativa e organizada, ganha centralidade fundamental no processo político.

De maneira geral quando se fala em inclusão para os direitos humanos, vale lembrar que a todo momento somos levados a pensar em todos de maneira homogênea mesmo que a sociedade seja heterogênea por excelência e desta forma automaticamente se cria um entendimento de que “a igualdade de oportunidade é perversa, quando garante o acesso, por exemplo à escola comum de pessoas que não tem a mesma possibilidade das demais por problemas alheios aos seus esforços” (MANTOAN e PRIETO, 2006), fato este que requer um atendimento que lhe propicie o suporte para superar os obstáculos que se apresentarem em sua extensão, assim os níveis de ensino devem se ancorar nos suportes estratégicos que dispõe a partir das políticas públicas, cabendo aos profissionais que irão atuar nestes níveis estarem preparados e imbuídos de metodologias que atendam as necessidades de todo este público alvo superando todas as limitações que lhe são próprias assim, “a igualdade não é um objetivo a atingir, mas um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância.” (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 21).

Cabe ressaltar que a inclusão para os direitos humanos vem sendo organizada e estruturada no intuito de oportunizar o acesso ao ensino à todos que apresentarem alguma característica socio-histórica peculiar a sua origem, na medida em que em todos os níveis de ensino os profissionais possam desenvolver métodos de trabalho que visem atender todas as culturas, credos e necessidades, que vão desde as deficiências físicas, intelectuais, condutas típicas ou altas habilidades, com o objetivo de integrá-los nos níveis de ensino, pois este visa um atendimento que proporcione o exercício da cidadania ou mesmo um aporte a mais para o processo de aprendizagem propriamente dito, pois para Wallon (2010, p 71-72),

[...] ao mesmo tempo que sua diferenciação se acentua, o campo da excitação se amplia e refina. A excitação elemental dá lugar a um conjunto que torna mais precisa sua significação, podem ser impressões atuais mas também os vestígios de impressões e condutas anteriores.

Sendo assim a inclusão para os direitos humanos visa reverter o quadro segregacional dos sistemas de ensino, onde o direito ao ensino estava restrito para os visíveis cabendo ao grupo considerado invisível o afastamento destes espaços abertos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para poucos, fato que se acentuava no que se referia aos alunos com necessidades especiais, foi para reverter este paradoxo existente no direito de ser e estar na escola. É nesta perspectiva a inclusão para os direitos humanos torna-se fundamental para compreender o processo de inclusão deste grupo, bem como a forma em que o ensino aprendizagem se processa de forma inter e transdisciplinar integrá-los aos níveis de ensino, tendo em vista que nestes espaços o sujeito passa a ter contato com métodos diversificados que lhes proporcione uma melhor compreensão do exercício da cidadania que via de regra se processa a partir do conhecimento, assim destacado por Wallon (2010, p.155),

Mediante a linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, por sua presença, se impõe à percepção. Ela dá à representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que é sentido agora.

Ainda nos complementa Wallon (2010, p. 157),

A designação do tempo e sua identificação precisa exigem sem dúvida um deslizamento dos três termos: amanhã, hoje, ontem, sucessivamente na mesma frase, e a relatividade desse ajuste entre palavras e coisas supõe um desdobramento de planos sobre os quais os objetos do pensamento se projetam que já é de uma evolução mental elevada.

Neste contexto a inclusão para os direitos humanos deve nortear-se pela observação das habilidades previamente adquiridas, para posterior aplicação de novos processo voltados ao desenvolvimento e aquisição de novas habilidades, então a inclusão auxilia na construção dos saberes e habilidades, de todos os participantes na organização do conhecimento na medida em que ocorre a construção e alimentação na assimilação cognitiva do saber, pois existe a possibilidade de se organizar novos aparatos pedagógicos que visem eliminar as barreiras da exclusão destes sujeitos dos níveis de ensino, possibilitando uma melhor participação de todos, porém estas atividades não podem assumir caráter substitutivo de suas culturas históricas, mas desenvolver capacidades que visem enriquecer os pressupostos curriculares, onde WALLON (2010, p;161) destaca que,

O sincretismo produz efeitos bem parecidos. É uma espécie de compromisso, em diversos níveis, entre a representação buscada e a complexidade movente da experiência. Para defini-lo, o melhor é compara-lo com as distinções essenciais sobre as quais repousa o pensamento do adulto.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Nesta análise nos parece pertinente Parafrasear Vygotsky, pois usar a Zona de Desenvolvimento Proximal, é criar estratégias de intervenção entre professor aluno, na medida em que surgem novos caminhos que possibilite a ampliação de suas capacidades cognitivas e essa por sua vez, torna-se apropriação do conhecimento, a exemplo do que também defende outras teorias como o construtivismo, sócio-interacionismo que destacam a necessidade de tornar visíveis os invisíveis, daí a importância da valorização histórico-cultural de todos os sujeitos público alvo da educação inclusiva.

É nesta perspectiva que educadores como Paulo Freire, e outros entendem que a inclusão consegue criar mecanismos mais autêntico a respeito do sujeito, pois isso significa um avançar sobre os seu direito ao exercício de sua cidadania, onde a educação inclusiva se efetivará como resultado de um somatório de oportunidades ofertado a todos, incluindo todas as culturas credos ou o aluno com necessidade especial, ou seja, é uma atitude que nos remete à aceitação das diferenças como um todo, mas incluir de fato perpassa a simples colocação de mais um aluno na sala de aula, é preciso integrá-lo e fazê-los sentir-se sujeitos de uma sociedade incrivelmente dualista e fragmentada.

O processo de inclusão então prevê a participação de todos nos níveis de ensino, resguardado o direito ao Atendimento Educacional Especializado a todas as crianças que apresentarem dificuldade de aprendizagem, pois o acesso ao ensino é direito de todos e previsto em Lei, porém há que ser ofertado de forma flexível para que os alunos logrem êxito no exercício da cidadania.

Para uma inclusão de fato os espaços precisam considerar o seu cotidiano, levando em conta as necessidades e capacidades dos sujeitos suas culturas e os valores que venham orientar a prática pedagógica. É verdade que isso pressupõe que a adaptação dos currículos de ensino, quando necessário, deve torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos, ou seja, não há necessidade de se organizar um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda eficazmente a todos esses educandos, de maneira que os mesmos logrem êxito no entendimento dos conceitos ali trabalhados, e este entendimento deve ser estendido para a sua vida prática.

Então a adequação de currículo pressupõe o objetivo de tornar visíveis os invisíveis, ou seja, aproximar o currículo das condições das peculiaridades do sujeito no espaço da sala de aula, pois o ato de adequar precisa promover mudanças na forma de fazer o processo pedagógico, e com isso ir promovendo a valorização do sujeito (homem-



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mundo-espço) que se encontra em constante articulação com os seus impares, e assim dizer não se concebe mais a sua invisibilidade, na escola então há que se promover o ato de educar para a coexistência na medida em que se promove e/ou se enaltece a importância do Eu e do outro.

Isso nada mais é do que no ambiente escolar o respeito e a compreensão da alteridade do Eu e do outro, elemento fundamental para a efetivação da inclusão para os direitos humanos, estes são os ranços existentes no que se refere a sua efetivação, pois há muito ainda a ser feito para que este processo histórico se efetive, por outra lado é sabido que isso não se dará de uma hora para outra haja vista que é preciso saber fazer, principalmente em dias em que o próprio professor encontra-se em uma bifurcação tentando encontrar o seu Eu e ao mesmo tempo tendo que lidar com uma gama grande de diversidade, assim aponta Santos (1988, p.164),

vivemos num tempo de porosidades e, portanto, de porosidade ética e jurídica, de um direito poroso constituído por múltiplas redes de ordens jurídicas que nos forçam a constantes transições e transgressões. A vida sócio-jurídica do fim do século [xx] é constituída pela intersecção de diferentes linhas de fronteiras e o respeito de umas implica necessariamente a violação de outras. A intersecção de fronteiras éticas e jurídicas conduz-nos (...) ao conceito de interlegalidade.

Nesta perspectiva é importante que o professor ao pensar as adequações curriculares para a efetivação dos direitos humanos o faça de maneira a transpor as fronteiras existentes entre o ser e estar no espaço escolar e assim implementar um rico trabalho inter e transdisciplinar no intuito de proporcionar as reais condições de tornar visíveis ao grupo que esteve invisível de obter o conhecimento e da aprendizagem em todas as relações eminentes à vida e à cultura do sujeito na escola e para além dela.

As adequações curriculares devem levar em conta o sujeito (a diversidade concreta) da sala de aula, mas para tal o próprio professor não pode eximir-se do papel de também se transformar tendo em vista que é preciso que o corra uma transformação global em seu entorno, pois a escola hoje não é a mesma do século passado, e por isso há a necessidade de superar as próprias necessidades humanas que fortalecerão a efetivação da inclusão para os direitos humanos.

Neste sentido promover adequações não significa lançar mão no que já existe nos currículos nacionais, mas sim fazer uma renovação em sua estrutura alastrando as possibilidades de uso das novas concepções pedagógicas de forma mais humanitárias e que por sua vez possibilitem a revitalização do fazer pedagógico com base em novas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

formas de pensar os conceitos científicos e filosóficos, para que todos tenham condições de se apropriarem dos saberes já produzidos a partir da zona de desenvolvimento proximal.

## **2 Considerações Finais**

Quando falamos no processo de inclusão para os direitos humanos é importante destacar que houveram avanços significativos em que pese o desenvolvimento do sujeito que já se encontra no espaço escolar, mas ainda existem ranços a serem melhor redimensionados no que se refere a formação dos recursos humanos para atuar com a diversidade, uma vez que a formação está sendo pensada para uma área do conhecimento, mas a inclusão é dinâmica e atinge a todos os níveis de ensino.

Mantoan (2009) destaca que a problemática da inclusão é uma questão ampla, e por isso é preciso pensar em um modelo de escola que ofereça um aporte muito maior do que apenas atender o aluno com deficiência, ou seja, o que se percebe numa leitura reflexiva do atual modelo é que há uma preocupação exclusiva em formar o professor em função do modelo de escola já existente, não está sendo levando em conta que na escola existe uma diversidade intensa que clama pelo seu reconhecimento e neste sentido é preciso compreender o novo significado do que é esta formação para todos, mas o ambiente escolar hoje é muito restritivo, e por si só desafiador compete então ao professor a tarefa de saber intervir e saber mediar o conhecimento diante deste novo cenário da escola.

Apesar então de todos os avanços que a inclusão para a efetivação dos direitos humanos ao longos dos últimas décadas ainda há muito à ser melhorado, pois é preciso romper a ideia de que a escola não está preparada para atender a diversidade, muito pelo contrário se é na escola que esta diversidade é mais visível os embates e discussões podem ganhar corpo, e isso é desafiador, por isso muitas vezes ela se exime do seu papel, a escola bem como seus professores e gestores precisam entender que a diversidade deve fazer parte destas discussões, pois são elas que fortalecem o palco das lutas pelo reconhecimento dos direitos humanos e a partir delas romper com todo e qualquer opinião contrária tornando o ambiente escolar mais homogêneo e acolhedor.

Entretanto é sabido também que a formação do professor é preponderante nesta nova perspectiva, haja vista que ao se formar o professor se torna o principal ingrediente



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para tornar a escola um espaço mais acolhedor fazendo da diversidade apenas mais um componente para enriquecer a sua prática pedagógica, pois ela saberá mediar e reconhecer a todos estabelecendo a importância do valor de cada um e que juntos todos aprendem.

## Referencias Bibliograficas

CARBONARI, Paulo César **Direitos Humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: IFIBE, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Sammus, 2006.

\_\_\_\_\_. Ultrapassar barreiras e avançar na inclusão escolar. In: CORRÊA, Rosa Maria (Org.). **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva**. Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos e uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 28, 1988, p.164-187.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Martins Fontes, São Paulo 2010.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: o papel do Estado na reprodução das desigualdades sociais

Jamile Delagnelo Fagundes da Silva<sup>220</sup>

Nelson A. Garcia dos Santos<sup>221</sup>

Diego Boehlke Vargas<sup>222</sup>

Cristiane Sbardelati<sup>223</sup>

Gabriel Filipe Theis<sup>224</sup>

Natália Carolina de Oliveira Vaz<sup>225</sup>

Teresinha de Carvalho Ribeiro<sup>226</sup>

Denise Gimenes Pillmann Ramos<sup>227</sup>

Guilherme Augusto Hilário Lopes<sup>228</sup>

Marta Papke<sup>229</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta alguns dos resultados do projeto de pesquisa intitulado “Educação e desenvolvimento desigual: a problemática da vulnerabilidade social entre os jovens de Santa Catarina”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB. A Constituição Federal do Brasil estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A reflexão sobre a contribuição da escolarização e das políticas educacionais no processo de reprodução das desigualdades sociais revela que educar para *um outro mundo possível* é fazer da educação, tanto formal como não-formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação para o mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Educação; Direitos Humanos; Desigualdades sociais; Santa Catarina.

<sup>220</sup> Doutoranda do PPGDR/FURB. Professora do IFC e integrante do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Regional [NPDR]. E-mail: jamedelagnelo@yahoo.com.br

<sup>221</sup> Mestre em Sociologia Política. Professor da FURB e integrante do NPDR. E-mail: nelgracia@furb.br

<sup>222</sup> Economista. Mestre em Desenvolvimento Regional. Professor da FURB e integrante do NPDR. E-mail: vargasdb@gmail.com

<sup>223</sup> Mestranda do PPGDR/FURB e integrante do NPDR. E-mail: sb.cris@hotmail.com

<sup>224</sup> Mestrando do PPGDR/FURB e integrante do NPDR. E-mail: gabriel.theis@hotmail.com.

<sup>225</sup> Mestranda do PPGDR/FURB e integrante do NPDR. E-mail: natihvaz@gmail.com

<sup>226</sup> Pedagoga. Professora de Educação Básica e integrante do NPDR. E-mail: terebnu@gmail.com

<sup>227</sup> Pedagoga. Professora de Educação Básica e integrante do NPDR. E-mail: denipillmame@hotmail.com

<sup>228</sup> Graduando em Ciências Sociais e integrante do NPDR. E-mail: guilherme.kxopa@hotmail.com

<sup>229</sup> Graduanda em Ciências Sociais e integrante do NPDR. E-mail: martaprof@gmail.com



## 1 A Educação como Direito Fundamental

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação deixa de ser apenas um direito estabelecido nos Estados para tornar-se um direito fundamental para todos os cidadãos e cidadãs de diversos países. O direito fundamental é entendido como um conjunto de direitos e garantias, que tem por finalidade o respeito e a dignidade positivados nos sistemas jurídicos dos estados de direitos e nas normas internacionais. É uma proteção do arbítrio do poder estatal e estabelece condições mínimas de vida e de desenvolvimento da personalidade humana (MORAES, 2007). O acesso à educação, juntamente com a alimentação e a saúde, são condições mínimas necessárias para a construção da cidadania com consciência crítica.

A institucionalização dos direitos humanos é algo fundamental em um estado de direito, cujas normas são regidas por um contrato social. Assim, lê-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo XXVI - I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 2000).

A partir daí, o direito foi positivado, porém outras questões mais específicas sobre o direito ao acesso à educação foram estabelecidas no Pacto Internacional sobre Direito Econômicos, Sociais e Culturais PIDESC, em 1966, pela Organização das Nações Unidas (GARCIA, 2006).

As grandes potências ocidentais demonstravam interesse em discutir questões ligadas às liberdades individuais clássicas, protetora da pessoa humana, contra a ingerência do estado na vida privada. Porém, os países do bloco comunista e os jovens países africanos colocaram em destaque os direitos sociais e econômicos, que têm por objetivo a construção de políticas públicas de apoio a setores mais populares, deixando de lado a debate das liberdades individuais (COMPARATO, 2003, p. 276).

O PIDESC, elaborado em meio à conjuntura mundial da Guerra Fria, tinha como destaque a importância do acesso pleno e gratuito para a educação no ensino básico, mas, também, o acesso à educação de ensino superior: “A educação de nível superior



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva da educação gratuita” (PIDESC, 1966, art. 13). Estes dois pactos internacionais foram ratificados no Brasil pelo Decreto Legislativo Nº 226 (BRASIL 1991).

[...] o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobre por uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil (CURY, 2002, p. 247).

Com relação à Constituição Federal brasileira de 1988, cabe dizer que, além de aprovar estes pactos internacionais sobre direitos humanos e abordar especificamente a educação como um direito humano de todos, ela trouxe uma novidade: “a Constituição de 1988 é a primeira a afirmar que os direitos sociais são direitos fundamentais, tendo aplicabilidade imediata.” (PIOVESAN, 2010, p. 55).

É com a Constituição Federal, portanto, que foi positivado o direito à educação, sendo um direito de todos e um dever do Estado, o qual deve visar o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania. Também é definido com a Constituição Federal (art. 112) que o orçamento da União pelo menos 18% devem ser gastos com educação (BRASIL, 1988; LINHARES, 2007).

Após estas definições constitucionais, em 1996, criou-se no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que conceitua o que é educação como algo mais amplo que estar ligado formalmente a uma instituição de ensino: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL 1996, art. 1º).

A educação também tem por finalidade o estímulo da criação cultural, do desenvolvimento do pensamento crítico, do espírito científico, a formação em distintas áreas de indivíduos aptos para a inserção em setores profissionais e que tenham uma participação no desenvolvimento do povo brasileiro, estimular o desenvolvimento da investigação científica com a finalidade de desenvolver a ciência e tecnologia para a criação e propagação da cultura e por aí desenvolver o entendimento do homem e do meio em que ele vive (BRASIL, 1996, art. 43).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político (BOBBIO, 1992, p. 24).

Ademais, a Constituição Federal de 1988 aborda, ainda, outro papel da educação (BRASIL, 1998):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entretanto, a privatização da educação pública, tanto no Brasil como em outros países, faz coexistir uma lógica de mercado no setor educacional que transforma educação escolar em *mercadoria*, cujo objetivo é a obtenção de mais lucro pela sua comercialização. Além disso, existe na realidade brasileira o financiamento público do ensino privado e outros mecanismos que produzem e reproduzem as desigualdades educacionais.

Uma referência para se conhecer tais mecanismos é a obra de Abdejalil Akkari (2011) onde apresenta e analisa dados importantes para se compreender a linha tênue que separa o ensino público do ensino privado no Brasil. Um dado revela que “as famílias mais pobres destinam 10,6% de sua renda para pagar mensalidades da rede privada, enquanto as famílias mais favorecidas gastam apenas 5%.” (AKKARI, 2011, p. 65).

Na medida em que os investimentos públicos nos ensinos fundamental, médio e superior são modestos, tendo em vista que não se chega a investir 6% do PIB na educação – e a previsão é que somente em 2024 se chegará a investir 10% do PIB – muitos filhos de famílias brasileiras não conseguem ingressar no ensino superior público. O acesso ao ensino superior público é mais fácil para aqueles que frequentaram o ensino fundamental e médio em instituições privadas. Desta forma, para garantir o ensino superior aos filhos das famílias mais abastadas, o Estado brasileiro gasta mais com a educação dos grupos socialmente mais ricos do que com os filhos das classes desfavorecidas, restando a estes, o ensino superior privado que, durante o período de 1996-2006 passou por um crescimento do número de cursos de mais de 324%, e o setor público representou apenas 120% (DUARTE; CASTANHEIRA, 2009 apud AKKARI, 2011,



ISBN: 978-85-7897-148-9

p. 69).

Outra realidade que privilegia o setor privado no ensino brasileiro diz respeito à aquisição de material pedagógico pelo setor público produzido pela rede privada. Esta prática cria uma relação entre o Estado e o mercado educacional cuja estratégia é diminuir o papel do Estado e maximizar o do mercado. Assim, o Estado “desarticula o patrimônio público e privatiza os serviços públicos considerados como um direito do cidadão”, passando aos empresários a definição das competências que serão avaliadas no final dos ensinos médio e superior (AKKARI, 2011, p. 74). Os setores privados não fornecem apenas materiais didáticos ao setor público, eles passam a intervir na formulação e orientação nas políticas municipais para a educação.

“Os menores municípios são mais vulneráveis ao ataque mercantil do setor privado” (AKKARI, 2011, p. 76), cujo monopólio está concentrado em quatro empresas: Objetivo e COC, de São Paulo, e Positivo e OPET, do Paraná. Desta forma, o ensino construído por apostilas visa regulamentar e padronizar as práticas em sala de aula acarretando numa “proletarização do saber docente” (AKKARI, 2011, p. 78) onde, no setor privado os professores estão submetidos a mecanismos de controle rigorosos e, no setor público, um de comprometimento para com os seus profissionais.

## 2 Algumas Reflexões sobre o Papel da Educação e o Processo de Escolarização

Nesta segunda seção apresentar-se-ão algumas reflexões sobre o papel da educação e o processo de escolarização na sociedade contemporânea, bem como a forma pela qual este processo contribui na reprodução e na legitimação das desigualdades sociais. Somado a esta reflexão serão feitos alguns apontamentos sobre a discussão da interculturalidade para repensar essa realidade.

A educação é movimento, não há uma única forma ou modelo de educação e a escola também não é o único lugar em que ela pode acontecer. A educação pode existir livre entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum um saber, uma crença, aquilo que é comunitário como um bem. Esses saberes geralmente atravessam os códigos sociais de conduta, as crenças, os valores, as regras do trabalho, as ideologias que constituem determinado grupo. A educação do homem pode existir por toda a parte, é o resultado da ação e interação do meio sócio cultural em que ele vive, “é o exercício de viver e conviver.” (BRANDÃO, 1995, p. 47).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor, e é neste cenário que reflete-se a questão da relação entre a interculturalidade e o processo de escolarização (BRANDÃO, 1995).

A escola é uma instituição social, histórica e civilizatória, pois é uma invenção da sociedade humana. Assim sendo, a escola deve ser compreendida a partir das especificidades de cada época e contexto social na medida em que se desenvolve como prática cultural e educadora. Isso remete a pensar, que a escola também é reinventada socialmente para atender a determinadas demandas da vida em sociedade. Atentar para a historicidade da escola significa perceber que os processos de escolarização atuais tendem a ser resposta às necessidades das sociedades contemporâneas moldadas pelo sistema capitalista. Nesse processo pode haver a necessidade de reinvenção na medida em que esses processos se aceleram e na medida em que os sujeitos sociais agem sobre eles. A escola como uma instituição pública, gratuita e laica surge historicamente no contexto da modernidade europeia e um dos seus deveres é a transmissão e ensinamento dos fundamentos da ciência. Atualmente, no contexto brasileiro pode-se destacar que esse processo tem suas especificidades e acontece num contexto de desigualdade social e de diversidade cultural.

Martins (1994) apresenta em suas obras uma reflexão acerca dos conceitos de exclusão e de modernidade acerca do desenvolvimento da modernidade no Brasil e nos países latino-americanos. Elucida que tal desenvolvimento se diferencia da experiência européia, apresentando características diferenciadas e específicas. Tal desenvolvimento acaba por se configurar num processo inacabado, produzido pelo desenvolvimento capitalista dependente e marcado pelos entraves da desigualdade social. Assim, é uma modernidade que apresenta realidades em que a industrialização tardia convive com realidades das estruturas tradicionais, como por exemplo, o avanço tecnológico convive com o desemprego, o trabalho escravo, a miséria entre outros.

Essa modernidade constitui a sociedade sob o prisma de uma desigualdade de possibilidades de escolhas, e a exclusão social não é relacionada meramente ao estado econômico de pobreza ou as condições materiais. Condiz também a “uma multiplicidade de dolorosas experiências cotidianas de privações, de limitações, de anulações e, também, de inclusões enganadoras.” (MARTINS, 2002, p. 21 apud MEINERZ; CAREGNATO, 2011, p. 44). Elucidando essa reflexão, pode-se considerar que “a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sociedade que exclui é a mesma que integra, mas de forma precária, patológica. Essa situação está presente nos processos de escolarização que desenvolvemos.” (MEINERZ; CAREGNATO, 2011, p. 45).

Neste contexto, quais os impactos deste cenário de desigualdade social e diversidade cultural no processo de escolarização, na escola? Qual seria o papel da escola? Bourdieu discorre em algumas de suas obras algumas reflexões sobre a escola. Segundo esse autor, a escola e o trabalho pedagógico desenvolvido só podem ser compreendidos quando relacionados ao sistema de relações entre as classes. Nesse sentido, o conceito de escola é definido por uma instituição que está a serviço da reprodução, da legitimação e da dominação exercida pelas classes dominantes. Para o autor,

o sistema de disposições em relação à escola enquanto propensão a consentir investimentos de tempo, esforço e dinheiro, necessários para conservar ou aumentar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural ao mesmo tempo que os dissimula e os legitima (BOURDIEU, 1998, p. 310).

O raciocínio desenvolvido por Bourdieu (1998) para a escola se aproxima da noção de arbitrário cultural. Essa concepção apoiada numa visão antropológica define que nenhuma cultura pode ser definida como superior a outra. Os valores pertencentes nessa cultura orientam seus indivíduos e são arbitrários por não estarem fundamentados em uma razão objetiva e universal. Assim, esses valores vividos pelo grupo são considerados os únicos possíveis, os únicos legítimos. A escola transmite uma cultura, um conhecimento que objetivamente não é superior a nenhum outra. O valor é arbitrário, pois não está fundamentado em nenhuma verdade objetiva e inquestionável, mas apesar de arbitrária a cultura escolar é reconhecida socialmente como legítima e válida. Bourdieu (1998, p. 53) ressalta que

em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida.

Essa conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima é compreendida na relação entre os vários arbitrários em disputa numa sociedade e as relações de força



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

entre as classes sociais existentes. Tais valores que são arbitrários impostos como cultura legítima são sustentados pela classe dominante, ou seja a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponde à força da classe social que o sustenta. Portanto, para Bourdieu a cultura escolar socialmente legitimada é imposta como legítima pelas classes dominantes.

A cultura escolar definida como arbitrária e socialmente vinculada a uma classe dominante, para ser legitimada precisa ser apresentada como uma cultura neutra, ou seja sem vínculos a nenhuma classe social e não arbitrária. Para Bourdieu (1998), a escola reconhecida como legítima e portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutra, passa a exercer suas funções de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais.

A comunicação pedagógica realizada nas escolas tradicionais exige um determinado domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais para o aproveitamento e rendimento escolar pelo aluno. No entanto, esse domínio varia de acordo com a distância entre o arbitrário cultural apresentado como cultura legítima pela escola e a cultura familiar de origem do aluno. Assim, a cultura escolar é a própria cultura reelaborada e sistematizada para os alunos de classes dominantes, já para os demais alunos é uma cultura estrangeira.

A escola cumpre a sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais ao paliar que sua cultura é a cultura das classes dominantes e igualmente mascara os efeitos ao sucesso escolar das classes dominantes. Assim, a reprodução é garantida no sentido de que os alunos desde sua origem já dominam os códigos necessários para a assimilação da cultura escolar e alcançariam o sucesso escolar que seriam os alunos pertencentes às classes dominantes. Ou seja, estes alunos já tem uma herança cultural desde muito cedo. Já a legitimação das desigualdades sociais ocorre no sentido de “negar” tal privilegio cultural oferecido aos alunos das classes dominantes. E com isso, tais alunos das classes dominadas tendem apresentar dificuldades na decodificação da cultura escolar, contudo são atribuídas meramente a uma questão de inferioridade intelectual inerente ou falta de vontade para tal fracasso escolar.

Para Bourdieu, a escola além de valorizar e cobrar o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, também valoriza um modo específico de se relacionar com o saber e a cultura. A desenvoltura do aluno tido como “brilhante” é reconhecida como algo natural pela escola interpretada como uma facilidade inata para as atividades intelectuais. Assim, a escola valoriza o modo dominante de lidar com a cultura, ou seja, a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cultura dominante e, a utiliza tanto como critério de avaliação e hierarquização dos alunos, como ao mesmo tempo nega tal critério.

Bourdieu constata que existe uma correlação entre as desigualdades sociais e as escolares nas suas reflexões sobre a escola. Tal correlação não se explica pela casualidade e nem por diferenças objetivas, sobretudo as econômicas de oportunidade de acesso à escola. Nem tampouco a solução seria democratizar o acesso ao ensino por meio de mais escolas públicas e gratuitas, pois ainda continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais e aqui, destaca-se as culturais e as desigualdades internas ao sistema de ensino.

As reflexões apresentadas por Bourdieu sobre a escola ressalta-se a contribuição de perceber que tal instituição de ensino não é neutra. A escola trata a todos de modo igual submetendo os alunos às mesmas aulas, horário, regras e avaliação e que, aparentemente todos teriam as mesmas chances de sucesso escolar. Bourdieu nos mostra que essas chances são aparentes e que, na verdade são desiguais, pois alguns alunos estariam numa condição mais favorável do que outros para atender às exigências da escola. Podemos dizer que a escola é um instrumento necessário para reforçar e manter o sistema capitalista. Mézáros (2008) destaca que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu não só para fornecer conhecimento e pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão no sistema capitalista, mas, também para gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Neste contexto, seria possível pensarmos em uma educação para além do capital?

Mészáros (2008) ensina que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Que educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre *Homo faber* e o *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias.

Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades (MÉSZÁROS, 2008, p.13).

O autor ainda ressalta que limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Neste cenário, ele afirma que é por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Deste modo, pensamos que uma das possibilidades para romper com esta lógica seria propiciar uma educação intercultural, em especial, no processo de escolarização. A Educação Intercultural propõe o desenvolvimento de estratégias que propiciem a construção das identidades dos sujeitos e o reconhecimento das diferenças ao mesmo tempo em que sustentem a relação crítica e solidária entre diferentes grupos. De acordo com Fleuri (2008), a educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos.

Fleuri (2008) ainda explica que o reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques, sendo que os termos multi ou pluricultural indica uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir. A concepção transcultural identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que elas interajam entre si. Já na concepção intercultural, “a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação.” (FLEURI, 2008, p.51).

Neste contexto, a educação intercultural seria uma das possibilidades para repensar o papel da escola e como se desenvolve o processo de escolarização dos sujeitos. A educação intercultural não se resume à transmissão de conhecimento ou cultura, significa muito mais, significa interação entre os sujeitos, o que conseqüentemente propicia “uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade.” (FLEURI, 2008, p.51).

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento (FLEURI, 2008, p.53).

Mas, eis aqui o grande desafio: é possível propiciar em nossos sistemas escolares uma educação intercultural? A educação intercultural necessariamente implicaria repensar



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

os modelos de nossas escolas o que conseqüentemente desencadearia uma série de mudanças no processo de escolarização. Mudanças que vão desde a concepção de conhecimento, de sujeito, adoção de outros métodos, técnicas e instrumentos didáticos-pedagógicos até a formação dos educadores. Pensar numa educação intercultural e numa proposta prática para sua viabilização no processo de escolarização, necessariamente passaria pela implantação destas mudanças, mudanças profundas na prática educativa, e em especial no modelo de escola que se tem nos dias atuais.

### **3 A Educação no Território Catarinense**

Neste subitem serão apresentados e analisados os dados estatísticos levantados e tabulados que revelam um panorama da educação entre os jovens do Estado de Santa Catarina. O recorte da população jovem foi realizado de acordo com a orientação da Secretaria Nacional da Juventude que define jovem como sendo a parcela da população que se encontra com idade entre 15 e 29 anos.

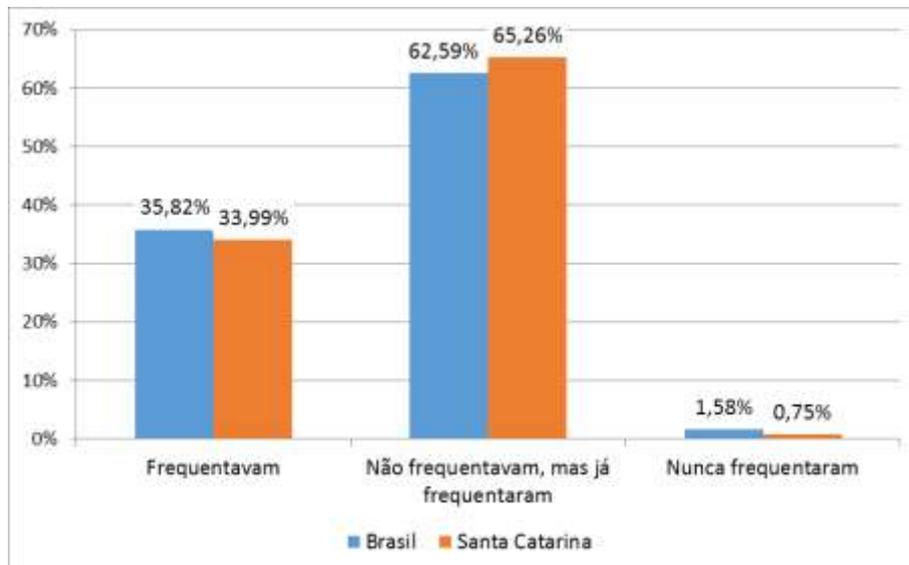
O Gráfico 1, a seguir, apresenta os dados relativos à frequência à escola ou creche da população entre 15 e 29 anos no Brasil e em Santa Catarina no ano de 2010. Primeiramente, cabe observar que em Santa Catarina, proporcionalmente à população total, menos jovens frequentavam escola ou creche (34%) no período das entrevistas, quando compara-se aos dados para o Brasil (36%).

No entanto, o número de jovens que não estavam frequentando escola ou creche, mas já haviam frequentado em algum momento é, proporcionalmente, maior em Santa Catarina do que a média brasileira. Por outro lado, sobre aqueles jovens que nunca frequentaram escola ou creche até 2010, os dados mostram que no Brasil esta parcela refere-se a 1,58% da população total, enquanto, em Santa Catarina, apenas 0,75% da população catarinense nunca frequentou escola ou creche.

Cabe dizer, em números absolutos, são 12.546 jovens que habitam o território catarinense que nunca frequentaram escola ou creche até o ano de 2010.



Gráfico 1 Frequência dos jovens à escola ou creche - Brasil e Santa Catarina, 2010.



Fonte: IBGE (2010).

No Gráfico 2, a seguir, os dados sobre frequência à escola ou creche dos jovens foram regionalizados pelas mesorregiões catarinenses. Em termos gerais percebe-se que há certa regularidade na distribuição geográfica da frequência dos jovens ao ensino. Ou seja: os resultados são pouco díspares nas diferentes mesorregiões de Santa Catarina.

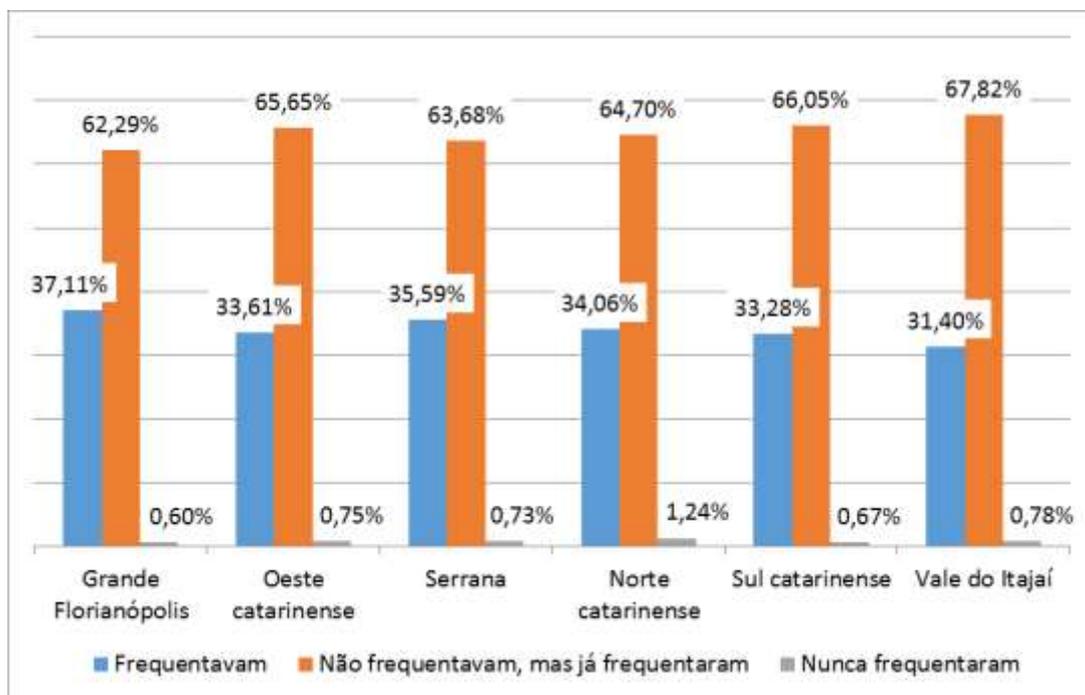
De toda forma, a mesorregião da Grande Florianópolis é aquela na qual existia maior proporção de jovens frequentando escola ou creche em 2010 (37%); Vale do Itajaí, aquela que existia menor proporção (31%). Quanto àqueles que não frequentavam escola ou creche em 2010, mas já frequentaram em outro período, os resultados se invertem: a maior proporção de jovens está na mesorregião do Vale do Itajaí (68%); a menor proporção, na Grande Florianópolis (62%).

Contudo, entre os jovens catarinenses que nunca frequentaram escola ou creche até o ano de 2010, a maior proporção, no interior de cada mesorregião, concentra-se ao Norte catarinense (1,24%), e, a menor proporção, na Grande Florianópolis (0,60).



ISBN: 978-85-7897-148-9

Gráfico 2 Frequência dos jovens à escola ou creche, por Mesorregiões de Santa Catarina, 2010.



Fonte: IBGE (2010).

A tabela 1, a seguir, apresenta os dados mencionados em termos absolutos. Aí, é possível perceber que a maior quantidade de jovens que nunca frequentou escola ou creche até 2010 está na mesorregião do Vale do Itajaí: 3.203! A mesorregião onde existem menos jovens que nunca frequentaram escola ou creche é a Serrana (1.277 jovens).

Tabela 1 Frequência dos jovens à escola ou creche, por Mesorregiões de Santa Catarina, 2010

Mesorregiões	Frequentavam	Não frequentavam, mas já frequentaram	Nunca frequentaram	Total
Grande Florianópolis	102.501	172.043	1.665	276.209
Norte catarinense	110.180	215.213	2.449	327.842
Oeste catarinense	111.564	199.601	2.293	313.458
Serrana	35.089	66.658	1.277	103.024
Sul catarinense	82.073	162.878	1.659	246.610
Vale do Itajaí	128.912	278.473	3.203	410.588

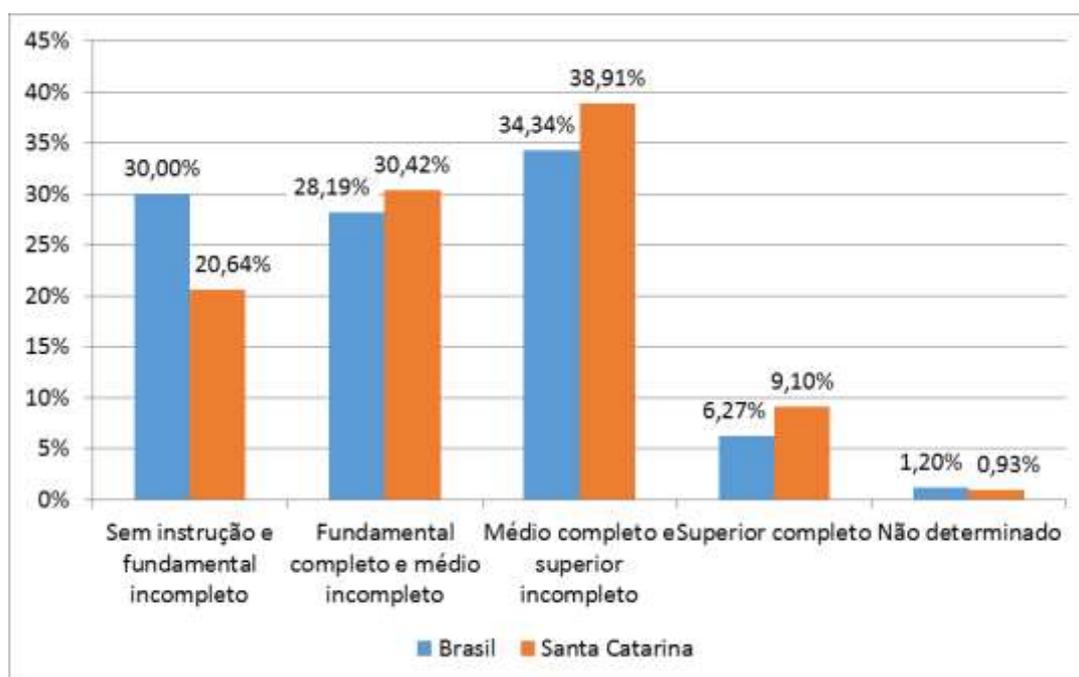
Fonte: IBGE (2010).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Um segundo grupo de dados refere-se ao nível de instrução dos jovens, isto é, o período escolar que estudavam as pessoas entre 15 e 29 anos de idade. O Gráfico 3, a seguir, apresenta estes dados tanto para o território brasileiro como para o Estado de Santa Catarina, no ano de 2010.

Gráfico 3 Nível de instrução dos jovens, Brasil e Santa Catarina, 2010



Fonte: IBGE (2010).

Quando comparados, os dados revelam que Santa Catarina possui resultados acima da média nacional no âmbito do nível de instrução. Enquanto, no Brasil, 30% dos jovens possuem, no máximo, o curso fundamental incompleto, em Santa Catarina, são 20% da população total do Estado – ainda que o percentual seja bastante expressivo. Com relação aos jovens que possuem ensino fundamental completo, mas, médio incompleto, em Santa Catarina, a proporção é maior (30%) do que aquela verificada no Brasil (28%). O mesmo ocorre para os jovens com ensino médio completo, mas, superior incompleto (39% em Santa Catarina e 34% no Brasil), e para os jovens com ensino superior completo (9% em Santa Catarina e 6% no Brasil).

Contudo, os resultados não deixam de ser preocupantes: em termos absolutos, somente no Estado de Santa Catarina, foram, em 2010, 346.233 jovens (com idade para estarem iniciando o ensino médio) que não haviam concluído o ensino fundamental.

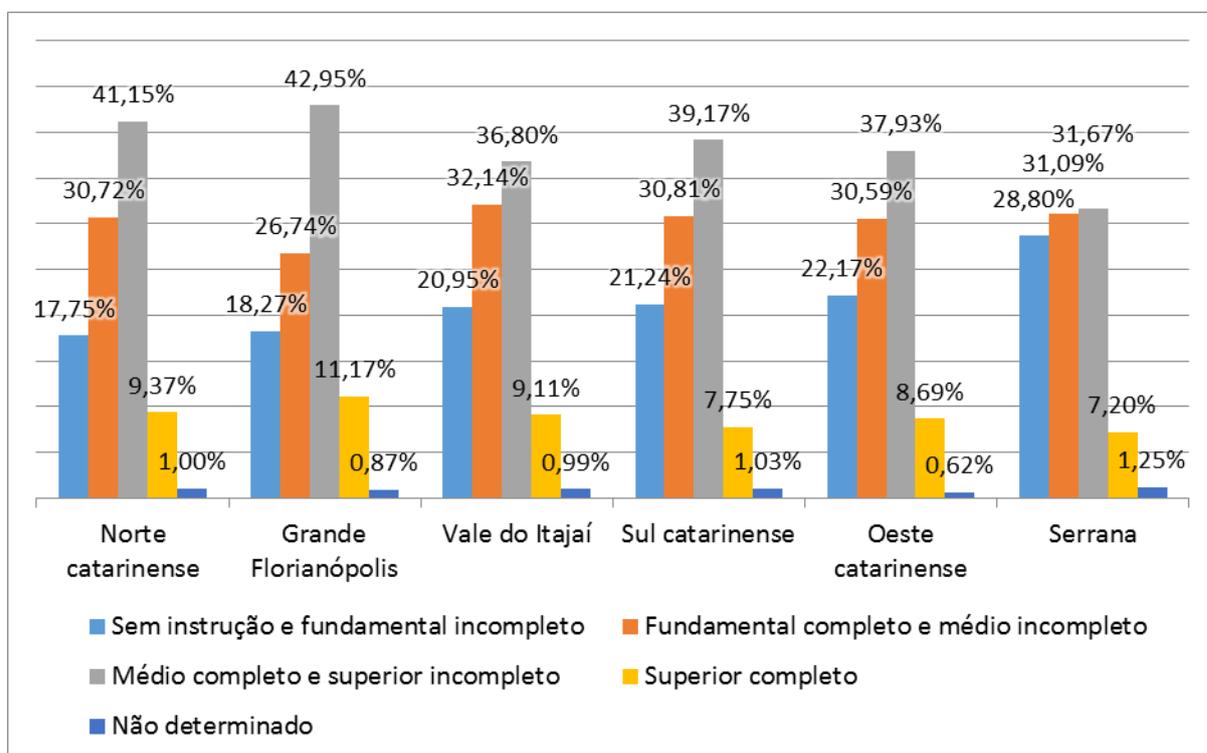
Os dados do Gráfico 4, a seguir, trazem informações relativas ao nível de instrução



ISBN: 978-85-7897-148-9

dos jovens, distribuídos pelas seis mesorregiões de Santa Catarina no ano de 2010. Desta forma, a desigualdade regional da educação em Santa Catarina fica mais evidente.

Gráfico 4 Nível de instrução dos jovens, por Mesorregiões do Estado de Santa Catarina, 2010



Fonte: IBGE (2010).

A mesorregião Norte catarinense é aquela que possui menor proporção de jovens sem instrução e ensino fundamental incompleto (18%; 58.204 pessoas), enquanto a mesorregião Serrana é que possui maior proporção (29%; 29.671 pessoas). Entretanto, é na mesorregião do Vale do Itajaí que se concentram maior número absoluto de jovens nesta condição de instrução: 86.036 pessoas!

Quanto aos jovens que possuem ensino fundamental completo, mas, ensino médio incompleto, a distribuição é menos desigual, sendo próximo a 30% da população total em cada mesorregião do Estado.

Por outro lado, os resultados sobre a proporção de jovens com ensino médio completo, mas, superior incompleto, mostram que na Grande Florianópolis o percentual é o maior (43%; 118.638 pessoas), e, na mesorregião Serrana é o menor (32%; 32.628 – menor, também, em termos absolutos). Em termos absolutos, a mesorregião que mais possui jovens com este nível de instrução é a Oeste catarinense, com 118.883 pessoas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Sobre os jovens que possuíam, em 2010, ensino superior completo, aí a maior proporção estava na mesorregião da Grande Florianópolis (11%; 30.866 pessoas) – embora no Vale do Itajaí seja a mesorregião com maior número neste nível de instrução: 37.407 pessoas. A mesorregião com menor proporção é a Serrana, com 7% da população total ou 7.414 pessoas – dado que a coloca com o menor número absoluto de jovens nesta condição de instrução com relação às outras mesorregiões do Estado.

#### **4 Considerações Finais**

O presente artigo teve como objetivo investigar a relação entre educação e as desigualdades sociais e, mais especificamente, analisar alguns dados estatísticos que revelem um panorama da educação pelo território catarinense.

A educação é um direito fundamental que está inserido em normas do ordenamento jurídico nacional e internacional, as quais consistem em acesso à instrução educacional com vistas a estimular desenvolvimento enquanto cidadão, portanto, pessoal, apto a exercer seus direitos na sociedade. Contudo, a privatização do ensino público faz coexistir uma lógica de mercado na educação: aquelas desigualdades observadas nos setores produtivos habitam, agora, também, os ambientes de ensino.

Por meio desta perspectiva, a transformação do setor de ensino perpassa pela sua desconexão da lógica capitalista de produção. Isto é, alternativas ao atual modelo educacional precisam ser constantemente inventadas. Uma delas talvez esteja na educação intercultural, a qual procura construir as identidades dos sujeitos e o reconhecimento das diferenças de forma crítica e solidária.

Um breve panorama da educação no território do Estado de Santa Catarina revela, primeiramente, que, percentualmente, existiam menos jovens (15 a 29 anos) frequentando escolas do que a média brasileira em 2010. Além disso, outro resultado espanta: 12.546 jovens catarinenses, alguns em idade para terem finalizado o ensino médio, nunca haviam frequentado escola em 2010! Somente na mesorregião do Vale do Itajaí são 3.203 jovens.

Quanto ao nível de instrução dos jovens, os resultados também trazem surpresas preocupantes: 346.203 jovens (com idade, no mínimo, para estarem iniciando o ensino médio) não haviam concluído o ensino fundamental (além daqueles que possivelmente nem entraram na escola), até o ano de 2010.

O desafio está, portanto, em propiciar as alternativas educacionais, tais como as



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mudanças no processo de escolarização a partir de uma educação intercultural. Educar para *um outro mundo possível* é fazer da educação, tanto a formal como a não-formal, um espaço de formação crítica e não apenas um espaço de formação exclusiva para o mercado de trabalho. Educação não pode ser um caminho para a produção e reprodução das desigualdades sociais.

## Referências

AKKARI, Abdejalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em 11 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 226/1991**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1991/decretolegislativo-226-12-dezembro-1991-358251-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 abr. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 dedezembro de 1996**. LDB. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 4 abr. 2014.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul., 2002.

GARCIA, E. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 383, p. 83-112, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://sidra.ibge.gov.br/cd/defaultcd2010.asp?o=4&i=P>. Acesso em: 28 mar. 2014.

LINHARES, M. T. M. O direito à educação como direito humano fundamental. **Revista Jurídica da Universidade de Franca**, mai., 2007, p. 149-161, 2007.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Celia Elizabete. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Ciências &**



ISBN: 978-85-7897-148-9

Letras, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan./jun. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008

MORAES, A. de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas. 2000. Disponível em: [http://unicrio.org.br/img/DeclU\\_D\\_HumanosVersoInternet.pdf](http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf). Acesso em: 10 mar. 2014.

PIDESC. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20s%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O RETORNO AO SOCIAL: a exigência de um novo ensino jurídico para uma nova sociedade

Saulo Cerutti<sup>230</sup>

### Resumo

A discussão dos modelos de ensino e dos elementos de controle social na disseminação dos padrões de construção dos direitos humanos e no direito a ser diferente (inclusão intercultural) ultrapassam os limites dos bancos acadêmicos. O objetivo do estudo consiste em identificar os entroncamentos no ensino jurídico, que impossibilitam a real compreensão da complexidade dos problemas sociais e limitam a capacidade de solução e mudança paradigmática. A pesquisa jurídica, nesse contexto, enclausurada nas cátedras e nos tribunais, em algum momento afastou-se do seu objeto criador: a sociedade. Não há desta forma, como se esperar a formação de juristas e pensadores sociais engajados com a emancipação social. A certeza típica do universo jurídico não encontra respaldo no campo social. Precisamos ouvir o outro, conhecer as outras culturas, deixarmos cativar pela verdade que não conhecemos.

**Palavras Chave:** Educação; Ensino Jurídico; Direitos Humanos.

### 1 Introdução

O aumento da complexidade das sociedades e o advento dos processos de globalização notados nos últimos anos provocou um alto nível de especialização das ciências como programa de solução de problemas específicos e também do fomento da criação de novas tecnologias e novas formas de se pensar antigas realidades. Vistas por esta lógica, as rotinas de especialização tratam de qualificar o exercício das atividades profissionais fazendo com que maior atenção dada aos detalhes e o desenvolvimento de novas sistemáticas criem mecanismos com melhores possibilidades de tornar a vida mais fácil.

Existe, contudo, uma lógica paralela de atuação dos ramos especializados que consiste no risco de preferência de uma sobre área a outra, abandonando a ideia de interdisciplinaridade e complementaridade em prol do egocentrismo científico. E é desta realidade que se aproxima a ciência do direito, num senso de autossuficiência e completude, buscando manter-se em ambiente confortável e estéril das relações sociais que cercam as cátedras e os tribunais.

A construção da sociedade se dá de forma contínua e cíclica, revendo-se

<sup>230</sup> Graduado em Direito. Especialista em Direito Público. Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais pela Unochapecó. Atua como técnico bancário na Caixa Econômica Federal e docente nos cursos de Direito na UNOESC e UNOCHAPECÓ. E-mail: [saulo.ce@unochapeco.edu.br](mailto:saulo.ce@unochapeco.edu.br).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conceitos, reinterpretando-se normas da forma que o grupo provoque por meio de suas rotinas de atuação diária e pelos processos de comoção social como estopim e fermento das mudanças que se desejam ver perfectibilizadas. Esta arte de arquitetura social tem um fator preponderante, não segue regras e desafia preceitos dogmatizados nas páginas bem protegidas das bibliotecas. Trata-se de um organismo vivo no melhor sentido da palavra. Este sopro de luz que habita as relações sociais é aquele mesmo capaz de formar o arco-íris nas tardes de chuva. A multiplicidade de gêneros, de origens, de credos e de perfis históricos traduz-se na maior das qualidades da natureza humana: ser humana.

Estas relações que se criam, por sua vez, não são facilmente perceptíveis e compreendidas. As mesmas conexões que promovem o advento de belas obras e histórias pode também, criar os mais adversos e abjetos fenômenos da vida em sociedade. Os desvios, os delitos, o costume de aproveitamento e de crescimento inescrupuloso, o jeitinho brasileiro, são fenômenos de cunho eminentemente social com grandes reflexos jurídicos. E é a este ramo, o Direito, que são entregues os conflitos na esperança de solução e de reconstrução da paz anterior. O dogmatismo jurídico, porém, não está preparado para a resposta às ceulemas sociais, mas tão somente às questões jurídicas daquelas consequentes.

Com este trabalho busca-se o despertar da consciência da fragilidade das relações jurídicas e de sua incompletude, da importância implícita nas suas responsabilidades que não deveriam admitir o conforto dos muros da cátedra. Por meio do acompanhamento de pesquisas jurídicas, com problemas extremamente restritos e métodos de informação basicamente bibliográficos e adstritos à pequena área delimitada notou-se a ínfima repercussão e preocupação com o social. A falta de estímulo à pesquisa pelo contexto que cerca a grande maioria dos cursos jurídicos serve de caminho para a acomodação dogmática e busca de conforto nas certezas trazidas pelo ensino manualesco.

Não constitui intenção deste ensaio a proposição de alternativas inequívocas e perfeitas comuns desta certeza confortável, mas tão somente a problematização de conteúdos e rotinas imperceptíveis fazendo com que a construção do futuro jurídico se dê na lógica das riquezas sociais e das capacidades dos humanos em tornarem-se humanos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 O Fenômeno do Ensino Jurídico

Uma realidade que não podemos abandonar ou fingir distante é a busca dos cursos de direito como etapa necessária para o alcance às carreiras jurídicas. Cargos de juízes, promotores, delegados e tantos outros neste universo concursado são alvo de inúmeros estudantes, seja pela estabilidade do cargo efetivo ou pela compensação financeira.

Este modelo de profissional tende a obedecer estritamente à cultura positivista do direito brasileiro, construído sobre os alicerces da colonização lusitana e da histórica dependência externa. A formação e a exigência legalista fazem com que estes indivíduos – mesmo quando busquem o Direito enquanto mecanismo de pacificação social – sejam forçosamente obrigados à leitura cega da lei. Caso o magistrado, o promotor ou qualquer outro servidor público siga seus padrões morais ou seus instintos humanitários de forma desviante do preceituado legalmente corre o risco de responsabilização e a quase certeza de reforma de sua decisão em grau recursal.

Este paradigma faz com que aqueles que almejem a estes cargos tão concorridos restrinjam-se à leitura dogmática da lei e na absoluta confiança de sua infalibilidade. Desdobram-se as normas em inúmeras conexões buscando a mais completa compreensão da sistêmica legislativa e das suas repercussões dentro da redoma de cristal ornamentada por folhas de ouro que se tornou o direito moderno.

A mesma população que vocifera contra os desatinos do poder público, da mora no judiciário, da ineficiência e da corrupção no executivo e legislativo dedicam-se anos a fio em estudo concentrado para o alcance do seu espaço ao sol. Estes processos de seleção para os quais tanto se estuda são baseados na leitura e interpretação das leis em seu caráter mais inanimado. A leitura destas leis, clarificadas demagogicamente com jargões em latim – que por vezes são repetidos sem a devida compreensão – é realizada com o maior desprendimento possível das relações sociais a elas inerentes.

Quando o estudante entra na universidade com o foco idealizado na realização de concursos públicos as disciplinas propedêuticas – responsáveis pelo despertar crítico – transformam-se em entraves à rápida aproximação com o direito material e processual. As leituras de crítica social, de política e economia são destinadas aos revolucionários de plantão relegados aos grupos de estudo e às discussões “não jurídicas” do nível acadêmico.

Existe também outro entrave nas relações de prática jurídica: o fim da atividade.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Toda estrutura do direito está baseada, em teoria, na busca pela pacificação social e pela resolução de todos os conflitos, mas, a prática nos força a outro extremo. Sendo o objetivo do direito a desnecessidade social do direito (pela pacificação das relações) criar-se-ia uma massa de operadores sem função ou sem norte, motivo pelo qual a preocupação deste operador é tornar resoluto a questão jurídica sem ingressar na discussão do conflito social que precedeu ao processo.

O distanciamento entre o Direito e a sociedade espelha separação entre origem dos problemas e discussão das suas consequências que perpassa pelo modelo sociológico defendido por Boaventura de Sousa Santos (2007) como o paradigma das linhas abissais que norteiam o cientificismo moderno. Estas linhas separam em um lado aquele conhecimento por nós construído e desenvolvido e de outro, aquelas questões que não nos dizem respeito. A problemática social deveria, nesse sentido, ser atribuída aos campos das ciências sociais, ao serviço social, à psicologia, sociologia, antropologia e assim sucessivamente. Questões de mercado econômico não deveriam ser lidas pelos profissionais de educação física bem como assuntos de filosofia não dizem respeito aos cadernos de medicina.

Para conhecer esta lógica não precisamos aproximar áreas distintas do conhecimento. As relações de criminalização enquanto argumento jurídico são discutidas por sujeitos alheios – via de regra – às relações de exclusão e de desumanização que circundam alguns grupos criminosos. A questão de drogadição e seu processo de penalização são pensadas por indivíduos que não estão inseridos na realidade dos produtores, traficantes e dos usuários. Assim, políticas construídas de cima para baixo e de fora para dentro, tendem a não repercutir da maneira que teoricamente se esperava. As realidades vivenciadas pelos participantes do outro lado da linha são desconsideradas e tornadas invisíveis aos olhos dos operadores jurídicos.

O cientificismo e o dogmatismo jurídico seguem uma linha Kelseniana de Teoria Pura do Direito, tornando-a um bloco de estudo hermético e estéril. As discussões políticas e sociológicas e a subjetividade das relações devem ser desconsideradas da construção e da aplicação do direito. A objetividade da norma perpassa pelos seus métodos de interpretação, lendo-se o direito pelo direito e para o direito.

A linha desvelada por Santos separa os campos do direito e do não-direito, tornando algumas figuras estranhas para aqueles que não estão situados em seu campo de atuação. As origens da conduta criminal, seja pela ineficiência do Estado na concessão de patamares mínimos de dignidade, pelo processo de formação do Estado brasileiro com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

suas noções de colonização e exploração são estranhos ao legislador e ao operador. Da mesma forma que os preceitos de ordem supralegal, os princípios básicos de direito e as doutrinas de direitos humanos são uma ficção jurídica construída por lutas e movimentos sociais, desenvolvidos pela ciência jurídica, mas sem qualquer operacionalidade nos campos sociais. Inclusive quando tratamos da análise legislativa, pela nossa construção positivista, temos dificuldade em aplicar e, por vezes compreender, a disposição e a função dos princípios. Estes, embora funcionem como um comando supralegal de aplicabilidade em todas as etapas do processo, tanto na elaboração quanto na aplicação e interpretação da lei, são, na prática, sub-aplicados, ou seja, parcialmente respeitados no judiciário e costumeiramente subjugados nas rotinas executivas.

Em complementação ao processo de exclusão mútua das linhas de pensamento, as técnicas de manutenção das relações de poder tem historicamente servido de mecanismo para reforço das situações de opressão. O padrão de educação que se nos põe à frente é construído de tal forma que se prepara o grupo de aprendizes não para o descobrimento da sua condição humana posto que isto seria perigoso para a sociedade moderna, mas tão somente para a compreensão e domínio escalonada, ou seja, alguns não precisarão aprender nada e serão destinados aos trabalhos mais insalubres, outros, poderão ter algum domínio sobre a ciência para que possam operar maquinários ou realizar funções com alguma especificidade e, a minoria, terá capacidade de gestão e planejamento conduzindo a sociedade para a mesma situação de origem: pobres com pobres e ricos para ricos.

O sistema jurídico entra nesta roda viva como um balizador. Não se busca a resolução das desigualdades nem a planificação social. O direito serve, nesta estrutura, para a reprodução das relações e responsabilização daqueles que ousarem romper com débil esqueleto que mantém a sociedade caminhando. A contravenção penal de vadiagem (art. 59 da Lei de Contravenções Penais) é um exemplo desta problemática. Pune-se aqui o indivíduo que não trabalha – ou seja, põe em risco as relações econômicas - quando seria habilitado ou tivesse condições para fazê-lo. Obriga-se, desta forma, que o indivíduo trabalhe, mesmo que com baixa remuneração e em condições desumanas e não se entregue ao ócio de maneira contumaz.

A educação em Paulo Freire (2011;2012), por sua vez, em correlato com o padrão de Santos é baseada nas relações de opressão que se materializam em nossa sociedade. Embora frise-se que a salvação de nosso povo está na educação, devemos fazer uma ressalva: Que modelo de educação poderá ser o refúgio de nosso futuro? O padrão de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

educação vivenciado tem feições paradigmáticas. Temos dificuldades em imaginar algo além deste costume impositivo de conhecimentos sempre de maneira estéril.

A conceituação trazida por Freire é baseada na separação por relações de poder, ou seja, em um lado a capacidade de determinação dos detentores de poder (seja físico, político, financeiro, etc.) e d'outro a necessidade de subserviência dos oprimidos. Nesta lógica nasce a “concepção bancária” de educação, construída como um mecanismo de depósitos incontestes, ou seja, cabe ao professor repassar um bloco de informações que deverão ser captadas pelos alunos. Disso abstraem-se algumas conclusões prévias, o professor está sempre certo, é quem detém o conhecimento, em extrema oposição ao aluno (aquele sem luz) que deverá ser salvo de sua ignorância devendo manter a mente aberta para receber a maior quantidade de informações possíveis.

Esta constatação demonstra uma educação como instrumento de separação já que se adquire um padrão de ensino pensado na preparação de indivíduos para que estes, sem perceber, mantenham as relações sociais de maneira constante e pacífica. Preparam-se os pobres para que continuem a ser pobres e os ricos para que continuem a ser ricos. Servindo a educação de elite para a criação de gestores, empresários, capitalistas e decisores, enquanto a educação de base procura a salvação da ignorância, preparando bons operadores – mesmo que alguns permaneçam analfabetos funcionais – de tal forma que os comandos recebidos possam ser bem executados.

A educação, para superar este abismo, deve dar-se conta de que não se trata de uma relação de cima para baixo. Não há que se falar na imposição de blocos de conhecimento desconectados entre si e do mundo que os cerca. Assim, a principal função do educador (seja de qualquer esfera) não é precisamente educar, mas tão somente problematizar. Repassar aos seus pares a percepção de que vivemos na mesma sociedade e que cabe a cada um de nós a sua manutenção. Não se pode ter o aluno como um livro com páginas em branco e o educador como o detentor do instrumento de escrita. As experiências e as rotinas de vida trazidas pelos participantes tem o condão de estimular qualquer discussão ou construir uma barreira que impede qualquer conceito de ser incorporado.

A lógica da problematização faz, também, superar a tendência de uniformização. Costuma-se, a exemplo do Brasil, um país de dimensões continentais, acreditar que o Direito terá a mesma eficácia e deverá ser aplicado da mesma forma em todas as partes. O mesmo ocorre com a educação: a descentralização tem o condão de respeitar as diferenças sociais e culturais de cada região, imprimindo vida nas especificidades.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Ousamos falar que não existe ciência pura e que qualquer tentativa de purificação pode acarretar a exclusão trazida por Santos (2007). O positivismo jurídico, pensado e incorporado como a única forma racional de vermos o direito acaba excluindo todas as experiências sociais e comunitárias de solução de conflitos. A exigência de fármacos para a cura de doenças acaba afastando o uso tradicional de chás, a assepsia da ciência acaba excluindo a força da fé.

Por este mesmo raciocínio, há que se ter cuidado com qualquer leitura feita, inclusive esta. A separação de opressores e oprimidos de Paulo Freire, se não compreendida em sua completude, traz a impressão de que os oprimidos são sempre os “coitados” e os opressores sempre “culpados”, padronizando relações que por vezes divergem, ocultando experiências em que, por vezes, os oprimidos tornam-se opressores. Também, a lógica de exclusão mútua das linhas de pensamento de Santos não deve ser absoluta. Deve-se compreender que o calor das experiências humanas não é muito ligado às regras. A política, em seu aspecto de ciência social, é baseada em um processo dialético, de mútuos e constantes acordos e ajustes. É neste ponto que somos receosos às teorias puras e à separação dos ramos das ciências.

Embora extremamente mais confortável, a manutenção dos muros que repelem os diferentes campos de pesquisa tem a capacidade de criar o egocentrismo de cada ramo. A economia não conversa com a fisioterapia, que não conversa com a filosofia, que por sua vez não conhece a engenharia aeronáutica. Mesmo sendo ramos tão distintos e tão peculiares, não podem ser consideradas linhas paralelas que não se cruzam jamais. Optamos, paradigmaticamente por um modelo pragmático, compreendendo a vida em sociedade como uma esfera (em que todos os pontos estão unidos), porém, com diferentes densidades. Por vezes, a maior concentração de massa está nas ciências econômicas, migrando a qualquer momento para qualquer outra área, podendo, ocasionalmente, desbalancear a estrutura.

O risco da assepsia conceitual pode ser encontrado também nas discussões políticas de Rosa Luxemburgo (2010). A construção externa – não enraizada na sociedade e implementada de cima para baixo – por mais bem intencionada que seja tem a limitação de não reconhecimento das diferentes esferas sociais. A política, nesta lógica, por melhor ideologia que apresente, se buscar a tomada do poder pela força corre o risco de superposição da ideologia pelo partidarismo, e pelo enclausuramento dogmático.

Os processos revolucionários, dos quais temos tantos exemplos mundo afora, buscam superar situações de fragilidade e opressão pela adoção de novo paradigma de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

relações, criando um novo modelo de Estado. Em um primeiro momento, inúmeras questões parecem resolvidas ou em vias de solução, porém, com o tempo novas superestruturas vão se criando e substituindo as antigas, provocando novas modalidades de opressão. Quando em busca da voz sufocada determinada ideologia busca-se emudecer a outra, não se resolvem as questões conflitivas, mas, tão somente, invertem-se as relações de poder.

A mudança nesta lógica não está baseada nos processos de revolução, mas sim, nas ondas reformistas. A motivação coletiva e a tomada de decisões em nível comunitário faz com que a proposta seja sentida e experimentada. As alterações necessárias podem ser realizadas durante o período de adaptação, tornando o resultado final mais justo e com maior respaldo social.

### **3 Situando a Prática Educativa: um olhar econômico**

A proposta da economia clássica de tornar o mercado autogestionável promoveu grandes revoluções nas técnicas de produção e nos efeitos sociais colaterais. A livre iniciativa e concorrência fez com que diferentes ramos das ciências dessem saltos de desenvolvimento criando mecanismos e interações nunca antes imaginadas. Esta situação nos coloca em uma posição *sui generis* pela imprevisibilidade do porvir. Mais do que uma mudança de geração ou de época temos vivenciado uma mudança de era. As (r)evoluções sentidas nas últimas décadas podem ser timidamente comparadas à descoberta do manejo dos metais e a mudança causada pela inserção de novas ferramentas. Há cem anos a indústria automobilística era incipiente e hoje, não se imagina o mundo sem a energia elétrica e as redes de comunicação.

A nossa realidade apresenta a possibilidade de contratação de mão de obra local (brasileira) para a construção de um equipamento produzido com o alumínio da Índia, com componentes chineses, tecnologia alemã, para vendê-lo aos Estados Unidos. As comunicações tornaram-se instantâneas, as fronteiras estão mais sutis e o mundo ficou mais perto.

Estes avanços, que não podem ser negados, contribuíram para o aparecimento das relações que estão no outro lado da moeda. A fluidez do capital, que até a poucos anos era “pesado em ouro”, fez com que existisse uma relativização do conceito de dinheiro e de renda. O advento da modalidade de capital especulativo tornou o mercado



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

extremamente dependente das relações políticas. Com a proximidade dos extremos do planeta pela agilidade da comunicação e facilidade de transporte, os grandes parques fabris tornaram-se dispersos. Não é mais necessário que as empresas devam estar geograficamente alocadas nas áreas de grande produção de insumos, podendo, a depender de fatores sociopolíticos (escassez ou encarecimento de mão de obra, barreiras alfandegárias, etc.) encerrar suas atividades abandonando a estrutura física para construir um novo complexo em outra área do planeta.

Com isso, os Estados não se tornaram diretores da sociedade, mas sim, marionetes das relações de mercado, submetendo-se às regras do jogo. Estimulando-se a flexibilização das normas trabalhistas criando “atrativos” ou “reduzindo dificuldades” às empresas, distribuindo as fontes de arrecadação tributária de forma desigual dentre outras práticas mais sutis. Contando, inclusive com apoio do monopólio de violência estatal. O sistema penal, nesse sentido, corrobora com esse modelo de sociedade – dirigida pelo mercado - quando criminaliza desvios de padrão tipicamente relacionados à exploração capitalista, ou seja, pune-se com maior efetividade os delitos de cunho patrimonial usualmente cometidos por indivíduos das camadas mais baixas da sociedade, estigmatizando-os, dificultando sobremaneira a sua inclusão na lógica de mercado.

As experiências de planificação econômica por modelos socialistas, por sua vez, embora extremamente eficientes e justas na teoria, encontram barreiras históricas de concepções capitalistas e individualistas, remontando ao entrave dos processos de revolução de Luxemburgo (2010), buscando-se substituir um modelo por outro, sem que a população fosse preparada para ou participasse efetivamente da mudança. A transformação não deve ser esperada, mas sim desejada e sentida, vivenciada pelos interessados.

Pelos prós e contras de cada escola econômica, a sociedade desenvolve novas técnicas e instrumentos de compreensão, unindo aspectos da economia clássica de Adam Smith e David Ricardo e dos modelos Socialistas de Marx e seus correligionários, esculpindo um padrão com livre iniciativa e liberdade de mercado com controles estatais e maior ou menor ingerência em determinadas áreas.

Exemplo deste desenho está nas políticas de transferência de renda. Baseadas na lógica de ações afirmativas que - enquanto discriminações positivas - tendem a buscar mecanismos de solução para questões pontuais. Nestas, por meio de transferência de valores e de programas de acompanhamento pretende-se superar os níveis de pobreza absolutos, concedendo o benefício às famílias que dele necessitem.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Paralelamente, a multiplicidade de conceitos que representa a complexidade social, desde formação histórica – utilizando-se aqui da ideia de descontinuidade histórica de Walter Benjamin (2012) e do materialismo histórico de raízes marxistas – ao modelo de referencial econômico, sistemas de transferência de renda, atuação do sistema penal, demonstram a impossibilidade de atuação em áreas separadas e desconexas. A ciência deve ser multidisciplinar, os níveis de especialização devem ser relativizados pela busca de maior coerência. Devemos criar campo fecundo para novas experiências.

#### **4 Considerações Finais: um novo modelo possível?**

Para pensar na possibilidade de construção de um novo modelo de educação devemos romper antigas amarras, ultrapassar barreiras institucionais e reeducar os educadores.

A educação compartimentalizada e de currículo fechado serve tão somente de instrumento de controle social, “pacificando” situações problema e preparando diferentes camadas da população para diferentes papéis na lógica capitalista. Assim, deve-se, antes de tudo, compreender que a “pacificação” pela imposição conceitual não é o caminho. A emancipação que se espera dos estudantes passa obrigatoriamente pela problematização crítica, pela fuga da esfera de conforto e de controle.

Perceber que o aluno não é uma página em branco pronta para ser preenchida é pré-requisito para a superação da dicotomia opressor-oprimido. Perceber também que nem sempre o oprimido é o oprimido e que este quer superar sua condição. Utilizar-se de empatia para sentir a realidade do outro, poder colocar-se em seu lugar. Devemos suplantar a ideia de que a ciência deve ser sempre racional e pura. Vidas não são confundidas com números e comunidades com índices. A precisão das exatas não deve ser tida como inequívoca para as humanas.

O educando deve sentir que a educação é uma condição e uma possibilidade de mudança de vida, de ampliação de horizontes. E aqui, o educador tem um papel imprescindível, não de ser aquele indivíduo iluminado com todas as respostas, mas um mediador da descoberta, alguém que demonstra a importância da problematização crítica para a busca de respostas.

A arquitetura curricular também deve, obrigatoriamente, ser revista. A escolha dos conteúdos que serão estudados, da ordem de sua apresentação, dos requisitos e da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

formas de avaliação não devem ser deixados somente aos colegiados de curso. Deve-se ouvir o outro lado da linha, compreender as necessidades e as expectativas de todos os participantes. A inclusão no processo decisório confere responsabilidades e senso de pertencimento, que não poderão ser alcançados por meio de submissão.

A problematização é inerente à evolução e não se faz fechado em uma sala de aula, pois, as paredes que separam os outros para fora acabam aprisionando o conhecimento. Nesse caminho a pesquisa é um elemento vital. Sua preocupação deve ser visceral, sentida com todas as forças pelo pesquisador e pelos participantes. As grandes questões sociais não devem ser compreendidas pelos livros, já que a percepção não é completa. Trata-se do mesmo sentimento que se tem ao ver uma linda foto do mar – mesmo que se possa descrevê-lo com exatidão, não se consegue imprimir as sensações da brisa, da areia nos pés, dos cheiros, das sensações.

O mesmo acontece com a pesquisa jurídica: ler, por exemplo, os resultados de uma pesquisa sobre o sistema prisional, com a compilação de dados quanti e qualitativos nos dá uma impressão geral sobre as condições do preso. No entanto, entrar no sistema prisional, sentir o odor característico das instalações, as percepções de mundo dos aprisionados, o relacionamento com os carcereiros e com suas famílias, além de informar, tem o condão de ampliar os horizontes e mostrar que o problema não é tão simples quanto os números parecem provar.

Deve-se superar o institucionalismo, rever seus conceitos e suas burocracias. Instrumentos que há tempos atrás se mostraram indispensáveis hoje já não se veem adequados. As exigências dos comitês de ética e pesquisa auxiliaram a preservar a vida de muitos indivíduos. Hoje, porém, acabam inviabilizando diversas pesquisas nos campos da sociologia e da antropologia, pois, não é aceitável exigir-se um termo de consentimento livre e esclarecido de participantes de pesquisa como um traficante de drogas.

A sociedade é viva! Porque a ciência não pode ser? Devemos nos indagar que modelo de sociedade queremos? Buscamos a manutenção das relações de poder? Buscamos a equalização social e a garantia à dignidade humana e aos direitos humanos a todos? Temos por certo que a imprecisão é imprescindível, as falhas, as incertezas, são fruto das relações humanas e devem ser respeitadas. As situações problemas são o combustível que move a raça humana e não devem ser camufladas por dogmatismos catedráticos, devem ser postas sobre a mesa e consensuadas. O que nos dá confiança de que um novo modelo é possível são estas inquietações que ganham volume. É a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dúvida de que teremos futuro que nos garantirá o futuro, que trará indivíduos e coletividades cientes da necessidade de mudança, decididos que do jeito que está não pode continuar.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARRETCHE, Marta. **Estado federativo e políticas sociais**: determinantes da descentralização. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000, , agosto de 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.688, de 03 de outubro de 1941**. Lei das contravenções penais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del3688.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm)>. Acesso em: 10 de maio de 2014.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito de história**. Disponível em: <<http://mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2012.

CARVALHO, Salo de. **Antimanual de criminologia**. 3 ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

CASTRO, Lola Aniyar de. **Criminologia da libertação**. Tradução de Sylvia Moretzsohn. Rio de Janeiro, RJ: REVAN: ICC, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, EDUARDO. **De pernas pro ar – A escola do mundo ao avesso**. Tradução de Sergio Faraco; com gravuras de José Guadalupe Pesada. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Las palabras andantes**. Buenos Aires, Argentina: Catalogos, 2001.

GASTALDI, J. Petrelli. **Elementos de economia política**. São Paulo: Saraiva, 2005.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PASSETTI, Edson. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Novos Estudos nº79. p. 71-94. Novembro de 2007. São Paulo: CEBRAP. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004)>. Acesso em 25 de março de 2011.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil e outros escritos**. Coleção a obra-prima de cada autor. São Paulo, SP: Editora Martin Claret Ltda, 2009.

WACQUANT, Löïc. **Punir os pobres**: A nova gestão da miséria nos Estados Unidos – A onda punitiva. Rio de Janeiro: Revan, 2007.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INSERÇÃO SOCIAL E LINGUÍSTICA DE HAITIANOS EM PATO BRANCO/PR

Taize Giacomini<sup>231</sup>Maria de Lourdes Bernartt<sup>232</sup>

### Resumo

O trabalho investigou razões que desencadearam a mobilidade espacial de trabalhadores haitianos para o Sudoeste do Paraná, no início do século XXI, e impactos sociais, educacionais e linguísticos para esses trabalhadores e para a sociedade pato-branquense. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica e de campo exploratória. Os resultados demonstraram que esta mobilidade ocorreu devido às catástrofes naturais, conflitos políticos e falta de subsídios no país de origem. Tais trabalhadores apresentam dificuldades de comunicação em língua portuguesa e aos poucos estão se adaptando com a cultura e costumes locais. Alguns deles já se casaram aqui e outros já tiveram filhos pato-branquenses/paranaenses. Contudo, andam sempre em grupos, entre si. Notou-se que há um acentuado preconceito em relação à cor, ao comportamento e a presença destes trabalhadores na cidade.

**Palavras-chave:** Haitianos; Sudoeste do Paraná; Pato Branco; Inserção social; Inserção Linguística.

### 1. Introdução

Desde os primórdios a mobilidade espacial foi uma das características inerentes da sociedade e da vida humana. Por inúmeras razões, as pessoas foram levadas a deslocar-se de uma região para outra, em todos os modos de produção, e principalmente no modo de produção capitalista.

No entanto, no capitalismo tal mobilidade espacial configura significativa importância e centralidade. Além da mobilidade crescente de seres humanos, as matérias-primas, capitais, dinheiro, informações, mercadorias, etc., também vem sofrendo deslocamento. Dentre os fatores que desencadeiam tais fenômenos podemos citar as novas maneiras de produção e organização social do trabalho.

A mobilidade espacial da força de trabalho para o Brasil não é inédita. Ela surge com a libertação dos escravos (1888), quando vieram para o país levas de italianos,

<sup>231</sup> Pós- graduanda em Letras (*lato sensu*), na UTFPR Câmpus Pato Branco. Licenciada em Letras Português- Inglês (UTFPR Câmpus Pato Branco). E-mail: taize.giacomini@hotmail.com

<sup>232</sup> Professora Orientadora. Doutorado em Educação (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (UTFPR Câmpus Pato Branco), membro do Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional (CEPAD) (UTFPR Câmpus Pato Branco). E-mail: marial@utfpr.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

alemães, poloneses, principalmente para as grandes fazendas de café no estado de São Paulo, bem como para os três estados da região sul do Brasil.

Em relação ao Sudoeste do Paraná, que é o foco desta pesquisa, houve uma significativa mobilidade espacial de força de trabalho nas décadas de 1950 e 1960 vindas do Noroeste do Rio Grande do Sul, formada por agricultores, descendentes de italianos e alemães, em sua grande maioria.

Atualmente, o Sudoeste do Paraná tem se tornado palco de uma nova mobilidade espacial da força de trabalho oriunda da América Central - Haiti, especialmente para a cidade de Pato Branco. Não é mais possível ignorar essa parcela populacional, visto que essas pessoas estão presentes em grandes empresas da cidade e constituem um contingente significativo, somando cerca de 300 trabalhadores haitianos.

Tal situação, em nossa região, ainda não tem sido estudada pela academia, e é de se prever que existem impactos para esses trabalhadores, bem como para a sociedade pato-branquense, em geral. Diante desse quadro, investigamos o modo como ocorre a mobilidade espacial da força de trabalho haitiana para a região Sudoeste do Paraná na atualidade e a questão da inserção social, linguística e cultural desses trabalhadores na sociedade local.

Destacamos que a presença dos haitianos tem despertado a atenção da população pato-branquense, por serem novos na cidade e negros. A região Sudoeste do Paraná é caracterizada principalmente pela presença de descendentes de alemães, italianos e poloneses, não sendo comum a presença de descendentes da referida etnia. Tal situação causou, assim, um estranhamento na população que vem manifestando discursos racistas e preconceituosos em relação aos haitianos.

Para conseguirmos cumprir os objetivos da pesquisa realizamos inicialmente pesquisas bibliográficas relacionadas a: conceitos de trabalho; mobilidade espacial da força de trabalho; mobilidade espacial da força de trabalho; mobilidade espacial da força de trabalho haitiana para o Brasil; regularização da situação dos haitianos no Brasil; entre outros. Ademais, realizamos pesquisas de campo exploratórias, na empresa da cidade de Pato Branco que mais emprega trabalhadores haitianos atualmente e também com membros da população pato-branquense.

Agendamos visitas na empresa e coletamos dados por meio de entrevistas orais e informais, com questionários previamente preparados destinados aos representantes da empresa, trabalhadores haitianos, bem como para o professor de língua portuguesa atuante na educação dos haitianos na referida empresa.



ISBN: 978-85-7897-148-9

A análise dos dados colhidos consistiu em uma abordagem qualitativa, mediante categorias selecionadas previamente. O método utilizado foi a análise de conteúdo, conforme Bardin (2009).

## 2. Trabalho e mobilidade espacial da força de trabalho

Antes de partirmos para as discussões sobre trabalho e posteriormente sobre mobilidade espacial da força de trabalho, é necessário deixar claro que existem inúmeras definições para *trabalho* independente da etimologia ou conceitos culturais. Pela natureza do estudo, não nos cabe tratar aqui de maneira aprofundada esses conceitos. Queremos, pois, traçar um contexto geral da temática tendo em vista que o foco da pesquisa é a inserção social, educacional e linguística dos trabalhadores haitianos na região Sudoeste do Paraná. Para tanto, seguiremos nossos estudos embasados no recorte amplo sobre a temática realizado por Albornoz (2000), além de fazermos algumas inserções teóricas mais específicas de autores como Freitas (2009), Saviani (2002), Chiavenato (1993) e Marx (1983).

Para além dos conceitos cotidianos, em quase todas as línguas, trabalhar representa mais de uma significação, no caso, em língua portuguesa apesar de existir a palavra *labor* e a palavra *trabalho*, podemos encontrar na significação de *trabalho* o sentido de ambas as expressões, ou seja, a de realização de uma obra que te expresse e te reconheça socialmente no decorrer dos anos; e a atividade de esforço repetitivo, onde não há liberdade e o incômodo é certo.

De maneira ontológica, Marx (1983) indica o trabalho como a forma de mediação entre o homem e a natureza. É o homem produzindo sua humanidade, reproduzindo sua existência. Ao trabalhar o ser humano age de maneira intencional e consciente sobre a natureza a fim de transformá-la. Nesse sentido, produz também historicamente sua existência material, e concomitantemente, produz cultura, crenças, ideias, valores, conhecimento da realidade. No contexto de sua apresentação, o ser humano mostra-se tanto nos aspectos sociais quanto nos subjetivos.

O trabalho está presente ao longo da história humana, em diferentes tempos e épocas. Assim sendo, o sistema de trabalho foi evoluindo ao longo dos anos, desde os primórdios com a cultura da caça e cultura agrária, surgimento das noções de *propriedade* e *produto excedente*, criação da moeda, surgimento da burguesia, até as revoluções dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

últimos séculos. Com o sistema de exploração marítimo e conseqüente acumulação de bens pelos europeus, com a aplicação da ciência para a produção, e com a expansão do capitalismo, destacam-se três fases de desenvolvimento tecnológico:

O primeiro, da invenção da máquina a vapor, é a revolução tecnológica do século XVIII. O segundo estágio do desenvolvimento da tecnologia moderna, no século XIX, se caracteriza pelo uso da eletricidade, que ainda continua a determinar a fase atual do reino do artifício humano. A automação representa o estágio mais recente da revolução tecnológica: a invenção do computador, a revolução industrial do século XX, ou a terceira onda da Revolução Industrial. (ALBORNOZ, 2000, p. 22)

Nessa era da “revolução da automação” ou “revolução microeletrônica”, diferentemente da primeira revolução industrial que transferia funções manuais para as máquinas, transfere-se agora o conhecimento para as máquinas, funções intelectuais, sendo que “nesse processo a capacidade produtiva do trabalho humano inegavelmente atinge proporções ilimitadas”. (SAVIANI, 2002, p. 21)

Após profundas transformações e tamanho desenvolvimento, percebemos o trabalho hoje como um esforço coletivo e planejado, sob a regência de grandes organizações capitalistas.

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento do trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. (MARX, 1983, p.154)

Cada vez mais as pessoas tendem a depender das multinacionais e grandes empresas para o trabalho, deixando de lado o trabalho autônomo, a propriedade rural; o que acarreta grandes problemas em áreas metropolitanas, como crescimento populacional.

A maioria das pessoas desloca-se geograficamente em busca de melhores condições de vida e visam um trabalho em grandes empresas. Geralmente as empresas em que conseguem trabalho são aquelas que produzem em série, em grande escala, pois o sistema capitalista quer produzir muito em pouco tempo para adquirir mais lucro. Segundo Chiavenato é um “moderno método que permite fabricar grandes quantidades de um determinado produto padronizado” (CHIAVENATO, 1993, p. 80).

Nesse novo sistema de trabalho, um dos problemas enfrentados é a carência de mão de obra. Dentre os diversos segmentos sociais e variadas áreas de trabalho



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

existentes, há a necessidade constante de ampliação da produção e aumento de lucros. Assim, necessita-se constantemente de funcionários para as engrenagens do sistema de produção. Tal fato, evidencia-se ainda mais em empresas que atuam com o sistema de produção em série. Assim, a mobilidade espacial da força de trabalho é uma alternativa eficaz para suprir tal necessidade.

A mobilidade, além de ser o deslocamento de indivíduos, grupos ou elementos culturais no espaço social, envolve estruturas, meios, cultura e significados; além de manter ideias de liberdade, progresso, modernidade e oportunidade. De acordo com Freitas (2009), podemos entender a mobilidade em sentido amplo como:

A capacidade, a disposição e o desejo que um indivíduo tem de mudar geograficamente e de interagir com diferenças em relação à cultura, à sua profissão, à sua empresa, ao seu cargo e aos seus saberes, fazendo ajustes que favorecem o seu melhor desempenho profissional e enriquecem a sua vida pessoal. (FREITAS, 2009, p.249)

Na atualidade, o Brasil tem se tornado palco de uma nova mobilidade espacial da força de trabalho, esta de haitianos. Devido às catástrofes naturais, conflitos políticos e falta de subsídios no país, muitas pessoas saíram em busca de moradia, alimentação e condições de sobrevivência. Conforme Cotinguiba e Pimentel (2012),

especialmente a partir da segunda metade [século XX], tem-se assistido à migração em massa de haitianos para outros países em busca de melhores condições de vida, seja por liberdade política e social, seja pela busca de oportunidades de trabalho ou estudos e, nesse sentido o Brasil figura como um dos destinos da emigração haitiana na contemporaneidade. (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2012, p. 2)

Conforme entrevista disponível no *site* Mundo Sustentável, realizada com Rosita Milesi, diretora do Instituto de Migrações e Direitos Humanos do Brasil, cerca de 5.000 haitianos vieram para o país após essas catástrofes, entre 2010 e 2012. Ainda, segundo ela, os fatores que motivaram a vinda dessas pessoas foram, de fato, a pobreza e os escombros de um país destruído, sendo pessoas que conseguiram juntar recursos financeiros para pagar o deslocamento geográfico, com a ajuda de amigos e familiares. Vieram na esperança de conseguir um trabalho, ganhar dinheiro, reconstruir suas vidas e ajudar a família que permaneceu no país de origem.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3. Rota de Entrada e Regularização da Situação dos Haitianos no Brasil

Rosita Milesi, diretora do Instituto de Migrações e Direitos Humanos do Brasil, em entrevista para o *site* Mundo Sustentável<sup>233</sup>, diz que o processo de imigração haitiana por via aérea partia da República Dominicana para o Equador e Peru – países que não exigiam vistos de permanência para esse contingente; sendo que o Peru passou a exigir a partir de janeiro de 2012. Outros chegavam por via aérea no Equador e depois seguiam de ônibus até o Peru, onde tomavam outro ônibus com destino a fronteira do Brasil. Após essa etapa, faziam um percurso terrestre (na grande maioria) ou fluvial, sendo os destinos mais frequentes as cidades de Assis Brasil, Tabatinga e Brasileia (região norte). Na travessia terrestre, geralmente chegavam “a pé ou em táxi boliviano ou peruano, dependendo da rota que é feita, a um preço que pode chegar até US\$ 100,00 por pessoa, em viagens com uma média de seis passageiros por veículo”. (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2013, p. 25)

Ainda segundo Cotinguiba e Pimentel (2013, p. 25), “as cidades por onde os haitianos entraram fica numa área conhecida como tríplice fronteira. No Acre (Assis Brasil), a fronteira é entre Brasil, Peru e Bolívia e no Amazonas (Tabatinga), entre Brasil, Peru e Colômbia”. Geralmente a travessia era realizada por pontes que ligam os países. Em menor escala, alguns entraram pela região Centro-Oeste, cidade de Corumbá. Essas escolhas dependeram das facilidades encontradas e também por interesses e táticas de “coiotes” que auxiliaram.

Podemos verificar, na Figura 1, as principais rotas realizadas pelos haitianos até o Brasil. A principal delas é pelo Acre, sendo que os primeiros haitianos entraram pelo Amazonas.

<sup>233</sup> Disponível em: <http://www.mundosustentavel.com.br/2012/01/brasil-haitianos-e-os-desafios-da-lei-de-migracoes/>



**Figura 1:** A rota dos haitianos para o Brasil

**Fonte:** Google Imagens (2013)

Os haitianos que deveriam solicitar vistos em seu país de origem a fim de não chegarem ao Brasil ilegalmente, não o fizeram. Segundo dados fornecidos pelo governo do Acre, em média 2.300 entraram no estado em 2011, e o CONARE informou que foram concedidos 1.600 vistos de caráter humanitário. Além desses vistos, o Brasil passou a conceder CPF e carteira de trabalho para esses haitianos morarem e trabalharem aqui.

#### 4. Presença de Trabalhadores Haitianos na Cidade de Pato Branco/PR

A cidade de Pato Branco localiza-se na região Sudoeste do Paraná, com população estimada de 77.230 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2013. Podemos perceber, pela Figura 7, a localização geográfica da cidade, no estado do Paraná.



ISBN: 978-85-7897-148-9



**Figura 2:** Localização geográfica de Pato Branco – Região Sudoeste do Paraná.

**Fonte:** Google Imagens (2013)

Segundo dados do IPARDES (2014), a cidade de Pato Branco está a 433,53 km da capital, Curitiba. A cidade é caracterizada economicamente pela presença de indústrias de diversos setores. Assim, é grande o número de vagas disponíveis para o trabalho nessas empresas. Pela falta de mão de obra local e/ou não desejo dos pato-branquenses em trabalhar nesses setores, surgiu o interesse de algumas empresas em trazer os haitianos para o trabalho na região.

Para entendermos como ocorre o processo de mobilidade espacial da força de trabalho haitiana para a região Sudoeste do Paraná, contatamos com a empresa da cidade que mais emprega esses trabalhadores na atualidade. Inicialmente fizemos contato com essa empresa, que é do setor frigorífico de aves, para dar a conhecer sobre a pesquisa. Na sequência, realizamos uma visita de apresentação, onde fomos recepcionadas pela Assistente Social e expomos mais detalhadamente os objetivos do projeto. Ela nos explicou de maneira informal e breve sobre a vinda dos haitianos para trabalhar na região, especialmente na empresa. Nessa oportunidade, conhecemos as dependências físicas e tivemos conversas informais com alguns haitiano.

No mês seguinte, realizamos outra visita onde entrevistamos a Assistente Social da empresa. Semiestruturamos previamente um roteiro de entrevista a ser seguido, com questões abertas para melhor conduzir a entrevista.

A Assistente Social relatou que o primeiro contato que a empresa teve com os haitianos foi através da antiga gerente de Recursos Humanos com um padre da Pastoral do Imigrante na Paróquia Igreja Católica em Manaus, estado do Amazonas. Depois desse contato inicial, a empresa enviou dois representantes para Manaus, em abril de 2012, onde conheceram a realidade local, informaram sobre o projeto da empresa e fizeram o convite de trabalho. A empresa partiu com o objetivo de trazer 30 homens para o setor da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

produção, mas nesse primeiro momento foram contratados 37 homens e uma mulher, pois havia um casal. Através de voo comercial, e acompanhados por representantes da empresa chegaram em Pato Branco no dia 01/04/2012.

No primeiro mês que chegam à cidade de Pato Branco a empresa paga a moradia e ainda auxilia na alimentação. A partir do segundo mês o valor do imóvel é dividido em partes iguais, o valor descontado em folha e repassado para as imobiliárias. Nas casas e apartamentos locados pela empresa moram várias haitianos, o que viabiliza os custos. Assim, é possível economizar e enviar mais dinheiro para os familiares. Existem 26 imóveis locados atualmente e estão localizados em vários bairros da cidade.

Segundo informações obtidas na empresa, em junho de 2012, foi contratado um profissional da área de assistência social para dar suporte a essas pessoas e auxiliar no processo de adaptação social. A partir de então a empresa passou a contratar novos grupos com a ajuda da Pastoral do Imigrante da Igreja Católica de Manaus. Eram mandadas as informações sobre as vagas de trabalho e o padre realizava as negociações. Na sequência, eram emitidas as autorizações de passagens aéreas até a cidade de Foz do Iguaçu, onde representantes da empresa aguardavam os grupos. Vieram assim, mais quatro grupos de 20 pessoas nos meses subsequentes.

Os últimos trabalhadores haitianos, após janeiro de 2013, têm chegado por conta própria, sem subsídios da empresa, tomando conhecimento das vagas por intermédio de amigos e familiares que já trabalham ali. Tais imigrantes vêm de cidades localizadas principalmente no Acre, Rio Grande do Sul, Amazonas e até mesmo do Paraná.

Segundo informações da Assistente Social, os haitianos contratados pela empresa trabalham nos setores de produção, agronegócios, fábrica de ração e restaurante, realizando funções como: auxiliar de produção, operador de máquinas, auxiliar de cozinha, entre outras. Ressaltou ainda, que o trabalho que efetuam é bem diferente daquele que desempenhavam no Haiti, mas que há a preocupação de aproveitar as experiências anteriores.

Quando questionamos sobre a barreira linguística, a Assistente Social nos informou que existe bastante dificuldade de comunicação e limitações sociais devido ao não domínio da língua portuguesa, principalmente por aqueles que chegaram há pouco tempo na empresa, sendo o primeiro emprego no país. Tendo em vista tais dificuldades, a partir de outubro de 2012, a empresa passou a disponibilizar gratuitamente aulas de Língua Portuguesa para os haitianos. As aulas do projeto passaram a ocorrer duas vezes por semana, com duração de duas horas cada.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A assistente social nos convidou a participar das aulas de Língua Portuguesa, e assim assistimos a duas semanas de aulas (8 horas/aula) entre os meses de agosto e setembro de 2013, a fim de verificar as reais necessidades e dificuldades para inserção linguística desses alunos haitianos. Fizemos observações diretas das aulas, gravações em áudio e fotografias, além de um questionário para o professor.

Perguntamos ao professor sobre as maiores dificuldades percebidas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, e ele mencionou o cansaço devido ao trabalho árduo, o modo de pensar em português que é diferente do modo de pensar no idioma deles, além de dificuldade de construções próprias da língua portuguesa, como diferir na fala o R do L, em palavras com as sílabas ra-re-ri-ro-ru de la-le-li-lo-lu. Em relação à gramática, o professor percebe problemas com o uso de pronomes possessivos (meu, seu, teu, etc.); também no uso de verbos no infinitivo e conjugações em geral; e no uso das preposições, principalmente quando se juntam com um artigo (no, na, num, numa, etc.).

O professor também permitiu que conversássemos com os haitianos durante as aulas a fim de realizar questionários com os mesmos. Tal sondagem objetivou conhecer um pouco de cada haitiano e traçar um breve perfil quando à origem, idade, estado civil, função desempenhada na empresa, número de filhos, número de dependentes, fatores que influenciaram a vinda para o Brasil, dificuldades percebidas em relação a mudança geográfica, língua usada para se comunicar em diferentes situações, atividades que vêm participando na comunidade pato-branquense, entre outros.

Selecionamos uma amostragem de aproximadamente 7,2% do total de haitianos que trabalhavam na empresa para realizar as investigações. Foram assim entrevistados oito homens e duas mulheres. As pessoas que participaram da pesquisa têm idade entre 23 e 43 anos, todos nascidos no Haiti, tendo como língua materna o crioulo haitiano, e sendo moradores de Pato Branco atualmente. O tempo médio que estão trabalhando na empresa é de 1 a 5 meses.

Quanto ao estado civil, do montante de 10 pessoas, 6 são solteiras e 4 casadas. Uma das mulheres que participou da pesquisa é solteira e tem um filho que está no Haiti, enquanto a outra é casada, possui 4 filhos, que também estão no Haiti, e espera pelo quinto filho que nascerá no Brasil. Dentre os 8 homens que participaram da entrevista, 4 possuem filhos, sendo que dois deles possuem 4, um possui 3 e outro possui 1.

O número de dependentes também foi investigado e varia de 3 a 10 por trabalhador haitiano. Três dos entrevistados têm até 5 dependentes, os outros sete têm



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

acima desse número. O que nos chamou a atenção é que três dos entrevistados possuem 10 dependentes cada. Percebemos, assim, que os haitianos precisam enviar praticamente todo o dinheiro que ganham aqui para a família que permanece no Haiti, pois além dos filhos e esposas, muitos deles precisam sustentar os pais e irmãos.

Quanto à escolaridade, dos 10 entrevistados, 1 possui ensino fundamental incompleto, 2 possuem ensino fundamental completo, 1 possui ensino médio incompleto, 1 possui ensino médio completo, 1 possui ensino superior incompleto e 4 possuem ensino superior completo. O nível de escolaridade desses haitianos é alto quando analisamos a situação do Haiti em todos os aspectos, e talvez isso esteja relacionado com o interesse em participar das aulas de língua portuguesa na empresa.

Percebemos ainda, que todos os entrevistados consideram importante aprender ou aprimorar sua comunicação em língua portuguesa, e, por isso, todos frequentam as aulas que a empresa disponibiliza. A língua que utilizam em situações comunicativas na empresa é predominantemente a portuguesa, mas também se comunicam em crioulo haitiano em conversas mais informais com os colegas da mesma origem. Devido a não compreensão de algumas sentenças em português, os haitianos que sabem inglês, também tentam se comunicar no referido idioma.

Quando questionados se encontraram facilidade em fazer amizades em Pato Branco, sete dos entrevistados afirmaram que o processo foi fácil, dois disseram que foi mais ou menos e um disse que não foi fácil. Esses amigos envolvem haitianos e também brasileiros.

Em relação à integração a comunidade local, indagamos como se sentiam no momento da entrevista. Oito haitianos disseram estarem integrados à comunidade, um afirmou estar em fase de integração e outro não se sente integrado ainda. Verificamos também quais os programas/atividades que realizam na sociedade pato-branquense, e dentre os mais comuns está a participação em alguma igreja.

Outra atividade que gostam de fazer na cidade é frequentar a Praça Municipal Getúlio Vargas. Lá é uma espécie de ponto de encontro dos haitianos nos fins de semana para o lazer, conversas e entretenimento. Além disso, também é comum frequentarem a casa de amigos para tais atividades.

A segunda parte da pesquisa de campo exploratória envolveu habitantes de Pato Branco que residiam antes da chegada dos haitianos. Entrevistamos assim, 12 pessoas da cidade, com faixa etária entre 18 e 70 anos, em diversos lugares, como: rua, universidade e comércio. Os entrevistados foram escolhidos aleatoriamente, sendo de



ISBN: 978-85-7897-148-9

diferentes profissões e classes sociais.

Todos os entrevistados afirmaram ter conhecimento do fenômeno migratório de haitianos para a região Sudoeste do Paraná, principalmente para a cidade de Pato Branco, por já terem visto essas pessoas em pontos da cidade, como no centro e na praça. Perguntamos ainda, se os entrevistados têm conhecimento dos motivos da vinda dos haitianos para a cidade e, a maioria deles, informou ter conhecimento que vieram para o trabalho nas empresas, em setores que a população local não deseja trabalhar.

Os entrevistados afirmam que veem frequentemente os haitianos pelas ruas do centro da cidade, na praça municipal Getúlio Vargas, ou em seus bairros residenciais. Alguns disseram que já conversaram com essas pessoas, no trabalho, na vizinhança, ou através de entidades sociais que participam. Apesar disso, nenhum pato-branquense afirmou manter uma relação de amizade com algum haitiano.

Perguntamos ainda, se os entrevistados consideram que os haitianos foram bem recebidos pela população pato-branquense, para verificar quais foram os impactos sociais causados na população devido à chegada dos mesmos. A grande maioria considera que os haitianos não foram bem recebidos e que estão inserindo-se aos poucos na cidade, ressaltando a questão do preconceito racial da população de Pato Branco em relação a esses novos habitantes.

## 5. Considerações Finais

Percebemos, no decorrer dessa pesquisa, que os haitianos vieram para a região Sudoeste do Paraná, especialmente para a cidade de Pato Branco, a fim de trabalharem nos setores de produção em grandes indústrias, visto que não há mão de obra disponível ou interessada em realizar tais atividades. Com isso, tiveram que passar por um processo de inserção social, linguística e cultural.

A empresa da cidade que mais emprega essa mão de obra tomou uma série de medidas para colaborar nesse processo de inserção, contratando uma assistente social para dar suporte ao projeto, disponibilizando aulas de língua portuguesa, locando imóveis para residirem, além de subsidiar as passagens de vinda e as despesas no mês de ingresso.

Apesar de ser grande o preconceito racial da população local em relação aos haitianos, nota-se que estes estão se inserindo, gradativamente, na comunidade local,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

aprendendo a linguagem e os costumes. Além disso, é notável a presença dos haitianos em ambientes públicos da cidade, como a Praça Getúlio Vargas e em instituições religiosas. Muitos deles estão constituindo famílias na cidade e tendo filhos, o que demonstra o interesse em permanecer no local.

Esse foi um primeiro trabalho acadêmico realizado na cidade de Pato Branco, sobre a temática e, por isso, sofreu por falta de fontes, dados, diálogos com pesquisadores. Enfatizamos ainda, a necessidade de investigações sobre a imigração haitiana para diferentes regiões do Brasil, por ser algo pouco explorado e não existirem muitas bibliografias que tratem desse assunto. Destacamos que a realização deste trabalho nos foi de extrema importância, por tratar de questões inovadoras, e assim contribuir de certa forma com a pesquisa científica.

## Referências

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 4. ed., São Paulo, Makron Books: 1993.

COTINGUIBA, G. C.; PIMENTEL, M. L. **Apontamentos sobre o processo de inserção social dos haitianos em Porto Velho**. 2012. Disponível em: <<http://lnx.scalabriniane.org/smr/wp-content/uploads/2012/09/ARTIGO-HAITIANOS-EM-PORTO-VELHO-MAIO-2012.pdf>>. Acesso em: 27 de agosto de 2013.

COTINGUIBA, G; PIMENTEL, M. L. Relato sobre imigração na Amazônia ocidental brasileira: Haitianos em Porto Velho. **Revista Nossa América Hoy**, São Paulo, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.memorial.org.br/wp-content/uploads/2013/05/nossa\\_america\\_hoy\\_ed\\_03.pdf](http://www.memorial.org.br/wp-content/uploads/2013/05/nossa_america_hoy_ed_03.pdf)>. Acesso em: 01 de setembro de 2013.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FONSECA, J. M. O vodu no bicentenário da independência haitiana. **Revista Ameríndia**, v.10, p. 55-60, novembro de 2011.

FREITAS, M. E. A mobilidade como novo capital simbólico nas organizações ou sejamos nômades?. **Organizações & Sociedade**, v. 16, p. 247-264, 2009.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes**: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 13-24

VALLER FILHO, W. **O Brasil e a crise haitiana**: a cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática. Brasília : FUNAG, 2007.

**Brasil, haitianos e os desafios da Lei de Migrações**. Disponível em: <http://www.mundosustentavel.com.br/2012/01/brasil-haitianos-e-os-desafios-da-lei-de-migracoes/>. Acesso em: 19 de julho de 2013.

IBGE Cidades: Pato Branco. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=411850>. Acesso em: 17 de setembro de 2013.

IPARDES: Pato Branco. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=85500&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=85500&btOk=ok). Acesso em: 17 de setembro de 2013.



## GT 06 - BEM VIVER E ALTERNATIVAS AO DESENVOLVIMENTO

O GT se constituiu em um espaço de reflexão e intercâmbio sobre as proposições que contribuem para a formulação de concepções de desenvolvimento que superem as limitações economicistas e os resquícios coloniais das ideologias desenvolvimentistas dominantes. Estas novas concepções de desenvolvimento articulam valorações da natureza, modos de vida e sentidos, muitas vezes cultural e territorialmente situados, que tendem a ser desconsiderados ou ameaçados pelas políticas que prevalecem no contexto do capitalismo globalizado.

Em particular, o GT recebeu contribuições que articularam em torno do pensamento do Bem Viver na América Latina, que valoriza os conhecimentos tradicionais dos povos originários, sua relação com a natureza e suas implicações ético-políticas.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DO *BEM-VIVER* E EDUCAÇÃO INTEGRAL: possibilidades para construir um currículo decolonizador

Djanna Zita Fontanive<sup>234</sup>

### Resumo

Investigar referenciais para a construção de um currículo de *Educação Integral* decolonizador, que contribua para um desenvolvimento na perspectiva do *Bem-Viver*, é o objetivo deste artigo. A pesquisa de caráter bibliográfico se pauta, sobretudo, em fontes latino-americanas. Inicialmente, aborda distintas lógicas de desenvolvimento enfocando o *Bem-Viver* como uma *outra* e possível concepção/prática a fomentar e desafiar outras lógicas e vivências sociais de desenvolvimento. Posteriormente, busca contextualizar uma educação na perspectiva do *Bem-Viver* e por fim, apresentar a *Educação Integral* como *possibilidade* para uma Educação Pública decolonizadora. Os resultados desta investigação visam sinalizar contribuições, desafios e perspectivas para a elaboração de currículos de *Educação Integral*, tendo como parâmetro fundamentos e princípios do *Bem-Viver*.

**Palavras-Chaves:** Desenvolvimento; Decolonização; Bem-Viver; Educação Pública; Educação Integral.

### 1 Introdução

O desenvolvimento como discurso, estratégia e finalidade na condução da vida humana do mundo moderno e contemporâneo, é indutor de uma lógica hegemônica do crescimento econômico. Apesar dos indiscutíveis avanços tecnológicos, é um modelo econômico que aprofunda as desigualdades e alarga as contradições. O causador principal de diversas “patologias” que excluem e aniquilam seres-vivos e coloca em risco a vida da Terra.

Tentativas de amenizar os impactos destrutivos desse modelo de desenvolvimento adquirem novas propostas através da lógica do desenvolvimento sustentável.

Em oposição e concomitante a essas lógicas de desenvolvimento, insurge uma *outra* lógica, milenar e atual pautada em princípios cosmocêntricos: o *Bem-Viver*.

O *Bem-Viver* é um *outro* modo de *ser*, *saber*, *poder* e *viver*, que desconstrói concepções e relações de colonialidade. Originário dos povos e culturas historicamente marginalizados e invisibilizados da Terra Latino-Americana se vizibiliza como uma opção

<sup>234</sup> Mestranda do curso Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC). Pedagoga e professora de Ensino Religioso. Especialista em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso. Integrante do Centro de Direitos Humanos do Alto Vale do Itajaí - CDHAVI/SC e do Grupo de Pesquisa Ética, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). E-mail: [djanna13@bol.com.br](mailto:djanna13@bol.com.br)



ISBN: 978-85-7897-148-9

de vida e cultura – alternativa/oposição aos modelos de desenvolvimento depredadores, puramente materiais e hegemônicos.

A educação como processo permanente de humanização, criação e socialização de saberes e conhecimentos, que dão sentido e cuidado à existência deve ser um dos caminhos nas sendas *de* e *para* uma decolonização<sup>235</sup> cultural, política e social.

Inúmeras são as reflexões e práticas, especialmente, na América Latina que se unem na direção de alternativas educativas para um desenvolvimento na perspectiva do *Bem-Viver*, como por exemplo, nas discussões nas comunidades ancestrais, organizações indigenistas e grupos de pesquisadores no Brasil (MARKUS, GIERUS, 2013); o *Bem-Viver* como princípio organizador da vida mencionado na Constituição da Bolívia; a reformulação da Constituição do Equador e legislação correlata, que garante direitos a Natureza.

Ancorado em concepções, valores e convivências de integração e complementaridade com a natureza, o *Bem-Viver* desperta e convoca à intervenção e transgressão de concepções/práticas de desenvolvimento vigentes propondo um *outro* modo de *ser, saber, poder* e *viver*, que desafia à desconstrução de concepções e relações de colonialidade.

A educação como processo permanente de humanização, criação e socialização de saberes e conhecimentos, que dão sentido e cuidado à existência deve ser uma das possibilidades nas sendas *de* e *para* uma decolonização cultural, política e social.

Neste contexto, a ampliação da jornada escolar na perspectiva da *Educação Integral* incitada pelo Estado - oportunidade ímpar na revisão e (re)invenção do currículo escolar - exige uma *outra* configuração escolar, dos *tempos, espaços/lugares, sujeitos, aprendizagens*, ou seja, uma ressignificação dos currículos escolares, para garantir o direito constitucional do aprender e desenvolver-se.

## 2 Lógicas de Desenvolvimento

O desenvolvimento pressupõe um movimento de transformação na direção de uma forma mais apropriada de crescimento, completude, bem-estar, ou seja, de progresso. Para Esteva (2000, p. 61), não há nenhum outro conceito no pensamento moderno que

<sup>235</sup> A palavra, decolonizar, sem o “s” marca distinta posição e atitude contínua de transgredir, intervir, insurgir e incidir em lutas alternativas, pois não podemos desfazer ou reverter a colonialidade (WALSH, 2009, p.14).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tenha influência comparável sobre a maneira de pensar e o comportamento humano. [...] Na linguagem coloquial, o desenvolvimento descreve o processo pelo qual são liberadas as potencialidades de um objeto ou de um organismo, para que alcance sua forma natural, completa e amadurecida.

Para Gadotti (2000, p. 60), o conceito de desenvolvimento foi utilizado numa visão colonizadora, que dividiu os países do globo entre “desenvolvidos”, “em desenvolvimento” e “subdesenvolvidos” remetendo-se sempre a um padrão de industrialização e consumo. Como se a acumulação de bens materiais pudesse ser o único acesso à felicidade. Metas foram impostas pelas políticas econômicas financiadas por neocolonialistas dos países chamados “desenvolvidos”, em muitos casos com enorme aumento da miséria, da violência e do desemprego. Foram impostos valores e conceitos que levaram à desestruturação dos povos e nações. “O desenvolvimento foi introduzido no território estrangeiro, como um moderno Cavalo de Tróia” (VERHELST, 1992, p. 96).

Para Souza e Theis (2009), desenvolvimento é um processo de disputa do excedente gerado pelo sistema produtivo, em favor, ou da satisfação das necessidades humanas fundamentais da coletividade ou dos ganhos dos proprietários dos meios de produção.

A ideia de que “o desenvolvimento é positivo, ao mesmo tempo, se constitui uma ameaça terrível porque impõe e propõe um tipo de mudança que ignora a identidade cultural dos povos” (VERHELST, 1992), é recentemente questionada e recolocada na condição de mito, haja vista, a destruição contínua, severa e sistêmica da sociobiodiversidade do planeta.

Para Rivero (2002, p. 124),

O mito do desenvolvimento teve origem na ideologia do progresso de nossa civilização ocidental. Uma ideologia que surgiu no Século das Luzes, mas foi vigorosamente impulsionada pela Revolução Industrial. [...] A ideologia do progresso também foi reforçada pela concepção narcisista da teoria evolucionista de Darwin, ao proclamar implicitamente que a espécie humana era a mais apta das espécies do planeta graças à sua capacidade de adaptar-se a qualquer meio natural e sempre progredir.

Segundo Boff (2000, p. 17) a raiz do alarme ecológico reside no tipo de relação que os humanos, nos últimos séculos, entretiveram com a Terra e seus recursos: uma relação de domínio, de não reconhecimento de sua alteridade e de falta do cuidado necessário e do respeito [...]. O projeto da tecnociência, [...] só foi possível porque, subjacente, havia a vontade de poder e de estar sobre a natureza e não junto dela e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

porque se destruiu a consciência de uma grande comunidade biótica terrenal e cósmica, na qual se encontra inserido o ser humano, juntamente com os demais seres.

É urgente repensar nossa relação com a Terra – Nossa Casa Comum, declarar nossas responsabilidades com a preservação ambiental e agir na perspectiva de um *outro* “desenvolvimento” (CÁCERES; ANDRADE, 2006).

## 2.1 Lógica de Desenvolvimento Econômico

Ao longo da história da humanidade diversas experiências de economia foram materializadas objetivando garantir condições para se viver. A palavra “economia” deriva da junção dos termos gregos “oikos” (casa) e “nomos” (costume, lei) resultando em “regras ou administração da casa, do lar”. Desta maneira, entende-se por economia os modos de produção, organização e cuidado da vida em todas as dimensões.

Segundo Cáceres e Andrade (2006, p. 52), a palavra economia foi trocada por dinheiro, produção, finanças, mas originalmente significa “decidir sobre o cuidado de casa”. Esta, entendida como o mundo, o planeta com todos os componentes vitais os quais nos fazem sentir calor, proteção, confiança, familiaridade, intimidade, segurança.

A lógica de desenvolvimento econômico hegemônico capitalista determina que o crescimento econômico seja a finalidade da economia. “Foi o discurso do presidente dos Estados Unidos da América, Harry S. Truman, em 1949, à referência para que as ideias contemporâneas sobre desenvolvimento começassem a serem formalizadas” (GUDYNAS; ACOSTA, 2102). O mesmo qualificou de subdesenvolvidos mais da metade dos países do mundo e decidiu quais países não teriam indústrias. Sob este pretexto, nos últimos 50 anos os Estados Unidos, investiu imensas fortunas nos países “subdesenvolvidos”, decorrente disso, o assistencialismo e o paternalismo que empobrecem a dignidade dos seres humanos (CÁCERES; ANDRADE, 2006).

A teoria das etapas do desenvolvimento econômico que W.W. Rostow descreveu na década de 60, amparou esta lógica, que tinha como ponto de partida a recuperação do atraso dos países subdesenvolvidos, os quais alcançariam o patamar do crescimento econômico/desenvolvimento através do cumprimento de estágios sucessivos. Assim sendo, “os países aplicam capital de suas acumulações primitivas na indústria, que é a chave do desenvolvimento. Sem acumulação primitiva, devem poupar, e se não o fazem recorrem à ajuda externa” (CORIOLANO; SAMPAIO, 2012).

Na América Latina, na década de 70 e 80, sob a inspiração crítica de economistas progressistas, desenvolveu-se a teoria da dependência, que contribuiu para desvendar



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

concretamente determinadas causas da crescente miséria.

Esta teoria, segundo Coriolano; Sampaio (2012) mostra a reprodução capitalista, de forma que os países centrais drenam a mais valia<sup>236</sup> dos países periféricos, ao capital, que é regulado via empresas transnacionais e sistema financeiro especulativo, aliando as burguesias emergentes locais. A dependência é resultado da exploração por produzir o subdesenvolvimento. E ainda na década de 80, tivemos as contribuições da teoria do colonialismo interno, que incluem perspectivas de análise associadas às conquistas, explorações e exclusões sociais as quais realizam-se por grupos que colonizam internamente o país e o processo se repete em escalas menores.

Apesar da importância dessas teorias, de acordo com (GUDYNAS; ACOSTA, 2012) elas padecem de algumas limitações: não conseguiram alcançar os núcleos conceituais da ideia de desenvolvimento convencional (progresso linear e crescimento econômico) e não conseguiram somar-se e articular-se entre si, sendo que o núcleo desenvolvimentista persistiu e se acentuou sob reformas de mercado neoliberais de 80 e 90.

A teoria do desenvolvimento desigual e combinado proposta por Leon Trostsky, em 1905, busca romper com a ideologia do progresso linear, do evolucionismo e eurocentrismo. Observa que o capitalismo [...] preparou e num certo sentido, realizou a universalidade e a permanência do desenvolvimento da humanidade. Por isso está excluída a possibilidade de uma repetição das formas de desenvolvimento de diversas nações. [...] Desta lei universal das desigualdades de ritmos decorre outra lei, o desenvolvimento combinado, no sentido de reaproximação de diversas etapas da combinação de fases distintas, ou seja, formas arcaicas com as mais modernas. Uma das consequências do desenvolvimento desigual e combinado é que os retardatários podem tornar-se a vanguarda da transformação seguinte (LÖWY, 2012).

Diversas são as teorias científicas e os discursos que explicam o processo de desenvolvimento. Apesar das divergências e complementaridades, a lógica de desenvolvimento econômico centrada no crescimento econômico - no vale tudo para

<sup>236</sup> Mais Valia: é o excedente que corresponde ao fruto do “trabalho não pago” dos operários. É a diferença entre o “valor” da força de trabalho (dado pelo preço dos bens para manter e reproduzir a classe operária) e a capacidade criadora de “valor” da mesma. O trabalhador recebe sob a forma de salário o correspondente a sua energia consumida, mas não recebe a riqueza a mais criada. Exemplo: o capitalista soma todos os gastos de sua empresa (conservação e renovação das máquinas, salários, custos com matéria-prima, encargos financeiros). Depois totaliza os ganhos que quer obter com a venda das mercadorias. Subtrai um total do outro e em a mais-valia, que não é o lucro! (o lucro é uma variável da mais valia, pois depende das condições do mercado). A mais-valia é quem sustenta o funcionamento e o desenvolvimento de um negócio e é fonte da acumulação do capital (FURTADO, 1986).



ISBN: 978-85-7897-148-9

alcançar o bem-estar - está sufocando e antecipando a morte dos seres vivos.

## 2.2 Lógica de desenvolvimento sustentável

Existe determinado consenso entre agentes políticos, ambientalistas, economistas, entre outros, em afirmar que a degradação ambiental - oriunda do modo de produção capitalista - precisa ser amenizada. Nesta intenção, foi introduzido o conceito de desenvolvimento sustentável que, segundo o pesquisador Merico (2001, p.32) significa:

A capacidade de sustentação dos ecossistemas será garantida quando forem seguidos os seguintes pressupostos: 1) não retirar dos ecossistemas mais que sua capacidade de regeneração; 2) não lançar nos ecossistemas mais que sua capacidade de absorção.

Eis o que podemos chamar de desenvolvimento sustentável, ou seja, o gerenciamento cuidadoso dos recursos e processos bio-físico-geo-químicos do planeta. O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu originalmente dentro do modelo de crescimento econômico vigente. O termo foi definido no relatório de Brundtland, "Nosso Futuro Comum", pela Comissão Mundial sobre meio Ambiente e Desenvolvimento, e publicado em 1987 com o seguinte significado: O desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que vai ao encontro das necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras em satisfazerem as suas necessidades [...] o desenvolvimento sustentável requer a satisfação das necessidades básicas de todos e de levar a todos a oportunidade de satisfazerem as suas aspirações para uma vida melhor (BRAIDOTTI, 2000).

Para as posições dominantes a mudança não deve afetar as relações capitalistas, mas melhorá-las (FOLADORI e TOMMSINO, 2010). Neste entendimento, a sustentabilidade pode ser definida como a capacidade de desenvolver processos produtivos e de gerar riqueza se apropriando da natureza sem provocar o esgotamento e a degradação da mesma.

Para Moacir Gadotti (2000, p. 35):

A sustentabilidade é mais que um qualitativo de desenvolvimento. Vai além da preservação dos recursos naturais e viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo, e, em consequência, com o planeta. Refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos, e para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido de tudo o que nos cerca



ISBN: 978-85-7897-148-9

Diante disso, é fundamental considerar que as concepções de natureza que sustentam as práticas de desenvolvimento, são concepções de herança das visões europeias, impostas sobre as culturas originárias, e que têm na conquista e colonização da América Latina uma estratégia de apropriação das riquezas da terra (GUDYNAS, 1999).

Em oposição à lógica do desenvolvimento e seus adjetivos, insurge um processo milenar de princípios cosmocêntricos, que concebe a possibilidade de salvaguarda da Terra, pois está ancorado em concepções, valores e convivências de integração e complementaridade com a natureza e que desperta e convoca à intervenção e transgressão do modelo de desenvolvimento vigente.

### 2.3 Lógica de *Bem-Viver* para uma *Outra* Concepção de “Desenvolvimento”

A perspectiva do *Bem-Viver* para o “desenvolvimento” é contraditória aos diversos modelos antropocêntricos de desenvolvimentos societários, dos quais se traduzem nos ideais do “viver melhor”. O *Bem-Viver* é um “conceito em construção, sob distintas e simultâneas confluências, que vão desde aquelas promovidas pela reflexão acadêmica às práticas dos movimentos sociais, que interagem, mesclam e hibridizam saberes e sensibilidades, todas compartilhando marcos similares, tais como a crítica ao desenvolvimento ou a busca de outra relação com a natureza” (GYDINAS, 2011; ACOSTA, 2012), um outro modo de ser, saber, poder e viver, que desconstrói concepções e relações de colonialidade.

O *Bem-Viver* aponta para a decolonização, que para (Walsh, 2009), significa as forças e energias históricas emergentes em todas as partes do mundo. Transgredir e quebrar o modelo de Estado e sociedade neoliberal, impulsionando em seu interior possibilidades, rupturas e horizontes distintos expressas por filosofias e práticas, que buscam a complementaridade e a relacionalidade entre os conhecimentos, ciências e saberes, pessoas e povos, espaços e tempos da natureza, outra ética, sem pretensões de instrumentalização e manipulação do ambiente.

Para Trein (2013, p. 88):

O Bem -Viver não é apenas uma utopia, é a reconstrução da harmonia e da reciprocidade entre a Pacha Mama - Mãe Terra, os seres humanos e toda forma de vida. É um projeto de futuro que exige mudanças radicais, rupturas com o atual modelo neoliberal e neocolonizador. O bem viver é um horizonte em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

construção, um conceito político que se constitui como alternativo ao atual modelo capitalista.

Fernando Huanacuni, aymara boliviano, no Foro Público “El Buen Vivir de Los Pueblos Indígenas Andinos”, realizado em 28 de janeiro de 2010, no Congresso da República do Peru, declara que,

[...] viver bem é saber que a deterioração de uma espécie é a deterioração do conjunto [...]. Há que diferenciar viver bem do viver melhor. Viver melhor significa ganhar à custa do outro, é acumular por acumular, é ter o poder pelo poder. Mas viver bem é devolver-nos o equilíbrio e a harmonia sagrada da vida (HUANACUNI, 2010, p. 25).

Nos países andinos, a cosmovisão indígena sobre o *Bem-Viver* em todos os aspectos da vida, segundo Walsh (2009), está fundamentada em quatro princípios: Relacionalidade, a correspondência, complementaridade e reciprocidade. O princípio relacionalidade é o vínculo entre todos os elementos que compõe a totalidade, dos quais se completam, relacionam e se autoregulam. O princípio correspondência é a relação harmoniosa dos distintos aspectos que compõem a realidade. O princípio complementaridade que dá especificidade a tudo, nada existe isolado ou por si mesmo. O *outro*, o oposto é inerente a completude. E o princípio reciprocidade que corresponde a todo tipo de interação, que reflete uma ordem universal do qual o ser humano faz parte. O homem e a mulher não tem sentido como seres individuais, mas como parte de um coletivo. Isso implica num estar bem consigo, e com o outro: família, comunidade, sociedade e natureza, um bem que promove a humanidade.

Para Acosta (2012) a tarefa de reconstrução/construção do *Bem-Viver* é, portanto, decolonizadora e despatriarcalizadora. Sua cosmovisão é diferente da ocidental ao surgir de raízes comunitárias não capitalistas. Rompe igualmente com as lógicas antropocêntricas do capitalismo como civilização dominante e também dos diversos socialismos realmente existentes até agora. O *Bem-Viver*, em suma, propõe uma mudança da civilização. Isso não significa negar uma modernização própria da sociedade, nem tampouco marginalizar contribuições importantes do pensamento da humanidade, que estão em sintonia com a construção de um mundo harmônico, como se deriva da filosofia do *Bem-Viver*.

Nesta direção, a educação é processo permanente que estrutura, mantém e reproduz por meio de suas instituições as maneiras de ser, saber e estar no mundo. Para Walsh (2009, p. 186) além de políticas públicas e propostas curriculares é preciso



ISBN: 978-85-7897-148-9

considerar como a instituição educativa contribuiu e tem contribuído para a colonização das mentes, para as noções de singularidade, objetividade e neutralidade da ciência, do conhecimento, e da epistemologia e de que umas pessoas são mais aptas a pensar que outras.

### 3 Educação na Perspectiva do *Bem-Viver*

A educação é o movimento permanente de humanização comum a todo ser humano, pois “como sujeito histórico e consciente de sua inconclusão, busca ser mais. Essa é a vocação histórica do ser humano que não se realiza no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 1987).

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2002) a razão de ser da educação está na formação de pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana. A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente.

Neste sentido, educar para o *Bem-Viver* é criar caminhos ente o mundo instituído e o mundo instituinte, compreendido como uma contradição aberta e permanente entre a criação e a reprodução social, entre o coletivo e estrutural. Perceber a práxis educativa como uma ferramenta que possibilitará a mediação deste processo, permitindo aos sujeitos serem protagonistas de sua trajetória a partir de valores culturais exercitados nesta caminhada, tendo a educação como instrumento para pensar outra forma de relações (ALVES; ALBURQUERQUE, 2013).

Importante se faz considerar que, “a América Latina é consequência e produto da geopolítica do conhecimento, fabricada e imposta pela modernidade” Walsh (2009), caracterizada por uma ciência natural, evolutiva, linear, dualista, superior, fragmentada, distante da ordem cósmica e da vida real - e que o apelo para o desenvolvimento humano, integral e sustentável pode ter vínculo com uma nova etapa do neoliberalismo, uma recolonização sustentada em quatro eixos: liberdade, autonomia, convivência e inclusão social.

Na extensão da reflexão, Walsh (2009, p. 195) explica que:

A liberdade e autonomia são os valores estratégicos para gerar uma inclinação a cidadania que permite introduzir as reformas funcionais para a ideologia hegemônica acomodar os sistemas educativos. [...] A partir da “liberdade” e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

“autonomia”, as injustiças, os fracassos, são problemas individuais e familiares, superáveis pela força do ser humano. [...] A convivência e a inclusão são critérios complementares que possibilitam vincular autonomia e liberdade individual com o social, assegurando menos conflito e mais conformidade com o sistema social composto por individualidades.

Sob o manto dos conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, poder local, efetiva-se na verdade uma brutal fragmentação do sistema educacional e dos processos de conhecimento. Isto se traduz por políticas diversas que chegam a envolver os subsídios do Estado ao capital privado, mediante incentivos de diferentes formas, no limite para que grandes empresas tenham seu sistema escolar particular ou em parceria (GAUDÊNCIO FRIGOTTO, 1995).

O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. O núcleo central dessa concepção é a negação do sonho e da utopia, não só a negação ao direito à educação integral (GADOTTI, 2000, p. 106).

Decolonizar mentes e estruturas significa mudança de rumo, transformação de estereótipos preconcebidos e relativização de verdades absolutas. Significa também ser influenciado pelo outro, aprender com o outro (PALAZUELOS; BALLAVIÁN, 2013, p. 151).

No pensar de Gadotti (2009, p. 105), a educação deve ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersetorialidade. Esse direito deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para o exercício desse direito, o Estado precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação centrados na cooperação e na inclusão.

#### **4 Educação Integral: *possibilidade* para uma educação decolonizadora?!**

A Educação Integral regressa a cena das políticas públicas vigentes, por indução do Estado, contexto que poderá proporcionar mudanças na configuração da escola brasileira e exigirá diferentes e complementares esforços à concretização deste projeto. [...] fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia (BRASIL, 2009, p. 27).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Ao adjetivar a educação como integral faz-se distinção da predominante educação escolar parcial que advém de princípios antropocêntricos e colonizadores, “organizada de forma pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho” (GIOLO, 2012, p.95).

Para Moacir Gadotti (2009, p. 97), “O princípio geral da educação integral é a integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural”.

Ao se referirem à educação integral, os pesquisadores Antunes; Padilha (2010), afirmam que, além de considerar as dimensões da formação humana - biológica, psicológica, cognitivos, comportamental, afetiva, relacional, valorativa, sexual, ética, estética, criativa, artística, ambiental, política, tecnológica e profissional - estamos tratando de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem que formos capazes de realizar. Trata-se de articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intersetores e interculturais.

A educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade. “Deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal baseando as aprendizagens nas vivências dos alunos” (GADOTTI, 2009, p. 98).

Educação integral não é o mesmo que tempo ou período integral, nem se refere apenas, aos espaços de aprendizagens no âmbito escolar. Segundo Jaqueline Moll (2009), a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade.

Para Guará (2006, p. 18), um dos mais fortes consensos sobre a educação é o de que o tempo dedicado a ela está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI. Entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2009, p. 28).

Historicamente a educação integral esteve associada à escola, porém não é exclusividade das escolas o desenvolvimento integral dos estudantes. “O que aprendemos depende das condições de que dispomos para aprender. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos. A primeira comunidade de aprendizagem é a família. A segunda é a escola” Gadotti (2009, p. 53). Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reavaliar e redefinir o projeto político pedagógico ponderando para que as famílias não abdicuem ou transfiram suas responsabilidades para a escola.

A intenção da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, segundo Moll (2009, p. 36), auxilia as instituições educacionais a repensarem suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.

Deste modo, o currículo para Arroyo (2008, p. 18), “é o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores”.

“O currículo é [...] a identidade da escola, [...] e deve viabilizar uma proposta educativa pensada por todos os segmentos da comunidade escolar e local tendo como objetivo comum o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes (ZANCHETT; LOSS, 2012).

Por isso, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar que possibilite a construção de um desenvolvimento na perspectiva do Bem-Viver - uma *outra* configuração escolar, dos *tempos, espaços/lugares, sujeitos, aprendizagens*, ou seja, uma ressignificação dos currículos escolares, para garantir o direito constitucional do aprender e desenvolver-se.

Para educar cidadãos na perspectiva da educação integral, de acordo com Antunes; Padilha (2010, p. 27), alguns princípios pedagógicos são imprescindíveis à implementação deste projeto como:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

1) Partir da necessidade dos alunos e das comunidades, do conhecimento de cada um no processo de aprendizagem – Leitura de Mundo; 2) Instituir relações dialógicas professor-aluno, reconhecendo que ninguém sabe tudo, que todos sabemos e ignoramos alguma coisa. Por isso aprendo sempre. O diálogo é condição para o conhecimento. O ato de conhecer se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo; 3) Considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos, entendo que se aprende ao ensinar e ensina-se ao aprender; 4) Educar para a liberdade e autonomia, estimulando a curiosidade e a pesquisa; 5) Respeitar a diversidade cultural, promovendo relações intertransculturais; 6) Defender a educação como ato de diálogo rigoroso, imaginativo, criativo e prazeroso; 7) Promover e fortalecer o planejamento comunitário e participativo; 8) Valorizar os saberes da educação formal, não-formal e informal, aproximando-os; 9) Valorizar e defender a Educação Integral e a formação para o exercício da cidadania desde a infância; 10) Promover a educação como direito.

Ao movimento permanente pelo direito a educação pública, conjuntamente com o incentivo à política pública de educação integral há possibilidades reais de percursos rumo à subversão da lógica colonizadora.

## 5 Considerações Parciais

As contribuições, desafios e perspectivas para a elaboração de currículos de *Educação Integral*, tendo como parâmetro fundamentos e princípios do *Bem-Viver*, sinalizam algumas proposições:

a) O desenvolvimento na perspectiva do Bem-Viver é um conceito em construção, sob distintas e simultâneas confluências que abrangem os seguintes princípios: A terra é um ser vivo e o ser humano um elemento dela; Tudo está interconectado, inter-relacionado e é interdependente; A defesa da terra e o território; A solidariedade como regime básico da economia. Viver sem acúmulos e sem desperdícios; O respeito às diferenças; A espiritualidade do cuidado da vida e a ética à convivência humana - Viver em comunidade na partilha, na hospitalidade e solidariedade.

b) O adjetivo “integral” associado à palavra educação além de caracterizar redundância, ressalta a oposição política ao modelo predominante de educação escolar cognitivista, fragmentada, vertical, cumulativa, classificatória, monocultural, patriarcal, eurocêntrica, heterossexualista e colonizadora que favorece a sustentação e manutenção do sistema capitalista.

c) A educação integral concerne não apenas a ampliação do tempo dos(as) estudantes na escola, mas aos diferentes e complementares espaços e processos de aprendizagens proporcionados à comunidade escolar, na busca da formação integral e cidadã do ser humano.



ISBN: 978-85-7897-148-9

d) O currículo da escola de educação integral contribuirá para o desenvolvimento na perspectiva do *Bem-Viver*, a partir de processos de formação continuada dos trabalhadores da educação, a constituição e trabalho efetivo dos conselhos escolares, o diálogo como condição para o conhecimento, o respeito à diversidade cultural, a valorização dos saberes formais, não-formais e informais, a coletividade, a cooperação e a solidariedade como pressupostos da prática pedagógica, a avaliação dialógica, formativa e continuada, a elaboração participativa do projeto eco-político-pedagógico.

e) A escola de educação integral poderá ser protagonista do desenvolvimento regional visando o *Bem-Viver*, quando garantir em seu currículo *tempos, espaços e aprendizagens* integradas e integradoras de um *Projeto Eco-político-pedagógico* que forme sujeitos éticos, críticos, propositivos, criativos, participativos, capazes de intervir no mundo para recuperar o sentido de pertença à natureza e a comunidade.

Deste modo, a ressignificação dos currículos é o cerne para desconstruir lógicas, concepções, e valores estruturantes que regem e legitimam a educação colonizadora.

## Referências

ANTUNES, Angela. PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial: consenso mínimo entre os humanos.** Brasília, DF; Letraviva, 2000.

BRAIDOTTI, Rosi et al (2000). **Mulher, ambiente e desenvolvimento sustentável.** Para uma síntese teórica. Instituto Piaget, Lisboa. Cp.7: Reformas ambientais e debate sobre desenvolvimento sustentável (p. 175-205).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação integral: salto para o futuro.** Ano XVIII, boletim 13, agosto de 2008. Brasília: MEC, SED, 2008.

CACERES, Milton; ANDRADE, Maria Cecília. **Hacia um nuevo movimiento campesino.** Nuevos paradigmas para las luchas sociales. Equador: [s.n], 2006.



ISBN: 978-85-7897-148-9

FOLADORI, Guillermo. TOMMSINO, Humberto. Controversias sobre sustentabilidad. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia (orgs). **A sustentabilidade em diálogos**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010. p. 49-61.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **O projeto da escola cidadã como alternativa ao projeto neoliberal: educar para e pela cidadania**. CLACSO – Seminário Internacional – Buenos Aires, 27 y 28 de Outubro, 2000. Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais e Instituto Paulo Freire.

GENTILLI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIERUS, Renate. Economia e Bem-Viver. In: MARKUS, Cledes; GIERUS, Renate. (org). **O Bem Viver na criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013

GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: Educandos e educadores, seus direitos e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, 2006, n. 2.

GUDYNAS, Eduardo. ACOSTA, Alberto. **A renovação da crítica ao desenvolvimento e o bem viver como alternativa**. Postado por Escola da Complexidade, em 30/03/2012.

GUDYNAS, Eduardo. Tensiones, contradicciones y oportunidades de la dimensión ambiental del Buen Vivir. In: H FARAH, Ivonne. VASAPOLLO, Luciano (org.). **Vivir bien: Paradigma no capitalista?** Bolívia: CIDES - UMSA y Plural, La Paz, fev. 2011, p 231-246.

HAUANACUNI, Fernando. **O Bem Viver, tradição indígena**. Foro Público «El Buen Vivir de Los Pueblos Indígenas Andinos. Coordinadora Andina das Organizações Indígenas (CAOI). Peru. 28 Jan. 2010.

LÖWY, Michael. **Teoria do desenvolvimento desigual e combinado**. Disponível em: [www.controversia.com.br/uploaded/pdf/13596\\_lowy.pdf](http://www.controversia.com.br/uploaded/pdf/13596_lowy.pdf). Acesso em: 12 ago. 2012.

MARKUS, Cledes; GIERUS, Renate. **O Bem Viver na criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

MERICO, Luiz Fenando Krieger. **Introdução à economia ecológica**. Blumenau: Edifurb, 2002.

MOLL, Jaqueline. [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

RIVERO, Oswaldo de. **O Mito do desenvolvimento**: os países inviáveis no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, Cristaine Mansur de Moraes. THEIS, Ivo Marcos (org.). **Desenvolvimento regional**: abordagens contemporâneas. Blumenau: Edifurb, 2009.

TREIN, Hans Alfred. Bem Viver na criação, alternativa de esperança e compromisso. In: MARKUS, Cledes; GIERUS, Renate. (org). **O Bem Viver na criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

VERHELST, Thierry G. **O Direito à diferença** - Sul-Norte: Identidades culturais e desenvolvimento. Trad. Maria Luíza César. Petrópolis, RJ: Vozes; ISER, 1992.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

ZANCHETT, Carina Santin. LOSS, Adriana Salette. Educação integral em jornada ampliada: um olhar sobre o currículo. In: CORÁ, Élsio José; LOSS, Adriana Salette; BEGNINI, Sérgio (Orgs.). **Contribuições da UFFS para educação integral em jornada ampliada**. Chapecó, 2012.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## TERRITORIALIDADE E AGRICULTURA: percepções na rizicultura familiar em Gaspar/SC

Lindair Maria Lanz Schneider<sup>237</sup>Oklinger Mantovaneli Júnior<sup>238</sup>Valdinho Pellin<sup>239</sup>

### Resumo

Este estudo explora as temáticas do modo de vida na agricultura e do território nos processos de permanência e transformação do cultivo agrícola, a partir de uma perspectiva inter e intra geracional. Teve como objetivo uma análise sobre o cultivo do arroz a partir do conjunto de relações existentes, desde a década de 70 até 2008, contemplando nova observação em agosto de 2013, no espaço do Bairro Arraial, pertencente ao município de Gaspar/SC, espaço em que este cultivo é tomado como uma tradição. As análises consideraram, a partir da perspectiva territorial em Milton Santos e Rogério Haesbaert, identidades culturais, políticas e econômicas, bem como a ligação daquela população com o território agrícola. As análises foram realizadas com o uso das técnicas de triangulação e análise de conteúdo. Como principais resultados destacam-se a perda da importância da instituição familiar, a quebra do encantamento pela agricultura, pelas gerações contemporâneas e um deslocamento, sob a perspectiva territorial, onde novos hábitos, novas determinações econômicas, espaciais, políticas e sociais passam a expressar novos significados para as relações familiares, de produção e ocupação do espaço. As observações recentes nos mostram a diminuição no número de rizicultores que se dedicam a esse tipo de cultivo, além dos riscos que a especulação imobiliária oferece aos pequenos produtores, temos as mudanças ocorridas através do Novo Código Ambiental, trazendo questionamentos por parte dos agricultores com a questão da área urbana, onde inúmeras vezes não se exige a responsabilidade ambiental, como é cobrado dos agricultores. Por fim, o estudo apresenta um demonstrativo dos riscos que sofre a rizicultura naquela região.

**Palavras-Chave:** Território; Agricultura Familiar; Rizicultura.

### 1 Introdução

Partindo das ideias de Milton Santos e escritores como Haesbaert e Abramovay, aborda-se a temática de pesquisa, Agricultura e Territorialidade, com enfoque no cultivo de arroz no Bairro Arraial, que pertence à cidade de Gaspar - SC. Estudou-se o tema a partir do ano de 1970 até o ano de 2008, com novas observações em agosto de 2013, dando ênfase ao cultivo passado de geração a geração, sob o olhar político/cultural.

<sup>237</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau – PPGDR/FURB. Pesquisadora do Núcleo de Políticas Públicas – NPP/PPGDR. Bolsista Capes. E-mail: slindair@yahoo.com.br

<sup>238</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e pesquisador do Núcleo de Políticas Públicas. Doutor em Sociologia pela UNESP. E-mail: oklinger@furb.br.

<sup>239</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB. Pesquisador do Núcleo de Políticas Públicas do PPGDR/FURB. Bolsista Capes. E-mail: prof.pellin@tpa.com.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Mesmo com as grandes dificuldades apresentadas para quem trabalha na agricultura e com as inúmeras possibilidades de ingressar no mercado de trabalho, é possível observar que muitos jovens continuam exercendo a mesma profissão de seus antepassados no campo. Muitos destes jovens concluíram o ensino superior e, mesmo assim, preferem não abandonar suas antigas funções na lida com a terra, tirando dela tudo o que precisam para suprir suas necessidades. É intrigante a ligação criada entre agricultura familiar e o território, essa junção que define a noção de pertencimento, identidade e um modo de viver em processo de ressignificação pelo lugar, o enfrentamento cotidiano do contexto, suas relações nele e dele estabelecidas.

A agricultura, de uma forma geral, não conta com o mesmo prestígio que outros setores produtivos na sociedade de consumo, cada vez mais urbanizada e alienada de sistemas sociais e ambientais fundamentais à vida humana associada e sua qualidade. Mas, no mínimo enquanto o alimento significar energia e mão de obra do capital acredita-se que a agricultura manterá a sua importância neste contexto.

No entanto, famílias rurais, regidas patriarcalmente, não geram sua renda a partir de mão de obra assalariada. Há uma relação entre as necessidades de consumo da família e o trabalho desenvolvido para que consiga atingir uma meta, aquela que define um equilíbrio em torno das necessidades do grupo e sua existência com dignidade.

Através deste trabalho procura-se caracterizar aspectos territoriais determinantes no surgimento, permanência e transformações entre gerações de rizicultores do bairro Arraial na cidade de Gaspar-SC.

Toma-se a determinância, embora não exclusiva ou absoluta, do fator econômico na explicação da permanência e continuação da mesma cultura agrícola. É, porém necessário aprofundar-se na direção, na organização e na execução do trabalho agrícola para se obter novos estudos e explicações sobre cada uma das realidades em questão. Conforme afirma Abramovay, “[...] O importante é que estes três atributos básicos - gestão, propriedade e trabalho familiar - estão presentes em todas elas”. (1997, p.3).

Uma das questões foi identificar as razões do povoamento daquele espaço e por que optaram pela rizicultura. Trata-se de 40 anos de produção. Da mesma produção de arroz independente de qualquer fator climático e de novas opções surgidas no decorrer das décadas. Procurou-se discutir a permanência do mesmo cultivo na região, levando em consideração a percepção inter e intra geracional.

Os anos da década de 1970 são expressivos na formação de um novo paradigma, no qual o Estado criou políticas públicas onde a agricultura familiar incorporou inovações



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tecnológicas que resultaram em maior produtividade. Com isso a agricultura familiar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do mundo capitalista.

A relevância tanto acadêmica quanto social desta investigação sobre relações agrícolas familiares e seu modo de vida é ponderável se for considerado tanto o êxodo rural, quanto à falta de perspectivas que o campo muitas vezes oferece no presente. Durante o levantamento bibliográfico exploratório sobre estudos análogos a este, que merecerá aprofundamentos futuros, foram encontradas poucas teses ou trabalhos realizados que abordassem ou se aproximassem do tema “Agricultura e Territorialidade” e os mais próximos se distanciavam muito desta proposta. Por isso a importância dessa linha de estudo.

Outro aspecto relevante é a ambientação no Núcleo de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), o que o inclui em um amplo leque de iniciativas acadêmicas sobre territorialidade, política e desenvolvimento regional.

Problematizar a agricultura familiar, seus modos de vida e a importância que o próprio território traduz, abre brechas para futuros estudos, de outras comunidades e de outros tipos de cultivos agrícolas que muitas vezes não condiz com a posição geográfica ou com o clima existente, mas cria laços que explicam a própria identidade do grupo enquanto relações sociais e territoriais.

## **2- Metodologia**

O estudo que fundamenta este artigo caracteriza-se como descritivo, analítico, exploratório e valeu-se de abordagem qualitativa sobre o tema. Realizou-se pesquisa de campo com uso de entrevistas abertas e não estruturadas, observação, com uso de gravador, máquina fotográfica e diário de campo para coleta, análise, descrição e sistematização das informações levantadas sobre o cotidiano dos agricultores, desde a perspectiva cultural, econômica e política.

A observação foi de grande importância para aquisição de dados, onde muitas vezes os agricultores não conseguiam expressar com palavras o que sabiam, ou simplesmente não conseguiam descrever. Buscou-se identificar fatores determinantes à continuação do cultivo do arroz no bairro Arraial, analisando a percepção dos velhos e dos jovens agricultores.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A pesquisa de campo teve duração de cinco meses, de junho a novembro de 2008, contemplando nova observação em agosto de 2013. O suporte teórico vem principalmente de Haesbaert (2004), Santos (2000), Arendt (1983), Abramovay (1991) e Romanelli (2003).

Nesta comunidade, especificamente, há dez famílias produtoras de arroz, das quais quatro famílias foram entrevistadas e analisadas em uma amostra intencional determinada pelas potencialidades e disponibilidade reveladas em campo.

### 3 Fundamentação Teórica

#### 3.1 A Definição de Território

Pode-se descrever a palavra território de muitas maneiras. Essa enorme amplitude é descrita pelas ciências da Geografia, Antropologia, Sociologia, Ciência Política e a História.

Para Milton Santos (2007, p. 13 e 14):

O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Neste sentido a territorialidade tem aceção direta com o modo de vida ou o viver. “Etimologicamente”, a palavra território, *territorium* em latim, é derivada diretamente do vocábulo latino *terra*, e era utilizada pelo sistema jurídico romano dentro do chamado *jus terrendi* (no digeste, do século VI, segundo Di Méo, 1998:47), como o pedaço de terra apropriado, dentro dos limites de uma determinada jurisdição político-administrativa.

Di Méo comenta que o *jus terrendi* se confundia com o “direito de aterrorizar” (*terrifier*, em francês). “[...] A noção de território tem base nas relações entre sociedade e natureza, há uma apropriação do espaço, onde a perspectiva política e cultural auxilia para o desenvolvimento de relações de poder e valor cultural que esse espaço traduz ao indivíduo, esse ambiente social, esse espaço pessoal de vida e de seus hábitos, pode ser visto como um “território” (HAESBAERT, 2004, p.43). Essa região geográfica ou porção



ISBN: 978-85-7897-148-9

de terra delimitada transforma-se em Estado, Município, propriedade.

Haesbaert citando sua obra de 1995 e 1997 e de 1999 em co-autoria com Limonad, refere-se três vertentes básicas sobre a noção de território. Quais sejam:

**a) Política** (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes - mas não exclusivamente relacionado ao poder político do Estado. Quando falamos do conceito território, a dimensão política é a que melhor a representa, pelo fato dos indivíduos defenderem seus territórios, reivindicando e garantindo o direito de acesso, explorando os recursos que aí se encontram, mantendo relações de poder.

Segundo Arendt (1983, p. 213):

O único fator material indispensável para a geração de poder é a convivência entre os homens. Estes só retêm poder quando vivem tão próximos uns aos outros que as potencialidades da ação estão sempre presentes.

**b) Cultural** (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. Nessa perspectiva entendemos a maneira como o território se torna uma apropriação, simbólico, cultural, através da religião, dos ritos, dos símbolos.

Para Haesbaert, (1997, p. 42):

O território envolve sempre, ao mesmo tempo (...), uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de “controle simbólico” sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar (e político-econômico, deveríamos acrescentar): a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos.

**c) Econômica** (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão “territorial” do trabalho, por exemplo.

Independente da localização geográfica e das classes sociais que habitam determinados territórios, essa porção de terra cria laços de afetividade, exploração de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

recursos e direito de acesso. Chama a atenção, através do recorte feito dessa pesquisa, onde os jovens rizicultores do bairro Arraial em Gaspar procedem inversamente, continuando com o mesmo cultivo de seus pais, em algumas famílias, até a terceira geração. Partindo desse pressuposto, a particularidade que chama a atenção é o próprio território, as relações que envolvem essa teia social e o modo de vida representado na rizicultura daquele contexto.

### **3.2 O Desenvolvimento Territorial em Espaços Rurais**

Para Jean (2010), o conceito de desenvolvimento territorial<sup>240</sup> rompe com uma tradição mais antiga de estudos sobre o desenvolvimento regional e não dispõe ainda de um arcabouço doutrinário ou de teorias já estabilizadas. Articula duas noções: desenvolvimento e o território. O território não se define por sua escala, e sim pelo modo de organização e pela maneira segundo a qual os autores constitutivos dos territórios conseguem coordenar suas ações. Pecqueur (*apud* Jean, 2010) destaca que o território é antes de tudo uma construção de atores sociais visando resolver um dado problema produtivo.

No Brasil, o debate em torno do desenvolvimento territorial sustentável no meio rural intensifica-se não apenas como mais uma questão de corte setorial, mas como um assunto que interessa a toda sociedade. O meio rural passa a ser visto como um palco para a criação de dinâmicas inovadoras de desenvolvimento. Isso ocorreu, principalmente nas últimas décadas, quando a maioria da população brasileira observa o crescimento de uma urbanização caótica e excessiva e que se torna cada vez mais problemática em função do agravamento do êxodo rural, sobretudo da população jovem proveniente do nordeste (ANDION, 2010).

Aliás, o processo de urbanização sempre estará presente nas discussões relacionadas ao desenvolvimento no meio rural. A verdade é que, como bem destaca Martini (1993), a redistribuição da população sobre o espaço obedece à evolução da localização e da reestruturação da atividade econômica. Ou seja, como a concentração espacial da grande maioria das atividades econômicas localiza-se nos grandes centros, é lá que se concentra também a maior parte da população.

Para tentar entender este contexto, o da urbanização, é importante entender a

<sup>240</sup> Nessa discussão emerge também o conceito de desenvolvimento territorial solidário que, de acordo com Jean (2010 p. 60), repousa no reconhecimento dos direitos das comunidades rurais de se desenvolver valorizando os recursos disponíveis em seu território.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

trajetória da agricultura no Brasil e principalmente as principais fases de sua modernização. Martini (1991 p. 08) destaca que no Brasil, as constantes super safras contribuíram nos últimos anos para fortalecer a imagem de uma agricultura moderna, autossuficiente e de consequências sociais inevitavelmente benéficas.

No entanto, ao analisar as principais fases da modernização<sup>241</sup> da agricultura no país observou-se que as políticas públicas beneficiavam grandes produtores rurais através de subsídios ou políticas específicas para determinados setores e renegavam a um segundo plano os pequenos produtores. Entendia-se que o importante era beneficiar a produção de grande escala e destinada à exportação.

Em nome do progresso, os agroecossistemas foram transformados, as culturas tradicionais foram distorcidas e as estruturas sociais tiveram suas bases modificadas. Os agricultores que não tinham suficiente acesso a terra e a outros recursos produtivos não se ajustaram às condições ecológicas e sócio ambientais da agricultura convencional e permaneceram fora da dinâmica do desenvolvimento rural (MOREIRA e CARMO, 2004).

Porém, como bem destaca Martini (1991 p. 21), a pequena produção faz um uso mais intensivo de todos os fatores à sua disposição, aproveita uma parcela maior de sua terra, emprega mais mão de obra e tem uma produção por hectare muito maior do que os conglomerados e latifúndios. O autor reforça ainda, que é possível conceber arranjos de estrutura produtiva que aproveitem as vantagens<sup>242</sup> da propriedade familiar pelo lado da oferta de trabalho, para aumentar a produtividade.

Portanto, o pequeno produtor rural também possui uma importância significativa na agricultura. É necessário incentivar sua permanência nas áreas rurais evitando o êxodo rural que provoca processos de urbanização descontroladas nas grandes cidades<sup>243</sup>.

Além disso, em razão das vantagens comparativas do pequeno produtor em determinadas culturas e regiões bem como potencialidades inexploradas (formas associativas) faz todo o sentido o governo investir recursos governamentais explorando estas alternativas e fortalecendo com isso a agricultura familiar<sup>244</sup>.

<sup>241</sup> Martini destaca pelo menos três fases importantes da modernização agrícola: a modernização conservadora (1965 – 1979); a crise e retração (1980 – 1984) e a recuperação e super safras ( 1985 – 1989). Em todas estas fases o Estado teve um papel decisivo (MARTINI, 1991), ainda presente nas primeiras décadas do século XXI.

<sup>242</sup> Uma alternativa para viabilizar as vantagens competitivas das pequenas propriedades rurais estaria no estímulo a construção de experiências associativas. Estes estímulos deveriam partir do Estado.

<sup>243</sup> Ou ainda processos de litoralização, como é o caso de Santa Catarina.

<sup>244</sup> Atualmente existe consenso de que o PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar é um importante instrumento de financiamento da pequena propriedade rural com resultados extremamente positivos.



Segundo Abramovay, (1997, p. 3), a agricultura familiar pode ser definida como:

(...) aquela em que a gestão, a propriedade e a maior parte do trabalho vêm de indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou de casamento. Que esta definição não seja unânime e muitas vezes tampouco operacional é perfeitamente compreensível, já que os diferentes setores sociais e suas representações constroem categorias científicas que servirão a certas finalidades práticas: a definição de agricultura familiar, para fins de atribuição de crédito, pode não ser exatamente a mesma daquela estabelecida com finalidades de quantificação estatística num estudo acadêmico. O importante é que estes três atributos básicos (gestão, propriedade e trabalho familiares) estão presentes em todas elas.

No sistema contemporâneo globalizado em que vivemos, é necessário entender o papel e a posição social e econômica que ocupam os agricultores, para entender as suas dificuldades de sobrevivência.

Ainda, na opinião de Abramovay (1992, p. 246):

Um dos elementos explicativos básicos para o peso predominantemente de unidades familiares na estrutura social da agricultura no capitalismo avançado está nas particularidades naturais da agricultura. Operando com base em elementos vivos, a agricultura opõe obstáculos intransponíveis ao avanço da divisão do trabalho e por aí impede que o setor trilhe o rumo de outros segmentos econômicos do mundo contemporâneo. Enquanto depender de sua base biológica, a agricultura jamais será uma indústria. Essa limitação está na raiz da dificuldade que aí encontra a atuação de empreendimentos baseados no trabalho assalariado: o que é particular à agricultura não é a superioridade da produção familiar, mas, diferentemente dos outros setores da vida econômica, a inexistência nítida de vantagens decorrentes de tamanho das empresas repousando sobre o uso de assalariados. Isso não resulta de qualquer virtude da família enquanto agregado econômico e social, mas dos limites que a natureza impõe ao avanço da divisão do trabalho e, portanto, da inexistência de industrialização na agricultura.

Mesmo tendo ligação com o mercado externo, os produtores rurais mantêm uma estreita ligação com seus familiares que auxiliam na produção agrícola, com o território, enfim, são alianças entre familiares de diferentes gerações, que a partir daí, organizam suas vidas, criam estratégias para melhor suprir suas próprias necessidades.

O que determina esse comportamento não é o interesse de cada um dos indivíduos que compõe a família, mas as necessidades do conjunto familiar, com isso conseguem guardar a memória de suas histórias e o valor de seu território.

### 3.3 Contextualização Histórica sobre o Bairro Arraial em Gaspar/SC

O quadro político e sócio econômico na Itália do século XIX foi responsável pelo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

êxodo de milhares ítalo-trentino-tiroleses ao Brasil, muitos dos quais se estabelecendo na parte sul do atual município de Gaspar - SC.

A situação político-sócio-econômica da Itália era propícia à imigração na segunda metade do século XIX, determinada por vários motivos: pelas sucessivas guerras de unificação da Itália de 1848 a 1866; a recuperação nacional, que não podia oferecer vantagens aos menos afortunados; o domínio Áustria – Hungria, o jugo dos senhores do Tirol; a sobrecarga de impostos; a crise agrícola; a fuga da indústria para Lombardia, Piemonte e Ligúria; a praga que danificou os parreirais, a superpopulação; as inundações constantes dos rios Ádige, Brenta, Isarco, Sarça, Avisio, Chiesa, Cafforo e outros, influenciaram sobremaneira o êxodo do povo ítalo-trentino-tirolês ( BAPTISTA, 1998).

Em 17 de junho de 1874, foi assinado um contrato, autorizado Joaquim Caetano Pinto a importar para o Brasil cem mil imigrantes europeus. Em atendimento a esse contrato chegaram, a partir de 1875, muitos italianos a vários pontos de Santa Catarina, entre eles, às terras devolutas dos vales dos Rios Itajaí-Açu e Mirim. Essas terras, imediatamente medidas e demarcadas, foram destinadas a esses imigrantes (BAPTISTA 1998).

Os imigrantes alemães que habitavam o Vale do Itajaí já estavam habituados a plantar arroz em terrenos não irrigados, por desconhecerem o processo do plantio irrigado, isso no ano de 1883. Já na Itália, no Vale do Rio do Pó plantavam-se extensas áreas de arroz irrigado. Transformavam-se os terrenos planos em pequenas áreas de terras bem niveladas, em forma de tabuleiros, com diques em derredor, de modo a ficarem submersas por água, para onde se transplantavam as mudinhas de arroz. Esse método era muito usado na Lombardia, norte da Itália (BERRI, 1993, p.93).

No ano de 1900, os colonos adotaram o método do plantio irrigado no município de Gaspar. Mais especificamente no bairro Arraial em 1920, o agricultor Martinho Nifa de Oliveira iniciou a plantação de arroz irrigado. O bairro Arraial na década de 1930 já estava ocupado por alemães, mas inúmeros descendentes de italianos, vindos da região do Ribeirão do Ouro (Botuverá - SC), instalaram-se nessa região, atraídos pela exploração do ouro, onde ficou conhecido como o Arraial do Ouro. Ali os terrenos baixos eram inóspitos devido à umidade excessiva e pouca drenagem.

Para os agricultores que preparavam o terreno para o cultivo do arroz irrigado, era necessário observar três pontos de suma importância: o terreno não deveria oferecer declividade acentuada para se evitar grande movimentação de barro no seu nivelamento; a propriedade necessitava possuir ribeirão de água que proviesse da parte mais alta do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

terreno; devia existir a possibilidade de se escoar a água usada na irrigação para um local mais baixo, de preferência valo ou ribeirão.

O bairro Arraial se enquadrava nesses itens, em função das várzeas naturais de seu relevo, clima e fertilidade de seu solo, o que facilitou a rizicultura. Em 1940, a sementeira deu-se por lançado à mão, técnica bem mais eficaz que transplantar mudinhas, e no ano de 1960 começou-se a usar máquinas agrícolas para a colheita do arroz.

## **4 Apresentação e Análise dos Dados**

### **4.1 – Elementos de Percepção Inter e Intra Geracional**

O estudo resgatou um conjunto de percepções reveladas pelos entrevistados e pelas observações, algumas das quais destacadas de depoimentos informais recortados em campo. Aspectos que atravessaram todas as gerações, outros distintos entre as mesmas, e elementos de sociabilidade nas mesmas gerações semelhantes e distintos, capazes de revelar nexos territoriais oriundos do modo de viver, se relacionar e extrair a sobrevivência e a produção do presente e do futuro naquele espaço.

Sob o ponto de vista inter geracional, as famílias da primeira geração eram mais numerosas. Isso explicava o significado da instituição família e seu papel naquele contexto sob o ponto de vista econômico. Era positivo que as famílias fossem numerosas. Um modo de viver assim se depreendia naquela época, e que fazia sentido, tudo indica, desde a vinda dos imigrantes para o Brasil. Quanto mais pessoas para ajudar na lavoura, menos tarefas eram designadas para cada um. Menos cansativa e alienante eram as mesmas. Mais significativos eram os resultados desta produção aos que dela participavam e empreendiam.

O espaço produtivo detinha como que um elo que aproximava o homem e sua família da terra, tornando-a um lugar. O seu lugar de produção e pertencimento. O resultado final de uma colheita era o de conseguir adquirir mais terras e aumentar a produtividade, para que cada um dos filhos também obtivesse uma determinada área. A possibilidade da dignidade no presente se projetando em projetos de vida e de futuro ali emergia. Está em curso uma dimensão do econômico não produtivista, mas de provimento.

Nas palavras dos entrevistados, havia sempre a esperança de que “o amanhã será melhor”. Se em um ano contavam com muito sucesso na colheita, no ano seguinte tudo poderia mudar. E as suas vidas se representavam na labuta diária, expressão de suas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

convicções, fé e conhecimentos, e uma institucionalidade derivava desde a escola, a igreja, a paternidade, a vizinhança. Na primeira geração os filhos estudavam somente três ou quatro anos do ensino básico, após esse período, dedicavam-se somente à agricultura, junto com os pais. Sempre que surgiam possibilidades, o patriarca da família adquiria terrenos próximos ao seu, aumentando a produtividade e os laços dessa agricultura familiar. Tudo era administrado pelo pai, mas para o bem de toda a família.

O principal elemento que determina as questões políticas e econômicas é a dimensão cultural, em suas percepções expressas pelo senso de pertencimento àquele espaço familiar contextualizado com a vida dedicada à rizicultura. De uma maneira geral, os pais da segunda geração entrevistada sentem-se felizes ao ver os filhos com o mesmo cultivo. Este envolvimento significa para estes, a continuação daquilo que também aprenderam com seus pais (da primeira geração). Este aprendizado, este saber que os permitem se reconhecer como pertencentes e compartilhantes de um mesmo *ethos* territorial, enquanto conjunto de premissas pelas quais problematizam seu agir localizado, seria algo que consolida ainda mais as relações comuns.

Uma cultura que reafirma suas identidades e trás à tona a noção de pertencimento. Aqui se identifica a relação indissociável entre o cultural e o econômico. Esse “guarda-chuva” cultural passado de geração a geração inclui um rito de comando, amor, cuidado, obediência, esperança e coletividade. A criança, desde muito cedo é, ali, educada no trabalho e para o trabalho. Tão logo adquiria autonomia de andar, realizava pequenas tarefas, na roça e em casa. Dessa maneira, aprendia a compartilhar as obrigações cotidianas e, além do mais, incorporava o trabalho como atividade e valor primordial (GOMES, 1987).

Nas relações inter geracionais desencadeadas nesse território pode-se, com nitidez verificar o processo de transmissão. Assim como recebem “as regras” de como viver as repetem para as próximas gerações. Porém nessa perspectiva, a família é vista como algo sagrado, onde o genitor e até o Padre da localidade era quem determinavam as ações e hábitos dos outros membros da família. Os filhos não tinham escolhas, eram educados à base de imposições de regras e, ainda que vivessem situações constrangedoras, sob tais determinantes, obedeciam.

Neste contexto culturalmente determinado, a mobilidade social mostrava-se baixa e se estabelecia dentro de diretrizes com alguma precisão, onde os mais jovens aprendiam a importância do trabalho, da obediência, e que a família unia-se com alianças de dependência simbólica, econômica e de poder.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Tais premissas de vida não deixavam de contar com consequências de ordem política, que também apareceram nos depoimentos colhidos, sob os quais destacou-se, na terceira geração o leque de possibilidades que o presente vem revelando. Ao lado destas perspectivas de maior mobilidade social, de ressignificação das relações sociais e do espaço de vida e produção. As opções por trabalho se ampliam. Se de um lado as tecnologias disponíveis para a exploração do espaço produtivo parecem se ampliar, o mesmo se dá com as alternativas a ali permanecer. E a pesquisa, ao se deparar com tal contexto parece oferecer, sob a perspectiva inter geracional, um elemento de grande significação enquanto resultante territorial.

No passado as crianças cresciam acompanhando o pai. No presente entende-se que, se de um lado o desdobramento das novas gerações em número de integrantes familiares e novas famílias, face aos constrangimentos do mesmo módulo produtivo, não conseguir oferecer perspectivas de futuro e autonomia a todos, de outro chama a atenção o desejo da permanência dos entrevistados pela presença paterna e pelo poder da tradição. Mais intenso que a falta de perspectiva, que era o poder e a autoridade exercida pelo pai. Os feitos das gerações passadas adquirem força coercitiva, e o passado é respeitado através da tradição.

Além da ligação com a terra, foi possível compreender que, naquele bairro as segundas gerações de rizicultores, que já não são tão jovens, permaneceram fiéis aos ensinamentos de seus antepassados pela representação da autoridade e legitimidade do chefe de família. Essa supremacia masculina era considerada natural, porque na constituição e na reprodução da família nuclear, um homem solteiro torna-se marido e pai, deste modo, chefe de uma família específica, onde exerce controle sobre todos os componentes da mesma, de acordo com o gênero e a idade.

Consequentemente, quase todos os irmãos da mesma família desse meio rural, continuam com o mesmo cultivo, um aprendizado de muitas décadas, chamaria de arte a maneira pela qual exercem suas funções.

Segundo os rizicultores que pertencem a terceira e quarta geração, há preocupações futuras quanto à continuação da rizicultura. Isso se dá pelas mudanças ocorridas no âmbito familiar, mais precisamente, no número de integrantes por família. Hoje esse núcleo familiar tem somente dois ou três filhos, além dessas crianças possuírem todo um aparato legal de direitos que as protegem em relação ao trabalho, e a própria educação recebida de hoje é diferente das gerações passadas. A relação de poder patriarcal também sofreu grandes mudanças, onde as mulheres dessa geração



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

alcançaram o mercado de trabalho, contribuindo economicamente para a manutenção da própria família, e com isso, divisão de poder.

Os olhares desses agricultores se perdem no verde de suas plantações quando questionados sobre essas mudanças, eles não possuem respostas para essas questões, como se a continuação de conhecimentos culturais estivesse em fase terminal.

## **4.2 Perspectivas Econômica, Cultural e Política Intra Geracional**

Do ponto de vista econômico, os entrevistados deixaram claro que, cultivar arroz nos anos 70 (1970) era um negócio muito lucrativo apesar das dificuldades enfrentadas pela falta de tecnologia da época. Por isso os jovens foram influenciados pelos pais a continuarem com o mesmo cultivo. A opinião do pai, naquele contexto, conforme relatou-se anteriormente, era importante. Sobremaneira se amparada por um nexos causal tão consistente, qual seja, a lucratividade, em um cálculo custo-benefício ainda gerava conclusões positivas face aos limites tecnológicos com os quais lidavam.

Naquele contexto acreditava-se que incorporando novas técnicas de produção e com a ajuda de novos equipamentos, os lucros dobrariam. Passados 40 anos os rizicultores de hoje, em suas afirmações, percebem que, apesar do aumento da produtividade, não conseguiram alcançar o sucesso desejado. E isso ganha concretude quando afirmam que não há um reconhecimento do seu trabalho por parte do governo e do mercado externo.

Durante as observações de campo, no diálogo com este grupo uma atitude difusa chamou a atenção. O olhar daquele que faz parte da terceira e quarta geração fica perdido, tentando encontrar algo em que possa fixar quando se trata do futuro. “[...] esse ninguém sabe”, dizem alguns, “... o futuro não promete muito para o jovem, porque precisa tê muita força de vontade”, conclui outro agricultor. A continuidade desse mesmo cultivo desperta preocupação.

Alguns rizicultores num determinado tempo decidiram trabalhar nas indústrias como operários, mas continuaram morando no campo. Em poucos meses estavam de volta envolvidos com a agricultura. Uma constatação repleta de sentido econômico e político e que, porém, só faz sentido por meio do olhar com que a sua cultura lhe apresenta a vida, destacou-se neste momento. Segundo alguns agricultores, a fábrica é uma verdadeira prisão, há regras para tudo. O contrário da vida no campo, onde decidem; há autonomia na escolha entre trabalhar agora ou descansar, dizem usufruir uma



liberdade de ir e vir, algo que na indústria não há.

Uma diferença observada hoje nas famílias desses agricultores é o número de pessoas que as compõe. Nas primeiras gerações os filhos somavam no mínimo cinco até dez, catorze por família. Hoje houve uma diminuição considerável, no máximo cada lar tem de quatro a cinco filhos, e no mínimo dois. Pode-se dizer que é uma auto afirmação a vida levada pelos rizicultores, a tradição mantida, o cuidado pelo território e a importância desse no desenrolar de seus cotidianos, tudo afirma, determina quem são, pelo que fazem.

Através de Santos, (2007, p. 13 e 14), conseguiu-se perceber que o território não deve ser entendido como algo só. Não é a porção de terra em si, e sim o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence, é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida, conforme observado com os rizicultores do Bairro Arraial.

Nas famílias produtoras daquele bairro prepondera o gênero masculino. As mulheres desempenham várias funções, entre elas, todas as tarefas do lar, auxiliar na lavoura, cuidar do jardim e da horta, além dos animais. São responsáveis pela formação dos filhos e transmissoras de carinho e afeto. Todos esses fatores contribuem para que a maioria das mulheres (filhas), não anseie o mesmo destino das mães. Continuar no campo é tarefa muito árdua. Esta é a percepção declarada, pelo menos, por aquelas que buscam a divisão de poder, e uma quebra deste elemento que consideram repressivo, na tradição transmitida entre as gerações.

Não é incomum depoimentos que demonstrem que as mulheres da terceira e quarta geração buscam, no presente, outras formas econômicas de suprir suas necessidades, longe da lavoura. As mulheres que fazem parte da terceira e quarta geração entraram para o mercado do trabalho, onde houve uma enorme mudança nas relações internas. Antes todo o trabalho era realizado exclusivamente pela mulher na propriedade rural, hoje é dividido por todos os integrantes da família.

A percepção dos entrevistados sugere novos padrões de convívio familiar, onde a autoridade patriarcal perde força e surgem novos papéis entre a família. Esse também é um dos fatores que explicam a diminuição do número de filhos por família, essa “ascensão” feminina trouxe profundas mudanças neste convívio determinado, o que parece refletir principalmente na vida dos filhos.

Se no passado a prole frequentava somente quatro anos do ensino básico, e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

passavam a maior parte de suas vidas com o pai na lavoura, hoje as crianças passam pelo menos nove anos numa instituição educacional, podendo variar para doze ou dezesseis anos.

O contexto que vem se desenhando para as novas gerações de agricultores no Arraial, alinha-se com as análises tecidas por Romanelli (2003) sobre a família contemporânea. Além das leis que protegem as crianças do trabalho infantil, onde as crianças veem de forma diferente o trabalho. Paralelamente a esse enfrentamento, nas famílias de camadas médias, a autoridade parental sofre outros abalos nos esteios de sua legitimidade. Cada vez mais o chefe de família deixa de ser o principal provedor financeiro do consumo doméstico devido à participação crescente das esposas – e numa segunda etapa, dos filhos – no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, o saber paterno perde sua eficácia, pois as experiências que ele continua a traduzir estão situadas em um passado que não é mais congruente com um presente marcado por mudanças intensas e rápidas. Além disso, a hierarquia existente na família tende a ser substituída, gradativamente, por vínculos de relativa igualdade entre marido e esposa, o que mina substancialmente a autoridade do marido e pai (ROMANELLI, 2003, p. 85).

Conduzido por determinações culturais em franco processo de transformação, e por implicações econômicas, identificou-se no Arraial que enquanto o pai continua vivendo de forma bastante espelhada em seus antepassados, a transformação parece estar em curso a partir de outros membros da família. Não que os pais não sejam influenciados, mas é perceptiva a luta para manter vivo aquilo que aprendeu no decorrer de sua vida. Aspecto que, que por si mereceriam novos estudos.

Sob o ponto de vista político, as relações da agricultura familiar desencadeadas sobre determinado território rural, determinam de uma maneira muito clara o poder usado de certos indivíduos sobre outros também em perspectiva intra geracional.

Como a mulher das gerações contemporâneas também está contribuindo financeiramente para suprir as necessidades da família, ela adquire poder, mas não de forma igualitária ao esposo, no território familiar. A vida doméstica se torna mais igualitária a partir de determinações econômicas sobre a politicidade da vida entre homens e mulheres de uma mesma geração. O que influencia também os filhos, que tomam novos posicionamentos, não como meros ouvintes prontos a obedecer, mas como sujeitos que também têm direitos e participam da ação coletiva.

Foi possível a identificação, nos filhos de rizicultores que fazem parte da quarta



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

geração, e alguns da terceira geração, do valor do território em que foram criados e educados.

Haesbaert (2006) esclarece porque esse “enraizamento” cria um contexto de afeto e significação em que a territorialidade é um componente do poder, não apenas para criar e manter a ordem, mas uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico através do qual se experimenta o mundo e o dota de significado. Por esses motivos muitos jovens, após concluírem seus estudos, preferem continuar no campo a entrar no mercado externo de trabalho.

### **4.3 A Territorialidade e sua Relação com as Transformações Inter Geracionais dos Rizicultores do Bairro Arraial**

O estudo que fundamenta este artigo permitiu um conjunto de aproximações significativo, ainda que preliminar, mas não menos significativo, a respeito da realidade, e das transformações da comunidade estudada.

A pesquisa tentou buscar respostas para uma grande questão: caracterizar aspectos territoriais determinantes no surgimento, permanência e transformações entre gerações de rizicultores do bairro Arraial na cidade de Gaspar.

A intenção do estudo da agricultura e territorialidade foi em termos específicos: a) identificar as razões do povoamento daquele espaço; b) contextualizar as opções pela rizicultura; c) discutir a permanência do mesmo cultivo na região, levando em consideração a percepção inter e intra geracional.

Todos esses questionamentos remetem para outras problemáticas, abordadas exploratoriamente neste trabalho, com incursões sobre gênero e família, inevitavelmente decorrentes ainda que sem aprofundamentos teóricos específicos, porém em destaque na medida em que dela emergem.

Em relação aos objetivos deste estudo pode-se afirmar ainda que:

a) A posição geográfica dos terrenos no bairro Arraial é com certeza um fator determinante na escolha do cultivo e na permanência. Os terrenos são baixos, possuem umidade excessiva e pouca drenagem, além das várzeas naturais de seu relevo, clima e fertilidade de seu solo.

b) Como o local é propício para esse tipo de cultivo, as gerações mais jovens não veem motivos para tentar outro tipo de cultivo, o que fortalece a continuação, ou permanência. Segundo eles, tudo foi preparado com muito trabalho por seus antepassados, quando a tecnologia ainda não estava presente, a preparação dos terrenos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

foi realizada de forma braçal. Para eles, haveria uma falta de consideração para com os mais velhos, na ruptura desse modelo de vida, pois com as mudanças ocorridas com o passar dos anos facilitou bastante o plantio até a colheita, pela inserção das máquinas agrícolas.

c) Outro fator observado é que as famílias estudadas constituem-se majoritariamente pelo sexo masculino. As quatro gerações de rizicultores no bairro Arraial que continuam com o mesmo cultivo, são em sua maioria filhos homens. Percebe-se que se fosse o contrário, essa tradição já teria se desfeito. Entende-se que essa autoridade vem das experiências comuns vividas no passado, e a continuidade dessa contribui para preservar posições hierárquicas já estabelecidas e que fazem parte da tradição de comandar um determinado grupo.

d) O quarto item é o modelo patriarcal nas famílias, isso se dá principalmente nas primeiras gerações. Tanto as crianças quanto a esposa, acompanhavam diariamente o pai até a lavoura. Nessa cultura, a base familiar patriarcal define as regras a serem cumpridas num determinado território. Tudo é administrado pelo pai, mas para o bem comum de toda a família.

Além da ligação com a terra, entendeu-se que os rizicultores permaneceram fiéis aos ensinamentos de seus antepassados pela representação da autoridade e legitimidade do chefe de família. Essa supremacia masculina é considerada natural, porque na constituição e na reprodução da família nuclear, um homem solteiro torna-se marido e pai, deste modo, chefe de uma família específica, onde exerce controle sobre todos os componentes da mesma, de acordo com o gênero e a idade.

e) Um quinto fator que sustenta a continuação do mesmo cultivo é a esperança que o amanhã será melhor. Como espaço familiar e o imenso valor revelado pela instituição familiar, ainda que em bases patriarcais, é na família que a esperança e a solidariedade primeira e os compromissos com o presente e o futuro, a partir da solidez dos vínculos simbólicos e culturais com o passado se apresentam. Portanto merecem ser defendidos e objeto de resistência cotidiana por meio do elemento da esperança e das possibilidades que se abrem e se projetam. Isso se determina a partir do espaço, da própria terra e da valorização de seu patrimônio fundiário: se no presente não obteve a produção desejada, será possível no futuro. O que se abstrai, por fim, dos depoimentos colhidos é a aposta de que a agricultura, sobretudo a familiar, nunca será efetivamente uma indústria, uma vez que é a natureza quem determina o tempo e a quantidade.

Atualmente, segundo a EPAGRI (Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Rural de Santa Catarina), a preservação e agricultura sustentável são hoje os grandes desafios brasileiros. O licenciamento ambiental para a rizicultura está previsto na legislação federal (Resolução 237/97) do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama). No Estado de Santa Catarina, a Fatma (Fundação do Meio Ambiente) é a instituição responsável pela concessão do licenciamento.

As recomendações aos produtores para que a produção de arroz cause baixo impacto ambiental, dentre muitas, podemos salientar o armazenamento de água; os produtores cujas lavouras estão localizadas em áreas com escassez de água devem, de forma individualizada ou coletiva, armazenar a quantidade de água necessária para a condução da lavoura. O armazenamento pode ser feito em açudes ou represas. Antecipação da inundação dos quadros, aproveitando a água da chuva ou dos rios em épocas de baixa demanda, contribui para diminuir a captação de água durante as épocas de escassez. Para maior eficiência dessa prática, é fundamental a existência de um bom sistema de entaipamento.

A preservação e a manutenção da vegetação ciliar junto aos rios e riachos são importantes para a manutenção da biodiversidade ambiental e a preservação das margens, tudo isso contribui de forma decisiva para a disponibilidade de água na bacia hidrográfica. A instalação de lavouras junto às margens dos rios favorece o desbarrancamento das margens e o assoreamento dos leitos. Deve-se seguir a legislação ambiental em relação às áreas de proteção permanente (APPs) e à averbação de reserva legal.

Após o desastre que assolou o Vale do Itajaí em 2008 e o então Ministro do Meio Ambiente, Carlos Minc, prometeu multa até prisão para quem descumprir o Código Florestal, trouxe para os agricultores angústias e medo de ter que abandonar as lavouras. A polêmica começou após o governador de Santa Catarina, daquela gestão, Luiz Henrique da Silveira, aprovar o novo Código Ambiental de Santa Catarina, que reduzia para 5 metros o mínimo de preservação nas margens dos rios e nascentes, ao contrário da lei federal, que prevê no mínimo 30 metros. Segundo o agrônomo Josi Rodrigues Prestes da EPAGRI, se os rizicultores tiverem que respeitar os 30 metros, eles terão uma perda significativa nas produções. Além disso, para ele, outro problema está relacionado à mata ciliar, pois se os rizicultores forem plantar árvores às margens de suas plantações, terão problemas com sombreamento, onde diminuirá a produção de arroz, pois as plantas ficarão mais suscetíveis a doenças fúngicas.

Elmar Bailer, presidente da Associação de produtores de Arroz de Gaspar (



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

GAPA), ressalta que em nenhum momento as autoridades pensaram em ressarcir os prejuízos aos agricultores, como acontece nos países desenvolvidos. “Também ficamos intrigados com a questão da área urbana, que não precisam respeitar as mesmas exigências que nós. O que é para um, tem que ser para todos,” afirmou Elmar, para ele, os agricultores estão sendo mal interpretados. Muitos respeitam a lei federal não por conscientização, mas por medo, ressalta.

Portanto, não é tarefa fácil, tanto para o poder público quanto para a sociedade civil, tomar decisões que vão de encontro aos anseios da grande maioria, pois as Políticas Públicas em si sofrem uma mutação contínua, pois segundo Arretche (2002) [...] uma vez adotada uma determinada estratégia, seus efeitos (reais) somente serão conhecidos uma vez implementados a política, dados os limites de informação e autonomia decisória de que dispõem as agências formuladoras. Mesmo com essa falta de certezas toda Política Pública deve fazer parte da maioria das decisões governamentais (em países democráticos), é preferível correr o risco com pequenos erros em sua efetivação, beneficiando alguns grupos sociais, do que não ter nenhuma ação que possa suprir as necessidades sociais de alguns indivíduos.

## **5 Considerações Finais**

A instituição família vem perdendo funções e importância social, onde o seu papel tem se minimizado. Se existe algo que enaltece o agricultor, consiste em sua liberdade.

Dentro de seu território, ele próprio determina como, onde e quando fazer determinada tarefa, além da diferença crucial que jamais permitirá que o campo seja uma indústria, pelo fato da produção ser determinada pela própria natureza.

Conseqüentemente, observaram-se neste estudo as mudanças ocorridas no âmbito da família rural. A instituição família vem perdendo funções e importância social, onde põem em risco a estrutura familiar, e a preservação das alianças mantidas. Nota-se que as gerações mais jovens estão ante uma nova territorialidade em curso; estão despindo-se das velhas regras seguidas até então e incorporando novos hábitos, percebem-se distintamente onde a base econômica, política e cultural adquirem novos significados.

Segundo os rizicultores que pertencem à terceira geração, da realidade estudada, há preocupações futuras quanto à continuação da rizicultura, pelo fato de terem somente



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dois ou três filhos, além das crianças possuírem direitos que as protegem, e a própria educação recebida que hoje é diferente. Os olhares desses agricultores se perdem no verde de suas plantações. Quando questionados sobre todas estas transformações em curso e o que elas representam em seu modo de vida, eles não possuem respostas. A cena observada e os depoimentos colhidos apresentam apreensão e insegurança como se a continuação de conhecimentos culturais estivesse em fase terminal. Todos esses sentimentos foram ressaltados ainda mais ante os novos desafios que a natureza agregou, com tamanha intensidade, a partir de 2008. O senhor Pedro Sabel, hoje com 78 anos, viu da noite para o dia em novembro de 2008, toda a sua plantação de arroz literalmente ir por água abaixo. Foram 1.500 sacas de arroz, incluindo todo o trabalho e economias perdidas. Tendo que recomeçar do zero, o senhor Pedro Sabel calculou que precisaria colher 150 sacas de arroz por hectare para recuperar pelo menos parte dos prejuízos. Porém a própria produtividade ficou ameaçada com os efeitos da enchente. Segundo o agricultor o governo quase não ajuda. Em 2009 ele precisava comercializar a saca de arroz, no mínimo a R\$ 40,00 para cumprir com o acordo que fez com o banco, o que não aconteceu, onde a família do agricultor precisou do crédito máximo que o governo liberou por agricultor que foi de R\$ 100 mil, pois hoje a saca de arroz de 50 Kg está com o preço de mercado em Santa Catarina em torno de R\$36,00. Tudo isso faz com que a maioria dos agricultores se torne reféns dos bancos. O que os levam a continuar segundo os mesmos, é a esperança que a próxima colheita seja melhor, a esperança que vem da natureza.

Parece-nos contraditório quando analisamos o aumento do poder de compra da população, o aumento do consumo de alimentos e as mudanças ocorridas no seio das famílias que praticam a agricultura familiar. Verifica-se que há um retrocesso no número de famílias agrícolas, e um aumento no número de famílias urbanas que consomem cada vez mais (ABRAMOVAY 1998-1999).

A partir disso, a inclusão de novos agricultores seria necessária, tanto pela valorização do produtor rural, e também pela produção de alimentos. Como atualmente o valor dos terrenos agrícolas é muito elevado e os filhos dos rizicultores possuem terras advindas de herança da família, é preciso à ajuda financeira do governo para aquisição de novos lotes para aqueles que desejam ingressar nesse tipo de cultura, pois hoje, outro grande desafio dos rizicultores é a competição com a urbanização crescente que comprime, valorizando ainda mais os terrenos, impulsionando a especulação imobiliária.

As alterações do Novo Código Ambiental também tornaram esse tipo de atividade



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

agrícola ainda mais difícil, principalmente aqueles proprietários das áreas menores, que foram, segundo eles mesmos, os mais prejudicados. Hoje o número de rizicultores diminuiu bastante, são 403 propriedades na cidade, sendo aproximadamente 140 propriedades de rizicultores, muitos estão arrendando suas terras. Dentre alguns rizicultores que persistem no cultivo, estão utilizando uma técnica, o arroz com plantio em terra seca; o arroz também é plantado em quadras, porém com a área seca, facilita pelo fato do rizicultor não precisar trabalhar na lama, causando também menos desgaste ao maquinário, depois de 20 dias, coloca-se água nos quadros e o restante do processo é irrigado. Com essa nova técnica busca-se tentar baixar os custos da produção desse cereal, onde aumentam as expectativas quanto aos lucros finais.

Enfim denota-se a importância da permanência da agricultura familiar para o indivíduo. A perda dos valores econômicos, políticos e culturais dados pelas relações que acontecem no território rural, fazem com que o agricultor se sinta sem identidade, sem história.

No fechamento das análises realizadas destacam-se ainda duas afirmações. Em primeiro lugar, não existe uma vertente que defina o território que tenha maior valor do que outra. Todas são importantes para que a história tenha um significado e uma identidade.

Em segundo, o resultado obtido neste estudo, apenas constitui-se numa aproximação provisória da realidade estudada. É evidente que os dados obtidos não são suficientes para uma análise totalizante do objeto, e sim uma aproximação. Portanto, embora o trabalho não venha exaurir o assunto, levanta questões sobre o tema e contribui com estudos futuros deixando marcos exploratórios para, naquele contexto melhor compreender aquele modo de vida, com suas relações de gênero e processos de reestruturação do núcleo familiar, agricultura e meio ambiente, agricultura familiar e políticas públicas, ruralidades e lazer.

## Referências

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Anpocs, 1991.

\_\_\_\_\_. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária** – vols. 28, nºs 1,2,3 e 29, nº 1 – Jan/ Dez 1998 e Jan/Ago 1999.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ANDION, C. Atuação das organizações não governamentais (ONGS) nas dinâmicas de desenvolvimento no meio rural de Santa Catarina. In. VIEIRA, P. F. et al. **Desenvolvimento territorial sustentável no Brasil: subsídios para uma política de fomento**. Florianópolis: APED: SECCO, 2010.

ARENDR, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

\_\_\_\_\_. Que é autoridade? In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BAPTISTA, L. **Simplemente Gaspar**, Blumenau: Nova Letra, 1998.

BECKER, B. K., SANTOS, M. **Território, territórios, ensaios sobre o ordenamento territorial**. São Paulo: Lamparina, 2007.

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC. Mara Arretche, 2002.

BERRI, A. **Imigrantes italianos, criadores de riquezas**. Blumenau: FCDB, 1993.

EBERHARDT, D. S.; SCHIOCCHET, M. A. (Orgs). **Recomendações para a produção de arroz irrigado em Santa Catarina (Sistema pré-germinado)**. Florianópolis: Epagri, 2011. 83p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo, 1999.

GOMES, J. V. **Socialização: um estudo com famílias de migrantes em bairro periférico de São Paulo**. São Paulo: IPUSP, Tese de Doutorado, 1987.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**. Do “fim dos territórios à multiterritorialidade”. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

JEAN, B. Do desenvolvimento regional ao desenvolvimento territorial sustentável: rumo a um desenvolvimento territorial solidário para um bom desenvolvimento dos territórios rurais. In. VIEIRA, P. F. et al. **Desenvolvimento territorial sustentável no Brasil: subsídios para uma política de fomento**. Florianópolis: APED: SECCO, 2010.

MARTINI, G. **População, meio ambiente e desenvolvimento: verdades e contradições**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

MARTINI, G. A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia?. **Lua Nova: cultura e política**, nº 23, 1991.

METAS nos bairros. **Arroz em estoque garante preços**. *Jornal Metas*. Gaspar, 19 a 20 de Abril de 2008. Suplemento Especial – nº 19, p. 8.

\_\_\_\_\_. **A locomotiva da agricultura de Gaspar**. O arroz ainda é a principal atividade agrícola. *Jornal Metas*. Gaspar, 24 de julho de 2013.

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, R. M. e CARMO, M. S. Agroecologia na construção do desenvolvimento rural sustentável. **Agric. São Paulo**, v. 51, n. 2, p. 37-56, jul/dez. 2004.

ROMANELLI, G. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2003.

SANTOS, M. **Território e sociedade**. São Paulo: EFPA, 2000.

SCHNEIDER, S. **Agricultura Familiar e industrialização**. São Paulo: Editora Universidade – UFRGS, 1999.

SILVA, F. C.T., SANTOS, R., COSTA, L.F.C. (Organizadores). **Mundo rural e política, ensaios disciplinares**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

SOUZA, A. C., FIALHO, F. A. P., OTANI, N. **TCC métodos e técnicas**. Florianópolis: Vizual Books, 2007.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## **BEM VIVER E VIVER BEM/BOA VIDA: textos e contextos em pesquisas de iniciação científica do GPEAD – período 2004-2011**

Mayane K. Baumgärtner<sup>245</sup>

### **Resumo**

Historicamente povos latino-americanos sofreram impactos com processos de colonização europeia e tiveram sua visão de *bem viver* substituída pela de boa vida. Atualmente aspectos primordiais de vida estão sendo revisitados com intuito de *revitalizar* formas *de e para o bem viver* - possibilidades para outras formas de desenvolvimento. Este trabalho socializa pesquisa relativa aos referenciais do *bem viver*, boa vida e sua movimentação nas pesquisas de IC do GPEAD/FURB, relacionadas à temática indígena período de 2004 a 2011. Os resultados sinalizam valiosas contribuições Xokleng Laklânõ (Alto Vale do Itajai/SC) para o desenvolvimento regional através de seus valores e práticas milenares.

**Palavras-chave:** Bem Viver; Boa Vida; Interculturalidade; Povos Indígenas.

### **1 Introdução**

A cultura de Direitos Humanos, presente na sociedade contemporânea, deriva de árduas lutas travadas pelos atores sociais que nos precederam e se constitui, na atualidade, em mais uma conquista da civilização humana (REIS, 2010). Por se tratar de uma das vertentes do direito e por se constituir em um tema polêmico, os Direitos Humanos necessitam de explicações que esclareçam e o situem no contexto amplo e subjetivo em que o assunto se encontra inserido. Para Anon (1992) e Rabenhorst (2008) os direitos se dividem em dois grupos: direitos legais e direitos morais. Legais porque derivam de lei (nacional ou internacional) e sua aplicação se dá através da reivindicação dos sujeitos ao Estado e suas instituições. Direitos morais quando correspondem às aspirações dos indivíduos e na maioria das vezes não estão ainda explicitados em lei. Derivam de pretensões éticas, valores morais e do fato dos indivíduos pertencerem à condição humana (REIS, 2010).

Entretanto, os Direitos Humanos são, ao mesmo tempo, direitos legais e direitos morais. São legais, pois já estão reconhecidos no âmbito da ordem jurídica nacional ou internacional, portanto estão previstos em lei. São morais (ou extra-legais), pois reconhecem as aspirações e pretensões dos indivíduos que ainda não estão previstas em

<sup>245</sup> Bacharel em Direito pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integra o Grupo de Pesquisa GPEAD – PPGDR/FURB. E-mail: mayanekb@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

leis. Em razão desta dualidade (ordem legal e ordem moral) os direitos humanos necessitam de dupla justificação. A justificação legal dispensa argumentação, pois já estão previstos e reconhecidos na ordem jurídica. O problema reside na justificação dos direitos morais, pois precisam de argumentos que os validem e, na maioria das vezes requerem utilização de argumentos filosóficos que contemplem dignidade humana (DE KONINCK, 1995; RABENHORST, 2008).

Todavia, a justificativa e validação dos direitos morais passa, necessariamente, pelo reconhecimento das necessidades dos seres humanos. A tarefa é árdua, não existem respostas precisas aos questionamentos acerca do que são necessidades humanas, pois diferem de uma cultura para outra (ANON, 1992; RABENHORST, 2008). Entretanto, Max Neef (1998) afirma que todos seres humanos, respeitadas suas diferenças, têm as mesmas necessidades básicas. Para ele, há dois fatores que modificam o conceito de necessidade básica. São eles, o tempo e contexto cultural de determinada sociedade. Assim, diferentes compreensões de cultura clamam por outras formas de pensar organização social, produção e desenvolvimento. Estas deverão contemplar e integrar singularidades de cada povo na diversidade de sujeitos, ambientes e demandas histórico-sociais (REIS, 2010).

A fundação oficial da Organização das Nações Unidas (1945), a emissão da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a ratificação do Pacto Internacional em Direitos Cívicos e Políticos e do Pacto Internacional em Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (1966), aliados a promulgação da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural – DUDC (2001) criaram um lastro para efetivação do processo em construção.

Os países que se posicionaram a favor dos dois Pactos, entre eles o Brasil, se comprometeram legalmente a promover políticas e ações voltadas à implementação dos direitos econômicos, culturais e sociais do ser humano nos seus países de forma ampla e irrestrita, no sentido de promover o respeito e igualdade para todos. (VICARI; GERSHON; EXALTAÇÃO; 2003).

Diante da heterogeneidade cultural do mundo contemporâneo há o desafio de cumprir e fazer valer direitos à diversidade, legalmente reconhecidos, mas nem sempre observados. Diante desta realidade, Thomaz (1995, p. 427) explica que, “[...] a cidade contemporânea [...] longe de ser o lugar da homogeneidade cultural vem marcada pelo encontro – e pelo conflito – de diferentes grupos”. O autor explica que estas diferenças culturais se apresentam em paralelo à história evolutiva da humanidade.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Em oposição ao modelo homogeneizante de desenvolvimento adotado pela sociedade industrial se identificam outras reflexões e posicionamentos na sociedade contemporânea a partir do conjunto dessas demandas. Paulatinamente surge uma consciência que pressupõe e requer a construção/aplicação de conhecimentos que contemplem, respeitem e integrem diversidades, entre elas diversidade cultural (THOMAZ, 1995) presente nos grupos humanos.

Diante desta realidade, Catherine Walsh (2009) propõe que se pense na construção de uma sociedade que contemple o *bem viver*, filosofia de vida dos povos andinos e o *bem estar coletivo*, concepção de vida adotada pelos afrodescendentes da diáspora para América Latina e Caribe em oposição ao desenvolvimento embasado no princípio de viver bem e boa vida, que moldou o pensamento hegemônico europeu.

O *bem viver* se baseia em uma visão ampliada de vida, na totalidade espaço-temporal da existência, em valores não apenas materiais, mas fundamentalmente espirituais – formas de vivências com respeito, dignidade e harmonia com a natureza. Por outro lado, a concepção eurocêntrica de boa vida, se fundamenta na vida urbana sedentarizada, na razão acima da religião, natureza como objeto e meio de obtenção de lucro, não como forma de vivência. De acordo com esta visão, a cidade é espaço ideal para os civilizados, para progresso (MEDINA, 2001).

Esta perspectiva moderno-ocidental de boa vida aproxima-se da filosofia e prática econômica, política, social e cultural, imposta como norma universal, pelo capitalismo, que prioriza o “ter” em detrimento do “ser”, tem seus princípios embasados na oposição e separação hierárquica presentes na organização e sustentação da colonialidade do poder, princípios raciais e desumanização.

Essas atitudes foram embasadas pela mentalidade europeia e sua concepção de vida linear, entendendo que o homem não faz parte do meio, ele domina o meio, com isso, sente necessidade de dominar a natureza e outros seres humanos (VERHELST, 1992). O viver bem dá prioridade ao “fazer” e ao “ter”, ao invés de valorizar o “ser”.

Em contraponto a concepção de *bem viver* dos povos andinos concebe ser humano harmonizado com a natureza, como parte integrante e inseparável do meio e não vê o Outro apenas como meio para enriquecimento material (MINA, 2002). Neste sentido, propostas de desenvolvimento que contemplem/integrem diversidade cultural, imperativos dos Direitos Humanos são sinalizações e compromissos possíveis para *construção de outros mundos melhores e possíveis de e para um bem viver*.

Este trabalho socializa resultados de um Projeto de Iniciação Científica



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

PIPE/FURB busca socializar referenciais relativos ao *bem viver* (povos indígenas andinos); boa vida (visão eurocêntrica) e sua movimentação nas pesquisas de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) relacionadas à temática indígena no período de 2004 a 2011.

## 2 O Bem Viver

O *bem viver* é um conceito andino que provém do termo Sumak Kawsay (em quéchua) e Suma Qamaña (em aymará), muitos estudiosos o definem como:

[...] satisfação das necessidades, o alcance de uma qualidade de vida e morte dignas, a convivência social e ecológica em harmonia. O Buen Vivir pressupõe ter tempo livre para o lazer, e que as liberdades, oportunidades e capacidades reais dos indivíduos sejam ampliados (SUESS, 2010a)

Há uma busca de equilíbrio, uma comunicação entre natureza e seres humanos, uma complementaridade nas maneiras de conceber e construir a vida, uma harmonia, racionalidade, solidariedade. É preciso que tenha como preconcebido, em todos os atos, que coexistimos e convivemos em um mesmo planeta, esse é o *sentido* do bem viver (WALSH, 2009, p. 214).

A partir desses conceitos iniciais é possível adentrar nos quatro princípios que orientam o bem viver, traçados por Catherine Walsh (2009, p. 217). O primeiro princípio é da relacionalidade, a partir desse primeiro princípio se derivam os demais, nos trás a ideia de que tudo está inter-relacionado, todos os seres fazem parte do mesmo contexto e se comunicam, complementam e se relacionam entre si.

O segundo princípio é da correspondência, onde componentes que compõem o todo possuem um correspondente de forma harmoniosa. Essa relação harmônica não se restringe apenas a ação e reação e sim a todos demais tipos de relações, sejam simbólicas voltadas a rituais, comemorativas e/ou qualitativas.

O terceiro princípio é da complementaridade e especificidade dos dois outros princípios já citados. Esse princípio afirma que nada é por acaso. Nenhuma ação, ente ou acontecimento existe isoladamente, sem que haja para este ato, coisa ou fato um correspondente específico. É a tendência de que tudo busca o equilíbrio, pois sem ele, não há harmonia.

O quarto e último princípio, é reciprocidade, o *ayni*, que nas palavras da autora “es



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

la expresión pragmática de La correspondencia y la complementariedad”<sup>246</sup> (WALSH, 2009, p. 219). Além de existir um equivalente para todas as coisas e estas integrem o todo, se inter-relacionam. Há aqui uma quebra da racionalidade eurocêntrica, pois pela compreensão andina há uma inter-relação livre e voluntária do homem para com ele próprio, do homem como ser natural, mais do que integrante da natureza, como próprio Ambiente e homem como ser divino.

Elementos que constituem o *bem viver* dos povos indígenas se fizeram presentes nos projetos e relatórios do GPEAD/FURB analisados na pesquisa documental. Neste sentido se apresentaram com maior número de incidências: contato, relação, interdependência e respeito do homem com a natureza; desapego aos bens materiais; interculturalidade e necessidade de uma educação que respeite e integre esse aspecto; priorização do coletivo ao invés do individual; correlação com o divino; a natureza divinizada; importância da religião e primazia da sociedade/comunidade.

Nos documentos analisados no processo de investigação também foi possível identificar que os projetos de iniciação científica mais antigos desenvolvidos pelo GPEAD/FURB tinham como intuito pesquisar traços da cultura e religiosidade do Povo Indígena Xokleng Laklanõ<sup>247</sup> e por conseguinte, apresentavam elementos dos referenciais do *bem viver*. Eram fundamento de sua vivência social. Nos registros de um dos projetos do GPEAD (2007) consta que,

[...] novos contextos de ordem social, econômica, político e cultural começaram a fazer parte da história deste povo. No entanto, percebemos que valores e significados importantes como por exemplo, uma visão mais integral da vida e do ser humano, a interação entre natureza, ser humano e divindade criador são reafirmados constantemente e constituem o ethos deste grupo social (OLIVEIRA; MARKUS, 2007)

Na atualidade busca-se um revitalização dos princípios dos povos ancestrais para conhecimento e aplicação, no cotidiano social como uma forma de modelo político, econômico e social. Isso se deve ao fato de tais conceitos terem ganhado força após ser retomado por políticas sociais da Bolívia e Equador, a partir de movimentos contra neoliberalismo (OLIVEIRA, 2012) e, conseqüentemente, contra a histórica opressão dos povos latino-americanos. Um fato importante que chama atenção mundial foi integração

<sup>246</sup> É a expressão pragmática da correspondência e da complementaridade. [tradução nossa]

<sup>247</sup> O Povo Indígena Xokleng Laklanõ transita na Região do Vale do Itajaí há mais de seis mil anos. A partir de 1914 foi aldeado na Terra Indígena Xokleng Laklanõ no Alto Vale do Itajaí (PEREIRA, 1998)



ISBN: 978-85-7897-148-9

desses conceitos nas Constituições desses países, processo decorrente de lutas de povos ameríndios, até então esquecidos e/ou ignorados.

A partir da leitura do preâmbulo dessas constituições é possível abstrair a importância para esses povos do reconhecimento das diversas culturas – a interculturalidade e busca da harmonia, pontos de partida vitais para *bem viver*. Assim, *bem viver* propõe uma refundação do Estado e sociedade.

Dessa forma torna-se imprescindível revitalizar essas culturas, saberes e conhecimentos – fundamentos e conceitos de *bem viver*, para que possam contribuir com sociedade de entorno no (re)avaliar bases (a) políticas, que podem ser materializadas através da constituição; (b) sociais, emanadas através da educação e cultura; e (c) pessoais, pela valorização de cada ser como parte integrante e indissolúvel da sociedade a qual faz parte.

### 3 A Boa Vida

Como demonstrado, o *bem viver* se difere drasticamente dos preceitos da sociedade europeia. Conforme Medina (2001, p. 31) a tradição ocidental de boa vida possui sua origem de duas fontes principais: o mito bíblico do jardim do Éden e a visão aristotélica que liga a vida na cidade. O nascimento, na Grécia antiga, ocorreu com os sofistas, filósofos gregos do século IV a.C., tinham a proposta de sentir todos desejos com maior intensidade possível o que importava era satisfazer esses desejos. A partir dos sofistas não houve mais limites para desenvolvimento e para dominação dos povos e natureza. Essas atitudes foram fortalecidas pela mentalidade europeia e sua concepção de vida entendendo, que o homem não faz parte do meio, ele domina o meio, com isso sente necessidade de dominar a natureza e os outros seres humanos (VERHELST, 1992).

Durante o renascimento, ao final da era feudal nasceu o capitalismo. Houve supervalorização do ser humano com o resgate das visões greco-romanas, considerando este como centro de tudo (antropocentrismo). O capitalismo possui duas acepções, a primeira é restrita e advém de um agir econômico, um meio de produção e um subsistema econômico, a segunda é extensa e vê capitalismo como atinente a sociedade que interfere diretamente na sua formação social e histórica, há aqui uma “relação social” geral (BOBBIO, 2000).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Entende-se que a acepção extensa é a mais pertinente, pois não há como um modelo econômico não alterar a sociedade em sua essência histórica, cultural e social. Portanto capitalismo é um modelo socioeconômico que visa ganho de capital, proteção da propriedade privada e propriedade intelectual (os saberes), liberdade de contrato e livre comércio. Assim, é satisfação do homem individual e não um equilíbrio social.

Foi durante a era do iluminismo que “descobriu-se” o “novo mundo”, mas somente durante revolução industrial se intensificou a vinda dos europeus para América, isso porque necessitavam de matéria prima e mão de obra barata para continuar gerar capital e desenvolver a Europa. Essa vinda dos europeus para as Américas (colônias) fez com que a cultura dos colonizadores fosse imposta aos novos povos, gerando um etnocentrismo, neste caso, um eurocentrismo.

Desde então, expandiu mais processos de colonização baseados em uma visão eurocêntrica. Em um primeiro momento a imposição cultural ocorreu utilizando-se força, seja militar ou religiosa. Depois, como a cultura europeia estava enraizada nos povos colonizados, a colonização se faz “pelo capital, pela ideologia do desenvolvimento, pelo consumo e pela competição” (SUESS, 2010a)

O homem moderno vive para satisfazer suas vontades, e precisa de dinheiro, assim necessita trabalhar para possuir capital e se satisfazer e passa a viver bem e acreditar que por ter mais, é uma pessoa melhor. E dia após dia essa cena se repete, onde muitos trabalham para sobreviver, enriquecendo poucos.

[...] mais cedo ou mais tarde o apagão dos recursos naturais obrigará a nossa espécie a viver pobremente. Podemos então nos antecipar a ele e aprender a diminuir voluntária e plenamente nosso consumo [...]. Não se trata de voltar a formas de consumo de antigamente, mas sim de iniciar desde agora a redução geral da produção e assim nos prepararmos para um modo de vida muito mais simples. (OLIVEIRA, 2012, p. 14)

A partir dessa concepção pode-se considerar que “o capitalismo não tem patologias. Ele é a patologia” (SUESS, 2010<sup>a</sup>). Nessa ideologia eurocêntrica se verificam elementos da boa vida ou viver bem, entraves para uma aplicação efetiva, por exemplo, da Lei 11.645/08 e inserção de uma educação intercultural na Educação Básica brasileira.

Neste sentido, verificou-se nos projetos do GPEAD/FURB que os mais recentes discutiam a aplicação da Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena no ensino fundamental e médio das escolas brasileiras, como uma prática curricular a contribuir na construção de *outros olhares e leituras* para com os



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

saberes e práticas ancestrais, assim como a instauração de *outras vivências sociais e políticas* na atualidade brasileira.

Os elementos identificados nas obras e projetos do GPEAD corroboram esse entendimento, quando buscam denunciar aspectos da boa vida de forma a questionar o sistema de ensino eurocêntrico e desafiar a inserção de uma educação intercultural capaz de abordar temas voltados às múltiplas culturas regionais. Os principais elementos/denúncia identificados foram: o capitalismo em suas múltiplas faces; a aculturação; uma educação colonizante, homogeneizante - educação do "esquecimento"; a imposição da cultura dominante e do "conformismo"; a imposição de modelos políticos, sociais e econômicos; uma visão de natureza como objeto e forma de gerar lucros; a predominância da razão; abandono da religiosidade e, os contínuos processos de sedentarização.

#### **4 Da Boa Vida ao Bem Viver: desafios e perspectivas**

A partir das premissas iniciais, nota-se que é cada vez mais eminente a necessidade de romper com processos de colonização e o capitalismo. Para tanto é necessário "descolonizar" (WALSH, 2009, p. 14), não descolonizar, pois não se quer desfazer ou desmanchar o processo colonial, não há como fingir que a colonização não existiu e apagar tudo que ela impôs. O que se busca é uma luta constante, uma construção, a busca por alternativas, a fim de traçar um rumo novo para os povos.

Mas como romper com viver bem/boa vida e tornar o *bem viver* possível? De acordo com Suess (2010b) se faz necessária uma (*re*)educação para romper com a lógica alienante que a sociedade está inserida. É importante que as pessoas aprendam a se desapegar das coisas e do que as prende a esse ideal de consumo, tampouco trará aos povos uma vida com dignidade. Nas palavras de Paulo Suess (2010b):

Despojarse puede significar desprenderse de privilegios y soltar al viento deseos, saberes y objetos que crean dependencias. El desapego es primordial para la construcción de una vida libre e integral. El desapego como ascesis, como ejercicio de liberarse de lo innecesario para que todos puedan disfrutar lo necesario, [...] El desapego como ejercicio ascético tiene una función social que desestabiliza el sistema. [...] Desprendimiento es ruptura. Esto quiere decir, retomar la vida de las manos de aquellos que nos educaron para morir.<sup>248</sup>

<sup>248</sup> Desapegar pode significar desprender-se de privilégios e soltar ao vento desejos, saberes e objetos que criam dependências. O desapego é primordial para a construção de uma vida livre e integral. O desapego



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O próximo passo é decolonizar a política e suas instituições, desmercantilizar os saberes, fé, escola e saúde, desprivatizar o que deve ser de domínio público (SUESS, 2010a). É preciso romper com ideia de que o desenvolvimento a qualquer custo é o melhor resultado que se pode atingir. Deve-se perceber “una de las promesas más caras de la modernidad capitalista: el progreso económico en condiciones de libertad individual” (DÁVALOS, 2008). Não há como dar voz a todos, o mundo não suportaria que todos tivessem como suprir suas vontades materiais. Em contrapartida as elites precisam de uma massa homogênea de consumo e mão de obra barata, então, no modelo econômico e social atual, é impossível satisfazer a todas as pessoas e tornar suas vidas dignas.

Um dos problemas que esse modelo de sociedade traz é que ele gera excluídos socialmente, pessoas marginalizadas que não passam de um meio, trabalho assalariado, para se obter o fim: mais capital. Assim, para saber se uma nação é “desenvolvida” ou está “crescendo”, se analisa o Produto Interno Bruto – PIB – que nada mais é que a capacidade de acumular capital, não se toma como medida aspectos sociais, nas palavras de Dávalos (2008):

En realidad, el crecimiento como dispositivo conceptual del desarrollo neoliberal, es un argumento vacío. En efecto, el crecimiento económico, *strictu sensu*, no existe. Lo que existe es la acumulación del capital, y el capital no es ni una cosa ni un conjunto de objetos, es una relación social mediada por la explotación y la reificación.<sup>249</sup>

Conforme o autor há cinco aspectos socioeconômicos censurados pelo desenvolvimento econômico e devem ser rompidos, para que seja possível a sobrevivência do homem na terra.

A primeira dessas censuras é a fragmentação e rompimento da relação do ser humano com a natureza. Tal fato gera um desgaste na natureza, e que tem como reflexo as mudanças climáticas, o aquecimento global e inúmeros cataclismos. Somente uma visão egoísta, sem visar às consequências, acredita que produção de alimentos é mais importante parar carros do que para seres humanos.

A ética é considerada a segunda censura, pois nem o desenvolvimento nem o

---

como ascetismo, como exercício de libertar-se do desnecessário para que todos possam desfrutar do necessário, [...] O desapego como exercício ascético tem uma função social que desestabiliza o sistema. [...] Desprendimento é ruptura. Isto quer dizer, retomar a vida das mãos daqueles que nos educaram para morrer. [tradução nossa]

<sup>249</sup> Na realidade, o crescimento como dispositivo conceitual do desenvolvimento neoliberal, é um argumento vazio. Efetivamente, o crescimento econômico, *strictu sensu*, não existe. O que existe é acumulação de capital, e capital, é uma relação social mediada pela exploração e a reificação.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

crescimento econômico são éticos. Se o homem tiver que tomar uma decisão entre ter algo e doar algo para alguém que necessite, pela base do crescimento econômico, ele deveria ficar com o bem. O capitalismo preza pela acumulação de capital, pelo interesse individual (propriedade privada).

A terceira censura é a história e a cultura própria dos povos. Se cada povo tem um costume, gosto, vontade e ideia diferente, há um problema para multinacionais, pois elas não conseguiriam comercializar seus produtos em todo o globo. Pelo atual modelo social é necessário que as pessoas estejam em certo consenso ou conformismo com a situação, pois assim os povos poderão servir como mão de obra, mercado consumidor e massa de manobra política.

A quarta censura é a própria economia, pois ela está baseada no controle da escassez como forma de controle político. O modelo econômico gera escassez e pobreza, pois elas são necessárias para manter o próprio sistema em funcionamento.

A quinta, e considerada a mais grave das censuras, é a colonização epistêmica. Nas palavras do próprio autor: “la colonización epistemológica producida por el discurso del crecimiento económico ha neutralizado la capacidad que tendría la humanidad en repensar las alternativas al capitalismo”<sup>250</sup> (DÁVALOS, 2008).

Os povos estão ocupados trabalhando para satisfazer, o que acreditam ser suas vontades que se conformam com o sistema, ou não tem tempo para questioná-lo. Mesmo que indaguem sobre a razão de trabalhar ou viver uma determinada rotina, elas estão tão absolvidas pelo sistema capitalista que não conseguem pensar em outras formas de viver, não visualizam outras possibilidades. Cria-se seres humanos bitolados e conformados com o que lhes foi imposto.

Assim, é necessário repensar a forma de vida e romper com um modelo de sociedade mercantilista para que o ser humano possa continuar a viver sobre a terra. Uma das ideias que surge é a revitalização cultural dos povos ancestrais. O homem reaprendendo a viver em harmonia com a natureza. Diferente das críticas, não se quer voltar ao “tempo das cavernas” o que se pretende é fazer o ser humano entender que terá que abdicar de luxos desnecessários, vivendo melhor, com menos. Conforme Shumacher *apud* Verhelst (1992, p. 55):

<sup>250</sup> A colonização epistemológica produzida pelo discurso de crescimento econômico está neutralizando a capacidade que a humanidade teria em pensar em alternativas para o capitalismo (tradução nossa)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O economista moderno está habituado a medir o “padrão de vida” de acordo com o consumo anual e, por isso, ele afirma constantemente que um homem que consome mais “vive melhor” do que aquele que consome menos. Um economista budista irá ver, nessa postulação, um pensamento superlativamente irracional: já que o consumo representa um meio para se chegar ao bem-estar humano, o objetivo a ser alcançado deveria ser a obtenção de um máximo de bem-estar através de um mínimo de consumo.

Mas é possível um *bem viver*? As sociedades mais antigas já demonstraram ser totalmente possível viver melhor de uma maneira harmoniosa com o meio e ainda evoluir cientificamente, por exemplo, os povos incas e o seu ideal de bem viver. Eles possuíam uma sociedade organizada, mas que respeitavam o ambiente e as pessoas. Uma das maiores preocupações dos incas era que povos não passassem necessidade, conforme as narrativas feitas pelo próprio inca Felipe Guaman Poma de Ayala, por volta do ano de 1600, transcritas pela Casa de La cultura del Peru: “De cómo los yndios usaban de misericordia y por ello todos comían en la plaza pública porque se llegasen (los) pobres pelicrinos, estrangeiros, güérfanos, enfermos y los que no tenían qué comer todos comían bien y la sobra se lo llevaban los pobres”<sup>251</sup> (AYALA, 1969, p. 34).

Não se buscava ter mais do que os outros, mas buscava-se que todos pudessem ter e se satisfazer. Pelas pesquisas também se demonstra que o Povo Indígena Xokleng Laklanõ possuíam uma forma de vida muito similar, e que esses princípios faziam parte da sua cultura e sociedade.

Neste sentido, pesquisas, como as realizadas pelo GPEAD, são de suma importância para a sociedade atual. O planeta está entrando em colapso, não suporta mais o estilo de vida ditado pela civilização ocidental. Identificar e revitalizar valores ancestrais se apresenta como uma das poucas saídas para a sociedade continuar sobrevivendo, tendo em vista a atual situação socioeconômica, cultural e ambiental. Prova disso são as novas constituições da Venezuela (2000), Equador (2008), Bolívia (2009) e Colômbia (1991, alterações 2005) que fazem essa revitalização com intuito de valorizar cada indivíduo na sociedade, pela sua sabedoria, cultura e religião - formas a agregar o valor do todo. No Brasil podemos identificar diferentes projetos e leis caminhando na direção de identificar e revitalizar tais valores através de movimentos na sociedade civil, na academia e processos de positivação legal, com destaques para a Constituição, a LDB n.9394/96, a Lei 11.645/2008, entre outras.

<sup>251</sup> De como os índios misericordiosos, por isso, comiam na praça pública, porque se chegassem peregrinos pobres, estrangeiros, órfãos, enfermos e os que não tinham o que comer, todos comiam bem e as sobras eram levadas para os pobres [tradução nossa]



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 5 Considerações Finais

Os resultados obtidos, até o momento, demonstram a amplitude do tema, pois as diversas perspectivas e compreensões de desenvolvimento carecem de perspectivas para a eliminação das diferenças sociais; contemplar de forma igualitária todos os seres humanos; construir sem destruir; dignificar; e tornar as pessoas felizes.

Em consonância com estas demandas, observa-se o surgimento de uma série de discursos voltados à otimização dos destinos e desenvolvimento do ser humano, governos, territórios, organizações e aparatos burocráticos em relação ao bem estar das sociedades. Na América Latina, estes discursos ampliaram e se referem ao desenvolvimento global, regional e local, a partir da diversidade das culturas ratificada nas Constituições de países latino-americanos (KRETZMANN, 2007).

Inspirados pela ação das organizações internacionais e pela emergência de movimentos sociais e dos reclames e imperativos dos Direitos Humanos comprometidos em denunciar desigualdades e exclusões das minorias, requerem direito do reconhecimento e inclusão de suas culturas.

Na busca enfoques e referenciais que contemplem, simultaneamente, os Direitos Humanos, no que diz respeito as relações entre diversidade cultural, e o desenvolvimento, Verhelst (1992) destaca contribuição da UNESCO através de documentos publicados, apresentados e debatidos em simpósios voltados ao tema. Entre estes, destaca-se o relatório do simpósio de Monróvia, de 1979, e o dossiê intitulado: *Culture, the forgotten dimension*, de 1981.

Este desejo de reconhecimento deriva da necessidade de efetivação do direito à diversidade cultural e implantação de pressupostos e políticas que contemplem e atendam diferenças que as organizam e constituem, assim como na preservação do patrimônio histórico-cultural dos povos, entre estes, os latino-americanos.

Para que se possa pensar desenvolvimento, na América Latina, que contemple e integre a diversidade cultural dos povos e imperativos dos Direitos Humanos, necessário se faz que se adote um *outro* olhar – uma postura diferente da postura de superioridade e hegemonia adotada pelos colonizadores quando da conquista ou ocupação do solo latino-americano. De acordo com Verhelst (1992, p. 13) “[...] existem outros povos e comunidades culturais desse mundo que propõem objetivos sociais, econômicos e políticos diferentes, ou então objetivos similares a serem atingidos por outros caminhos”,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

onde o “[...] o sabor da felicidade não é o mesmo em todos os lugares e os meios para atingi-la podem variar (p. 13)”.

Neste sentido, Catherine Walsh (2009) registra necessidade de se formar uma visão ampliada de vida cuja condição seja *bem viver*, visão essa que orientou as cosmovisões, filosofias e práticas de vida dos povos nativos da América Latina que pautaram em manter uma relação harmoniosa com a natureza, pois nas sociedades antigas o relacionamento ser humano/natureza sempre foi caracterizado pela harmonia e respeito a tudo que era natural.

Esses pressupostos coincidem com as afirmações de Capra (2004; 2005), quando apontam para um desenvolvimento calcado no *bem viver*, numa visão ampliada de mundo, voltado para a melhoria da qualidade de vida, da preocupação com a natureza e do perigo da utilização irresponsável dos recursos naturais, da possibilidade de uma vida digna, do respeito às diferenças.

Assim, o presente projeto de pesquisa, na busca de identificação de referenciais de *bem viver* presentes nas pesquisas desenvolvidas pelo GPEAD no período de 2004 a 2011 envolvendo temática indígena, sua inserção nas discussões de desenvolvimento regional, políticas públicas na área da educação, de forma particular, em relação à história e cultura do Povo Indígena Xokleng (Laklãnõ Alto Vale do Itajaí/SC), verificou que existem muitas perspectivas e desafios a serem assumidos e desenvolvidos pela comunidade acadêmica e regional.

Foi possível identificar a necessidade do registro/conhecimento de uma história e cultura regional contada por *outros* olhos. Não apenas a partir da chegada e com a visão dos europeus e seus descendentes. A presença de reduzidos registros escritos da cultura e história ancestrais Xokleng Laklãnõ, uma vez que esta se dá de forma oral, desafia outros registros e contextualizações históricas e culturais deste povo, ou seja, narrativas dos próprios sujeitos Xokleng Laklãnõ (WARTHA, OLIVEIRA, 2009).

A história e cultura indígena Xokleng Laklãnõ, um povo ancestral, único grupo remanescente desta nação em todo o Planeta, pode contribuir para desenvolvimento regional através de valores e práticas milenares. Muitos deles integram concepções latino-americanas do *bem viver*, mas necessitam ser (re)conhecidas, (re)vitalizadas e socializadas na sociedade atual desafiando e promovendo contínuos processos de decolonização - um novo *pensar/fazer/ser* - identidade e desenvolvimento regional.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

ANON, José Garcia. Los derechos humanos como derechos morales. In: BALLESTEROS, Jesus (org). **Derechos humanos**: concepto, fundamentos y sujetos. Madrid: Tecnos Editorial S A, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Coord. da trad. João Ferreira. 5. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

BOLÍVIA. **Constituição**. Disponível em <<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/view/36208>>. Acesso em: 16 jun. 2014. 2009.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

\_\_\_\_\_. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. 4 ed. São Paulo: Editora Pensamento, Cultrix, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

COLÔMBIA. **Constituição**. Disponível em <[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html)> . Acesso em: 18 de jul. 2012. 1991 com alterações de 2005.

DÁVALOS, Pablo. **El “Sumak Kawsay” (“Buen vivir”) y las censuras del desarrollo**. ALAI, América Latina en Movimiento. 06.05.2008. Disponível em <<http://alainet.org/active/23920&lang=es>> . Acesso em 10 de nov 2011.

DE KONINCK, Thomas. **De la dignité humaine**. Paris: PUF, 1995.

EQUADOR. **Constituição**. Disponível em <[http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2012. 2008.

KRETZMANN, Carolina Giordani. **Multiculturalismo e diversidade cultural**: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio como da humanidade. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Direito) Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade de Caxias do Sul, UCS. Caxias do Sul, 2007.

MAX-NEEF, Manfred. **Desarrollo a escala humana**. Barcelona: Icaria, 1998.

MEDINA, Javier. **Suma Qamaña**: la comprensión indígena de la buena vida. La Paz: GTZ/Federación de Asociaciones Municipales de Bolivia, 2001).

MINA, William. **El pensamiento afro**: más allá de Oriente y Occidente. Cali: Artes Gráficas, 2002.



ISBN: 978-85-7897-148-9

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. Uma sociedade de bem-viver. **Mundo Jovem** - um jornal de ideias. Ano 50, n 425. Abril, 2012. Porto Alegre, RS. p. 14

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos. 1948.** Disponível em:

<[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)> Acesso em: 10 nov. 2008.

PEREIRA, Walmir da Silva, et al. **Laudo antropológico de identificação e delimitação de terra de ocupação tradicional Xokleng:** história de contato, dinâmica social e mobilidade indígena no sul do Brasil. Porto Alegre: Funai, 1998.

POMA DE AYALA, Felipe Guaman. **Nueva cronica y buen gobierno.** Lima: Casa de La Cultura del Peru, 1969.

POMA DE AYALA, Felipe Guaman. **El primer nueva crónica i buen gobierno.** El sitio de Guaman Poma. Disponível em: <<http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>>. Acesso em: 25 mar 2012.

RABENHORST, Eduardo, R. Necessidades básicas e Direitos Humanos. In: BITTAR, Eduardo, C. B.; TOSI, Giuseppe (orgs). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 51-64.

REIS, Raquel Maria Pimentel Oliveira dos. **Descolonizar e desenvolver:** leituras a partir de uma perspectiva intercultural. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, FURB, Blumenau, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SUESS, Pablo. **El "buen vivir" como sabiduría del reino.** Disponível em: <<http://www.diegodemedellin.cl/teologia/537-el-buen-vivir-como-sabiduria-del-reino.html>>, em 31-08-2010b. Acesso em: 15 jan. 2012.

SUESS, Paulo. **"O 'buen vivir' supera as dicotomias cartesianas, entrelaça o tempo linear com o tempo circular e a objetividade da produção com a subjetividade da mãe terra."**. 2 nov. 2010a. Disponível em: <<http://complexidade.ning.com/profiles/blogs/elementos-para-a-busca-do-bem>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/UNESCO, 1995.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural – DUDC.** 2001. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

VENEZUELA.

**Constituição.**

Disponível

em



ISBN: 978-85-7897-148-9

<<http://www.tsj.gov.ve/legislacion/constitucion1999.htm>>. Acesso em: 17 de jul. de 2012. 2000.

VERHELST, Thierry. **O direito à diferença**: sul – norte: identidades culturais e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

VICARI, Elizabete; GERSHON, Debora; EXALTAÇÃO, Edmeire. O papel dos municípios na garantia dos direitos humanos. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, vol. 48, nº. 243, set. 2003. Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/direitos/municipais/a\\_pdf/ibam\\_papel\\_municipios\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/municipais/a_pdf/ibam_papel_municipios_dh.pdf)> Acesso em 20 jan. 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, 2009.

WARTHA, Rodrigo; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **O povo Iaklãñõ xokleng**: uma visão sobre o passado a partir das vozes de seus sujeitos. FURB, 2009.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## SUSTENTABILIDADE DO CULTIVO DE MILHO CRIOULO NO ASSENTAMENTO IRENO ALVES DOS SANTOS NO PARANÁ: limites e possibilidades

Monica Aparecida Bortolotti<sup>252</sup>Wilson Itamar Godoy<sup>253</sup>Jean Carlos Da Silva<sup>254</sup>Andréia Fátima Bortolotti<sup>255</sup>

### Resumo

As variedades de milho crioulo estão passando por um processo gradativo de perda de espaço de plantio, sendo substituição por sementes semi-híbridas ou híbridas. Desta forma, a pesquisa objetiva verificar os limites e possibilidades do cultivo do milho crioulo em um Assentamento em Rio Bonito do Iguaçu-PR. A pesquisa foi realizada com vinte agricultores, utilizando-se de entrevista semi estruturada, apontou como principais fatores limitantes: preocupação com o acesso à semente crioula para o plantio; Presença de externalidades negativas no ambiente adjacente com o plantio do milho convencional; Desaparecimento de variedades crioulas e Concentração das variedades por poucas empresas comerciais. Por outro lado as possibilidades apontadas foram: Ganho de biodiversidade; Formação de um banco de semente para trocas; Valorização da cultura local e, Diminuição da dependência externa de insumos.

**Palavras-chave:** Bem Estar; Desenvolvimento Alternativo; Movimentos Sociais.

### 1 Introdução

O desenvolvimento sustentável passa necessariamente por um processo de discussão e comprometimento de toda a sociedade, uma vez que implica em mudanças profundas no modo de agir dos agentes sociais. O sucesso das ações que devem conduzir ao desenvolvimento sustentável dependerá em grande parte da influencia da opinião pública, do comportamento das pessoas e de suas decisões individuais. Mesmo, considerando que, existe certo interesse pelas questões ambientais há que reconhecer a falta de informação e conhecimento sobre os problemas ambientais (MAIMON, 1991)

Com relação à sustentabilidade, Caporal e Costabeber (2002), apontam a importância da dimensão cultural, especialmente quanto a dimensão dos saberes, dos

<sup>252</sup> Mestre em Extensão Rural e Economista pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente da Universidade do Centro – Oeste do Paraná (UNICENTRO) Campus Irati. E-mail: monica\_economia@yahoo.com.br

<sup>253</sup> Especialista e Gestor Ambiental – Faculdades Alto Iguaçu (FAI). E-mail: green\_paz@hotmail.com

<sup>254</sup> Doutor e Engenheiro Agrônomo - Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) Campus de Pato Branco. E-mail: godoyutfpr@hotmail.com

<sup>255</sup> Graduada em Serviço Social – Unochapecó. E-mail: andreiabortolotti@hotmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conhecimentos e dos valores locais, relacionando-os ao meio ambiente. Destaca-se também, a dimensão política, em que são enfatizados os processos participativos e democráticos no contexto da produção agrícola e comercialização, através das redes. Em fim, destaca a dimensão ética, e o comprometimento dos indivíduos em relação à preservação do meio ambiente, para a promoção do desenvolvimento da agricultura sustentável.

A racionalidade econômica das sociedades contemporâneas (crescimento ilimitado, associação do consumo com qualidade de vida, entre outras) não considera cenários de longo prazo, e a meta a ser alcançada é expressa na capacidade de acumulação (de capital, poder, coisas, etc.) em um determinado período de tempo. A materialização dessa meta destruirá inevitavelmente o ambiente, reduzindo as possibilidades do homem (MAIMON, 1991).

Altieri (1998, p. 16) afirma que:

O conceito de agricultura sustentável é controverso e quase sempre indefinido; apesar disso, lembra o autor, é útil, pois reconhece que a agricultura é afetada pela evolução dos sistemas sócio-econômicos e naturais. De maneira geral, porém, são aceitos alguns pressupostos básicos para que a agricultura seja, na visão de seus formuladores, passível da qualificação sustentável.

Para Reintjes et al. (1994, *apud*. PAULUS, 1999), a agricultura é sustentável quando atender às condições seguintes: Ecologicamente correta: refere-se à qualidade dos recursos naturais; a vitalidade do agroecossistema inteiro é melhorada, incluídos os seres humanos, as lavouras e os animais até os microorganismos do solo; Economicamente viável: refere-se à auto-suficiência e geração de renda: a viabilidade econômica é medida não apenas em termos de produto agrícola direto (colheita), mas também em termos de funções tais como a conservação dos recursos e a minimização dos riscos; Socialmente justa: refere-se à distribuição justa dos recursos, incluindo o uso da terra e o acesso ao capital, e ao direito à participação de todos na tomada de decisões. A tensão social pode ameaçar todo o sistema social, inclusive sua agricultura; Humana: refere-se ao respeito a todas as formas de vida (vegetal animal e humana). Deve ser reconhecida a dignidade fundamental de todos os seres humanos, e as relações e instituições devem incorporar valores humanos básicos tais como confiança, honestidade, auto-respeito, cooperação e compaixão. A integridade cultural e espiritual da sociedade é, assim, preservada, cuidada e nutrida. Adaptável: refere-se à capacidade de ajuste às mudanças no tempo e no espaço, envolvendo desde o desenvolvimento de tecnologias



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

novas e apropriadas até inovações sociais e culturais. Um aspecto importante desse conceito - que freqüentemente não é contemplado tanto na visão dos ecologistas "puros" (que enfatizam apenas os aspectos ambientais), quanto dos defensores da "ecologia de mercado" (que tentam valorar monetariamente toda a natureza) - é a valorização das comunidades rurais em seus aspectos sociais, humanos e culturais. Sobre este último aspecto, não pode haver dúvida de que a diversidade cultural é tão imprescindível quanto à biodiversidade vegetal e animal – e que pode se manifestar em distintas alternativas à agricultura moderna - quando se fala de agricultura sustentável.

No decorrer dos anos, a conscientização tornou-se mais visível, aos acontecimentos e impactos gerados pela ação antrópica, trazendo preocupações por parte das entidades, pesquisadores, movimentos sociais e ambientalistas que iniciaram um grande processo, delicado e preocupante, no qual o modelo de economia vigente afeta todo o planeta e por esses e outros inúmeros acontecimentos históricos iniciou-se um grande debate, com o objetivo de preservar os recursos naturais, ter uma qualidade de vida digna, mas sem afetar a economia.

Porém, as ações em sua maioria, são desenvolvidas por meio de uma percepção estreita da realidade, baseado no pensamento racional, que se caracteriza pela linearidade, ou seja, fragmenta-se o saber, trabalhando os problemas ambientais isoladamente, de forma não relacional (CAPRA, 1982). De acordo com Arl (2006), o agricultor “deixou de ser agricultor” e se tornou produtor de alguma coisa, sendo: produtor de fumo, de ponkan, de leite, de tomate ou outros.

Desde o seu aparecimento na terra, os seres humanos suprem as suas necessidades alimentares através da coleta de frutos comestíveis, com a domesticação de plantas, iniciou-se uma nova fase, tornando diferentes espécies vegetais essenciais para a subsistência, que desencadeou no plantio através do desenvolvimento da agricultura, sendo assim, a humanidade estabelece uma nova forma de relação com a natureza. Segundo Dias (2007) o surgimento desta pratica tem como finalidade suprir as necessidades alimentares dos seres humanos.

O autor complementa que, a agricultura é a conseqüência do sedentarismo, ocorre o início de um processo profundo de transformação da relação do homem com a natureza, pois a atividade agrícola exige a criação de um meio ambiente artificial para o cultivo de plantas e do gado. Torna-se necessário proteger as plantações e o gado dos animais selvagens. Ao proteger determinado espaço, que passa a ser propriedade de alguém ou de um grupo, surge à propriedade privada. A produção intensiva de alimentos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

marcada pela introdução da sementes crioulas, auxilia os pequenos agricultores na sua sobrevivência, possibilitando que produzam seu próprio alimento e ainda consigam comercializar seus excessos, sendo uma alternativa para a geração de ocupação da mão-de-obra e fonte de renda.

O modelo de desenvolvimento mostra a predominância da razão tecnológica e da racionalidade econômica, fundamentada no cálculo econômico. O eixo norteador é o utilitarismo, a competição e a produção. Assim, construiu uma sociedade deformada, desintegrada e desintegradora do meio ambiente como um todo, pautada predominantemente por uma administração que apenas reage às questões ambientais. Sobretudo, construímos o nosso conhecimento por meio de uma percepção estreita da realidade, baseado no pensamento racional, que se caracteriza pela linearidade. "Fragmentamos o saber, trabalhando os problemas ambientais isoladamente, de forma não-relacional". (CAPRA, 1982, p. 18)

Em última análise, optamos como nos diz Buarque (1993, p.39).

Por uma utopia-desenvolvimentista antropocêntrica, marcada pela falta de solidariedade entre os homens e desvinculada da natureza, que não teve nenhuma preocupação em estabelecer uma co-viabilidade a longo prazo dos ecossistemas e dos estilos de vida que eles suportam.

A diversificação sustentava uma outra condição fundamental, o auto consumo, ou seja, produzir para o seu consumo é uma importante estratégia econômica. Uma unidade familiar com bom nível de produção para o auto consumo, mesmo que com pouca entrada monetária tem mais capacidade de investimento.

Com relação a produção de variedades crioulas de milho, ao se potencializar a fertilidade natural dos solos, proporciona-se uma certa independência em relação aos insumos externos, diminuindo-se os custos de produção. Somado-se a esta condição, o cultivo de variedades crioulas contribui para o fortalecimento da agricultura familiar na questão de financiamento na linha do Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) que amparado na Lei 10.711/93 admite a utilização de sementes próprias, ou sementes crioulas.

A grande expansão observada na agricultura orgânica no Brasil pode ser verificada pela comparação da área cultivada, do número de agricultores envolvidos ou da diversidade de produtos comercializados, inclusive com crescente oferta de produtos processados e volume de vendas no mercado interno e externo, a par da inserção mais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que assumida de diversas instituições de ensino e pesquisa no desenvolvimento da produção orgânica, indicando claramente a pujança do movimento. Além disso, o número crescente de eventos, exposições, feiras, cursos, seminários e congressos tem despertado muita curiosidade dos consumidores e interesse por parte dos meios de comunicação. (PAULUS, 2011).

De modo geral, as variedades de milho crioulo são menos produtivas que as cultivares comerciais. Porém, por apresentarem grande variabilidade genética podem ser utilizadas na busca de genes que conferem tolerância e/ou resistência a fatores biótico e abióticos adversos ou, ainda, no desenvolvimento de novos cultivares com características alimentares mais interessantes (TRINDADE, 2001). Entretanto, a busca por genótipos superiores em populações crioulas, com desempenho produtivo é inferior a 50%, em relação às cultivares comerciais, sendo uma estratégia bastante demorada. (PATERNIANI, 2000).

De acordo com Trindade (2001), sementes crioulas são aquelas que não sofreram modificações genéticas por meio de técnicas, como de melhoramento genético, inclusive, nesse contexto, a transgenia. Contudo, semente crioula ou nativa é um termo, pois não é reduzido apenas a sementes em si, mas também pode se referir a tubérculos, como batata, cará, mandioca, entre outros alimentos conhecidos. A semente além de ser um alimento, representa muito mais, pois retrata a cultura de cada comunidade, já que é por meio da alimentação que um povo mais expressa sua cultura seu modo de viver.

Nesse contexto, este trabalho tem a proposta de refletir sobre a recuperação das lavouras das comunidades tradicionais. Refletindo sobre as sementes crioulas, podemos afirmar que estas são viáveis para aplicação na agricultura orgânica e sustentável. Ou seja, aquela agricultura que não agride o meio ambiente que vive em equilíbrio.

Ao mesmo tempo em que se resgatam as sementes crioulas são também recuperados saberes, mitos e significados que ficaram sepultados na história. Essas lutas de resistência nos informam pelas suas práticas que outro mundo é possível. Lutar pela diversidade biológica e étnica é reconstruir a relação afetuosa que as sementes crioulas sempre nos proporcionaram. Ao se manusear uma semente preservada pelos camponeses, povos indígenas e pequenos agricultores se estarão sentindo a energia da vida que atravessou nossa história. Nesse toque elementar e simbólico se perceberá o porquê a semente crioula é patrimônio da humanidade. (BRASIL, 1988).

A sua importância se dá devido a grande adaptação às diferentes condições ambientais, ao valor nutricional para a alimentação humana e animal e pela geração de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

renda, devido aos inúmeros subprodutos oriundos dos seus grãos. Portanto, o objetivo da pesquisa foi identificar os limites e possibilidades do cultivo sustentável do milho crioulo no Assentamento Ireno Alves, no Município de Rio Bonito do Iguaçu/PR.

## **2 Métodos e Técnicas da Pesquisa**

Segundo os objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois relata as ações desenvolvidas para a contextualização do cultivo de milho crioulo ao local da pesquisa. Com relação aos procedimentos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica documental (fundamentação teórica e estudos publicados na área) e entrevista semi estruturada, com vinte agricultores que cultivam milho crioulo no Assentamento Ireno Alves no Município de Rio Bonito do Iguaçu – PR.

A pesquisa foi realizada com 20 famílias, pertencente à agricultura familiar do assentamento Ireno Alves dos Santos, do município de Rio Bonito do Iguaçu, as quais possuem propriedades com área média de 15 hectares. As terras, na sua grande maioria, foram repassadas aos atuais proprietários através da luta do Movimento sem terra (MST), que através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esses agricultores vivem nas localidades há mais de 10 anos e procuram sempre estar diversificando suas produções, em função to tamanho da área.

Os agricultores foram selecionados a partir de levantamentos sobre o cultivo dessas sementes nas propriedades, onde os mesmos estariam cultivando e teriam conhecimento dessas das sementes de milho crioulo, onde situam se nas comunidades da Nova Santa Rosa, Açude seco, Arapongas, Santo Antonio, São Francisco, Guadalupe, Nova estrela, Nossa senhora Aparecida. O Período de entrevista foi realizado nos meses de Abril de 2011 a Julho de 2011, sendo quantificado as variáveis de respostas e tabulados, onde a maioria dos agricultores respondeu uma ou mais opções.

O Local da pesquisa se justifica, pois no Assentamento já encontra se um uma motivação pela preocupação do desaparecimento das sementes, e busca realizar essa educação ambiental favorecendo o resgate das mesmas. Sob o aspecto ambiental, o desaparecimento dessas sementes, desequilibrando a vida de vários insetos, animais, e vegetais, bem como solos e águas.

Os agricultores foram selecionados a partir de levantamentos do, Projeto Sementes Crioulas, sobre o cultivo dessas sementes nas propriedades, onde os mesmos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estariam cultivando e teriam conhecimento dessas das sementes de milho crioulo.

Já quanto à abordagem, a mesma assume características quantitativa e qualitativa, pois segundo Richardson (2012) esse método tende a levantar dados, informações e quantidades. Portanto esse modelo levantou informações relevantes sobre a viabilidade do milho crioulo nas propriedades e o número de informações necessárias.

### 3 Resultados

De posse dos dados levantados na pesquisa, identificou-se alguns fatores que contribuem para a diminuição ou desaparecimento do milho crioulo da Comunidade destacando-se o cruzamento de variedades híbrida sintéticas com as crioulas, descaracterizando-as. Ressalta-se o fato da localização das áreas plantadas com variedades crioulas serem próximas as variedades híbridas sem a adoção de nenhum sistema de proteção, bem como o manejo do plantio até o armazenamento das mesmas. Em relação a localização do plantio dentro da propriedade, um local estratégico tem sido próximo as reservas ou áreas de preservação permanente, pois permite uma maior proteção contra a contaminação anemófila de polens de outras áreas vizinhas, afetando a pureza das variedades, justificando-se o plantio próximo às áreas vegetadas da propriedade.

A proteção ambiental constitui parte integrante do processo de desenvolvimento, e não pode ser considerada isoladamente deste. O meio ambiente e o desenvolvimento são duas faces da mesma moeda com nome próprio, desenvolvimento sustentável, o qual não se constitui num problema técnico, mas social e político. (GUIMARÃES, 1992).

*Com relação aos aspectos sociais e culturais*, no decorrer da pesquisa identificou-se o crescente desaparecimento das sementes de milho crioulo, bem como, a falta de conhecimento sobre as características das sementes de milho crioulo, falta de informações sobre o cultivo, das características e aptidões das mesmas e principalmente falta de interesse das novas gerações em obter sementes históricas, que eram plantadas por povos na antiguidade, sendo seus hábitos, costumes e suas historia de sobrevivência esquecidas e enterradas no decorrer dos tempos.

O cultivo do milho crioulo tem a capacidade de abrir caminhos para a realização de cursos e práticas, estimular a socialização entre os agricultores, realização de festejos,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mutirões e propiciar debates, sendo que este conjunto de elementos propicia uma maior cooperação e união entre a comunidade rural, oportunizando um aumento da qualidade de vida dos assentados, bem como estabelece um regate histórico dos povos e seus costumes. O futuro pertence àqueles que conservam e multiplicam as suas sementes crioulas. Permitindo de forma contundente maior resistência contra a exclusão social.

Conforme, Bortolotti, Godoy e Silva (2013,p.7)

É possível disseminar as sementes de milho crioulo a outras regiões e ampliar o interesse no seu cultivo a partir da conscientização sobre a importância da manutenção das sementes, criando novos instrumentos de produção que se reflitam na segurança alimentar, na possibilidade de comércio e geração de renda. Esses instrumentos podem trazer benefícios sócio culturais, econômicos e ambientais. Benefícios sustentáveis que devem permanecer em equilíbrio entre as gerações passadas, gerações futuras, seja economicamente viável e ambientalmente correta.

Já nos *aspectos econômicos*, os dados levantados e identificados na pesquisa permitem identificar fatos que levam a prever o desaparecimento do milho crioulo no assentamento Ireno Alves dos Santos. Sendo a produtividade, um aspecto que depõe contra o milho crioulo, pois as sementes cultivadas não possuem altas produtividades, tornando-as pouco interesse aos agricultores, porém não necessitam grandes investimentos para o seu cultivo. Outro fator também relevante levantado e que o milho crioulo cultivado possui fragilidade resistência à pragas e doenças, um fator de sua própria natureza, acarretado em parte pelo desinteresse dos agricultores assentados em selecionar e cultivar variedades que sejam mais resistentes e produtivas.

## **4 Conclusões**

Fortalecer a agricultura familiar é uma estratégia importante para o desenvolvimento sustentável, com repercussões para toda a sociedade, pois esta tem uma relação de multifuncionalidade que vai muito além da produção de alimentos. Deve-se considerar a importância do cultivo do milho crioulo no sentido de contribuir para: produção de alimentos numa visão estratégica quanto à segurança e soberania alimentar; gerador de trabalho e renda na agricultura familiar; atribuir ao agricultor familiar a função de guardião da biodiversidade e protetor do meio ambiente.

Os resultados do Projeto Sementes Crioulas se manifestam, sobretudo no resgate



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

da prática sócio-cultural, econômica e ambiental, gerada a partir do plantio das lavouras de milho e na elevação da renda dos agricultores em função da venda da semente do fábrica de alimento animal, e principalmente benefícios ao meio ambiente, favorecendo seu equilíbrio natural. Onde possui alternativas de gestão ambiental que podem ser adotadas para a sustentabilidade do milho crioulo, identificando variedades perdidas e variedades cultivadas atualmente, e tornando fatores para relevantes para resgate e agentes motivadores ao desaparecimento das mesmas.

No decorrer dos anos, a conscientização torna - se mais visível, a acontecimentos e impactos gerados pela ação antrópica, que veio trazendo preocupações por entidades, pesquisadores, movimentos sociais, ambientalistas que iniciaram um processo grande, delicado e preocupante, onde o modelo de economia afeta todo o planeta e por esses e outros inúmeros motivos acontecimentos históricos iniciam um grande debate, com o grande objetivo de preservar os recursos naturais, ter uma qualidade de vida digna, mas sem afetar a economia.

A pesquisa realizada com os vinte agricultores, permitiu apontar como: fatores limitantes: a) Uma preocupação com o acesso à semente crioula para o plantio; b) Presença de externalidades negativas no ambiente adjacente com o plantio do milho convencional; c) Desaparecimento de inúmeras variedade crioulas e d) Concentração das variedades por poucas empresas comerciais. Por outro lado as possibilidades apontadas foram: a) Ganho de biodiversidade; b) Formação de um banco de semente para trocas; c) Valorização da cultura local e d) Diminuição da dependência externa de insumos.

Por fim, para Seiffert (2010), a implementação do desenvolvimento sustentável passa necessariamente por um processo de discussão e comprometimento de toda a sociedade uma vez que implica em mudanças no modo de agir dos agentes sociais. O sucesso das ações que devem conduzir ao desenvolvimento sustentável dependerá em grande parte da influencia da opinião pública, do comportamento das pessoas, e de suas decisões individuais. Mesmo considerando que existe certo interesse pelas questões ambientais há que reconhecer a falta de informação e conhecimento dos problemas ambientais.

Assim, a questão ambiental deve ser tratada de forma global, considerando que a degradação ambiental é resultante de um processo social, determinado pelo modo como a sociedade apropria-se e utiliza os recursos naturais.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**, Porto Alegre: UFRGS, 1998.

ARL. V. **Você sabe o que é semente crioula?** Membro-fundador da Rede Ecovida de Agroecologia. valdemar@ecovida.org.br

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

BORTOLOTTI, M, A; GODOY, W, I; SILVA, J. C. Da. Aspectos que Influenciam no Cultivo Sustentável do Milho Crioulo no Assentamento Ireno Alves Dos Santos, no Paraná. In **Anais 51º Congresso SOBER**. Disponível em <<http://icongresso.itarget.com.br/useradm/anais/?clt=ser.3>> Acesso em 19 de fevereiro de 2014.

BUARQUE, C, O. O pensamento em um mundo de terceiro mundo. In: BURSZTYN, M. (org) **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Análise multidimensional da sustentabilidade. Uma proposta metodológica a partir da agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 70-85, 2002.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

GUIMARAES JR, R. A. Eco-92 e o direito ecológico no Brasil. In. **O Brasil na CNUMAD-92: comentários sobre os subsídios técnicos para a elaboração do relatório nacional**. Campinas: Nepam: Unicamp, 1992.

MAIMON, D. **Ensaio sobre economia do meio ambiente**. Rio de Janeiro: APED, 1991.

PAULUS, G. **Do padrão moderno à agricultura alternativa: possibilidades de transição**. Julho de 1999. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.agrisustentavel.com/banco/ciencia/mestrado/modsust.pdf>>, acesso em 12 de setembro de 2011.

SEIFFERT, M, E, B. **Gestão ambiental: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental**. São Paulo: Atlas, 2010.

PATERNIANI, E. **Melhoramentos e produção de milho no Brasil**. Piracicaba: Fundação Cargil, 2000.

TRINDADE, C C.. **Sementes Crioulas e transgênicos, uma reflexão sobre sua relação com as comunidades tradicionais**. 2009. Disponível em [http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/manaus/estado\\_dir\\_povos\\_carina\\_carreira\\_trindade.pdf](http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/manaus/estado_dir_povos_carina_carreira_trindade.pdf), acesso em 19 de junho de 2011.

RICHARDSON, R. J. e Colaboradores. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DESENVOLVIMENTO E *BEM VIVER*: REFERENCIAIS PARA CONVIVÊNCIAS EM DIGNIDADE

Raquel Maria P. O. dos Reis<sup>256</sup>Lilian Blanck de Oliveira<sup>257</sup>

### O Resumo

O conceito de *Bem Viver* associado ao desenvolvimento, se constitui em princípio ordenador e determinações legais em algumas Constituições de países latino-americanos. O trabalho socializa referenciais de um desenvolvimento em perspectiva intercultural conectados ao *Bem Viver*- aspectos multidimensionais e descolonizantes em processos de desenvolvimento regional. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida através da investigação do referencial bibliográfico dos seguintes autores: Amartya Sen, Pablo Dávalos, Catherine Walsh, entre outros. Sinalizou como resultados referenciais de construção *de* e *para* outras formas de desenvolvimento comprometidas com a diversidade cultural, os Direitos Humanos e da Terra.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Bem Viver; Interculturalidade.

### 1 Introdução

Admitir a vida em sua plenitude tal como referenciada e estabelecida no Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos 1966, no Pacto Internacional em Direitos Econômicos Sociais e Culturais (PIDESC) 1966, no artigo 3º e incisos I, II, III e IV da Constituição Federal de 1988, na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (DUDC) 2001, pressupõe a observação e prática de ações que respeitem os direitos universais e individuais<sup>258</sup> do ser humano.

Ser humano percebido como ser social, distinto, de relações, interações e em constante crescimento e desenvolvimento. Desta forma, desempenha o papel individual, caracterizado pela sua história pessoal, representada da sua fecundação à velhice e o papel sócio-cultural que se desenrola nos grupos e organizações sociais aos quais pertence. A integração desses dois papéis, ou seja, o individual e o sócio-cultural em suas

<sup>256</sup> Administradora Pública e de Empresas – Mestre em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pesquisadora do Grupo Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB).E-mail: cadinha.raquel@gmail.com

<sup>257</sup> Docente do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional e Líder do GPEAD do PPGDR/FURB. Orientadora do trabalho. E-mail: [lilianbo@uol.com.br](mailto:lilianbo@uol.com.br)

<sup>258</sup> Os direitos universais e individuais estão discriminados nos artigos 1º a 11 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

diversificadas relações com o Outro, com o ambiente e consigo caracterizam o *modus vivendi* da humanidade e proporciona ao ser humano o desenvolvimento da consciência de si mesmo (ANDRÉ; LOPES, 2002). Neste processo surgem as diferentes culturas com suas especificidades e conhecimentos singulares, que atribuem ao ser humano o direito a formas de desenvolvimento para atender de forma integral suas necessidades individuais e coletivas.

É mister que, organizações, pessoas da sociedade civil e instituições públicas estabeleçam a observância, efetivação e disponibilização de ações que permitam a prática desses direitos, pois a elas cabem, além do poder de regulação das atividades desenvolvidas pelos diversos setores formativos de determinada sociedade a obrigação de desempenhar seu papel com isenção de privilégios, ética e compromissos com a coletividade.

O cenário social contemporâneo, pleno de desigualdades e deterioração das estruturas institucionais grita por mudanças capazes de melhorar a qualidade de vida dos seres humanos. Essas mudanças devem acenar com a possibilidade de oportunidades de vida digna com valores éticos e morais para todos, no presente, e enfatizar a transmissão desta qualidade de vida para as próximas gerações. Vida digna fundamentada no Ser e não no Ter.

Neste contexto, os estudos e práticas relativas à diversidade das culturas entendidos como busca de “[...] coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades [...]” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 26), despontam como um desafio às democracias com ideários liberais, preocupadas em cumprir agendas de igualdade, mas que enfrentam dificuldades em conciliar o desempenho de seus governos e instituições com os processos de desenvolvimento esperados pelas comunidades.

Como responder às reivindicações decorrentes de grupos étnicos, religiosos, de gênero, um conjunto de diversidades culturais e sociais com direito à pertença e atendimento democrático? Como pensar processos de desenvolvimento que propiciem possibilidades de oportunidades para todos? Quais concepções e práticas possibilitam a inclusão, contribuição e emancipação das minorias e grupos orientados historicamente por ideais e práticas socioculturais coletivas? Entre outros, estes são alguns dos questionamentos a transitar e mobilizar essa temática.

Possíveis respostas a tais perguntas sinalizam para a construção de outros espaços e lugares democráticos, propiciadores de oportunidades para todos/as e vão ao



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

encontro dos anseios de culturas que, desde os tempos primevos, têm procurado buscar para si e semelhantes, lugares onde todos possam ter vez e voz, onde possam desenvolver seu potencial, em exercícios singulares e coletivos.

Entretanto, o que se percebe é que enquanto alguns grupos desfrutam de conforto, realização pessoal, segurança e bem-estar, outros lutam por parcelas de alimento, de afeto, de acolhimento e de dignidade. Esta diversidade de desejos tangíveis e intangíveis revela um ser humano “[...] sensível a motivações e objetivos, percepções e sentimentos, aspirações e desejos que não se reduzem ao puramente material, quantificável e mercantilizável” (CATÃO, 1993, p. 28).

Essa luta desigual gera intolerâncias, incentiva a formação de grupos sociais fechados, entrincheirados e armados prontos para eclodir em violências ao menor sinal de movimentação diferenciada. Na visão de Edgar Morin (2005) esta complexidade se apresenta de várias formas e aponta para a necessidade de um olhar mais atento buscando apreender nuances e peculiaridades.

A valorização da cultura, dos sentimentos, a emergência de outros valores sociais, o reconhecimento da diversidade e a possibilidade de participação ampla e plena na comunidade continuam requerendo espaços e lugares na e para a construção de outros territórios e territorialidades com outras formas de desenvolvimento, que respondam às necessidades individuais e carências de determinados grupos historicamente à margem das sociedades. Espaços e lugares esses, que primem pela valorização do ser humano como um todo, independente da sua cor de pele, posição social, credo, escolhas pessoais ou posicionamento político (REIS, 2010).

O presente texto toma como referência uma investigação desenvolvida no período de 2009 a 2010 no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Desenvolvimento Regional, vinculada ao Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD). O trabalho dissertativo denominado: “Descolonizar e Desenvolver: Leituras e Olhares a partir de uma perspectiva Intercultural” tem (pró)vocado e movido outras leituras e pesquisas nos anos que seguiram sua socialização e incorreu na organização de um grupo de estudos voltado aos referenciais e vivências políticas, econômicas e sociais vinculadas ao *Bem Viver* e um *desenvolvimento em perspectiva Intercultural*.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 Cultura e Desenvolvimento: Conjugações e/ou (Im)possibilidades?!

Em decorrência da concepção de superioridade advinda do pensamento hegemônico europeu o desenvolvimento na América Latina foi pensado como algo isolado, à parte da sociedade, decidido nos espaços do poder e imposto aos sujeitos como algo definitivo, sem levar em conta os desejos, conhecimentos e saberes das pessoas envolvidas no seu processo. Esse *desenho* clama por outros olhares, leituras, formas de *pensar*, *fazer* e *ser* desenvolvimento, além de estar presente na pauta de estudos e discussões da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO que propôs a busca de outros enfoques e perspectivas para discutir o tema - desenvolvimento e cultura.

Esta é uma tônica e desafio do momento contemporâneo. Pensar um desenvolvimento que integre as culturas, nas suas diversas manifestações, que seja o rosto do povo que o constrói. Permitir e incentivar aos seres humanos o direito de escolher de que forma querem viver, conviver, desenvolver.

Para que isto ocorra Catherine Walsh (2009) registra a necessidade de se formar uma visão ampliada de vida cuja condição seja o bem viver, visão essa que orientou as cosmovisões, filosofias e práticas de vida dos povos nativos da América Latina que se pautaram em manter uma relação harmoniosa com a natureza, pois nas sociedades antigas o relacionamento ser humano/natureza sempre foi caracterizado pela harmonia e respeito a tudo que era natural.

Desta forma, um caminho para efetivação do desenvolvimento em uma determinada comunidade, região ou país deve integrar os valores culturais do seu povo, seus saberes e conhecimentos, seus antepassados e sua história, em suma, um desenvolvimento construído a partir e com sua(s) cultura(s).

Para Omar Ribeiro Thomaz (1995) cultura é o fenômeno através do qual o ser humano entende o mundo à sua volta e dá significado às suas ações. Representa o contexto simbólico de determinado agrupamento humano e que apesar de pertencente a determinado grupo encontra-se à disposição de outros sujeitos de contextos culturais diferenciados. Portanto, cultura representa toda manifestação humana, a interação com outros seres e com o ambiente em que cada ser humano se encontra inserido. Esse diálogo constante entre culturas propicia a construção de relações, contatos, interações e *intercâmbios* entre membros de diferentes culturas propiciando, dessa forma, o fenômeno da interculturalidade.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A adoção de uma perspectiva intercultural ao desenvolvimento disponibiliza aos seus agentes outras visões e percepções, outras experiências ricas de vivência, plenas de saberes e comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e capaz de promover uma distribuição igualitária de oportunidades para todos, uma outra ordem social da vigente, colonizante e capitalista.

Para que isto aconteça, necessário se faz que se efetivem mudanças, de pensamento e ação, no Estado e na sociedade. Tais mudanças pressupõem o surgimento de uma proposta de desenvolvimento mais humano, onde cada sujeito tenha respeitada e exerça a sua diferença, com ela contribua e seja beneficiário e não refém dos projetos de desenvolvimento do Estado, da nação e da sociedade.

Esta perspectiva foge dos padrões do capitalismo, pois seu foco encontra-se na distribuição equitativa com vistas a uma melhor e justa qualidade de vida para todos os seres humanos, potencializa a igualdade de oportunidades, a participação cidadã, o respeito e aceitação da diversidade étnica e cultural, bem como a responsabilidade para com os recursos naturais e a biodiversidade (REIS, 2010).

Nesse sentido, encaminha a pesquisa para o Bem Viver, antigo conceito das culturas andinas que significa a construção e organização de um sistema de conhecimento, de vida e de convivência harmoniosa dos seres humanos com a Natureza e com o Universo.

### **3 Bem Viver: um conceito em muitos tempos e muitos nomes**

Os problemas do mundo contemporâneo estão a exigir olhares, buscas e práticas que representem um salto qualitativo no modo de vida do ser humano. Em resposta a esta necessidade e anseio a perspectiva de *Bem Viver* associada ao tema desenvolvimento é tema relevante na pauta das discussões políticas, acadêmicas e de alguns segmentos da sociedade civil e ainda se constitui um princípio regulatório e determinação legal de algumas Constituições latino-americanas.

Nesta busca de mudanças o *Bem Viver* ressurge como um conceito e princípio ético e moral, legado oriundo da cosmovisão dos povos andinos para atender e ajudar a entender a problemática de perdas, busca de descaracterização e submissão de culturas, ocorrida historicamente nos processos de colonização dos povos latino-americanos. Representa a busca de um modo de vida qualitativo, de respeito e integração do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conhecimento das diversas culturas e enfatiza a necessidade de ações em sintonia com a natureza.

Neste contexto e momento onde emergem evidências inquestionáveis sobre as consequências nocivas decorrentes do modelo de produção e consumo determinado pelo capitalismo, o *Bem Viver* desponta como paradigma alternativo, possível e necessário.

O Bem Viver, tradução de Sumak Kawsay (em Quéchuá) e Suma Qamaña (em Aymará) é um antigo conceito das culturas andinas, que vem sendo retomado pelos movimentos sociais do Equador e da Bolívia contra as políticas neoliberais, de modo particular na América Latina.

O termo – Bem Viver – inclui críticas ao modelo de desenvolvimento ocidental e apresenta alternativas de desenvolvimento baseadas nas tradições indígenas, onde o conceito explora possibilidades que vão além da moderna tradição eurocêntrica de desenvolvimento.

Bem Viver, num sentido amplo, significa um sistema de vida, de conhecimento e de convivência em harmonia entre Seres Humanos, Natureza e Universo. Faz parte da cosmovisão, filosofia e modo de vida dos povos andinos e dos descendentes da Diáspora Africana (WALSH, 2010).

Para Pablo Dávalos (2010) o Bem Viver é uma forma diferente de relação entre a sociedade e a natureza, e a sociedade e suas diferenças, na qual “a individualidade egoísta deve se submeter a um princípio de responsabilidade social e compromisso ético” (DÁVALOS, 2010). Para Esperanza Martinez (2010) é mais do que viver melhor, ou viver bem: o Bem Viver é viver em plenitude.

O termo associa às clássicas idéias de qualidade de vida, a noção específica de convivência em comunidade para que o *bem-estar* aconteça. Bem-Estar e convivência num sentido amplo e plural, ou seja, entre seres humanos e natureza.

Essas discussões contemporâneas acerca dos resultados negativos decorrentes do modelo econômico ocidental com seus desastrosos impactos sociais, ambientais e políticos propiciaram a emergência do Bem Viver. Para Pablo Dávalos (2008) a falência do discurso neoliberal, seu legado de destruição ambiental, padronização das consciências, não reconhecimento dos saberes e conhecimentos dos povos colonizados e consequente extinção da diversidade cultural destes povos propiciaram a necessidade de busca de alternativas para o desenvolvimento no território latino americano.

Esta abordagem representa uma mudança radical no modo de pensar e fazer desenvolvimento, pois representa o contraponto aos discursos de legitimação, aplicação e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estruturas institucionais que validam o modelo imposto pelos colonizadores. Representa ainda uma alternativa para Vida em dignidade e a construção de relações de pertencimento entre o ser humano e o espaço em que se encontra inserido, com a Terra e com a Natureza.

O conceito do Bem Viver possibilita uma visão ampla de vida, mas aponta para a necessidade de manutenção dos laços dos seres humanos (YAMPARA, 1995) com a sua história, com a sua cultura, com a sociedade e com a natureza, isto é, viver bem em harmonia consigo e com os outros membros da natureza. Amplia o espaço social, territorial e temporal dos seres humanos.

Há quatro princípios que orientam o bem viver (WALSH, 2009): o primeiro é o princípio da **relacionalidade** que afirma a convivência integral com o cosmos e com todas as variáveis (afetivas, ecológicas, éticas, estéticas, produtivas, espirituais e intelectuais) que o formam; o segundo é o da **correspondência**, aponta a existência de uma rede de relações qualitativas, simbólicas, rituais e afetivas, uma correlação entre o cósmico, o humano e o extra-humano (MEDINA, 2002:52); o terceiro é o da **complementariedade**, salienta a presença do Outro, de opostos que podem ser complementares (tais como, céu e terra, sol e lua, claro e escuro) não são excludentes e sim complementares (ESTERMANN, 1998, 129); e o quarto princípio é o da **reciprocidade** afirma que nenhum ente, ação ou acontecimento existe isolado, parte da necessária relação recíproca entre os mundos, entre os seres humanos e a natureza (CAPRA, 2004; 2005). Os atores humanos, naturais e divinos estabelecem o que é denominado de “justiça cósmica” subjacente as múltiplas relações existentes que exige a ação recíproca e estabelece um equilíbrio relacional e a harmonia complementar em todos os campos da vida (ESTERMANN, 1998); (CAPRA, 2004; 2005).

Estes quatro princípios estão expressos no kawsay, na vida, no viver em plenitude. O Sumak Kawsay se constitui em categoria central em constante construção da filosofia, prática e dinâmica de vida dos povos andinos, em todos os seus aspectos e atividades sociais, culturais, espirituais, econômicas e ambientais. É base das relações equilibradas, harmoniosas, equitativas e solidárias entre humanos com a natureza, na dignidade de cada ser humano e na necessária inter-relação entre seres, saberes, culturas, racionalidades e lógicas de pensar, agir e viver.

O Bem Viver é uma filosofia e concepção de vida construída a partir de uma particularidade, mas pensada não apenas para esta particularidade e sim **para e com** relação ao universo. Parte do particular para o todo.



ISBN: 978-85-7897-148-9

#### 4 Desenvolvimento e Bem Viver: textos e contextos latino americanos

Quando se fala em desenvolvimento, a mais tradicional e imediata ligação que se faz é com crescimento econômico, poder de compra, aumento de capital, concentração de riquezas. O crescimento econômico é necessário, mas não é suficiente para gerar desenvolvimento. O desenvolvimento precisa ser também humano, social e sustentável. Ele requer além da criação e reprodução do capital econômico, a criação e reprodução do capital humano - conhecimentos, habilidades e competências -, e do capital social - confiança, cooperação, organização e participação social.

Sabemos que o tema desenvolvimento tem sido pauta de muitas discussões ao longo dos tempos. Entretanto, até o momento, não se conseguiu chegar a uma equação que responda aos anseios dos seres humanos, em particular, e dos seres vivos em geral, que atenda as necessidades dos sistemas econômicos e que cumpra uma agenda da sustentabilidade ambiental. Os resultados obtidos até o momento demonstram que ainda há muito campo para trabalhar, pois as diversas perspectivas e compreensões de desenvolvimento não conseguiram eliminar significativamente diferenças sociais, contemplar de forma igualitária todos os seres humanos, construir sem destruir, dignificar e tornar as pessoas felizes.

Este trabalho respalda a idéia de desenvolvimento partindo do pensamento de Amartya Sen (2000, p. 10) quando afirmou, “[...] o desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente”. Ousamos ampliar esta assertiva ao acoplar à condição de agente defendida por Amartya Sen a posição de sujeito central e beneficiário do direito ao desenvolvimento, apontada por Clarence Dias (2007), por entendermos que cabe a cada um de nós exercer o direito de atuar na construção da sociedade e usufruir os benefícios dela advindos.

Entretanto, na colonização ocorrida na América Latina a realidade foi bem outra, pois os colonizadores tinham como meta a expansão do território e a dominação de povos e, dessa forma, deixaram no seu rastro históricas realidades de dominação, exclusão, invisibilidades e mazelas culturais, políticas e sociais.

Esta prática de não *possibilidade* de participação para todos se defronta com outra postura, esta grávida de pensamentos e práticas includentes, espaços e lugares de e para a superação em movimentos de libertação e emancipação do jugo opressor. Neste sentido, a emergência das lutas emancipatórias e de afirmação clamam pelo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reconhecimento das diferenças culturais, neste continente que se assemelha a um grande mosaico, rico e pleno das culturas dos diversos povos que o constituem.

Pressupõe-se que o desencanto vivenciado pela sociedade contemporânea, em parte decorrente da percepção dos efeitos negativos ao meio ambiente provocados pelo modo de produção capitalista fez emergir no seio da sociedade pensamentos voltados à solidariedade e a uma mudança comportamental em relação ao sistema de produtivo.

Verifica-se que esta realidade vivenciada pela sociedade aponta para a necessidade da utilização de modelos produtivos diferenciados como uma tentativa de diminuir as diferenças sociais e construir um mundo melhor, mais justo e com oportunidades iguais para todos.

Diante do exposto, fica ressaltada a necessidade de se pensar, planejar e implantar uma proposta de desenvolvimento que considere/integre a realidade local, os saberes e fazeres locais, um desenvolvimento de perspectiva intercultural, isto é, um desenvolvimento que respeite e contemple as culturas dos sujeitos envolvidos.

## **5 À Guisa de Conclusão**

Sabemos que a temática Culturas e Desenvolvimento permanece presente na pauta de muitas discussões ao longo dos tempos. Entretanto, até o momento, não se conseguiu chegar a uma equação que responda aos anseios dos seres vivos em geral que atenda as necessidades dos sistemas econômicos e organizações.

Buscar equacionar culturas e desenvolvimento é um imperativo e desafio no mundo contemporâneo, que clama por propostas de vida em detrimento das mazelas que vicejam em *tempos, espaços e lugares* na sociedade hodierna. *Possibilidades* de identificar, “elaborar e mobilizar formas de saber, poder, ser e viver que busquem garantir a convivência de *todos* os seres humanos com a natureza e consigo” (FLEURI; COPPETE, AZIBEIRO, 2009, p. 43), buscando desconstruir estruturas e dispositivos de dominação sociocultural e destruição sistemática da natureza em contexto mundial, se apresentam como tarefa intransferível para todos, visceralmente uma ação em favor da Vida.

Entendemos que a relevância do tema demonstrada na pesquisa sinaliza oportunidades de protagonismo, exercício de cidadania e dignidade humana, desde que sejam respeitadas e colocadas em prática as diretrizes legais dos Direitos Humanos, do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

direito à diversidade cultural e ao Bem Viver. No entanto, representam apenas sinalizações, limitadas à visão destas pesquisadoras e inconclusas em relação à grandeza do assunto, mas esperamos que se constituam em desafio para outros pesquisadores comprometidos com o Outro e com a construção de *outros mundos melhores e possíveis para se estar, ser e viver..*

Um desenvolvimento na perspectiva intercultural fundamentado nos princípios do Bem Viver desponta como possibilidade de vida diferenciada, pois está embasado numa visão ampliada de mundo, voltado para a melhoria da qualidade de vida, da preocupação com a natureza e do perigo da utilização irresponsável dos recursos naturais, da possibilidade de uma vida digna, do respeito às diferenças.

Além disso, valoriza todos os seres humanos, enfim, representa um desenvolvimento centrado no Ser e não apenas no Ter, na paz interior e nos laços do ser humano com sua história, com a sociedade, a natureza e com tudo que o cerca.

## Referências

ANDRÉ, Maristela G; LOPES, Regina Pereira. A Construção do Humano. In: MARTINI et al. **O Humano, lugar do Sagrado**. 7 ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 10 nov. 2008.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. 4 ed. São Paulo: Editora Pensamento, Cultrix, 2005.

DÁVALOS, Pablo. O Sumak Kawsay (Buen Vivir) e as falhas do desenvolvimento. **ALAI, América Latina en Movimiento**. 2008. Disponível em: <<http://alainet.org/active/23920>> Acesso em: março de 2012.

DÁVALOS, Pablo. **Sumak Kawsay**: uma forma alternativa de resistência e mobilização. 2010. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3436&secao=340](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3436&secao=340)> Acesso em: outubro de 2010.

DIAS, Clarence. Educação em Direitos Humanos como Estratégia para o Desenvolvimento. In: ANDREOPOULOS, George, J.; CLAUDE, Richard, Pierre (orgs). **Educação em direitos humanos para o Século XXI**. São Paulo: EDUSP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007, p.103-118.



ISBN: 978-85-7897-148-9

ESTERMANN, Josef. **Filosofia andina**. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina. Quito, Abya-Yala, 1998.

CATÃO, Francisco. **Em busca do sentido da vida**: a temática da educação religiosa. São Paulo: Paulinas, 1993.

FLEURI, Reinaldo Matias; COPPETE, Maria Conceição; AZIBEIRO, Nadir Esperança. Pesquisas Interculturais: Descolonizar o Saber, o Poder, o Ser e o Viver. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de; *et al* (Orgs). **Culturas e diversidade religiosa na América Latina**: pesquisas e perspectivas pedagógicas. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009. p. 30- 46.

MARTÍNEZ, Esperanza. Sumak Kawsay. Nem melhor, nem bem: viver em plenitude. Entrevista especial com Esperanza Martinez para: SBARDELOTTO, Moisés. **Sumak Kawsay**. Nem melhor, nem bem: viver em plenitude, 2010. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3448&secao=340](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3448&secao=340) Acesso em: 10 de março de 2012.

MEDINA, Javier. **La via municipal hacia la vida buena**. Insumos para ajustar la ERBP, La Paz, Garza Azul, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

REIS, Raquel Maria Pimentel Oliveira dos. **Descolonizar e desenvolver**: leituras e olhares a partir de uma perspectiva intercultural. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento Regional) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, FURB, Blumenau/SC, 2010.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto internacional dos direitos civis e políticos**, 1966. Disponível em: <[http://www.aids.gov.br/legislacao/vol1\\_2.htm](http://www.aids.gov.br/legislacao/vol1_2.htm)> Acesso em: 10 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. **Pacto internacional em direitos econômicos sociais e culturais (PIDESC)**, 1966. Disponível em: <http://www.prr4.mpf.gov.br/pesquisaPauloLeivas/index.php?pagina=PIDESC>. Acesso em: 10 nov. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/UNESCO, 1995.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural – DUDC**. 2001. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Cap. 7. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/ Ediciones Abya -Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Development as Buen Vivir**: institutional arrangements and (de)colonial entanglements. 2010. Disponível em: <<http://blds.ids.ac.uk/cf/opaccf/detailed.cfm?RN=306482>> Acesso em: 15 de março de 2012

YAMPARA, Simón. *Pachakutt'i – Kandiri en el paytiti [reencuentro entre la búsqueda y retorno a la Armonía originaria]*, La Paz: ediciones qamañpacha – CADA, 1995.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO À PERSPECTIVA DO BEM VIVER: pensando para além do modelo de acumulação capitalista

Tatiane Aparecida Viega Vargas<sup>259</sup>

Diego Boehlke Vargas<sup>260</sup>

Anielle Gonçalves<sup>261</sup>

### Resumo

O presente artigo trata-se de uma reflexão desenvolvida no âmbito da disciplina “Aspectos Multidimensionais do Desenvolvimento” do PPDGR/FURB. O objetivo é apresentar algumas discussões sobre o conceito de desenvolvimento, mas, especificamente, compreender a relação entre desenvolvimento e a perspectiva do Bem Viver. Teria espaço à noção do Bem Viver num mundo onde os ditames do sistema de produção capitalista foram naturalizados? Quanto à metodologia, cabe dizer que se trata de uma pesquisa exploratória e bibliográfica. O Bem Viver nos direciona para uma nova perspectiva com relação à “evolução” do desenvolvimento. Significa abandonar teorias, conceitos, indicadores e noções que não levam a uma relação direta com a Terra, e reorientar o atual modo de produção para uma direção oposta ao acúmulo e produção de riquezas; uma direção que valorize a produção de “jeitos de viver”.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Desenvolvimento Sustentável; Teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual; Bem Viver.

### 1 Introdução

Talvez nós hoje sejamos os poucos que queremos falar sobre o Bem Viver, por que o mundo não quer falar sobre esse tema; o Brasil, o governo brasileiro não quer. Nós temos aqui o desafio de meditar um pouco sobre ele. (FLORES, 2013, p. 11).

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão do conceito de desenvolvimento, mas, especificamente, compreender a perspectiva do Bem Viver. Historicamente, a ideia de desenvolvimento originou-se a partir dos padrões apresentados pelos países industrialmente avançados. Durante muito tempo desenvolvimento foi considerado sinônimo do progresso técnico oriundo da Revolução Industrial e associado à dimensão econômica. A abordagem inicia, portanto, a partir da análise clássica do

<sup>259</sup> Economista, mestre e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora da UNIDAVI e integrante do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Regional (NPDR). E-mail: tatianeviega@gmail.com

<sup>260</sup> Economista, mestre pelo PPGDR/FURB. Professor da FURB e integrante do NPDR. E-mail: vargasdb@gmail.com

<sup>261</sup> Economista, mestranda do PPGDR/FURB e integrante do NPDR. E-mail: anielleg20@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pensamento econômico e se estende até a perspectiva do Bem Viver.

A questão central que se pretende problematizar é relativa à possibilidade da prática do Bem Viver. Teria espaço à noção do Bem Viver num mundo onde os ditames do sistema de produção capitalista foram naturalizados? Ou, ainda, quando a discussão principal (*mainstream*) refere-se às crises inerentes ao sistema capitalista e às suas consequências no mercado produtivo, no mercado financeiro ou no mercado de trabalho?

Perpassar o pensamento econômico sobre o conceito de desenvolvimento é uma tarefa complexa. Com vistas a compreender o conceito de desenvolvimento sob o viés do pensamento econômico foi realizada uma breve revisão da literatura, destacando alguns pensadores, tais como: Adam Smith (1776), David Ricardo (1817), Alfred Marshall (1890), Joseph Schumpeter (1911), John Maynard Keynes (1936) e Karl Marx (1867).

O desenvolvimento na perspectiva da sustentabilidade também foi abordado, por meio de autores como Herman Daly (1992), Heloísa Costa (2008), Roberto Carmo e Álvaro D'antona (2011) e Andrei Cechin (2012).

Considerando o conceito de espaço e das desigualdades na discussão sobre o desenvolvimento, foram revisados os trabalhos de Michael Löwy (1998), León Trotsky (1978), Neil Smith (1988) e David Harvey (2004, 2006). Nos trabalhos de David Harvey a preocupação é direcionada para as desigualdades geográficas propiciadas pelo modelo de produção capitalista, sendo que este estudo leva o nome de Teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual [TDGD].

O referencial que fundamenta teoricamente esta proposta, portanto, pelas abordagens referentes à perspectiva do Bem Viver. Fez-se uma revisão sobre o paradigma do Bem Viver ou Viver Bem, procurando revelar discussões baseadas em propostas para além do hábito natural de discutir desenvolvimento a partir do eurocentrismo.

Didaticamente, este artigo está dividido em quatro seções, além da presente introdução e das considerações finais: na primeira seção apresentar-se-á o desenvolvimento numa perspectiva histórica; na segunda, um breve debate a respeito do desenvolvimento sustentável; na terceira seção, a Teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual; e na última seção, a perspectiva do Bem Viver.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 O Desenvolvimento em uma Perspectiva Histórica

O principal teórico clássico do pensamento econômico foi Adam Smith (1723-1790). Ele publicou em 1776, *A riqueza das Nações*<sup>262</sup>, obra na qual procurou explicar como as nações acumulavam riqueza. A ideia central era que o interesse individual promoveria crescimento econômico e inovações tecnológicas. O pensamento de Adam Smith é considerado extremamente liberal, segundo ele, os agentes econômicos deveriam agir com total liberdade e o Estado deveria participar minimamente.

O esforço uniforme, constante e ininterrupto de toda pessoa, no sentido de melhorar sua condição, princípio do qual derivam originalmente tanto a riqueza nacional e pública como a individual, é suficientemente poderoso para manter o curso natural das coisas em direção à melhoria, a despeito das extravagâncias do Governo e dos maiores erros de administração (SMITH, 1996, p. 343).

David Ricardo (1772-1823) era seguidor de Adam Smith e publicou, em 1817, *Princípios de Economia Política e Tributação*<sup>263</sup>. Na visão ricardiana o capitalista era responsável pelo desenvolvimento. Esse processo se dava com a concentração de renda pelo capitalista que, ao arrendar as terras, produziria alimentos, contrataria trabalhadores e geraria emprego e renda. O liberalismo comercial também foi enfatizado fortemente por Ricardo, haja vista a sua teoria sobre as vantagens comparativas, na qual a especialização da produção levaria a redução de custos e aumento dos ganhos:

O aumento da renda da terra decorre sempre do aumento da riqueza de um país e da dificuldade de produzir alimentos para uma população crescente. É um sintoma, nunca uma causa de riqueza, pois esta frequentemente cresce com maior rapidez, enquanto a renda permanece estacionária ou mesmo decresce. A renda cresce mais rapidamente quando as terras disponíveis se empobrecem em capacidade produtiva. A riqueza aumenta mais depressa nos países em que a terra disponível é mais fértil, onde as importações sofrem menos restrições, onde, graças aos aperfeiçoamentos na agricultura, a produção pode ser multiplicada sem nenhum aumento na quantidade proporcional de trabalho; onde, conseqüentemente, o progresso da renda é lento (RICARDO, 1996, p. 55-56).

Para os clássicos, a análise do crescimento econômico resulta na melhora da condição do bem estar é, trata-se de uma curva de longo prazo. A corrente neoclássica não apresentava uma curva de longo prazo e centrava sua análise no mercado, ou seja, na microeconomia. O principal teórico neoclássico foi Alfred Marshall (1842-1924), ele

<sup>262</sup> Título original: *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*.

<sup>263</sup> Título original: *On the Principles of Political Economy and Taxation*.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

publicou em 1890 Princípios de Economia Política:

Para Marshall, portanto, acumulação de capital, crescimento e desenvolvimento econômico são três aspectos de um fenômeno, que se origina, de um lado, no desejo de consumo e, de outro, na propensão a poupar. As pessoas poupam e acumulam por hábitos de parcimônia e expectativas de futuro e afeição familiar. A estabilidade social joga um papel importante na formação da poupança por parte das empresas e dos indivíduos assalariados (MARSHALL, 1982, v. 1, p. 200 apud SOUZA, 1999, p. 120).

A partir de Joseph Schumpeter (1911), o dinamismo da oferta é colocado como fundamental na explicação do desenvolvimento econômico. O pressuposto é que enquanto novos produtos estiverem sendo ofertados no mercado pelo empresário inovador, a demanda estaria garantida. De posse de um pacote de inovações o empresário elabora o projeto e negocia o crédito com o sistema bancário. O desenvolvimento apresenta-se intimamente ligado ao conhecimento tecnológico, à existência de instituições eficientes e ao espírito capitalista dos negócios (SCHUMPETER, 1997, p. 68-99).

Numa das maiores crises do capitalismo, a Grande Depressão (1929) a contribuição de um economista se tornaria de grande influência para as economias capitalistas. John Maynard Keynes (1883-1946) publicou em 1936 a Teoria geral do emprego, juro e da moeda. Esta obra consagrou Keynes como o “pai” da macroeconomia. A partir da obra de Keynes, a análise econômica passou a centrar suas discussões no pleno emprego, nos fatores de crescimento do investimento e ressurgiu na sua abordagem o papel do Estado como o único capaz, através de políticas econômicas, organizar a economia e conduzi-la ao equilíbrio:

Da minha parte sou, presentemente, algo cético quanto ao êxito de uma política meramente monetária orientada no sentido de exercer influência sobre a taxa de juros. Encontrando-se o Estado em situação de poder calcular a eficiência marginal dos bens de capital a longo prazo e com base nos interesses gerais da comunidade, espero vê-lo assumir uma responsabilidade cada vez maior na organização direta dos investimentos, ainda mais considerando-se que, provavelmente, as flutuações na estimativa do mercado da eficiência marginal dos diversos tipos de capital, calculada na forma descrita antes, serão demasiado grandes para que se possa compensá-las por meio de mudanças viáveis na taxa de juros (KEYNES, 1996, p. 171).

A análise marxista sobre o desenvolvimento centrou-se na acumulação de capital e o no conflito distributivo. O capitalismo operaria em ciclos de depressão e de prosperidade, em algum dos ciclos de depressão seria impossível o sistema se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reestruturar e um novo sistema de produção surgiria, o socialismo. Para Marx (1996, p. 210-211) os conflitos se dão principalmente entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores:

O processo de produção capitalista reproduz, portanto, mediante seu próprio procedimento, a separação entre força de trabalho e condições de trabalho. Ele reproduz e perpetua, com isso, as condições de exploração do trabalhador. Obriga constantemente o trabalhador a vender sua força de trabalho para viver e capacita constantemente o capitalista a comprá-la para se enriquecer. Já não é a casualidade que contrapõe capitalista e trabalhador como comprador e vendedor no mercado. É a armadilha do próprio processo que lança o último constantemente de novo ao mercado como vendedor de sua força de trabalho e sempre transforma seu próprio produto no meio de compra do primeiro. Na realidade, o trabalhador pertence ao capital antes que se venda ao capitalista. Sua servidão econômica é, ao mesmo tempo, mediada e escondida pela renovação periódica da venda de si mesmo, pela troca de seus padrões individuais e pela oscilação do preço de mercado do trabalho.

Esta seção buscou apresentar uma breve revisão sobre o tratamento dado ao conceito de desenvolvimento desde o pensamento clássico até o marxismo. Não cabe aqui apontar o que está categoricamente correto ou não, mas sim, explicitar o tratamento dado em vários períodos para a questão do desenvolvimento. A próxima seção apresenta o desenvolvimento na perspectiva da sustentabilidade.

### **3 O Desenvolvimento Sustentável**

Nos anos 1970 a expressão desenvolvimento sustentável se popularizou e várias teorias passaram a ser discutidas buscando encontrar formas de harmonizar os problemas ambientais e o modelo de produção capitalista. A forma tradicionalmente tratada para resolver os problemas ambientais, no âmbito da Economia foi à questão populacional. Ela aparece como o principal problema a ser resolvido, ou ainda como um mau a ser combatido. A ideia tem origem na teoria Malthusiana<sup>264</sup> que teve como princípio fundamental, a hipótese de que as populações humanas crescem em progressão geométrica e os meios de subsistência poderiam crescer somente em progressão aritmética. A partir disto os neo-malthusianos, passaram a defender uma relação quase linear entre crescimento demográfico e degradação ambiental.

É claro que, dentro dessa lógica seria de certa forma fácil resolver os problemas

<sup>264</sup> Thomas Robert Malthus (1766 - 1834), economista inglês, publicou Crescimento demográfico e produção de alimentos: primeiras proposições, em 1798.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de cunho ambiental, bastaria que os países subdesenvolvidos fizessem a “transição demográfica” e as coisas se resolveriam. Trata-se de uma solução simplista e errônea, haja vista que a sobrecarga maior sobre os ecossistemas advém do modelo industrial de produção e não necessariamente do problema populacional.

Transição Demográfica é um processo que decorre da diminuição das taxas de mortalidade e natalidade, que ao longo do tempo declinam e tendem a se equilibrar em patamares mais baixos [...]. Considerando uma situação em que a migração não seja significativa em termos de volume, essas mudanças na natalidade e mortalidade levam a uma transformação importante na estrutura etária da população, provocando o “envelhecimento demográfico”, que é o aumento do peso relativo dos idosos no conjunto da população [...] (CARMO; D’ANTONA, 2011, p. 15).

Se considerarmos a economia como um subsistema aberto de um sistema fechado finito, pode-se discorrer sob algumas perguntas: Qual o tamanho que o sistema pode chegar? Qual a grandeza do subsistema humano sobre o ecossistema total e até que ordem de tamanho pode chegar? (DALY, 1991). Os sinais da insustentabilidade da atual escala<sup>265</sup> já são vivenciados no planeta.

A economia tentou através da microeconomia, achar uma forma de transcender valor monetário para a utilização e depreciação dos recursos naturais. Pigou<sup>266</sup> (1920) chamou a atenção à incapacidade do mercado de conduzir ao máximo o bem estar social, cabendo ao Estado intervir. A ideia de monetizar uma externalidade ficou conhecida como princípio poluidor-pagador que soa como uma solução razoável para muitas pessoas. A tentativa de internalizar no preço do produto o custo ambiental é bastante questionável, uma vez que, o custo ambiental é muito subjetivo, e não existe escala macroeconômica na discussão.

A ideia do progresso técnico buscou desmitificar o problema do crescimento econômico e do uso dos recursos naturais. A redução do consumo de energia na produção por unidade caiu 33% entre 1970 e 2010. No entanto, Cechin (2012, p. 353-358), menciona que isso não significa diretamente a redução na demanda por energia e sim por unidade, ou seja, na medida em que o crescimento aumenta, tem-se um aumento absoluto na extração global dos recursos. Jevons<sup>267</sup> chamou tal ocorrência de efeito bumerangue:

<sup>265</sup> “Escala é o resultado da multiplicação da população pelo uso per capita de recursos.” (DALY, 1991, p. 8).

<sup>266</sup> Arthur Cecil Pigou (1877 - 1959), economista inglês, publicou *Economics of Welfare*, em 1920.

<sup>267</sup> William Stanley Jevons (1835 - 1882), economista inglês.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] a quantidade de energia e matéria necessária para produzir uma unidade de valor monetário do PIB global diminuía uma taxa menor que a taxa de crescimento da economia, e que o impacto ambiental global continua a crescer em termos absolutos (CECHIN, 2012, p. 358).

Diante da inegável saturação da natureza, em função do processo produtivo e modelo de consumo atual, buscou-se uma solução para a problemática ambiental. O conceito amplamente difundido para discutir esta questão é o desenvolvimento sustentável. A Conferência das Nações Unidas sobre o (Meio) Ambiente Humano (Estocolmo, 1972) foi responsável por popularizar a expressão desenvolvimento sustentável. Duas questões foram priorizadas naquele momento, a necessidade de se estabelecer mecanismos de proteção ambiental e estabilização demográfica. Diante destas questões, ficou claro que desenvolvimento e meio ambiente eram vistos como questões distintas. O Relatório de Brundtland, publicado em 1987, reafirmou o fortalecimento político do termo desenvolvimento sustentável, sendo aquele que “atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades.” (COSTA, 2008, p. 82).

A definição do termo foi aceita, mas o que não ficou claro é como colocar em prática o processo que levaria a tal sustentabilidade. Barbier (1987 apud COSTA, 2008, p. 83-85) deu ênfase à questão da pobreza. Enfatizou que desenvolvimento sustentável não pode coexistir com pobreza, uma vez que a mesma gera degradação dos recursos naturais. Logo o desenvolvimento sustentável depende de mudanças econômicas, culturais e ecológicas, sendo que as políticas devem dirigir-se a integração das propostas de ordem biológica, econômica e social.

Nas décadas de 1980 e 1990, percebeu-se uma preocupação com o papel das instituições e da sociedade civil no processo de transformação ambiental. O discurso contemporâneo envolve a tentativa de construção de relações de complementaridade entre Estado, mercado e instituições na formulação de novas políticas para o desenvolvimento. A ideia de desenvolvimento sustentável buscado pela sociedade contemporânea também é compartilhada por Colby, que propõe a sistematização da evolução de paradigmas de gestão ambiental. Ao todo, são apontados cinco paradigmas: a economia de fronteira, a proteção ambiental, o gerenciamento de recursos, o ecodesenvolvimento e a ecologia radical (COSTA, 2008, p. 87-90).

A crítica aos caminhos para se chegar à modernidade aparece nos trabalhos de Norgaard (1994). Segundo ele a modernidade traiu o progresso, no entanto, as razões da traição ficaram pouco claras. Norgaard propõe um novo paradigma, o da re-imagem do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

futuro, onde as diversidades e as heterogeneidades seriam estimuladas, assim diferentes interesses culturais e comunitários exerceriam pressões diferentes e diminuiriam a perda da diversidade (COSTA, 2008, p. 90-94).

A contribuição de Escobar (1995) é considerada inovadora, e faz uma crítica a noção aceita de desenvolvimento sustentável e pressupõe a dimensão política (conjunto de práticas adotadas por diferentes grupos) como um elemento central a ser considerado. A denominação “ecologia da libertação” é feita por Peet e Watts (1996) numa tentativa de articular a problemática do desenvolvimento, meio ambiente e os movimentos sociais. (COSTA, 2008, p. 94-99).

A definição de desenvolvimento sustentável envolve principalmente a ideia de pensar o futuro. Seria o caso de fazer uma escolha intertemporal, ou seja, uma troca voluntária que fazemos com nós mesmos e abdicar do consumo presente para que as gerações futuras possam fazer uso dos recursos já escassos.

[...] a solução para o problema da distribuição de recursos naturais entre as gerações se encontra no campo da ética e não da economia. Isso quer dizer que depende da postura ética das atuais gerações em relação às gerações que ainda estão por vir. Por isso, na hora de prescrever uma política para a economia de recursos, as recomendações devem minimizar futuros arrependimentos e não maximizar utilidades (GEORGESCU, 1979 apud CECHIN, 2012, p. 360).

Mas é fato que crescimento econômico e sustentabilidade não são compatíveis. A proposta para essa questão seria o decrescimento, processo que deveria acontecer voluntariamente e não aguardar que a calamidade aconteça. O decrescimento decorre diretamente de uma mudança de atitudes que está intimamente ligada a uma questão fundamentalmente ética. Conforme Georgescu, “A ética e os valores de uma sociedade é que determinam o comportamento dos indivíduos e influenciam os preços do mercado”. (GEORGESCU, 1976 apud CECHIN, 2012, p. 362).

Segundo Georgescu (1993 apud CECHIN, 2012, p. 366) o termo sustentável seria apenas um tipo de consolo que serviria para desviar a atenção da gravidade do problema do crescimento. Admitindo-se que, não é possível crescer de forma sustentável, haja vista o fato de, a expansão econômica provocar consequências irreversíveis de degradação ambiental. A possibilidade de um crescimento sustentável não passaria de um mito ecológico que produz um otimismo insensato, porém lucrativo.

Então, pode-se dizer que, o discurso sobre o desenvolvimento sustentável de certa forma dá amparo para que as Ciências Econômicas continuem a tratar a questão



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ambiental como uma crise passageira, uma situação que as novas tecnologias se encarregarão de resolver. No entanto, mesmo o discurso simplista sobre sustentabilidade já se encontra muito longe da prática, a discussão é feita, as informações são socializadas, mas as ações necessárias não são colocadas em prática. Não há atitude ética para irmos além do crescimento econômico.

A próxima seção vai tratar da TDGD, teoria do desenvolvimento geográfico desigual que se apoia principalmente nas questões espaciais e prioriza a discussão das desigualdades, presentes no atual modelo produtivo. Apesar de atual, a TDGD buscou subsídio teórico nas literaturas de Karl Marx, Vladimir Lênin e León Trotsky.

#### **4 A Teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual**

A noção de *desenvolvimento geográfico desigual* pode ser apreendida como uma construção teórica cuja origem está nos escritos de Karl Marx, e também, de Vladimir Lênin sobre o processo de desenvolvimento capitalista na Rússia, mas que adquire maior significado pela *lei do desenvolvimento desigual e combinado* de León Trotsky depois da Revolução de 1905 e ganha, mais recentemente, sua devida *especialização* pelos esforços de geógrafos marxistas como Neil Smith e David Harvey.

Numa primeira etapa desta construção, Lênin analisou o desenvolvimento do capitalismo a partir das contradições internas da agricultura na Rússia e Trotsky direcionou a análise para a inserção da economia russa no capitalismo (LÖWY, 1998). Daí surgiria o que posteriormente passou a ser conhecido por *lei do desenvolvimento desigual e combinado*.

Sob o chicote das necessidades externas, a vida retardatária vê-se na contingência de avançar aos saltos. Desta lei universal da desigualdade de ritmos decorre outra lei que por falta de denominação apropriada, chamaremos de lei do desenvolvimento combinado, que significa aproximação das diversas etapas, combinação das fases diferenciadas, amálgama das formas mais arcaicas com as mais modernas (TROTSKY, 1978, p. 25).

Depois de 1905, a noção de desenvolvimento desigual veio a ser interpretada em termos de questão política imediata. Hoje, a lei do desenvolvimento desigual e combinado está associada à tradição trotskista (SMITH, 1988, p. 18). A explicação teórica do *desenvolvimento desigual e combinado* procurou dar conta de explicar os tipos de dominação que o capital exerce nas formações sociais.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A partir da análise da dimensão espacial, o desenvolvimento desigual foi abordado primeiramente em trabalhos de Smith (1988) e posteriormente em Harvey (2004; 2006), ambos concentraram seus estudos na dinâmica geográfica do capital. A partir da década de 1970 foi perceptível a mudança do espaço geográfico:

[...] as últimas duas décadas testemunharam uma emergente reestruturação do espaço geográfico mais dramática que qualquer outra já ocorrida. A desindustrialização e o declínio regional, a gentrificação e o crescimento extrametropolitano, a industrialização do Terceiro Mundo e uma nova divisão internacional do trabalho, a intensificação do nacionalismo e uma nova geopolítica da guerra são coisas em desenvolvimento integrado, sintomas de uma transformação mais profunda na Geografia do Capitalismo (SMITH, 1988, p. 14).

O estudo sobre o desenvolvimento desigual é necessário para compreender a geografia do capitalismo, uma vez que “[...] o desenvolvimento desigual é a expressão geográfica sistemática das contradições inerentes à própria construção e estrutura do capital.” (SMITH, 1988, p. 16). Para uma teoria do desenvolvimento desigual é preciso integrar o processo espacial e social em vários níveis e não somente no global, uma vez que “[...] o capital não somente produz o espaço em geral, mas também produz as reais escalas espaciais que dão ao desenvolvimento desigual a sua coerência.” (SMITH, 1988, p. 19).

Harvey (2004) esboça a Teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual [TDGD] a partir da formulação de dois argumentos. Um se refere à produção de escalas espaciais:

[...] não se pode entender o que acontece numa dada escala fora das relações de acomodamento que atravessam a hierarquia de escalas – comportamentos pessoais (por exemplo, dirigir automóveis) produzem (quando agregados) efeitos locais e regionais que culminam em problemas continentais, de, por exemplo, depósitos de gases tóxicos ou aquecimento global (HARVEY, 2004, p. 108).

As escalas em que se dá a atividade humana dependem de inovações tecnológicas, das condições socioeconômicas das quais resultam as formas de luta social. (HARVEY, 2004). É evidente que, o desenvolvimento pré-capitalista já apresentava desigualdades, no entanto, a dinâmica capitalista recente, possui identidade geográfica própria: “[...] a desigualdade espacial não tem sentido algum, exceto como parte de um todo que é o desenvolvimento contraditório do capitalismo.” (SMITH, 1988, p. 151).

O outro argumento tem base na produção de diferenças geográficas, as quais são produzidas pelo homem através da ocupação e da evolução das suas formas sociais. Porém, “[...] as diferenças geográficas são bem mais do que legados histórico-



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

geográficos. Elas estão sendo perpetuamente reproduzidas, sustentadas, solapadas e reconfiguradas por meio de processos político-econômicos e sócios ecológicos que ocorrem no momento presente.” (HARVEY, 2004, p. 111).

Uma vez acumulado, a direção do capital será dada pela taxa de lucro. Sendo assim, as áreas com altas taxas de lucro vão se desenvolver e as áreas que apresentam baixas taxas de lucro vão apresentar baixos índices de desenvolvimento. Marx, numa perspectiva mais geográfica, observou que “o capital cresce enormemente num lugar, numa única mão, porque foi, em outros lugares, retirado de muitas mãos.” (SMITH, 1988, p. 212). Harvey ainda afirma que:

Funções de produção constantemente mudam e o espaço geográfico do capitalismo se torna instável. Impelidos pela concorrência, capitalistas individuais buscam obter vantagens competitivas no interior dessa estrutura espacial, tendendo, portanto a ser atraídos ou impelidos a mudar para os locais em que os custos sejam menores ou as taxas de lucro maiores (HARVEY, 2005, p. 83).

A partir desses dois argumentos, Harvey (2006) acrescentaria à TDGD quatro condicionantes principais: a acumulação do capital na teia sócio ecológica da vida, a acumulação por despossessão, a acumulação de capital no espaço e no tempo e a acumulação pelos conflitos territoriais em diferentes escalas geográficas (municipal, estadual, regional, nacional, internacional). É importante considerar a análise sobre a acumulação de capital no espaço e no tempo, haja vista que são estas as condicionantes fundamentais do desenvolvimento geográfico desigual.

## **5 A perspectiva do Bem Viver**

Pela perspectiva do Bem Viver, desenvolvimento é pensado em termos totalmente diferentes daqueles apregoados pelo Consenso de Washington em 1989. Não se trata de receitas prontas para promover o desenvolvimento dos países “subdesenvolvidos”, mas a busca por harmonia entre desenvolvimento material e espiritual, um princípio ético. “Ocorre que, fundamentalmente a adesão ao desenvolvimento é igual em todas as partes, em qualquer país, rico ou pobre, de esquerda ou de direita. O desenvolvimento se fixou nas mentes e se converteu na grande religião universal da segunda metade do século XX.” (GARCIA, 2012, p. 202).

Embora inicialmente tendesse a ser percebido como uma postura romântica frente



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

aos problemas sociais e ecológicos das sociedades modernas, Bem Viver traz a expressão de uma nova relação dos seres humanos entre si, e também entre os seres humanos e natureza. “En realidad, se trata de un concepto cuyas raíces son radicalmente diferentes a los marcos teóricos que la intelectualidad europea, norteamericana y latinoamericana ha utilizado para comprender los fenómenos sociales.” (BLIN; MARÍN, 2013, p. 26).

Uma das características da perspectiva do Bem Viver está na desconsideração da relação entre sujeitos e objetos. Isto é, a própria separação do meio ambiente (a Natureza) dos seres humanos é estranha no âmbito do Bem Viver. Pois, tudo que integra a Natureza e a vida são reconhecidos como sujeitos e fazem parte de um mesmo conjunto vivo, incluindo os solos, as águas, as pedras, as neblinas, a chuva, os antepassados, os seres espirituais e, por sua vez, os seres humanos, os animais e as plantas (BLIN; MARÍN, 2013).

O Bem Viver não está relacionado à ideia comumente tratada de desenvolvimento material, que prioriza aumento de renda, equilíbrio macroeconômico ou melhores formas de fazer uso dos recursos ambientais. “Bem Viver não é apenas um conceito, não é uma utopia; é um estilo, uma forma, é jeito de viver; essa forma diferenciada de viver está fundamentada em três pilares: viver bem com o outro, com a natureza e com o Criador.” (FLORES, 2013, p. 13).

A Bolívia já incorporou em sua Constituição o Bem Viver como um princípio ético-moral, e isso pode ser observado nos objetivos do Estado. Também nos artigos constitucionais referentes à educação e a organização econômica há passagens relacionadas a este princípio. A incorporação do Bem Viver não acontece ao acaso, o contexto atual e a crise do modelo ocidental levam a aceitação de que um novo paradigma é necessário para repensar a condição caótica na qual vivemos (ARKONADA, 2010).

Do ponto de vista do desenvolvimento, o Bem Viver ensina não a viver melhor e sim a viver com menos. A ideia é criar uma ética do Bem Viver, trabalhando essa questão principalmente na educação. Reconstruir uma forma de vida comunitária, revendo a relação entre a sociedade e a economia, promovendo um equilíbrio maior entre cultura e Mãe Terra. No nível macroeconômico, o Estado precisa assumir a redistribuição de terra e de riqueza (ARKONADA, 2010).

Mesmo os mecanismos utilizados atualmente com o objetivo de obter produção a partir de tecnologias limpas, onde seria possível manter o crescimento econômico



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reduzindo os impactos no planeta, a chamada “economia verde”, não é ampla o suficiente. “Esses novos mecanismos que vão continuar gerando a desigualdade, vão fomentar o consumo, o individualismo e a competição em lugar da solidariedade. Nossas instituições são formadoras de competidores, o discurso é ser vencedor, portanto gerar vencedores!” (FLORES, 2013, p. 13).

O Bem Viver nos direciona para uma perspectiva totalmente diferente da conhecida “evolução” do desenvolvimento. Significa abandonar teorias, conceitos, indicadores e noções que não levam a uma relação direta com a Terra. Significa reorientar o atual modelo de produção para uma direção oposta ao acúmulo e produção de riquezas; uma direção que valorize a produção de “jeitos de viver”.

As ideias subjacentes ao Bem Viver, que são milenares e residem nos povos indígenas e originários latino-americanos, não foram totalmente eliminadas do campo do pensamento e da ação e podem, “alimentar en un diálogo intercontinental la búsqueda de nuevos fundamentos éticos y filosóficos que permitan a la Humanidad encontrar otros pilares sobre los cuales sustentar la aventura humana en estos primeros años del siglo XXI.” (BLIN; MARÍN, 2013, p. 28).

## **6 Considerações Finais**

O presente artigo buscou apresentar uma revisão do conceito de desenvolvimento partindo da abordagem clássica do pensamento econômico, discutindo a abordagem do desenvolvimento sustentável e a Teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual, até a perspectiva do Bem Viver. A noção do Bem Viver teria espaço no atual contexto de naturalização do sistema de produção capitalista?

Na revisão literária apresentada na primeira seção, pela abordagem do desenvolvimento numa perspectiva histórica, fica evidente que a preocupação central é com o crescimento econômico. Assim, a ideia predominante é que a economia precisa estar em constante atividade, o bem estar da população fica nitidamente relacionado com os níveis de desemprego. Marx, no entanto, lança a atenção para os conflitos entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores.

O conceito de desenvolvimento sustentável pode ter se esvaziado de conteúdo, conforme propõe Georgescu. A discussão foi apropriada não apenas pela economia, mas por outras áreas que não têm por preocupação fundamental as questões sobre meio



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ambiente. As crises ambiental e social são tratadas como passageiras onde as novas tecnologias seriam capazes de solucionar os problemas causados pelo desenvolvimento. Sobretudo, os teóricos do desenvolvimento sustentável trazem à tona questões como a diminuição do consumo e decrescimento da economia, que interferem nas relações capitalistas, providência difícil em termos práticos.

Quanto a Teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual, é preciso dizer que esta abordagem concentrou a atenção nas desigualdades produzidas no território pelo movimento do capital nas suas diversas direções. A análise revela que a taxa de lucro determina a direção na qual o capital irá seguir. As desigualdades se acentuam porque as áreas com altas taxas de lucro vão se desenvolver em detrimento as áreas que apresentam taxas de lucro baixas.

Contudo, pôde-se verificar que discussões sobre desenvolvimento para além do viés eurocêntrico vêm sendo consideradas. O paradigma do Bem Viver ensina não a viver melhor e sim viver com menos. Sua proposta é ousada, mas não utópica; pelo contrário, pode-se dizer que é muito racional, considerando o atual cenário de crises que vivemos. Mas estariam dispostas, as sociedades capitalistas a praticar o Bem Viver, haja vista que sempre tiveram como receita para o desenvolvimento a visão eurocentrista baseada em “melhora” nos indicadores? No cenário que se apresenta, o caminho parece advir mais da ética individual do que do planejamento dos Estados, restando poucas brechas a modelos não tradicionais para o desenvolvimento da civilização moderna. Talvez estejam na imaginação destes espaços alternativos as rupturas de um sistema há tempos em crise.

## Referências

ARKONADA, Katu. Entrevista: Descolonização e viver bem são intrinsecamente ligados, **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, ago., 2010, ano X, edição 340. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3439&secao=340](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3439&secao=340). Acesso em: 12 abr. 2014.

BLIN, Arnaud; MARÍN, Gustavo. Buen vivir. In: **Diccionario del poder mundial**. Elaborado por el Foro por una Nueva Gobernanza Mundial, 2013.

CARMO, Roberto Luiz; D'ANTONA, Álvaro de Oliveira. Transição demográfica e a questão ambiental: para pensar a população e o ambiente. In: CARMO, Roberto Luiz; D'ANTONA, Álvaro de Oliveira (Orgs.). **Dinâmicas demográficas e o ambiente**. Unicamp, 2011.

CECHIN, Andrei. Georgescu-roegen e o desenvolvimento sustentável: diálogo ou anátema? In: LÉNA, Philippe; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Orgs.). **Enfrentando os limites do crescimento**. Sustentabilidade, decrescimento e prosperidade. Rio de Janeiro:



ISBN: 978-85-7897-148-9

Garamond, 2012, p. 349-370.

COSTA, Heloísa Soares de Moura. Meio Ambiente e Desenvolvimento um Convite à Leitura. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Saberes ambientais**: desafios para o conhecimento disciplinar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DALY, Herman. A economia ecológica e o desenvolvimento sustentável. **Texto para debate**, n. 34, 1991, Rio de Janeiro: AS-PTA.

FLORES, Lúcio Paiva. Bem Viver na criação: Viver Bem com o outro, com a natureza e com o Criador. In: MARKUS, Cledes; GIERUS, Renate. **O bem viver na criação**. São Leopoldo. Oikos, 2013.

GARCIA, Ernest. Decrescimento e bem viver: algumas linhas para um debate adequado. In: LÉNA, Philippe; PINHEIRO, Elimar. **Enfrentando os limites do crescimento**: sustentabilidade, decrescimento e prosperidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Spaces of Global Capitalism**: towards a theory of uneven geographical development. New York: Verso, 2006.

KEYNES, John Maynard. **A Teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

LÖWY, Michael. Teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 73-80, 1998.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. (vol. 2, tomo 2). 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. (volume 1). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento Desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

SCHUMPETER, Joseph. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

SOUZA, N. de J. de. **Desenvolvimento Econômico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

TROTSKY, León. **A história da Revolução Russa**. 3. ed. Trad. E. Huggins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



## GT 07 - ENSINO RELIGIOSO E INTERCULTURALIDADE

Este GT viabilizou discussões e reflexões relativas às interfaces entre Ensino Religioso e Interculturalidade. O Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento e componente curricular da educação básica, veicula saberes e conhecimentos religiosos por meio do diálogo intercultural, questionando concepções e práticas que geram discriminações e preconceitos.

Neste sentido, a diversidade cultural e religiosa presente nas sociedades latino-americanas, na sua relação com a educação e demais áreas, requer aprofundamentos epistemológicos e pedagógicos capazes de educar para o respeito, dignidade e o reconhecimento de todas as formas humanas de ser e estar. Para isso, este GT ofereceu possibilidades para apresentar experiências pedagógicas e metodológicas em Ensino Religioso numa perspectiva intercultural.



## RITOS RELIGIOSOS AFRICANOS

Alexandre Brum Silva<sup>268</sup>

Ibrahim Cardoso<sup>269</sup>

Nadir de Jesus<sup>270</sup>

### Resumo

A narrativa “Canções dos povos africanos” do Escritor Fernando Paixão serviu-nos de base para introduzir o tema das religiões de descendência africana no processo de aprendizagem das crianças do 3º ano da Escola de Educação Fundamental São Miguel, bairro Areias, em São José/SC. A ideia de trabalhar com esse tema surgiu a partir de conversas com as professoras dessa instituição, em que foi constatada a dificuldade de inserção de questões que dizem respeito à religiosidade e cultura afro-descendente nos anos iniciais. A partir desse diálogo, foi elaborado um plano de aula, com 2 encontros, em que se procurou contemplar de forma dinâmica elementos particulares da religião africana, dando visibilidade a questões que atravessam o cotidiano das crianças em suas próprias questões relacionadas à religião e ritos religiosos, tais como: o nascimento, o casamento, a morte, a transcendência. Para subsidiar teoricamente este trabalho pedagógico fez-se uso de Tura (2003) e Souza (2008) na compreensão do contexto escolar, bem como da Proposta Curricular de Santa Catarina – Implementação do Ensino Religioso (2001) na delimitação da temática apropriada para este ano. Por fim, vale lembrar que o planejamento das aulas foi baseado principalmente na teoria sócio interacionista de Vygotsky, onde a apropriação do conhecimento se dá a partir da interação com o meio ao qual estão inseridos. Pode-se afirmar que as atividades coletivas e individuais promovidas em sala de aula possibilitaram que as crianças identificassem similitudes com a religiosidade de uma cultura distinta da sua. A experiência de estágio demonstrou, de modo geral, que há uma extensa curiosidade e capacidade de assimilação das crianças para com os elementos da cultura africana, e que a dificuldade maior encontra-se entre os adultos em tratá-la como parte da própria cultura.

**Palavras chaves:** Escola Pública; Ensino Religioso; Ritos Religiosos; Estágio Supervisionado.

### 1 Introdução

O presente artigo objetiva apresentar a intervenção de estágio, realizados com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da EEF São Miguel. Realizaram-se diversas visitas à instituição, para observação e intervenção. As observações ocorreram nos dias 17, 19, 24 e 26 de setembro de 2013. As intervenções, porém, ocorreram nos dias 03 e 04

<sup>268</sup> Acadêmico da 7ª Fase do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José – USJ. E-mail: agentebrum@gmail.com

<sup>269</sup> Acadêmico da 7ª Fase do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José – USJ. E-mail: ibrahimcardoso@hotmail.com.br

<sup>270</sup> Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Acadêmica da 7ª Fase do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José - USJ. E-mail: dica.usj@gmail.com.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de outubro no 3º Ano do ano corrente. Todas as Observações e Intervenções foram realizadas no período matutino.

Percebeu-se que a rotina escolar é bastante tranquila, não havendo casos de agressão ou brigas entre os educandos. E, que nos dias que chove boa parte dos educandos não comparecem à aula.

A turma do 3º Ano é bem participativa e possuem boa argumentação na realização das atividades. Escolheu-se como tema os *Ritos Religiosos Africanos*, pois se sabe das dificuldades que se tem de trabalhar a religiosidade nas séries iniciais, principalmente a religiosidade dos povos africanos. Além da apresentação dos ritos religiosos, realizaram-se dinâmicas de grupo, para trabalhar os valores e o respeito dentro do grupo.

## 2 O Ensino Religioso nos Anos Iniciais

De acordo com o Artigo 33 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (LDB 9.394/2006).

Percebe-se desta forma que as unidades escolares devem oferecer obrigatoriamente a disciplina de Ensino Religioso, em todos os anos do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano, ficando facultativo apenas ao aluno que escolhe na hora da matrícula se quer cursar a disciplina ou não.

A partir dessas informações, podemos observar que na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC), há alguns conceitos essenciais a serem trabalhados na disciplina de ensino religioso, em cada ano/série do ensino fundamental.

Estes conceitos são estabelecidos de acordo com os critérios a seguir:

- a) Conhecimento dos mitos e histórias, dos textos e das tradições orais de corporalidade e ancestralidade;
- b) A descrição do contexto socio-político-religioso significativa em algumas Tradições Religiosas na redação dos textos sagrados/tradições orais de corporalidade e ancestralidade;
- c) A análise e a hermenêutica dos mitos e histórias, dos textos sagrados e tradições orais de corporalidade e ancestralidade. (PCSC, 2001, p. 17).



ISBN: 978-85-7897-148-9

Assim esses conceitos devem ser trabalhados nos 9 anos do ensino fundamental, respeitando as linguagens a ser trabalhado em cada ano/série.

Segundo o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Ensino Religioso, informa que “o Ensino Religioso é uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados, já que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e do Transcendente. E contribui para o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e ética”. (2010, p. 34).

A partir das referências acima citadas, o Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José – USJ, que é um curso presencial, disponibiliza em sua sexta fase, que tem duração de oito semestres – 4 anos – o Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para que os educandos das séries iniciais tenham contato com o Ensino Religioso, para que esta disciplina não seja apresentadas somente quando estes cursarem as séries finais do ensino fundamental.

### 3 O Campo de Estágio

A Escola de Ensino Fundamental São Miguel, mantida pelo Estado de Santa Catarina, está localizada na Rua Manoel Bandeira, s/nº, Bairro Areias, município de São José. Conta atualmente com 330 alunos matriculados no Ensino Fundamental, divididos nos turnos matutino (189 alunos) e vespertino (141 alunos). Os alunos são divididos entre o 1º e 7º Anos, e 8ª Série do Ensino Fundamental, a carga horária mínima do ano letivo é de 800 horas, divididos em 200 dias letivos. (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2012, p. 3).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta instituição de ensino, a Escola foi uma extensão da Escola Básica Juscelino Kubitschek, pois a comunidade de Areias era muito carente, não tendo condições de encaminhar as crianças para outras localidades, e a escola JK não comportava mais alunos. Em 1988 iniciaram as aulas na Igreja Católica São Miguel – um espaço cedido pela mesma –, localizada no bairro Areias. (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2012).

O terreno, onde está situado a Unidade Escolar, foi doado por um morador do bairro. Inicialmente foram construídas poucas salas, para comportar as séries iniciais do ensino fundamental, com o passar dos anos foram estendendo a construção até o prédio atual. Hoje há uma área construída de 1.443,36 m<sup>2</sup>.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Figura 1 – Foto aérea da EEF São Miguel



Fonte: Google Maps

A comunidade situada no entorno da Unidade Escolar é pertencente à classe média baixa e carente economicamente. É grande a rotatividade de moradores na localidade, assim como na instituição educacional, pois esses são oriundos de diversos municípios de Santa Catarina, vindo inclusive de outros estados. A formação étnica do bairro é diversificada, devido a rotatividades dos moradores como foi citado anteriormente.

Há inclusive, próximo à EEF São Miguel, uma Instituição de Ensino Privado, que atende alunos da mesma comunidade, que possuem um padrão de vida aparentemente mais elevado.

No ano de 2013 a Escola de Ensino Fundamental São Miguel completou 25 anos de existência, realizando uma festividade para comemorar a referida data.

Esta unidade Escolar conta com oito salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca, uma cozinha, dois banheiros para os alunos (masculino e feminino), um depósito, uma sala para guardar os materiais de educação física, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de direção, dois banheiros para professores (masculino e feminino), uma quadra descoberta, um refeitório, localizado no pátio coberto, um pátio descoberto, estacionamento para os professores e uma área não construída, que fica atrás das salas das séries iniciais. Nos dias atuais a escola passa por uma pequena reforma, pois está se adequando para receber alunos com necessidades especiais.

A sala de informática possui diversos computadores do programa Pro-Info. Há nesta sala alguns armários vazios, colocados nesta sala por haver falta de espaços em outras salas. A Unidade Escolar conta com dois aparelhos de projeção multimídia, um notebook e uma lousa digital. Esta última encontra-se guardada pelo fato de que ninguém sabe manuseá-la, pois não houve nenhum curso de capacitação para a mesma.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A Biblioteca desta unidade escolar encontra-se em bom estado, tendo vários livros de literatura infantil e infanto-juvenil a disposição dos alunos. Há um professor readaptado responsável pela organização e manutenção da biblioteca.

Segundo o PPP da EEF São Miguel busca-se através da

“ação pedagógica formar cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas”. (EEF SÃO MIGUEL, 2012, p.5).

Desta forma:

a escola conceberá a educação como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática. (EEF SÃO MIGUEL, 2012, p.5).

A metodologia aplicada pelos professores é bem diversificada, pois utilizam diversas práticas docentes para prender a atenção dos educandos, como aulas expositivas, apresentação de trabalhos, pesquisas na biblioteca e sala de informática, trabalhos em grupos, entre outros.

A equipe pedagógica da Unidade Escolar demonstrou está sempre pronta a ajudar os educadores, seja através de materiais ou auxílio com eventuais problemas envolvendo os educandos – problemas estes disciplinares ou de aprendizagem.

No que se refere à avaliação, esta se dá através da construção social do educando, seja individual ou coletivamente, desta forma a avaliação deve ser contínua e formativa para desenvolver integralmente o aluno. Assim: “a avaliação deve configurar-se como uma prática de investigação do processo educacional e como meio de transformação da realidade escolar partindo da observação, da análise, de reflexão crítica sobre a realidade/contexto”. (EEF SÃO MIGUEL, 2012, p. 7).

A Unidade Escolar EEF São Miguel utiliza-se do Recreio Monitorado, ou seja, em cada dia/período um professor é responsável pelo recreio, acompanhando os alunos para que estes não se machuquem.

Foi instituído, nesta Instituição de Ensino, o Recreio Monitorado no ano de 2009, antes deste período as aulas eram de 48 min., para que se reduzisse o horário das aulas para 45 min. foi necessário implantar o Recreio Monitorado. Há uma escala semanal, com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

a participação de todos os professores e equipe pedagógica e administrativa da Unidade Escolar.

#### **4 Caracterização da Turma**

A turma do 3º Ano, que tem como Professora Titular a Prof.<sup>a</sup> Rute Miriam Albuquerque, e como segunda professora a Professora Célia. Os alunos tem entre 8 e 9 anos de idade aos quais possuem bons relacionamentos entre si, com as educadoras e também conosco, os estagiários.

As professoras demonstram grande afetividade aos alunos e uma boa receptividade com relação aos acadêmicos. A turma do 3º Ano é bem participativa na realização das atividades, destacam-se diante da vibração contagiante de suas comemorações a cada acerto das atividades propostas em sala. A Professora Ruth, por sua vez, parece ter grande facilidade em cativar, transmitir e interagir com os educandos, utilizando uma linguagem compatível com a idade das crianças.

#### **5 Metodologia**

Apresentou-se um conto que faz referência a diversos ritos religiosos, ao qual se buscou fazer uma relação destes ritos africanos com os ritos do dia-a-dia dos educandos.

Após a leitura do conto, os alunos realizaram uma atividade em grupo para discutirem o rito religioso. Inicialmente tinha-se como propósito separar os grupos e esconder os envelopes, não sendo possível devido a alguns contratemplos, como o não acesso a chave da sala e ao fato de que os alunos e as professoras entravam na sala ao mesmo tempo. Desta forma, adaptou-se o plano de aula, separando os grupos e colocando os envelopes embaixo das carteiras com os alunos dentro da sala de aula.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Figura 2 – Leitura do Conto Canção dos Povos Africanos.



Fonte: Arquivo pessoal de Isabel Berois

O principal objetivo, nesta atividade, era de que as crianças interpretassem e refletissem sobre os ritos religiosos apresentados, criando suas respostas a partir das páginas do livro, porém os educandos acabaram transcrevendo o conteúdo das mesmas e refletindo sobre as imagens contidas nestas.

Figura 3 – Discussão do trabalho em grupo.



Fonte: Arquivo pessoal de Isabel Berois

Após as discussões em grupo, os educandos apresentaram suas produções para os para os colegas de classe. Foi comum a timidez, o medo de alguns alunos em se expor na frente de outras pessoas, fez com que vários escondessem o rosto com as folhas, ou lessem em voz baixa.

No dia seguinte, retomaram-se as atividades do dia anterior, organizando um



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

espaço no lado externo à sala, propiciando aos alunos um ambiente diversificado. Neste momento questionamos os educandos, referente aos ritos religiosos trabalhados no primeiro dia, para observar se os alunos compreenderam o conteúdo que foi apresentado, construindo um mural, com as produções que cada grupo desenvolveu, sobre os ritos religiosos africanos.

Aproveitou-se para contextualizar o conteúdo, de forma resumida, aos colegas que não estavam presentes no dia anterior. Percebeu-se, através da participação das crianças, que houve um aprendizado, pois estas conseguiram identificar um ritual, tanto os dos povos africanos, apresentados no conto, como os rituais do dia-a-dia, realizados por elas.

Figura 5 – Aula ao livre: retomando o conteúdo



Fonte: Arquivo pessoal de Isabel Berois

Após a construção do mural, os educandos foram conduzidos para a sala de aula, a fim de iniciar a apresentação dos deveres encaminhados, aos alunos, no dia anterior. Os alunos que haviam faltado, tiveram oportunidade de realizar as atividades, pois os colegas presentes se prontificaram a entregar a tarefa para os faltantes.

Os deveres foram colocados em um envelope, pediu-se para que os alunos tivessem cuidado com o conteúdo presente no mesmo, pois seriam utilizados posteriormente. Como tarefa, pedimos para que cada criança perguntasse para alguém mais velho (pai, mãe, tio/tia, avô/avó), que música ou oração se cantava/rezava para ela quando era pequeno.

Depois de acomodados os educandos na sala de aula, pediram-se para que cada um fosse à frente da sala para cantar/rezar sua música/oração. Havia diversas canções religiosas e populares, bem como algumas orações. Neste momento pode-se comparar a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

relação entre os alunos e a tribo africana. Pois como nesta última, onde todos sabiam as canções de todos, os educandos conheciam a maioria das canções/orações apresentadas pelos colegas.

Figura 6 – Tarefa de Casa



Fonte: Arquivo pessoal de Isabel Berois

Um dos alunos relatou na sua apresentação, que ninguém cantava nenhuma música para ele quando era pequeno. Por alguns segundos reinou o silêncio, onde de maneira rápida e inteligente, a Professora Titular – Ruth, entrevistou, narrando à negativa semelhante em seu trabalho, ou seja, que ninguém cantava para ela quando esta era criança. Em outro momento uma educanda, apresentou sua música, *Ursinho Pimpão*, como estava encabulada, usou-se de maneira improvisada o recurso da música em mp3. Os alunos proporcionaram uma vibração positiva difícil de descrever.

Figura 7 – Tarefa de Casa - Música *Ursinho Pimpão*



Fonte: Arquivo pessoal de Isabel Berois



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Em um terceiro momento, realizou-se uma dinâmica – Caixa de Presente –, que tinha por intuito trabalhar os valores humanos, valorizando a participação dos alunos. Enfatizou-se que cada educando poderia ser escolhido uma única vez, para oportunizar a participação de todos.

Um dos alunos, dizia aos colegas mais próximos, que não seria escolhido. No entanto, em determinado momento, este mesmo aluno, foi escolhido como uma pessoa APAZIGUADORA, que transmite a PAZ. Neste instante a Professora Ruth fez uma intervenção, falando da importância de uma pessoa apaziguadora. Visto que este educando é um dos alunos que mais se mete em confusão.

Figura 8 – Dinâmica Caixa de Presentes - Pessoa Apaziguadora



Fonte: Arquivo pessoal de Isabel Berois

No decorrer da dinâmica, os alunos encontravam-se motivados, à medida que cada criança retirava o pacote de presente, encontrando outro pacote, os demais gritavam e vibravam dizendo: “Papel, papel, papel...”. Próximo ao término da dinâmica, alguns gritavam “Papel” outros gritavam “Presente”.

A dinâmica teve que ser interrompida, pois os alunos deveriam sair para o recreio, na volta para a sala, a Professora de Artes, Vanderléia, adentrou a sala, pois os educandos teriam aula desta disciplina. A mesma introduziu-se na participação da dinâmica. Da metade para o final da dinâmica, algumas alunas disseram que as ATP's (Assistentes Técnicas Pedagógicas) deveriam participar da mesma, saindo da sala correndo para chamá-las.

É importante ressaltar, que os alunos tiveram a iniciativa de fazer com que os “visitantes” entrassem na dinâmica, quando uma das alunas entregou o presente para a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Professora Isabel, considerando-a como uma pessoa AMIGA. A última pessoa que recebeu o presente foi considerada a pessoa mais GENEROSA, devendo então dividir o presente (bombons) com os demais.

Ao final da dinâmica, os educandos compreenderam o propósito da atividade. Após nossa intervenção, a Professora Vanderléia iniciou sua aula, desenvolvendo uma atividade utilizando como meios às embalagens dos bombons (Sonho de Valsa), que haviam sido distribuídos na dinâmica.

## **6 Considerações Finais**

O contato direto com as crianças nos faz refletir com as teorias pedagógicas aprendidas em sala de aula. Porém somente dentro do ambiente escolar, vendo e sentindo as expressões dos educandos percebe-se o quão distantes se está do ideal apresentados pelas teorias.

A partir das atividades realizadas, conseguiu-se concretizar os objetivos propostos, pois os educandos surpreenderam positivamente com a participação ativa e absorvendo o propósito do conteúdo.

De forma geral, os alunos possuem facilidade em assimilar as atividades propostas, participando ativamente. Bem como a participação espontânea das professoras Ruth e Vanderléia, titular da turma do 3º ano e professora de Artes, respectivamente.

## **Referências**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/2006**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 02 de jun. 2014.

EEF SÃO MIGUEL. **Projeto Político Pedagógico**. São José, 2012.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Religioso**. 2 ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

PAIXÃO, Fernando. **Canção dos povos africanos**. Ilustração: MELO, Sérgio. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Implementação do Ensino Religioso. Florianópolis: SED, 2001.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SOUZA, Ricardo Timm de. Por Uma Pedagogia da Alteridade: Repensando a educação com Levinas. In: CARBONARI, Paulo César; COSTA, José André da; DALMÁS, Giovana **Ética, educação e direitos humanos**: estudos em Emmanuel Levinas. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## ENSINO RELIGIOSO: um campo em disputa

Josué de Souza<sup>271</sup>

### Resumo

O presente trabalho é uma aproximação teórica que faz parte de observações e debates construídos na disciplina de Pesquisa em Ensino Religioso do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da Universidade Regional de Blumenau (FURB) – Programa PARFOR e aprofundados no VII Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), realizado em Juiz de Fora/MG, em 2013. Entendemos que parte do perfil fluido do campo social constituído em torno da disciplina se dá por conta de ser um campo científico em construção. Defendemos que a prática de docência/pesquisa em Ensino Religioso deve ser constantemente problematizada, para assim, romper com históricas práticas de catequização e privilégios à algumas formas de expressão e religiosidades. Acreditamos que a prática docente da disciplina em Ensino Religioso deve unir a transmissão de conhecimentos e sua construção através de uma cultura de pesquisa, amalgamada com práticas *de/em/para* as alteridades.

**Palavras Chaves:** Ensino Religioso; Campo Científico; Formação docente; Diversidade Cultural Religiosa.

### 1 Introdução

A história da disciplina de Ensino Religioso (ER) nas escolas de ensino fundamental está diretamente ligada ao processo de construção nacional que teve como base a forte presença da fé católica através do processo de homogeneização cultural religiosa promovido por ela ao longo da história do Brasil. O ER como forma de catequização foi utilizado como instrumento de domínio e construção de docilidades pelo colonizador europeu. Assim, a presença de uma disciplina que tenha como objeto de estudo o saber religioso no currículo escolar é motivo de debate e controvérsia. Muito desta resistência, dá-se por conta da prática de proselitismo religioso e pelo papel histórico que historicamente esta disciplina serviu ao longo do tempo.

Porém, a partir da Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, a disciplina passa ser garantida em todo o território nacional de forma facultativa, assim como, pela Lei nº 9.475/97, que reconhece que o ER enquanto disciplina escolar, como “parte integrante da formação básica do cidadão e [...] disciplina dos horários normais das

<sup>271</sup>Bacharel e Licenciado em Ciências, Mestre pelo no PPGDR. Docente Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (Programa PARFOR) e integrante do GPEAD-PPGDR (FURB-SC/Brasil) Docente efetivo de Sociologia na Rede Estadual de Educação de SC, no Município de Picarras/SC. E-mail: [josuedesouza1@yahoo.com.br](mailto:josuedesouza1@yahoo.com.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

O novo ordenamento jurídico coloca novas luzes sobre a disciplina e, segundo Riske Koch (2007), a partir de agora, busca resolver questões como a promoção e a integração sociocultural. Dito de outra forma, se historicamente o ER buscava construir homogeneização cultural religiosa, agora busca reconhecer alteridade e promover a valorização da convivência dos alunos com o outro e com a diferença, além de proporcionar o diálogo das diferenças culturais, sociais e religiosas.

Neste cenário o perfil do professor/pesquisador de ER deve ser problematizado, para que sua postura rompa com práticas de catequização e privilégio à apenas uma forma de religiosidade, sobretudo, em face ao cenário sociorreligioso brasileiro, que é marcado pela diversidade religiosa, étnica e cultural. Assim, a disciplina troca de perfil assumindo um caráter marcado por reflexões, estudos, pesquisas, produções científicas, trocas de saberes e conhecimentos nas múltiplas relações e interações do atual contexto religioso e social brasileiro, que se perfila contraditório, complexo e excludente (MARKUS, OLIVEIRA, 2010).

Respondendo esta nova demanda e com vistas à construção de outros referenciais para intervir o *status quo* social de violações e discriminações relacionadas ao trânsito e presença da diversidade religiosa no cotidiano social e escolar, foi criado em meados de 1996, o Curso de Ciências da Religião–Licenciatura em Ensino Religioso da Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC). O Curso objetiva proporcionar aos seus licenciandos um referencial teórico-metodológico que possibilite uma leitura e compreensão críticas dos fenômenos religiosos na diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, solidária e livre, que reconheça na alteridade a dignidade de todas as formas e expressões de vida.

Estudos, pesquisas, saídas em campo, construção de textos e socialização em forma de seminários integram e compõem o movimento pedagógico-didático deste curso, visando discutir e apreender: referenciais relativos às culturas e fenômenos religiosos; o desenvolvimento sistemático das crenças, instituições e valores de uma sociedade; as representações sociais na história das culturas; o religioso no substrato das culturas; e as tradições religiosas como elementos indissociáveis das culturas. Já o contato com a educação básica, se dá através da inserção no cotidiano escolar através de estudos, pesquisas, visitas, análise de documentos curriculares, reuniões pedagógicas e/ou comunitárias, elaboração de materiais, entre outras possibilidades através das Práticas



ISBN: 978-85-7897-148-9

como Componente Curricular (PCC).

Neste sentido, defendemos que a prática docente em ER deve unir não só a transmissão de conhecimento, mas articular a prática docente com base em um conhecimento construído na prática da pesquisa em educação. Como base de reflexão vamos utilizar os ensinamentos do sociólogo alemão Max Weber, especificamente em na sua obra *Ciência e política: duas vocações*, e do sociólogo francês Pierre Bourdieu, em *Sociólogos da crença e crença de sociólogo*.

## 2 Max Weber, a Ciência e a Docência

Dos autores clássicos do pensamento social, Max Weber talvez seja o mais lembrado pelo tratamento do fenômeno religioso em sua obra. A mais conhecida delas é *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2005), na qual busca mostrar a relação existente entre as ideias religiosas e as suas consequências sobre o processo de mudança social. Porém, ele inicia seus estudos sobre religião em um artigo anterior chamado *Rejeições religiosas do mundo e suas direções*, onde apresenta as tensões existentes entre as religiões e outras esferas sociais. No texto, mostra como se deu o percurso histórico da construção das racionalidades religiosas, sejam elas de caráter místico, ascese ou mesmo universalistas. Todas estas correntes surgiram segundo Weber, de pressupostos mágicos que, a partir de atuação de um profeta ou salvador, se legitimaram a partir da construção de um carisma. Segundo Weber (1997, p. 161):

Em geral, o profeta e salvador legitimaram-se através de um carisma mágico. Para eles, porém isso foi apenas um meio de garantir o reconhecimento e conseguir adeptos para a significação exemplar, a missão, da qualidade de salvador de suas personalidades.

Assim, o objetivo das religiões é garantir ao fiel um estado sagrado, livre do sofrimento terreno, fornecendo a ele um comportamento que garante a salvação. O *status* de salvo é dado ao fiel de forma transitória através de rituais, orgias, ascetismo ou contemplação. Na busca da salvação, o religioso age com regularidade, tendo agora sua conduta controlada pelos sucessores do profeta, ou seja, a hierarquia do grupo religioso (WEBER, 1997).

Na obra *Ciência e valores: duas vocações*, o autor desenvolve a relação entre ciências sociais e valores do pesquisador, especificamente, a relação existente entre



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conhecimento e valores. Debaterá sobre a distinção entre conhecer e valorar. Para compreender o autor alemão é preciso partir da premissa que a sociologia weberiana *filia*-se na escola neokantiana defendendo que o método das ciências sociais deveria ser singularizante. Portanto, é necessário compreender o significado cultural do objeto. Weber nasceu e viveu durante a sua formação intelectual no período em que as primeiras disputas e discussões sobre metodologia das ciências sociais estava sendo travado, o que torna os escritos de Max Weber importantes para a compreensão de como se dá o processo de construção do conhecimento científico nas Ciências Sociais (TRAGTENBER, 1980).

Na referida obra, o sociólogo alemão aponta as características da comunidade científica. A primeira afirmativa é que o cientista só consegue sucesso na carreira quando se coloca pura e simplesmente a serviço de sua causa. Assim, ele se põe a desvelar o interior da esfera da ciência, comparando a organização da ciência nos Estados Unidos e na Alemanha. Mostra que as relações de poder no interior desta esfera, em nada se diferem das relações capitalistas existentes em outras áreas de atuação profissional.

Weber valoriza a intuição dos pesquisadores neófitos, ao afirmar que esta pode ter um significado e resultado maior que de um especialista. Isto não significa afirmar que o autor despreze o método e a dedicação do pesquisador ao seu objeto de estudo, pelo contrário, afirma que “a inspiração não substitui o trabalho, mas este por seu turno não pode substituir nem forçar o nascimento de uma intuição” (WEBER, 2009, p. 34).

Na prática, Weber desromantiza o papel social do cientista mostrando que na ciência a intuição tem a mesma função que qualquer outro campo da vida, sendo a sua importância, tanto quanto a intuição de um empreendedor ou de um artista. Porém, diferente deste último, em que a produção artística fixa-se em seu tempo, na ciência a produção é concebida para ser ultrapassada. O sentido do conhecimento científico não é outro do que fazer surgir novas indagações. Neste sentido a vocação científica pressupõe paixão, rigor, e, sobretudo, aceitação da precondição fundamental de que o conhecimento científico existe para ser superado.

Weber aceita a ideia que a pesquisa científica sempre é parcial e provisória, pois opera uma seleção da realidade diretamente influenciada pelo momento histórico e cultural vivido pelo cientista. Assim, na sociologia weberiana não é possível conhecer toda a realidade e a ciência não possui a palavra final na compreensão da realidade. Segundo Mattedi (2006), esta afirmação não se dá apenas às ciências sociais, mas em toda modalidade de ciência empírica.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Sobre os cientistas veteranos ou professores, Weber os compara aos artesões, pois estes são o seu próprio patrão, possuem a liberdade de produzirem sua própria agenda de pesquisa, são proprietários da sua biblioteca que é seu meio de trabalho. Reconhece que as transformações capitalistas que se processavam na sociedade de então em breve atingiria também esta esfera social. Assim a atuação na ciência depende muito mais de dedicação do que vocação profissional. Weber chama a atenção que o sucesso na carreira passa também pela inspiração:

Sempre que se objetiva atingir um resultado, não se pode impunemente fazer com que o trabalho seja executado por meios mecânicos – ainda que esse resultado seja, muitas vezes, de reduzida significação. No entanto, se não vier ao espírito uma “idéia” precisa que a oriente a formulação de hipótese, e se, no tempo em que nos entregamos a nossas conjecturas, não nos ocorra uma “idéia” relativa ao alcance dos resultados parciais obtidos, não lograremos a alcançar nem mesmo aquele mínimo (WEBER, 2006 p. 33).

Outra característica do pensamento Weberiano é da impossibilidade de apresentar uma visão da totalidade ou uma *cosmovisão*, sobretudo porque esta linha de pensamento, diferente de Comte, Durkheim e Marx, não é normativa, pois não possui uma visão finalista do desenvolvimento da sociedade. Dito de outra forma, a sociologia de Weber não serve de *caminho para a felicidade*, pois para ele, os valores supremos que dão sentido a vida humana não são construídos ou escolhidos de forma racional, mas movidos por convicções de superioridade (MATTEDI, 2006; LAZARTE, 1996).

Rolando Lazarte (1996), no livro *Max Weber: ciência e valores*, propõe que Weber seja interpretado a partir de uma perspectiva humanista e que possibilite a interpretação da sociedade contemporânea, sobretudo quando em um período que, segundo ele, vivenciamos uma crise civilizacional e, por consequência, uma crise na ciência que nasceu assentada na modernidade. O autor procura *domesticar* o pensamento de Max Weber, afirmando que, para o sociólogo alemão, era impossível fundamentar qualquer norma moral, ou valor supremo. Qualquer caminho escolhido, mesmo que seja uma escolha racional, não nos inocentariam como seres de cultura.

O importante aqui é observar que toda ação humana é realizada de forma *racional*, ou seja, com algum sentido, mesmo que para o observador isso não fique aparente. Um exemplo disto é o principal tema de estudo de Weber, a religião. O mecanismo que a religião puritana opera na economia é, na verdade, instrumentalizar o trabalho a fim de conhecer a vontade positiva de Deus. No texto *Religião e Racionalidade Econômica*, o autor aponta como funciona o mecanismo operado pela fé calvinista:



Os homens eram por natureza todos igualmente pecaminosos, mas as chances religiosas eram desiguais no mais alto grau, não só temporariamente mas de modo definitivo (...) Mas sempre reinava nessas diferenças a providência e a graça injustificada e imerecida, “livre” de um Deus supramundano. Por isso a crença na predestinação, ainda que não a única, era de longe a formulação dogmática mas consequente dessa religiosidade de virtuosos (...) tudo se orientava, portanto, para a livre graça de Deus e para o destino do além, e a vida terrena era apenas um vale de lágrimas ou então somente uma passagem. Por isso mesmo uma ênfase extraordinária era posta sobre o esse diminuto lapso de tempo. Não porque fosse possível conquistar a salvação eterna pelo puro desempenho próprio. Isso era impossível. Mas porque a própria vocação para a salvação só era concedida ao indivíduo e, sobretudo, só podia ser conhecida através da consciência de uma relação nuclear unitária dessa sua curta vida com Deus ultramundano e sua vontade: na “santificação”. Esta, por sua vez como em toda a ascese ativa, apenas podia ser comprovada na atividade cara a Deus, portanto numa ação ética sobre a qual repousava a benção divina, dando assim ao indivíduo a certeza da salvação na segurança de que era instrumento de Deus. Com isso ficava reservado o prêmio íntimo mais forte de que pudesse conceber para uma vida moral metodicamente racional. (...) O empenho “na obra daquele que me mandou enquanto é dia” tornava-se aqui um dever, e essa tarefa não eram de natureza ritual mas ético-racional (WEBER 1999, p. 155).

Mesmo aceitando a impossibilidade de que o conhecimento científico é portador do conhecimento da totalidade dos fatos, Weber defende que na prática da docência, assim como na pesquisa, a objetividade e neutralidade devem ser buscadas. Assim, a função do professor reduz-se a de apresentar os dados científicos a seus alunos. O autor reprova que o professor busque reproduzir nos seus alunos suas próprias concepções ideológicas ou políticas, afirmando que ao fazer isto, o professor perde a compreensão real dos fatos. O papel do professor é mostrar fatos científicos que produza desconforto na opinião dos alunos, encorajando-os a reflexão.

A tarefa primeira de um competente professor é a de levar seus discípulos a reconhecerem que há fatos que geram desconforto, assim entendidos aqueles que desagradam a opinião pessoal de um indivíduo. Positivamente existem fatos extremamente desagradáveis para cada opinião, inclusive a minha (WEBER, 2009 p. 48).

Weber afirma que o professor que possui o desejo de participar de lutas políticas e de concepções de mundo, nas palavras do autor, “*conselheiro da juventude*”, deve fazer fora de sala de aula, em lugar público através da imprensa, em reuniões ou associações. Por sua vez, a visão de mundo produzida pela ciência, sobretudo na sociologia, é de desencantamento e de desconstrução de qualquer tipo de *significação*.

Neste sentido, Weber não crê que o conhecimento científico em algum momento pode ser ferramenta de construção de verdades ou de produção de felicidades. Neste



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ponto, afirma que, na tentativa de diferenciar o discurso científico do religioso, apontando que as respostas produzidas pela ciência dizem respeito apenas a questionamentos feitos por quem o faz, mediante a sua própria especialização. Assim, o sociólogo alemão prega que a função do professor é o de ensinar um método de pensamento que possa servir de instrumento para a compreensão da realidade, capacitando o aluno de compreender diante de um problema ou valor qual prática ou opção possível, e as conseqüências de suas ações:

O professor pode mostrar apenas a necessidade da escolha, mas não pode ir além, caso se limite a seu papel de professor e não queira transformar-se em demagogo... os cientistas podem e – devem – mostrar que tal ou qual posição adotada deriva, logicamente e com toda certeza, quanto ao “significado” de tal ou qual visão última e básica do mundo. Uma tomada de posição pode derivar de uma visão única do mundo ou de várias (WEBER, 2009, p. 52).

Assim, para Weber, o papel da ciência é o de mostrar que dependendo da posição que adotar, a pessoa estará a serviço de um deus e ofendendo o outro. Ou seja, a tarefa do pesquisador é compreender o porquê das ações humanas, seu desenvolvimento e suas conseqüências. Neste sentido o texto científico não é e nem deve pretender ser uma cópia do real, mas a reprodução da realidade que deve ser entendida como parcial, e provisória que irá sucumbir diante de um conhecimento novo.

### **3 Bourdieu, os Sociólogos da Crença e os Campos**

Em uma conferência apresentada no congresso da associação francesa de Sociologia da Religião, em 1982<sup>272</sup>, o sociólogo francês apresentou algumas observações sobre o campo da sociologia da crença, que julgamos ser importante para utilizarmos na análise e debate do tema em tela. O autor inicia seu texto perguntando se a Sociologia da Religião tal como é praticada hoje é de fato científica. A pergunta se dá pelo fato de que segundo Bourdieu, boa parte dos pesquisadores fazem parte do mesmo campo social que pesquisam. Assim, para compreensão do tratamento ao fenômeno religioso, neste texto e na obra de Pierre Bourdieu, partimos da compreensão de um dos principais conceitos da sua obra que é a definição de campo social.

<sup>272</sup> Texto publicado no Brasil com o título “Sociólogos da crença e crença de sociólogo” no livro: BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 108-113.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O campo social pode ser compreendido como um microcosmo no espaço social com regras específicas. Sua atuação dá-se como um *sistema* ou um *espaço* estruturado de posições entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições dentro dos microsistemas. Estes agentes atuam em disputas (lutas) em torno da apropriação de um capital específico, do que por sua vez, é desigualmente distribuído dentro do campo. Esta disputa desigual faz coexistir no seu interior duas classes de indivíduos, os dominantes e os dominados. Será esta distribuição desigual do capital que irá determinar a estrutura do campo.

As estratégias dos agentes ou instituições são compreendidas a partir de suas posições no campo. Cada agente é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus*<sup>273</sup> e sua posição no campo. Um campo possui uma autonomia relativa: as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas...) externa ao campo, pesa fortemente sobre a questão das relações de força internas. Por sua vez, este campo encontra-se em disputa com outros campos constitutivos da sociedade (OLIVEIRA, 2003).

No que se refere ao fenômeno religioso, as disputas se concentram em um campo próprio, o campo religioso, e foi analisado pelo sociólogo francês em um texto intitulado: *A gênese e estrutura do campo religioso*. Bourdieu (2005) propõe uma teoria do fenômeno religioso que engloba as contribuições das principais correntes da teoria sociológica e procura sistematizar a distribuição do poder, ou ocupação dos espaços dentro do campo religioso, que para ele, divide-se entre especialistas e leigos.

No campo da sociologia da crença<sup>274</sup> os pesquisadores se dividem em dois grupos: os que fazem parte do campo religioso, (religiosos, ou ex-religiosos que praticam ciência) e os cientistas que não fazem parte do campo (chamados pelo autor de pesquisadores não autôctes). A diferença dos dois grupos, segundo o autor, não será pelo fato de o pesquisador ter fé ou não, mas pelo grau de comprometimento que este mantém com as estruturas do campo pesquisado. E nisto, segundo Bourdieu, reside à dificuldade de transposição, ou rompimento, de um campo para outro. O autor problematiza se este rompimento, não pode influenciar na produção da pesquisa:

<sup>273</sup> Em Bourdieu, *habitus* é o produtor de ações e produto do condicionamento histórico e social, configura um universo de classificações e possibilidades que o agente internalizou como aprisionamento prático e mental. Embora o autor recuse a aceitar que seja um determinismo social rígido, uma vez que aceita uma margem de manobra para a ação do indivíduo (PINTO, 2000).

<sup>274</sup> Termo utilizado pelo autor



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Ele se preocupa demais, e o leigo não se deixa enganar: a raiva, a indignação e a revolta são sinais de interesse. Por sua própria luta, ele testemunha que continua fazendo parte dela. Esse interesse negativo, crítico, pode orientar toda a pesquisa e ser vivido como interesse científico puro, graças à confusão entre atitude científica e a atitude crítica (de esquerda) afirmada no próprio campo religioso (BOURDIEU, 1990 p. 109).

Porém o pesquisador, religioso, ou ex-religioso, possui a vantagem de possuir um conhecimento prático sobre o campo, característica e vantagem que o pesquisador não autôctone apresenta dificuldade. Por outro lado, este saber de detalhes, pode confundir o pesquisador religioso sobre o que é o saber científico em relação à objetividade do seu conhecimento.

Neste sentido, o corte etimológico, consiste no corte social, das vinculações com as estruturas do campo, que segundo ele, é uma ameaça aos especialistas das grandes religiões universais, pois, correm o risco de produzir uma ciência de edificação. Bourdieu chama a atenção para raridade de pesquisa na área da ciência e da religião que sejam produzidos por cientistas que fazem parte de outra tradição religiosa, ou até mesmo, estudos comparativos (BOURDIEU, 1990).

#### **4 Ensaando uma (in)conclusão: o desafio e a prática no ensino religioso**

Esta dificuldade de produção de pesquisas que sejam produzidas por autores de formação pessoal em outras tradições religiosas, está diretamente ligada às dificuldades e desafios da formação do docente em ER. Segundo Markus e Oliveira (2010) o processo de formação docente é herdeiro, não somente do processo de homogeneização cultural-religioso, como também, deve enfrentar o desafio de produzir um professor/pesquisador que possua capacidade de compreensão, intervenção e construção de novas realidades.

Entendemos que a disciplina de ER constitui-se como espaço híbrido, consequência das disputas sociais e teóricas que historicamente a construiu. Esta característica não representa necessariamente uma fragilidade do campo, mas uma característica do discurso das ciências humanas contemporânea, marcado, sobretudo, pela interdisciplinaridade e valorização de interculturalidades.

Neste sentido cremos que seja possível trazer à discussão os ensinamentos do geógrafo britânico David Harvey (1998), sobre a condição humana na pós-modernidade, principalmente no que se refere às transformações das grandes narrativas como a ciência e a religião. Para ele, a pós-modernidade significa a morte dos grandes discursos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

totalizantes, como o discurso filosófico e científico. Por outro lado, estes mesmos discursos tendem a tornarem-se heterogêneos, aceitando a contribuição de diferentes discursos como o filosófico e religioso. Em outras palavras, isso quer dizer que a morte da ciência como verdade última, faz com que ela aceite que não é mais a verdade última ou única, mas, apenas mais uma narrativa. Harvey (1998) toma como exemplo o próprio Papa João Paulo II que tomou partido do pós-moderno. “O Papa não ataca o marxismo nem o secularismo liberal porque eles são a onda do futuro, diz Rocco Buttiglione, um teólogo próximo do Papa, mas porque como as filosofias do século XX perderam seu atrativo, o seu tempo já passou” (HARVEY 1998, p. 47).

Neste sentido, compreendemos que Harvey nos ajuda a compreender que o discurso contemporâneo é uma soma de verdades consolidadas pela religião e pela ciência, muito influenciada pelo contexto econômico em que vivemos e que cumpre uma função ideológica: fazer com que o indivíduo passe pelas agruras causadas pelo aprofundamento das desigualdades produzidas por um desenvolvimento periférico desigual. A dinâmica de construção deste discurso é muito parecida com a dinâmica de outras áreas de produção cultural.

Acreditamos que a sociologia weberiana possibilita ao professor/pesquisador de ER o olhar para si, na tentativa de compreender e explicar os caminhos da construção do discurso científico. Porém, é da natureza desta corrente sociológica não pretender ser o discurso final ou a verdade sobre a matéria, mas apenas ser a compreensão possível a partir de uma determinada metodologia de certa disciplina científica, a Sociologia. Outra característica desta corrente é aceitar que a ciência é uma produção cultural, que por sua vez é fruto de um determinado tempo histórico, e que sendo assim, carrega no seu interior, valores, características culturais e ideológica deste tempo histórico, mesmo que, pelo seu caráter universal, a ciência e o cientista como seu operador, deve buscar despir-se destes valores para ser aceito e possuir legitimidade.

Porém a principal característica da contribuição de Weber na formação de um professor/pesquisador de ER é conceber uma teoria que não seja finalista ou que seja detentora de uma cosmovisão, ou de uma *mensagem escatológica*, apesar de não abrir mão de elementos históricos na análise sociológica.

Características que em nosso juízo de valor, está na gênese da disciplina de ER que tem como um dos objetivos, compreender que o ser humano é multifacetado, e possui capacidade de intervir, criar e recriar as suas relações e os saberes inerentes a elas (FONAPER, 1997 e MARKUS e OLIVEIRA, 2010).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Da mesma forma que a construção de uma prática docente esteja comprometida com uma produção científica, deve desafiar o pesquisador/educador a fazer de sua prática um exercício de pesquisa e, assim conforme Bourdieu, construir um campo de pesquisa que rompa com as práticas de catequização e proselitismo, que esteja comprometido com práticas de alteridades e na construção de um saber que não se reduza a ser uma ciência edificante, mas que, conforme o autor francês traz, rompa com o jogo duplo.

## Referências

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília: 1988.

BOURDIEU, Pierre. Sociólogos da crença e crença de sociólogo. In: \_\_\_\_\_ **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p.108-113.

\_\_\_\_\_. **A gênese e estrutura do campo religioso**. A economia das trocas simbólicas. Org. Sergio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **As estruturas sociais da economia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CARVALHO, Jose Sergio F. de. A teoria da ciência em Weber e as pesquisas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 90, p. 25 35, ago. 1994.

MATTEDI, Marcos Antônio. **Sociologia e conhecimento**: introdução à abordagem sociológica do problema do conhecimento. Chapecó: Argos, 2006.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso**. São Paulo. Ave Maria, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MARKUS, Cleide. OLIVEIRA, Lilian Blank de. Diversidade cultural religiosa no Brasil: entre desafios e perspectivas para uma formação docente. In: OLIVEIRA, Lilian Blank de; et al. **Culturas e diversidade religiosa na América Latina**: pesquisas e perspectivas. 2 ed. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

SELL, Carlos Eduardo, **Sociologia clássica**: Durkheim, Weber e Marx - Itajaí: Ed. da UNIVALI; 2001.

\_\_\_\_\_. História ou Sociologia? Max Weber o debate sobre 'A ética protestante e o 'espírito' do capitalismo'. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v.III, p.173-197, 2011.

\_\_\_\_\_. Racionalidade e racionalização em Max Weber. **Revista Brasileira de Ciências**



ISBN: 978-85-7897-148-9

**Sociais**, 2012, vol.27, n.79, pp. 153-172.

LAZARTE, Rolando. **Max Weber**: ciência e valores. -São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro. A teoria do trabalho religioso em Pierre Bourdieu. In: TEIXEIRA, Faustino (org.). **Sociologia da religião**: enfoques teóricos. Petrópolis: Vozes, 2003, (p. 177-197).

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

RISTE KOCK. Simone, **Discurso e ensino religioso**: um olhar da diferença. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau, 2007.

WEBER, Max; COHN, Gabriel. **Max Weber**: sociologia. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.

WEBER, Max, **Ciência e política**: duas vocações São Paulo: Martin Claret, 2006.



## ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR: novas perspectivas frente à diversidade cultural religiosa

Lindamir Teresinha Bianchi Crusaro <sup>275</sup>

Daniela Crusaro <sup>276</sup>

Josiane Crusaro <sup>277</sup>

### Resumo

Vivenciamos tempos/momentos de rupturas, crises e transformações nos diferentes espaços, inclusive nos ambientes escolares, locais esses que também (pró)vocam nos sujeitos a mudança de ideias, mentalidades e concepções acerca do espaço que vivem e habitam. Assim, acreditamos que a educação - direito de todos os cidadãos - deve propor situações de aprendizagem pautadas nas perspectivas da inclusão, do acesso ao saber, da produção do conhecimento e de diálogos interculturais que proporcionem novos olhares e possibilidades de vivência entre os seres que integram/constituem nosso planeta. Nessa perspectiva, corroborando a importância do Ensino Religioso nos ambientes escolares, buscamos socializar atividades de aprendizagem realizadas em escolas públicas do Estado de Santa Catarina com estudantes do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso; Diversidade Religiosa; Direitos Humanos.

### 1 Ensino Religioso: Área do Conhecimento da Educação Básica

O Ensino Religioso, enquanto componente curricular, no decorrer do processo histórico brasileiro, obteve diferentes olhares quanto ao seu objeto de estudo. Aceito, ignorado, questionado, implementado e implantado, a disciplina ainda “[...] não perdeu os traços que a marcaram, em sucessivas etapas de sua configuração e permanência no sistema escolar, segundo o modo de olhá-la e compreendê-la em cada época” (CNBB: 2007, p.11).

Podemos afirmar que no contexto atual, após incessantes lutas em prol de um Ensino Religioso permeado pelo respeito à diversidade cultural religiosa, avanços significativos são vislumbrados, pois, uma vez inserido nas matrizes curriculares, o

<sup>275</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia (Unigran). Pedagoga com habilitação em magistério para os anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando na Rede Municipal de Ensino de Faxinal dos Guedes/Santa Catarina. Contato: [lindamircrusaro@hotmail.com](mailto:lindamircrusaro@hotmail.com)

<sup>276</sup> Acadêmica do Curso de Direito, matriculada no 3º semestre, na Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Xanxerê. Contato: [danielacrusaro@hotmail.com](mailto:danielacrusaro@hotmail.com)

<sup>277</sup> Professora efetiva na Rede de Ensino de Santa Catarina com o componente Ensino Religioso e secretária da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina - ASPERSC. Contato: [josicrusaro@yahoo.com.br](mailto:josicrusaro@yahoo.com.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

componente permite, a partir de espaços de escuta, diálogo e socializações, o acesso ao conhecimento religioso, primando pelo respeito às diferenças e culturas religiosas e não religiosas (FONAPER: 2009).

Muitas lutas permeiam este componente e, em especial, destacamos a conquista da alteração do Art. 33 da Lei nº 9.394/96, na qual o Ensino Religioso foi definido como parte integrante da formação básica do estudante, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo. Porém, antes de adentrarmos nesse novo cenário, relembremos como a disciplina foi vista e entendida nas leis nacionais que antecederam a atual.

Rememorando a trajetória educacional de nosso país, nos baseamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024/61, a primeira em âmbito nacional que regulamentava e norteava as práticas pedagógicas escolares. O termo Ensino Religioso estava presente neste documento, porém as instituições educacionais ministravam a disciplina num modelo catequético e/ou doutrinal, com caráter confessional, pregando-se os ensinamentos do cristianismo católico.

Por vez, a segunda LDBEN nº 5692/71, apresentou um perfil de estudo para a disciplina Ensino Religioso voltado ao caráter pastoral/ecumênico, interligado aos aspectos morais da tradição cristã, o que por vez continuava a privilegiar um pequeno grupo e/ou parcela desta denominação religiosa, ignorando-se a diversidade cultural religiosa predominante no território e cultura do povo brasileiro.

Um novo rosto pedagógico para o Ensino Religioso seria vislumbrado somente a partir do final do século XX, resultado da luta desencadeada por um grupo de líderes e educadores que desejavam um Ensino Religioso pautado na diversidade cultural religiosa brasileira (FONAPER: 2000).

Entretanto, originalmente, o Art. 33 da LDB nº 9.394/96, previa o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas, de caráter confessional e interconfessional, sendo ofertado sem ônus aos cofres públicos. Isso provocou grande descontentamento em âmbito nacional, particularmente em Santa Catarina, haja vista que “[...] muitos acadêmicos que cursavam esta área do conhecimento esperavam a regulamentação do componente em situação funcional” (CECCHETTI; THOMÉ: 2007).

Diante disso, não demorou muito para que o Art. 33 fosse alterado pela Lei nº 9.475/97, pela qual o Ensino Religioso foi entendido como componente integrante da formação básica do cidadão, com a responsabilidade de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997). Para Bortoleto e Meneghetti (2010, p. 71), com a nova estrutura do texto,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estava “[...] assegurado o caráter de amplitude do objeto de estudo do ER, quando se afirma o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e, igualmente, fica superada a ideia de atendimento nas escolas (que são de natureza laica) das diversas denominações religiosas em sua função catequética”.

Nesta nova concepção, presenciamos a superação dos modelos catequético/doutrinal e ecumênico/pastoral, dando-se ênfase ao conhecimento do *fenômeno religioso*, entendido como aquilo que se mostra, que se revela, se apresenta ou manifesta-se na busca pelo sentido e significado da existência humana (SANTA CATARINA: 2001). Deste modo, o Ensino Religioso

[...] tem a responsabilidade de promover a partilha dos elementos da religiosidade dos educandos e principalmente de respeitar esse “outro”, como um ser que busca respostas às suas interrogações existenciais” (POZZER, 2007, p. 241).

Silva (2007) afirma que há uma necessidade constante de criar/organizar espaços de diálogos com troca de experiências, onde cada um(a) seja integrante nesse processo e, ao mesmo tempo, seja valorizado diante das suas opiniões e conhecimentos; por vez o Ensino Religioso proporciona tempos, espaços e momentos voltados para a escuta, para a partilha de ideias, para o conviver e respeitar o Outro no seu jeito e maneira de ser.

Diante disso, afirmamos a importância e relevância do componente inserido nos espaços escolares a partir desta perspectiva, permitindo através das socializações a produção e construção do saber interligada a vivência com o diferente, ente complexo, mas tão igual em direitos, em deveres e dignidade, visto que é com este Outro que nos relacionamos, aprendemos e existimos.

## **2 Por uma/várias Cultura(s) de Direitos Humanos Fundamentais para a Coexistência!**

Podemos afirmar que o termo *cultura* apresenta diferentes significados, sendo caracterizada como aquilo que é produzido e elaborado pelos humanos no que compete aos aspectos materiais, espirituais, intelectuais e afetivos que caracterizam um grupo ou sociedade. É definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como patrimônio da humanidade, tendo em vista que os diferentes povos e grupos constroem cultura. Para Betioli (2008, p. 16),



[...] grande parte daquilo que possuímos e que fazemos desde crianças é fruto da natureza e também da cultura. Esta é a característica mais notável, que distingue imediatamente o homem dos animais e das plantas. Enquanto estes são dotados de um ser inteiramente produzido, pré-fabricado pela natureza e são determinados pelo ambiente natural que os cerca, o homem é em grande parte artífice de si mesmo e capaz de cultivar o ambiente natural que o cerca e transformá-lo profundamente, adaptando-o às próprias necessidades. A cultura não é para o homem algo acidental, um passatempo, mas faz parte da sua própria natureza, é um elemento constitutivo de sua essência.

Sendo o humano dotado da linguagem, da razão, do trabalho e construtor da sua própria história, nos diversos tempos e espaços, “podemos considerar a cultura sendo a herança social deixada pelos povos, [por isso] cabe a cada sociedade transmitir o patrimônio cultural de seus antepassados, às novas gerações” (OLIVEIRA, 2011, p. 32). Destacamos que nesse contexto, de criações e produções, é que surgiram documentos e/ou declarações para reafirmar os Direitos Humanos e evitar a autotutela.

Salientamos que os indivíduos possuem direitos que os acompanham desde o nascimento e que não derivam de ordenamentos jurídicos, o que garante a sua independência de local, cultura ou época. Tais direitos passaram por um período de esquecimento durante a Idade Média, provocado este, pelo forte domínio que a igreja Cristã Católica exerceu sobre os indivíduos.

A quebra da dormência dos direitos ocorreu somente por volta dos séculos XVI e XVIII, com Hobbes, Locke e Rousseau que desenvolveram a teoria do jusnaturalismo racionalista, que possui como características básicas: a origem na natureza, a inerência aos Direitos Humanos e independência do direito positivo. Essas características foram adotadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), podendo ser esta entendida como um manifesto de valores humanos básicos, que englobam os valores morais que delimitam o que é o bem comum.

Os direitos humanos são universais e inalienáveis, sendo a DUDH, promulgada em 1948, a mais lembrada quando o assunto é posto a discussão, considerando que esta na verdade é apenas uma das declarações que buscam implementar e assegurar a efetivação dos direitos em níveis mundiais (BAEZ; MOZETIC: 2013).

A Declaração da ONU foi redigida após o termino da Segunda Guerra Mundial, pelos Estados vitoriosos, consignando nesta o que seriam os Direitos Humanos fundamentais e como deveriam ser respeitados no mundo. Embora consideremos a Declaração como sendo a “mãe de todas as normas de direitos humanos”, é evidente que documentos anteriores e posteriores à Carta, já apresentavam a proposta universal.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Por todo o mundo os direitos humanos são entendidos como a base da sociedade, porém, a grande dúvida que existe, no entanto, é se os direitos humanos realmente existem ou se configuram como uma ilusão proposta com o objetivo de dominação social. As consequências da questão da existência refletem sobre os direitos fundamentais e sobre o controle de constitucionalidade, pois inexistindo os Direitos Humanos, os fundamentais não passariam de um simples texto compilado dentro de determinada Constituição. Fleuri, et al (2013: p. 14) relembram que,

[...] embora muitos documentos e declarações nacionais e internacionais já tenham sido construídos com o objetivo de regulamentar, delimitar e defender os direitos humanos e da terra, ainda é imprescindível dobrar os sinos diante das desigualdades e injustiças que persistem em materializar-se, contraditoriamente, em nossa sociedade, seja no campo religioso ou em outros contextos sociais.

Para Cavalleiro (2006, p. 21) é primordial “[...] a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças [...]”, no que compete as diferenças culturais de cada indivíduo; por isso a necessidade de culturas voltadas a efetivação dos direitos fundamentais a existência humana, no intuito de amenizar e/ou extirpar conflitos de caráter étnico, político, territorial, econômico e religioso.

Entretanto, a “[...] violação tornou-se uma metáfora central de nossa cultura [...]” (CAPRA, 1982, p. 41) e, por isso, acreditamos que uma educação diferencial que proponha a integração e acolhida às diversidades presentes em cada sujeito, poderá possibilitar metamorfoses nos espaços que habitamos. Mas, para isso, é preciso muitas mudanças, principalmente no campo educacional onde seja efetivado “[...] uma nova cultura do direito à educação” (ARROYO, 2000, p. 26).

Temos visualizado que diante do sistema capitalista e opressor, a educação assume a função industrial, modelando os estudantes e preparando-os para os níveis individualistas e egocêntricos, quando de fato, enquanto elemento norteador e transformador necessitaria auxiliar na construção de caminhos voltados a igualdade de direitos e cidadania, na promoção da convivência pacífica com os demais seres vivos.

Diante dessa realidade, desejando possibilidades de transformações promovidas pelo próprio humano para a concretização dos direitos humanos, destacamos que “a mudança de atitude acontecerá se cada participante [...] se comprometer em mudar e melhorar seu comportamento em relação às diferenças existentes” para que dias melhores possam se efetivar (POZZER, 2007, p. 247).



### 3 Ambientes Escolares: espaços para convivermos bem!

Os ambientes escolares agregam todas as diversidades culturais possíveis, abrigando um lindo mosaico que deveria embelezar, aproximar e integrar cada indivíduo no seu jeito de ser. Porém, modelos e tendências pedagógicas pautados na homogeneidade, buscam negar as diferenças, a singularidade e unicidade dos estudantes, moldando e rotulando as pessoas de acordo com os anseios da sociedade atendente.

A diversidade cultural das sociedades significa enriquecimento e não ameaça e, por isso, uma educação intercultural se propõe a educar para o respeito e convivência a partir da luta contra toda forma de discriminação entre as pessoas, buscando a efetiva igualdade de oportunidades, dirimindo os processos de exclusão e de desigualdades que assolam a contemporaneidade (POZZER; CECCHETTI; RISKE-KOCH, 2009, p. 275).

No que compete à diversidade religiosa, lembramos que o artigo 18 da DUDH afirma: “toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular” (ONU, 1948). Assim, estando nos espaços escolares, permeados pela riqueza cultural, os estudantes e educadores terão a oportunidade de dialogar, ouvir, partilhar, socializar, aprender e respeitar a diversidade religiosa predominante nos múltiplos espaços do planeta, visto que o conhecimento religioso também se constitui em patrimônio da humanidade.

Fleuri et al (2013, p. 13) relembram que “em relação à diversidade religiosa, a convivência entre sujeitos com culturas, identidades e crenças diferentes, historicamente, foi marcada mais por tempos de *cegueira* que de *lucidez*”, daí a necessidade – tão urgente – de reconhecer e valorizar as diferenças quanto a escolha em ter ou não uma denominação religiosa. Diante disso, o componente Ensino Religioso,

[...] está voltado ao aluno, e não a uma determinada Tradição Religiosa. Visa rere o Fenômeno Religioso, buscando compreender e desenvolver a capacidade de transcender às coisas e tornar o educando um ser existencialmente comprometido com a vida e capaz de perceber as formas de violência que matam, a começar nos pequenos gestos em sala de aula que desencadeiam sentimentos de ódio, revolta e falta de fraternidade (POZZER, 2007, p. 247).

Nessa perspectiva, propomos socializar atividades de aprendizagem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolvidas nas aulas de Ensino Religioso, com estudantes do 6º ano do ensino fundamental, na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Destacamos que os estudantes possuem uma aula de Ensino Religioso semanalmente, sendo desenvolvida por professor habilitado na área específica.

No início do ano letivo, em semicírculo, promovendo o encontro e contato com o Outro, propomos ouvir as compreensões e entendimentos que os estudantes possuíam acerca da disciplina. Posteriormente, a partir de mediações foram sendo tecidos conhecimentos vitais sobre o objeto de estudo do Ensino Religioso e a sua importância no currículo escolar.

Inicialmente permitimos aos estudantes durante suas apresentações manifestarem alguns aspectos integrantes de suas vidas como: quem eram, onde moravam, com quem conviviam diariamente, se possuíam religião, etc. Após a escuta e diálogo os estudantes foram convidados a realizarem sua caricatura para expormos ao lado de um semicírculo representando o planeta e sua diversidade. Foi um momento importante, pois a atividade proposta sugeriu pensar em nós mesmos, mas também no Outro que convive conosco, entendendo que “a nossa família é a humanidade e todos os seres que compõem a teia da vida são filhos e filhas da Terra”, por isso, o desafio de conviver bem com todos que nos cercam (ALMEIDA; ALMEIDA, 2007, p. 265).

Desenvolvendo o tema “*Eu, o Outro e a Humanidade*”, trabalhamos conjuntamente a poesia intitulada *Todo tipo de gente* com o objetivo de dialogar sobre as diferenças presentes entre os humanos. Aproveitando o painel da aula anterior, buscamos imagens das demais pessoas que compunham o planeta enfatizando os sujeitos com necessidades especiais, os idosos, as mulheres, os indígenas, os negros, os asiáticos, enfim, todos e todas que fazem parte do planeta Terra.

No encontro seguinte assistimos ao vídeo *A arca de ninguém* que abordou as diversidades entre os animais e a falta de convivência marcada pela arrogância, pelo individualismo e preconceito ao diferente. No desenvolver da história, os animais perceberam que a convivência entre ambos era primordial e necessária para a sobrevivência. Aproveitamos para dialogar sobre os problemas que tem impedido os humanos de viverem conjuntamente com seu semelhante e demais seres vivos. Em tarjetas de papel os estudantes registraram atitudes essenciais para a boa (con)vivência, visto que “garantir uma interação positiva entre diferentes identidades culturais faz parte da busca pela promoção da dignidade humana (CECCHETTI, et al, 2013, p. 22).

No objetivo de prosseguirmos a temática, sempre vislumbrando a diversidade



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cultural como patrimônio da humanidade e enriquecedora da nossa existência, apresentamos aos estudantes o livro *As aventuras de Yara no Planeta Oculares Conhecendo, respeitando e convivendo com a Diversidade Religiosa e os Direitos Humanos*, Volume 01, que aborda a discriminação vivenciada por Yara em sua própria terra e a viagem até a casa de seus avós que é marcada pela descoberta de muitos lugares e contato com pessoas que possuem diversos modos de viver.

O livro com uma fantástica história, multicolorido, atrativo e proporcionador de questionamentos, encantou os estudantes e também seus familiares, pois na intenção de que mais e mais pessoas pudessem conhecer e aprender com Yara, desenvolvemos o projeto *mala literária* onde cada um(a) teve a oportunidade de ler e visualizar o livro em seus lares juntamente com sua família.

Frisamos que este material, rico e valioso em ensinamentos nos desafia a compreendermos que “o que às vezes pode nos parecer estranho, inaceitável e diferente, para outros pode ser algo comum”, por isso conhecer, conviver e respeitar é um dos percursos indispensáveis para a boa convivência e efetivação dos direitos humanos (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013, p. 54).

Com este material de estudo, os encontros foram marcados por diálogos, escutas, depoimentos, produções, interações com a comunidade escolar e, antes de tudo, por muito conhecimento sobre a importância de vivermos respeitosamente com cada pessoa não importando o seu jeito de ser. Ressaltando a necessidade do reconhecimento das diferenças culturais enquanto bens da humanidade, nosso próximo desafio reflete na apresentação teatral para difundirmos os ensinamentos adquiridos.

Assim, para os próximos encontros, os estudantes propõem utilizar como acessório diversos óculos representados por cores e formatos diferentes. O objetivo é demonstrar que devemos utilizar de novas lentes/direções e olhares, voltados à valorização das diferenças, ao respeito com cada ser vivo que compõe e integra o planeta para a construção de dias e mundos melhores.

Quanto ao processo avaliativo destacamos que conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso (2001), o componente é abordado de forma articulada e contextualizada, em permanente formação e transformação, possui a incumbência de possibilitar conhecimentos significativos e vitais para a formação humana e cidadã, bem como para a garantia dos direitos e convivências pacíficas.

Diante disso, os estudantes também são convidados a se avaliarem a cada encontro, identificando aprendizagens e conhecimentos, mudanças de ideias, atitudes,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pensamentos e compreensões sobre a importância da diversidade cultural religiosa. Nesse sentido, nossa avaliação não está embasada apenas em índices quantitativos, mas sim em experiências de vida que nos transformem e possam nos tornar mais humanos.

#### **4 Considerações Finais: percorrendo caminhos!**

Estes olhares são fruto de mudanças de mentalidades e concepções que estão permeando nossas práticas educacionais. Não nos desfazemos de tudo o que aprendemos no decorrer de nossa existência; buscamos manter o que é bom e necessário, mas também acrescentar o que é indispensável para a formação do estudante de Ensino Religioso e primordial para espaços possíveis e habitáveis de coexistência.

Entendemos que a convivência é desejo ardente em toda a história da humanidade e muitas iniciativas têm surgido visando garantir a efetivação dos direitos humanos. Acreditamos que a educação é a representação e possibilidade para almejarmos a conquista do direito à vida e garantia da liberdade física, de pensamento, de ideia, de crença, de escolha e manifestação.

Destacamos que o Ensino Religioso, enquanto integrante da educação básica, tem demonstrando que este desejo/anseio é possível de realizar-se quando construímos conhecimentos em favor da vivência para com nosso semelhante, em defesa da vida e dos direitos humanitários. Por isso, propomos relatar algumas atividades de aprendizagem que estamos realizando conjuntamente com os estudantes nas unidades escolares que atuamos.

Os momentos estão sendo magníficos, pois os estudantes e muitas pessoas estão aderindo a esse movimento de viver e conviver, de conhecer e respeitar, de ensinar e aprender. Assim como Yara, passamos a entender que o mundo é muito grande e nele há lugar para todas as pessoas onde cada qual possui o direito de expressar seus pensamentos, sentimentos, entendimentos e crenças.

Assim, continuamos percorrendo diferentes caminhos compostos por enigmas e desafios, acreditando que o mais importante não é a chegada, mas sim o caminhar que nos permite aprender, reaprender, crescer, ensinar, ajudar, compartilhar, com o sentimento de que estamos construindo uma história diferente e importante para a edificação de dias melhores.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

ALMEIDA, Osmarina Ercídia de; ALMEIDA, Jesse Felipe de. Cuidados e preservação do meio ambiente: uma prática pedagógica no cotidiano escolar de Ensino Religioso. In: CAMARGO, César Camargo; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA Lilian Blanck de. (Orgs) **Terra e Alteridade** Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, Cap. 13, p. 258-266.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.) **Para além do fracasso escolar**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000 (Cap. 1, p. 11-26).

BAEZ, Narciso Leandro Xavier; MOZETIC, Vinicius Almada. A morfologia das teorias universalistas dos direitos humanos fundamentais. In: ALEXI, Robert et al (Orgs). **Níveis de Efetivação dos Direitos Fundamentais Cíveis e Sociais**: um diálogo Brasil e Alemanha. Joaçaba: Unoesc, 2013 (Cap. I, p. 17-66).

BETIOLI, Antonio Bento. **Introdução ao Direito**. Lições de Propedêutica jurídica Tridimensional. 10 ed. São Paulo: Saraiva: 2008.

BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. Ensino Religioso e a Legislação da Educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir *et al* (Orgs). **Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010 (Cap. IV, p. 63-82).

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jul.1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação** A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente. São Paulo, SP: Pensamento-Cultrix, 1982.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação antirracista In: MEC/SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasil: SECAD, 2006 (Introdução, p.13-23).

CECCHETTI, et al. **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. In: FLEURI, et al. \_\_\_\_\_. Blumenau: Edifurb, 2013 (Cap. I, p. 19-38).

CECCHETTI, Elcio; THOMÉ, Ione Fiorini. Ensino Religioso em Santa Catarina: memórias e desafios de um percurso em constante construção. In: CAMARGO, César Camargo; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA Lilian Blanck de. (Orgs) **Terra e alteridade** pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007 (Cap. 11, p. 141-157).

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Ensino Religioso no Cenário**



ISBN: 978-85-7897-148-9

**da Educação Brasileira** Aspectos históricos e sócio-político-culturais. Brasília: CNBB, 2007.

FLEURI, et al (Orgs.) **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino religioso: capacitação para um novo milênio**. Caderno temático nº 01 Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão. Florianópolis, 2010.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de Oliveira; CECCHETTI, Elcio (Coord.) **As aventuras de Yara no planeta oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos**; Blumenau: Edifurb, 2013, vol. I.

OLIVEIRA, Magda Maciel de. **Sociologia Geral**. Dourados: UNIGRAN, 2011. Guia do material de estudos do Curso de Pedagogia.

(ONU) Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

POZZER, Adecir. A alteridade e a religiosidade do aluno na aula de Ensino Religioso. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs.). **Terra e alteridade** pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007 (Cap. 13, p.241-248).

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; RISKE-KOCH, Simone. Ensino Religioso em Santa Catarina: exercícios na perspectiva de uma educação intercultural. In: OLIVEIRA, et al (Org.). **Culturas e diversidade religiosa na América Latina**. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009 (Parte III, p. 271-285).

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Implementação do Ensino Religioso. Florianópolis, SED, 2001.

SILVA, Rute Patrícia da. Escola: um dos lugares/espços para a construção da alteridade – relato de uma experiência. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs.). **Terra e alteridade** pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007 (Cap.13, p.249-257).



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O ENSINO RELIGIOSO E O ESTUDANTE: um estudo sobre as possíveis contribuições desta área de conhecimento na formação humana integral do estudante do ensino fundamental

Reinaldo Juliano Barbosa<sup>278</sup>

Isabel Christiani Susunday Berois<sup>279</sup>

### Resumo

O objetivo desta pesquisa foi verificar quais conteúdos da proposta curricular de Santa Catarina para o Ensino Religioso (PCSC-ER) o aluno identifica como apreendido na sua trajetória escolar. A problemática surge a partir de visitas realizadas em uma escola pública estadual, onde se constatou a ausência de conteúdos da PCSC-ER. A pesquisa é de natureza quali-quantitativa e fez uso de questionário. Participaram da pesquisa 83 estudantes do 8º ano do ensino fundamental da Educação Básica de duas escolas estaduais, no município de São José/SC. Contatou-se que os estudantes pesquisados não frequentaram a disciplina no tempo proposto pela PCSC-ER e que, em ambas escolas, os alunos identificam mais os conceitos essenciais Diversidade de Práticas e Ser humano. E, que a efetivação da PCSC-ER perpassa pela formação do docente, e pela continuidade do trabalho docente em diferentes anos/séries.

**Palavras chaves:** Ensino Religioso; Proposta Curricular; Aprendizagem.

### 1 Introdução

O presente artigo é fruto da pesquisa realizada por Barbosa, no trabalho de conclusão de Curso de Ciências da Religião no Centro Universitário Municipal de São José no segundo semestre de 2013. A pesquisa teve o objetivo de averiguar quais conhecimentos do ensino religioso previstos na Proposta Curricular para Implementação do Ensino Religioso de Santa Catarina (PCSC-ER) os alunos reconhecem como aprendidos na disciplina de ensino religioso.

A PCSC-ER (SANTA CATARINA, 2001) é fruto da necessidade de organizar e/ou formalizar os conteúdos da disciplina de ensino religioso e do trabalho coletivo realizado, a partir do ano 1999, por: representantes de quatro Instituições Catarinense de Ensino Superior que ofertam o Curso Ciências da Religião; um membro coordenador do Fórum

<sup>278</sup> Cientista da Religião licenciado em Ensino Religioso pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Atualmente cursa Pedagogia no USJ.

<sup>279</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora de estágio do Curso Ciências da Religião do USJ. Orientadora da pesquisa. E-mail: belberois@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER); e, professores do Instituto de Teologia de Santa Catarina (ITESC).

Esta equipe, em encontros mensais sistemáticos durante o ano de 1999, definiu as diretrizes para a organização da prática escolar em Ensino Religioso na Educação Básica, em consonância com a legislação nacional vigente, os PCNs, os PCNER, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e o objetivo do CONER/SC [...] (SANTA CATARINA, 2001, p. 6)

Todas as instituições de ensino devem proporcionar aos estudantes o acesso ao conhecimento mínimo preconizado em materiais como a proposta curricular do Estado e parâmetros curriculares nacionais, através das várias disciplinas que compõe o currículo, como a área das linguagens que é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, cada qual com uma finalidade específica.

A apropriação das diferentes linguagens (oral, escrita ou corporal) possibilita que o Ser Humano expresse os seus sentimentos e pensamentos de diferentes modos. Todos os professores têm contribuições a fazer, na formação do estudante, pois os mesmos estão em fase de desenvolvimento, tanto físico, como intelectual, motor e emocional.

Na perspectiva da PCSC-ER (SANTA CATARINA, 2001), a disciplina de Ensino Religioso deve possibilitar a compreensão de que a convivência com grupos de matrizes diferentes da que se pertence leva o indivíduo ao conhecimento de valores e costumes ali existentes. Eles contribuem com os diferentes modos de viver e pensar respeitando sempre a individualidade do outro.

De acordo ainda com o referido documento, o conhecimento desta disciplina resulta das respostas oferecidas às perguntas que o ser humano faz de si mesmo: Quem sou? De onde vim? Para onde vou? Estas questões requerem reflexão e não a adoção de respostas prontas. Nesta perspectiva, a função da escola deveria ser a de ajudar o aluno a se libertar de estruturas opressoras.

Através de práticas reflexivas, educador e educando deveriam romper com as prisões que os prendem. Mas será que as aulas de Ensino Religioso têm proporcionado essa prática? Será que tem contribuído no exercício do respeito para com as outras pessoas de outra cultura religiosa, ou sem tradição religiosa, pois pode ser que o outro não tenha uma tradição religiosa e nem por isso pode ser desrespeitado.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 Diálogos sobre a Função da Escola, o Professor e o Ensino Religioso no Currículo Escolar

Cada pessoa pode entender as coisas de uma forma, mas é indispensável ao professor analisar os fatos de forma respeitosa. A arte de ensinar não consiste na transferência de saberes, mas no desvelamento das inúmeras formas ou maneiras de construir e/ou reproduzir conhecimento. Para tanto, segundo Freire, faz-se necessário por parte do docente preparação científica e retidão ética.

O preparo científico do professor(a) deve coincidir com sua retidão ética [...] Formação científica, correção, ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez. (FREIRE, 2011, p. 18).

Precisa-se aprender a aprender, respeitar o outro de outra matriz religiosa. Talvez o que falta é pensar e ensinar corretamente como diria Freire (2011). Além do mais, a escola é um tempo/espço privilegiado para a socialização das diferentes formas de conceber o mundo, a sociedade, o indivíduo, ou seja, de acesso ao conhecimento historicamente produzidos pela humanidade.

É a reflexão a partir do conhecimento que possibilita uma compreensão de ser humano como finito. É na finitude que se procura fundamentar o fenômeno religioso, que torna o ser humano capaz de construir-se na liberdade. Entende-se também que a Escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como o conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso. (FONAPER, 2009, p. 34).

Nesse sentido, a disciplina do ensino religioso pode constituir-se em um tempo-espço essencial para proporcionar a socialização do conhecimento religioso das mais diversas tradições religiosas, deve favorecer o diálogo reflexivo e possibilitar talvez a mudança da percepção de um ser humano com relação ao outro e nesse sentido pode ser transformadora.

O ensino religioso pode contribuir na compreensão do fenômeno religioso, e como as pessoas se relacionam com o sagrado, afinal é também no tempo-espço escola que se aprende a argumentar, rupturar, e a incorporar conceitos. Nessa perspectiva, a PCSC-ER estabelece cinco conceitos essenciais (SANTA CATARINA, 2001, p. 14): 1. Ser Humano; 2. Conhecimento Revelado; 3. Conhecimento Elaborado; 4. Diversidades das



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Práticas; e, 5. Caminhos da Integração. Estes conceitos são apresentados de modo esmiuçado no “Quadro descritivo dos conceitos essenciais do ensino religioso para o Ensino Fundamental” (SANTA CATARINA, 2001, p. 18).

O quadro descritivo deve auxiliar o professor de ensino religioso no planejamento anual da disciplina na escola, pois possibilita a seleção dos conteúdos específicos da área de conhecimento religioso.

Pode-se dizer que, desde 2001, no Estado de Santa Catarina, a PCSC-ER é a base de organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no ensino religioso, pois é ferramenta estratégica do docente na proposição curricular da escola ao qual está inserido. Mas afinal o que é o currículo?

Para Moreira e Candau “O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (2007, p. 19). Então, a Proposta Curricular, de certo modo, permite que o professor obtenha o conteúdo e consiga trabalhá-lo de maneira adequada com educando, contribuindo na constituição do currículo. Nesse sentido, ela instrumentaliza o professor para a construção de um currículo que atenda as necessidades dos educandos:

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Estas discussões e envolvimento com a escola certamente contribuirão para a construção de uma escola de qualidade, afinal, como sinalizam Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 117), quando se quer melhorar o ensino, é necessário que a instituição escolar disponibilize e facilite o acesso ao conhecimento e que os docentes efetuem essa transposição do conteúdo de maneira afetiva e compreensível ao educando. Para tanto faz-se necessário promover diálogos com uma abordagem sistemática a fim de averiguar se estão sendo alcançados os objetivos. A instituição escolar parece ser o local apropriado para abordar e trabalhar os significados herdados, evidenciando a diversidade cultural existente nas diversas tradições religiosas como: judaísmo, cristianismo, islamismo, hinduísmo, budismo, afro-brasileiras e cosmovisões indígenas.

Nesse sentido, a integração será indispensável no cotidiano escolar,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

proporcionando um bem estar entre os alunos, professores e os demais membros da instituição de ensino, promovendo um relacionamento respeitoso para além dos muros da escola.

### **3 Delimitação da Pesquisa: o desafio da escolha metodológica e elaboração do questionário**

Para averiguar se a PCSC-ER, através da percepção dos estudantes, está sendo contemplada/ensinada na disciplina de Ensino Religioso e conseguir algumas respostas para questionamentos como: será que os conteúdos presentes na proposta curricular de Santa Catarina para o ensino religioso são trabalhados efetivamente em sala de aula pelos responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso? Quais são as contribuições efetivas que o ensino religioso tem feito no processo de aprendizagem dos estudantes? optou-se pela abordagem de pesquisa classificada como quantitativa, visto que irá traduzir as informações em números para poder classificá-las e analisá-las e também a pesquisa tem perfil qualitativo, pois visa adquirir maior conhecimento sobre o tema e suas funcionalidades para a escola através da análise e interpretação dos dados e indicadores, portanto pode ser definida como quantiquantitativa.

Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa pode ser classificada como sendo do tipo exploratória (pesquisa de campo), pois tem como propósito despertar um interesse maior no/na docente em refletir e qualificar a sua prática pedagógica, auxiliando os estudantes na tomada de decisões, sempre respeitando o diferente, ou seja, de outra pertença religiosa.

O escopo da pesquisa em termos de amplitude e profundidade é considerado como levantamento amostral, porque foi feito pela obtenção de dados representativos da população estudada, isso quer dizer que os dados foram coletados através de uma amostra dessa população escolar.

Foram selecionadas duas escolas<sup>280</sup> que estão localizadas em bairros próximos (Bela Vista e Nossa Senhora do Rosário). Há uma distância de apenas 1,4km entre elas. Atendem demandas similares de estudantes e segundo demonstrativo de cada unidade escolar, no ano de 2013, a escola do bairro Bela Vista atende 480 (quatrocentos e oitenta) estudantes e a escola do bairro Nossa Senhora do Rosário atende 378 (trezentos e

<sup>280</sup> Optou-se por denominar as escolas pesquisadas de A e B para preservar a identidade das mesmas, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

setenta e oito) estudantes regularmente matriculados.

Selecionaram-se, para a pesquisa, os estudantes da 8ª. série do ensino fundamental da educação básica e obteve-se a participação de 45 (quarenta e cinco) alunos na escola A (vinte e três do sexo feminino e vinte e dois do sexo masculino) e, 38 (trinta e oito) alunos na escola B (vinte e quatro do sexo feminino e quatorze do sexo masculino), totalizando 83 (oitenta e três) questionários preenchidos.

As datas para aplicação do questionário foram agendadas juntamente com os professores e diretoras das instituições pesquisadas para minimizar a interferência no cronograma do conteúdo programático dos docentes. Por esse motivo, no dia 22 de agosto de 2013 foi aplicado o questionário no período matutino e vespertino aos alunos da escola A e no dia 26 de agosto de 2013 também nos períodos matutino e vespertino ocorreu a aplicação do questionário na escola B.

Os professores titulares da disciplina, em ambas escolas, estavam presentes no momento da aplicação do questionário. Em todas as turmas esclareceu-se o intuito da pesquisa e que a participação era espontânea. Todos os estudantes da escola A responderam o questionário atentamente, sem maiores dificuldades e sem nenhuma intervenção do docente. Já na escola B, houve atraso na chegada dos alunos do turno matutino e fez necessário explicar individualmente o intuito da pesquisa e o convite para participar. Os estudantes da escola B também fizeram algumas perguntas como “o que é o Transcendente?” e o professor respondia. O professor desta escola demonstrou certa preocupação em saber o que os estudantes estavam respondendo.

O questionário foi elaborado especialmente para a pesquisa e contém perguntas de múltipla escolha, que são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas e outras perguntas abertas que permitem ao pesquisado manifestar-se livremente. A combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas possibilitam o cruzamento dos dados, o que resulta em mais informações sobre o assunto.

Destaca-se a elaboração da sexta pergunta do questionário que foi efetuada a partir do estudo do conteúdo da PCSC-ER, em especial a partir dos conceitos essenciais previstos na proposta. Essa pergunta é composta por 20 (vinte) alternativas que abordam o conteúdo da proposta curricular, que seria o que os alunos devem aprender no decorrer do ensino fundamental, e 1 (uma) alternativa aberta para o aluno se manifestar se concordava ou não com as alternativas dessa pergunta.

É importante destacar que a elaboração das alternativas desta questão se fez a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

partir do “Quadro descritivo dos conceitos essenciais do ensino religioso para o Ensino Fundamental” (SANTA CATARINA, 2001, p. 18), onde constam os cinco conceitos essenciais: 1. Ser Humano, previsto para o 1<sup>a</sup>. e 7<sup>a</sup>. série; 2. Conhecimento Revelado, previsto para a 6<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. série; 3. Conhecimento Elaborado, previsto para a 2<sup>a</sup>., 4<sup>a</sup>. 5<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. série; 4. Diversidades das Práticas, previsto para 1<sup>a</sup>., 3<sup>a</sup>. e 7<sup>a</sup>. série; e, 5. Caminhos da Integração, previsto para a 3<sup>a</sup>. e 5<sup>a</sup>. série.

A partir dos itens do quadro descritivo: “idéias mais específicas” e “os possíveis enfoques dos temas”, previstos, por série, para cada conceito essencial acima citado, foram elaboradas 03 (três) alternativas para o conceito 1. Ser Humano; 04 (quatro) alternativas para o conceito 2. Conhecimento Revelado; 06 (seis) alternativas para o conceito 3. Conhecimento Elaborado; 04 (quatro) alternativas para o conceito 4. Diversidade das Práticas; e, outras 03 (três) alternativas para o conceito 5. Caminhos de Reintegração.

Certamente o que dificultou a elaboração da questão principal do questionário, sexta pergunta, foi à complexidade das “idéias mais específicas” e “os possíveis enfoques dos temas” presentes no quadro descritivo dos conceitos essenciais da PCSC-ER (SANTA CATARINA, 2001, p. 18). Por esse motivo se readequou a linguagem das alternativas propostas para facilitar a compreensão dos alunos.

Cada questão teve um objetivo específico e uma estrutura de acordo com o dado a ser coletado. “O pesquisador deve estar seguro de que a pergunta é necessária à investigação; se requer ou não apoio de outras perguntas; se os entrevistadores têm a informação necessária para responder a pergunta” (Pardinas apud LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 210)

Então, se por um lado o questionário é complexo no seu processo de elaboração, demanda tempo na sua formulação e pré-testagem, por outro lado, esse modelo estrutural do questionário facilita a tabulação dos dados coletados.

#### **4. As Constatações a Partir dos Dados Coletados**

A maior parte dos sujeitos participantes desta pesquisa é do sexo feminino (57%) e tem idade entre 13 e 14 anos. O sexo masculino representa 43% e apresentam idades entre 13 e 16 anos. Como se pode observar, o gênero masculino apresenta distorção idade/série, ou seja, uma parcela significativa dos alunos está fora da idade regular para



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

aquele ano (13 anos / 8ª. série), apesar dos programas<sup>281</sup> do governo de Santa Catarina para superação desta problemática. Esta irregularidade entre idade e série deve-se a reprovação ou evasão do estudante na sua trajetória escolar e não a falta de acesso a escola em idade própria.

A maior parcela dos alunos, participantes da pesquisa, declarou-se católica e, representam 44%; em seguida a evangélica que soma um percentual de 35%; 6% não sabem; e, outros 6% declararam-se sem religião; já 4% frequentam a umbanda; 3% responderam outra; 1% o espiritismo; e 1% que respondeu candomblé.

Sobre a questão de facultar a matrícula em uma disciplina, vale destacar que, segundo a Lei de diretrizes e bases da educação nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 33, consta que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Ou seja, legalmente o ensino religioso é a única disciplina que o responsável pelo estudante pode facultar a matrícula, apesar de no mesmo artigo estar evidente que o ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão.

Mas, a pesquisa revelou que, se fosse possível, a maioria dos alunos, 34%, facultaria Matemática por acharem muito difícil; 12% facultariam Geografia por ser difícil e não gostarem; 11% optariam por facultarem História por “não ser importante”; 10% facultariam Língua Estrangeira por acharem que não é importante; 9% facultariam Educação Artística por acharem difícil; 8% facultariam o Ensino Religioso por acharem desnecessário; 6% facultariam Ciências; Outros 6% facultariam Educação Física; e 4% Língua Portuguesa.

Sobre os 8% dos sujeitos pesquisados, que facultaria a disciplina de ensino religioso, é relevante dizer que são nove alunos de três turmas diferentes de uma mesma escola, sendo que sete estão em idade regular para a série em curso. Sobre o credo religioso destes nove alunos verificou-se que: três são Católicos; dois são Evangélicos; um é Candomblé; um é sem religião; um não soube responder; e um é de outra religião não mencionada. Deste total, sete cursam o ensino religioso desde a quinta série, e dois responderam que somente estão cursando na oitava série, pois na escola que estudavam

<sup>281</sup> Destaca-se o “Programa de recuperação de estudos” e “Programa de correção do fluxo idade/série: recuperação dos saberes” ambos da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina iniciados em 2012. Fonte: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3283-sed-oferecera-programa-de-recuperacao-de-estudos->



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(escola particular) não era ofertada a disciplina<sup>282</sup>.

Apesar de, nesta questão, 8% dos estudantes afirmarem que facultariam o ensino religioso, constatou-se a partir de outra questão com espaço para manifestação livre, que objetivou saber se os estudantes pesquisados são favoráveis ou não a oferta da disciplina de Ensino Religioso, que o montante de estudantes não favoráveis à oferta do ensino religioso é superior à este percentual de 8%, pois 13% dos estudantes manifestaram-se contrários a oferta do Ensino Religioso, porque segundo eles “tem igreja para falar sobre religião”.

A questão a saber é se os 8% de alunos que facultariam a disciplina de ensino religioso estão incluídos dentro dos 13%, que correspondem a 11 alunos, que se posicionaram contrário a oferta de ensino religioso na escola. Após cruzar os dados verificou-se que dos nove alunos que representam o 8%, dois sujeitos da pesquisa não estão incluídos nos 13%, pois afirmaram que valeu a pena ter aula de ensino religioso porque: “Eu parei de falar um pouco de palavrão.” (Pesquisado n. 33) e “É muito bom para aprender mais.” (Pesquisado n. 29). Como se pode observar os sujeitos pesquisados entraram em contradição na resposta destas questões.

Ainda dentro desse universo dos 13% verificou-se que apenas três alunos não estão em idade regular para a série e deste apenas um pertence a escola A. Quanto a ter cursado o ensino religiosos nos diferentes anos do ensino fundamental, verificou-se que praticamente todos cursaram em todas as séries, apenas um cursa o ensino religioso somente na oitava série. Sobre o credo religioso: cinco são Católicos; dois Evangélicos; um do candomblé; um sem religião; um não soube responder; e um de outra religião não mencionada.

Apesar de 13% dos estudantes manifestarem-se desfavoráveis a oferta, 82% dos alunos manifestaram-se a favor do Ensino Religioso; e, 5% não responderam a questão deixando-a em branco.

Vale destacar que houve uma expressiva manifestação favorável a oferta do ensino religioso por parte dos alunos da escola A, dizendo que contribuiu na sua formação humana e que, o que aprenderam, ampliou o seu conhecimento acerca de outras religiões. Como se pode ver nas afirmações a seguir: “Me trouxe muito conhecimento, é uma matéria interessante.” (Pesquisado 42); “A gente aprende um pouco sobre outras religiões e a respeitar.” (Pesquisado 44); “Aprendemos sobre outras religiões, seus

<sup>282</sup> A obrigatoriedade de oferta da disciplina de ensino religioso é, segundo art. 33 da LDB 9394/96, para as escolas públicas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

costumes, sua história.” (Pesquisado 50); “Porque no ensino religioso aprendemos ser uma boa pessoa e isso é importante.” (Pesquisa 46); e, “Ajuda a compreender os outros.” (Pesquisado 49).

Estas afirmações revelam que os alunos sabem discernir o conteúdo religioso que deve ser ensinado na escola.

#### **4.1 Séries que os Sujeitos da Pesquisa Cursaram o Ensino Religioso**

O ensino religioso, com professor específico para ministrar a aula, ocorre a partir das séries/anos finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais inexistem, na rede estadual de ensino, professor específico para esta área de conhecimento, então o conteúdo do ensino religioso deve ser ministrado pelo professor regente da classe.

A questão de facultar ou não a matrícula no ensino religioso torna-se mais latente nos anos finais do ensino fundamental, possivelmente por que passa a existir um profissional específico para ministrar as aulas. Nos anos iniciais, essa questão de facultar matrícula fica ocultada. Admite-se que nesta pesquisa, não há elementos que possam fundamentar a razão de ocultamento do ensino religioso nos anos iniciais, mas considera-se que esta é uma questão que merece estudos específicos.

Frente a possibilidade de facultar a matrícula no ensino religioso e previsão de conteúdos para todas as séries do ensino fundamental por parte da PCSC-ER, fez-se necessário identificar, pelo menos, em quais séries dos anos finais do ensino fundamental os sujeitos participantes da pesquisa frequentaram o ensino religioso.

Do universo pesquisado, 22% dos alunos responderam que cursam a disciplina de Ensino Religioso desde a 5ª (quinta) a série; 23% dos alunos registraram que começaram a cursar a disciplina de Ensino Religioso na 6ª (sexta) série; 25% dos alunos iniciaram na disciplina de Ensino Religioso a partir da 7ª (sétima) série; por fim concluímos informando que 30% dos alunos só estão cursando a disciplina de Ensino Religioso na 8ª série.

Como pode-se observar 30% do total dos sujeitos pesquisados só teve contato com o conteúdo do ensino religioso na 8ª. série, ou seja, teve possivelmente pouco acesso ao conhecimento proposto para o ensino religioso. Não há como afirmar categoricamente o motivo de uma parte dos pesquisados não ter cursado a disciplina em todos os anos finais do ensino fundamental, pois este dado não foi coletado, ou seja, esta questão não foi pensada quando da elaboração do questionário. Mas, é possível que isto tenha ocorrido por terem estudado em escolas que não ofertava a disciplina por serem de direito privado, ou por violação do preconizado em lei, ou ainda, por escolha dos



ISBN: 978-85-7897-148-9

responsáveis. De qualquer modo, admite-se que esta informação contribuiria no aprofundamento da análise reflexiva da pesquisa.

## 4.2 Conhecimentos Identificados como Aprendidos na Disciplina de Ensino Religioso

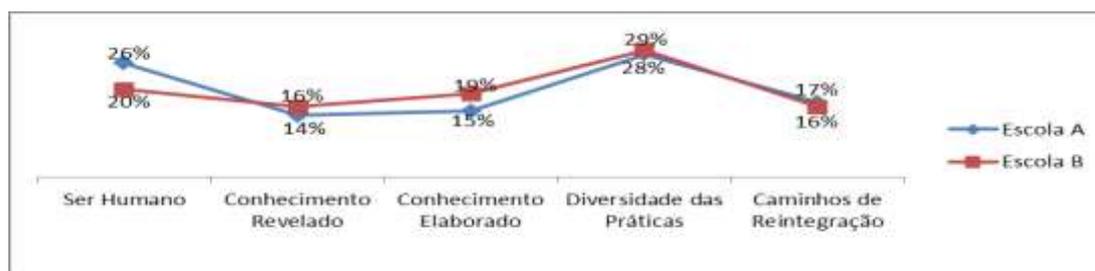
Através de uma questão de múltipla escolha, o sujeito pesquisado foi convidado a assinalar as afirmações que, a seu ver, completa(m) a frase: *Nas aulas de Ensino Religioso se aprende sobre...* Foram disponibilizadas 20 alternativas e um espaço aberto para eles completarem, conforme apresentado anteriormente.

No espaço aberto obteve-se apenas duas respostas. Foram dois alunos da escola B que responderam que não concordaram com nenhuma das vinte alternativas que abordavam os conceitos essenciais da Proposta Curricular.

Para associar a formação do docente e as “idéias” dos conceitos essenciais do quadro descritivo dos conceitos essenciais da PCSC-ER que os estudantes identificaram como aprendidos, optou-se por agrupar e analisar os dados por escola. Por esse motivo os resultados desta questão são apresentados por escola.

Do total de alunos participantes da pesquisa da escola A, 28% responderam que aprenderam sobre a Diversidade das Práticas; 26% responderam que aprenderam sobre o Ser Humano; 15% aprenderam sobre o Conhecimento Elaborado; Sendo que 14% responderam Conhecimento Revelado; e 16% aprenderam sobre Caminhos de Reintegração.

Com relação a Escola B, os sujeitos pesquisados responderam que aprenderam mais sobre Diversidade das Práticas, totalizando 29%; 20% responderam que aprenderam sobre o Ser Humano; 19% aprenderam sobre o Conhecimento Elaborado; 16% responderam Conhecimento Revelado; e 16% aprenderam sobre Caminhos de Reintegração. Veja no gráfico a seguir os conhecimentos identificados pelos sujeitos da pesquisa, de ambas escolas, como aprendidos em Ensino Religioso.



Fonte: BARBOSA, 2013, p. 33.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Todavia no final do questionário foi disponibilizado um espaço para que o aluno se manifestasse livremente sobre as aulas de ensino religioso. As manifestações livres foram agrupadas por proximidade das respostas entre os sujeitos participantes da pesquisa de cada escola.

Na escola A, quase todos os alunos desejaram fazer algum registro neste campo. Os sujeitos pesquisados manifestaram-se sobre: a aula de ensino religioso com 05 manifestações; a sua prática religiosa com 01 manifestação; o docente do ensino religioso com 03 manifestações; e, a contribuição do ensino religioso na sua formação humana com 09 manifestações.

Nas manifestações livres dos estudantes da escola B, observou-se que aproveitaram para expressar sua opinião sobre: a aula de ensino religioso com 04 manifestações; a necessidade da prática do respeito entre as religiões com 02 manifestações; a sua compreensão de prática religiosa com 01 manifestação; e, a qualificação do docente de ensino religioso com 01 manifestação.

## **5 Apresentação dos Resultados**

A partir dos dados apresentados, pode-se dizer em síntese que a amostra desta pesquisa é constituída majoritariamente pelo sexo feminino, com idade de 14 anos, em idade regular para a série, por pessoas declaradas católicas que frequentam a instituição religiosa em companhia da mãe.

Verificou-se que a maior parte dos alunos facultaria alguma das disciplinas da matriz curricular por julgarem ser difícil e por outros motivos não relacionados a natureza do conteúdo abordado na disciplina.

O perfil do sujeito que facultaria o ensino religioso, como primeira opção dentre as outras disciplinas, é um aluno que cursou o ensino religioso em todos os anos das séries finais do ensino fundamental, tem quatorze anos de idade e pode ser de qualquer credo religioso. Ou seja, o fator do credo religioso não parece ser uma variável que interfira nesse posicionamento do sujeito pesquisado.

Os alunos que afirmaram que não valeu a pena ter a disciplina de ensino religioso pertencem a escola B, estão em idade regular, cursaram o ensino religioso em todas as séries e são em sua maioria católicos.

Constatou-se que os alunos sabem discernir o conteúdo religioso que deve ser



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ensinado na escola e majoritariamente manifestaram-se a favor da disciplina de ensino religioso devido a relevância do conteúdo ensinado.

Outra questão que chama a atenção é quanto aos anos que os sujeitos pesquisados cursaram a disciplina de ensino religioso, o que implica no reconhecimento de todos os conceitos propostos pela PCSC-ER. Constatou-se que dificilmente os estudantes (re)conheceriam todos os conceitos propostos pela proposta curricular, tendo em vista que apenas 22% dos sujeitos pesquisados cursou a disciplina em todos os anos finais do ensino fundamental.

Observou-se que, em ambas escolas, dois conceitos elaborados obtiveram mais ênfase: Diversidade das Práticas, com 28% na Escola A e, 29% na Escola B; e, Ser Humano, com 26% na Escola A e 20% na Escola B. Para compreender estes dados, fez-se necessário tomar conhecimento dos docentes que lecionaram a disciplina de Ensino Religioso nos anos letivos de 2010, 2011, 2012 e 2013, a formação dos mesmos, e a rotatividade dos alunos nesse período.

Na escola A fui a secretária informou que: no ano letivo de 2010 o docente era formado em Pedagogia; no ano de 2011 o responsável pela disciplina era acadêmico da 4ª. fase do curso de Ciências da Religião da USJ; E, nos anos de 2012 e 2013 o responsável pela disciplina é formado em Teologia.

Segundo a supervisora da escola, tiveram sérias dificuldades com o docente de 2011, devido o seu comportamento inadequado para o exercício da função.

[...] o professor não tinha postura de professor, os termos que ele utilizava não eram adequados [...]. A diretora chamou a atenção do mesmo para mudar suas atitudes. Ele não fazia plano de aula nem planejava as mesmas, ele postava alguns textos em uma página que possuía na internet e os alunos eram obrigados a acessar sua página para ter acesso ao conteúdo. Houve muitas reclamações por parte dos pais em virtude dos filhos não terem computadores em casa, nem acesso a internet. Por fim o professor não cumpriu com o contrato de trabalho, apresentando inúmeros atestados em virtude de um acidente de moto, deixando os alunos sem aula por aproximadamente dois meses."

Esse "prejuízo" que tiveram os estudantes no ano de 2011 parece ter sido, de algum modo, superado com a contratação temporária do docente que atua na escola desde 2012 até o momento da pesquisa. Diz ela:

[...] o professor é excelente tanto para com os alunos, como para os colegas de profissão e a direção. Nos dias em que ele está na escola, à presença dele faz bem para todos, elas sentem falta do mesmo nos dias em que não há Ensino Religioso. Ele é extremamente responsável, organizado, pontual, sempre com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

plano “A e B” prontos. A escola faz o maior esforço para a permanência do mesmo na instituição.

A manifestação favorável ao docente também foi feita pelos estudantes no espaço aberto apresentado anteriormente. O que demonstra que de fato este docente, que tem formação em Teologia, tem contribuído substancialmente no oferecimento dos conteúdos da proposta curricular.

Na escola B a secretária que informou que: no ano letivo de 2010 e 2011 o responsável pela disciplina era formado em Teologia; no ano de 2012 o responsável pela disciplina era formado em História; e, em 2013 há dois docentes com formação acadêmica distinta, um professor efetivo licenciado em história e um contratado temporariamente formado em Teologia.

Para a secretária da escola B, o professor que atuou por dois anos na escola (2010 e 2011) “executou suas atividades na escola com louvor”. Já o docente formado em história que atuou em 2012 teve dificuldades em exercer o domínio de classe. Quanto ao docente formado em Teologia que atua em 2013, para ela, “a sua atuação é boa”. E, o próprio docente formado em história, que atua também neste ano, informou verbalmente que trabalha o Ensino Religioso numa visão histórica por ser o conteúdo que domina em virtude da sua formação. Para a secretária, a prática deste docente é “muito boa”.

Constatou-se que o docente formado em Teologia que atuou na Escola B nos anos de 2010 e 2011 é o mesmo docente que atuou na escola A nos anos de 2012 e 2013. O seu compromisso com o exercício da docência fica evidente na fala das secretárias de ambas as escolas e também constatou-se que este profissional, apesar de não ser efetivo, participa das formações continuadas promovidas pela Gerência de Educação da Grande Florianópolis<sup>283</sup> (GERED) e pela SED/SC. A questão da formação continuada, inclusive para aqueles que estão com vínculo provisório, ou seja, admitidos em caráter temporário (ACT), parece ser uma variável importante a ser considerada na efetivação da implementação da PCSC-ER na sala de aula.

E, o acesso dos alunos da escola B a conhecimentos mais históricos vem ao encontro da formação dos docentes que lecionaram em 2012 e 2013. Bem como, da fala do docente que leciona em 2013 que reconhece que trabalha conhecimento mais voltado para a história.

<sup>283</sup> A GERED da Grande Florianópolis é uma instância da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), responsável pelas instituições educacionais estaduais de treze municípios que compreendem a grande Florianópolis.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Nas manifestações livres, observou-se interesse por parte dos sujeitos pesquisados em contribuir com esta pesquisa e a necessidade de registrarem a contribuição mais significativa das aulas de ensino religioso na sua formação.

Pode-se observar, a partir da fala dos estudantes da escola A, que as aulas de ensino religioso trouxeram conhecimento sobre diversidade religiosa e respeito religioso. Já os estudantes da escola B, apesar de terem se manifestado em menor quantidade, se comparado aos participantes da escola A, trouxeram também o respeito religioso como uma contribuição na sua formação.

Nas manifestações dos participantes da escola A chama a atenção a clareza que os mesmos revelam sobre o que aprenderam em ensino religioso e a contribuição concreta deste conhecimento em suas vidas.

Nas manifestações dos participantes da escola B, chama a atenção, em especial, duas manifestações: “Acho que eles devem escolher melhor os professores de religião.” (Pesquisado 27); “É bom, mas precisa ter mais aula por semana [...]” (Pesquisado 31), pois evidenciam a preocupação deles com o próprio processo de aprendizagem. Estas falas são interessantes porque estão na contramão da ideia de que os estudantes, principalmente, adolescentes, não tem interesse em aprender e/ou compromisso com o seu aprendizado.

## **6 Considerações Finais**

Para finalizar, destaca-se que uma contribuição possível do Ensino Religioso é trabalhar, ou seja, ensinar a forma de viver bem com o diferente, tratar o outro como gostaríamos de ser tratado, colocando-se no lugar do outro. Para que isso ocorra, talvez seja necessário exercitar à prática do respeito mútuo, da partilha, do diálogo para se chegar a um entendimento, não para o outro se tornar igual, mas sim compreendê-lo melhor.

Práticas cotidianas da sala de aula, como trabalhos em grupo, podem acarretar em práticas de exclusão ao não convidar o outro para participar das atividades em grupo, e ou compor o grupo. Esta é uma tarefa que deve ser assumida com cuidado e zelo pelos docentes que compartilham da prática do diálogo como elemento formador de cidadãos respeitosos e mais humanos.

Sobre a apreensão dos conteúdos propostos pela PCSC-ER, pode-se afirmar que o fato dos alunos saberem apenas algumas coisas do previsto na PCSC-ER para ensino



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

religioso não pode ser atribuída a responsabilidade apenas ao docente e/ou a formação do docente, mas também ao fato de não terem freqüentado a disciplina no tempo previsto na proposta curricular, ou seja, em todos os anos do ensino fundamental.

Mas é relevante considerar que de fato a formação inicial e continuada do professor, bem como a continuidade do seu trabalho é um diferencial na formação dos sujeitos. Admitir a contratação de professores leigos para “ocupar a vaga” pode acarretar prejuízos sérios para a comunidade escolar, mesmo quando este está em um curso de formação.

A admissão de professores em formação só deveria ser permitida após a conclusão de pelo menos uma etapa de estágio e das disciplinas pedagógicas. Caso contrário ele não terá condições adequadas para exercer o trabalho docente. E, permitir que docentes formados em outra área ocupem a vaga também pode comprometer o cumprimento dos conceitos essenciais previstos na proposta curricular. Ou seja, a permissão de ocupar a vaga de ensino religioso sem formação específica está na contramão do cumprimento do almejado na proposta curricular, configurando-se uma prática contraditória.

Como pode-se observar há diversas questões a serem pesquisadas a respeito da prática do ensino religioso na escola, sendo assim, é possível dizer que este trabalho poderá proporcionar a futuros pesquisadores a continuidade na pesquisa.

É relevante salientar que, para esta pesquisa, o questionário foi uma ferramenta fundamental no processo de coleta dos dados e a tabulação dos dados permitiu o cruzando de dados em diferentes questões. Possivelmente, se optasse por um questionário com questões de natureza similares (questões apenas abertas ou fechadas) dificilmente seria possível captar as diferentes manifestações dos pesquisados e desenvolver a pesquisa no prazo estabelecido.

Por fim, espera-se que os dados e resultados apresentados nesta pesquisa contribuam no alcance e/ou aproximação da qualidade necessária à todos aqueles que usufruem do ensino público, na medida em que permita a reflexão acerca do que se ensina em ensino religioso, e da prática do/da docente. Afinal, “No âmbito escolar, o ensino público de qualidade para todos é uma necessidade e um desafio fundamental” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 116).



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

BARBOSA, Reinaldo Juliano. **O ensino religioso e o estudante**: um estudo sobre as possíveis contribuições desta área de conhecimento na formação do estudante do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão do Curso Ciências da Religião. São José, SC: Centro Universitário Municipal de São José, 2013.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (org.) **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro(org.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 19.mai.2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**: Implementando o Ensino Religioso. Florianópolis: SED, 2001.



## PASSAPORTE PARA O MUNDO: ações pedagógicas para um intercâmbio cultural entre a Língua Inglesa e o Ensino Religioso

Angela Maria Roman Santana<sup>284</sup>

Adriana Siedschlag<sup>285</sup>

### Resumo

O projeto desenvolvido visou estabelecer um paralelo entre o ensino/aprendizado de Inglês e Ensino Religioso, considerando que o estudo da Língua Inglesa e do Ensino Religioso é um “passaporte para o mundo”. Sendo este idioma um importante intermediário ao conhecimento de muitos outros povos e culturas diferentes, pode-se interligá-lo, em sala de aula, ao Ensino Religioso, pois o fenômeno religioso está presente em todas as culturas e povos. A metodologia utilizada foi de acordo com a faixa etária e os conteúdos da proposta curricular da rede pública estadual de ensino. O projeto contribui para os conhecimentos e respeito às particularidades da cultura do outro, a partir da prática interdisciplinar. O desenvolvimento de uma educação integral e efetiva é um verdadeiro passaporte para o mundo da diversidade cultural e religiosa.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso; Língua Inglesa; Interdisciplinaridade; Culturas.

### 1 Introdução

A possibilidade de um trabalho em conjunto nestas duas áreas de conhecimento não apenas enriquece o aprendizado do aluno, mas principalmente contextualiza o prática pedagógica proposta pelas professoras, apresentando os conteúdos desenvolvidos de forma mais eficaz e integrada.

Não é somente o universo populacional que deve ser alargado, mas também o campo das ofertas em língua estrangeira, garantindo inclusão da diversidade cultural. A noção da diversidade cultural torna-se negativa quando existe uma relação política, econômica e cultural com o país de origem da língua, que pressupõe superioridade estrangeira e uma conseqüente geração de complexo de inferioridade nacional. O ensino da língua estrangeira com uma perspectiva democratizante deve contribuir para superar esta relação, construindo uma visão intercultural que equilibre a valoração das mais diversas contribuições culturais, mas negando a hierarquia entre as mesmas, como nos

<sup>284</sup> Graduada em Ciências da Religião com Especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso – UNIVILLE. Professora efetiva da rede municipal e estadual de Joinville. [angelamariaroman@gmail.com](mailto:angelamariaroman@gmail.com)

<sup>285</sup> Graduada em Letras – Língua Inglesa com Especialização em Interdisciplinaridade pela UNIVILLE. Professora efetiva da rede estadual de Joinville da Educação de SC. [adriasrosa@gmail.com](mailto:adriasrosa@gmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

lembra dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Língua Estrangeira (1998).

Com base nesse pressuposto, o ensino da língua estrangeira, como também o Ensino Religioso não compõe um território neutro do saber, mas pode representar um campo fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Sendo assim, a Língua Inglesa é uma área por excelência que permitirá ao aluno das classes populares o contato com outras culturas, uma abertura importante para acessar ao conhecimento universal acumulado pela humanidade. Vygotsky (1978 p.86) afirma que “o aluno consegue aprender com a assistência e orientação de um adulto, num ambiente autêntico e com afinidade entre os integrantes”.

No caso do aprendizado de línguas “o aprendizado ideal ocorre em ambientes da língua e da cultura estrangeira, quando o aluno está exposto a um nível de interação com a outra cultura”. Ou seja, fazer o aluno ver que as línguas estrangeiras não são um obstáculo às trocas culturais, caso contrário, o indivíduo estaria isolado em profunda solidão linguística - o domínio exclusivo de seu idioma materno e os seres humanos, enquanto seres coletivos estariam condenados a desentenderem-se. E o que vemos hoje é um mundo globalizado, que nos permite o acesso à informação como nenhuma outra época.

Isso não se difere em relação ao Ensino Religioso, pois as diversas e profundas mudanças ocorridas no decurso das últimas décadas tiveram fortes impactos sobre a diversidade cultural e religiosa. As pesquisas mostram que vivemos num mundo plural em todos os aspectos e dimensões. A religiosidade quando se expressa através de gestos, palavras, atitudes e ritos é percebida como fenômeno, que se denomina fenômeno religioso. Trata-se do comportamento religioso enquanto fenômeno social. O fenômeno religioso está vinculado à cultura e à tradição de um povo.

Neste sentido, Junqueira (2013, p. 614) afirma que “cada componente curricular é orientado para que os estudantes dominem as diferentes linguagens, compreendam os fenômenos, sejam físicos ou sociais, construam argumentações para elaborar propostas e enfrentem as diversas situações de suas vidas”. Desse modo, por meio da interação entre alunos e professores das disciplinas de Língua Inglesa e Ensino Religioso, este projeto busca motivar e instigar a construção do conhecimento e a aprendizagem a partir do conhecimento dos alunos, levando-os, também, a buscarem novas fontes para o desenvolvimento do conhecimento.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 Preparando a Viagem: concepções de culturas, linguagem e interdisciplinaridade

A complexidade do conceito de cultura demonstra e reforça a delicada teia de relações entre língua e cultura. Hinkel (1999) afirma que a cultura não pode ser simplesmente examinada, ensinada ou aprendida, mas que manifestações culturais, como exemplo os costumes de um grupo, podem ser pistas para discussões mais profundas. A cultura constitui-se na função de humanizar cada vez mais o ser humano, superando o que ele recebe da natureza. Segundo Sidekum (2010, p. 59): “A cultura tem um lastro social que é criado pela aprendizagem e pela transmissão dos conhecimentos adquiridos.” Esses conhecimentos estão presentes nos modos de pensar e interpretar o mundo através das múltiplas linguagens é uma aprendizagem marcada pelo social.

Para Bakhtin (1988), a palavra dá sentido às relações sociais, é como se fosse um instrumento para medir a vida social. A interação verbal é o fundamento da linguagem: o dialógico: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o os outros (1988 p.83)”. Assim a interação dos alunos com vários sujeitos, línguas e culturas terá maior possibilidade de desenvolver seu conhecimento, através do conflito das diferenças da Língua Inglesa ele pode questionar e pensar sobre sua própria língua.

Sobre linguagem, no dizer de Deacon (apud NOGUEIRA, 2013, p.445): “O caminho de entrada para o mundo virtual da cultura nos foi aberto pela evolução da linguagem, porque a linguagem não é um mero modo de comunicação, mas é também a expressão de um modo de pensamento incomum: a representação simbólica”. Nogueira (2013) propõe uma reflexão sobre a representação da religião através de algum tipo de linguagem: “A religião se relaciona com a linguagem natural (que pode ser a língua falada, o iconismo etc.), mas também se constitui em um sistema complexamente estruturado de linguagem”. Isso gera na religião um poder equivalente ao da arte para a criação de novos textos, lançando-nos numa rede de intensas e inesgotáveis criações simbólicas.

O Ensino Religioso como parte da base nacional comum vai articular os conhecimentos produzidos pelas culturas que estão presentes nos vários aspectos políticos, científicos e tecnológicos, no trabalho: “no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania e nos movimentos sociais” (NOGUEIRA, 2013 p.613).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) busca em Vygotsky (1998) o entendimento de cultura, com um embasamento entre as interações da pessoa com o mundo em que vive pela linguagem. O aprendizado de uma língua estrangeira e do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

fenômeno religioso, na sociedade atual, é de extrema importância. Com esses conhecimentos, o indivíduo não se consolida apenas como um cidadão, mas como um cidadão do mundo – um mundo repleto de interações através da diversidade religiosa e cultural. Essas interações podem ser vistas como desafios, os quais só podem ser enfrentados e superados através da educação.

Neste cenário, deve-se considerar ainda como aspecto de extrema importância o fato de que o Inglês passou a ser considerado uma “língua universal”, o que possibilita, portanto, a inter-relação do aprendizado deste aos conceitos relacionados às questões sociais. Além disso, ao observar atentamente o mundo, de uma maneira geral, seja em qualquer país em que se estiver, e independente da língua materna, o idioma inglês é utilizado frequentemente nas relações sociais, e assim pode-se considerar relevante a importância do presente projeto no contexto escolar.

Sabemos que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e que a convivência entre os grupos diferenciados, no plano social e cultural, muitas vezes é marcada pelo preconceito. Isso se amplia nas relações além dos limites do país numa dinâmica interação social que acontece cada vez mais intensa. A escola, como local de diálogo, do aprender a conviver, vivenciando a própria cultura, se torna capaz de entender e respeitar as diversas formas de expressão cultural, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania.

Sob tal perspectiva, o projeto se justifica na necessidade de oferecer ao aluno uma possibilidade de reflexão crítica e transformadora da realidade, subsidiada pelos elementos integradores e pelas práticas que compõem a aprendizagem. Portanto, os elementos culturais e linguísticos estarão sempre presentes em qualquer situação de interação dos alunos e alunas, seja na prática da Língua Estrangeira ou na disciplina de Ensino Religioso.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) aborda a interdisciplinaridade como um instrumento de estreitar as relações de ensino e aprendizado. Segundo o documento (1988) haverá melhor compreensão do que é específico de cada disciplina quando há conexões entre elas, proporciona um aprendizado mais efetivo, pois o conhecimento deve ser visto como um todo. O projeto passa a contribuir para o crescimento do aluno nas discussões pertinentes às disciplinas integrantes, ampliando os seus conhecimentos, compartilhando experiências pessoais, além de valorizar sua própria cultura e respeitar as particularidades da cultura do outro.



### 3 Preocupações da Viagem Pedagógica

No cotidiano da sala de aula, existem alguns alunos e alunas que questionam: “Para que aprender inglês e Ensino Religioso na escola?” A esta indagação pode-se atribuir inúmeras explicações ou respostas; entretanto, a necessidade que o ser humano possui de conhecer outras culturas e outros costumes é um fator primordial nas interações sociais e para uma formação plena dos alunos e alunas.

Neste contexto a evolução das línguas e os termos em inglês utilizados em várias áreas de tecnologias de informação e redes sociais por exemplos, fundamentam a percepção de que o aprendizado de um idioma possibilita a inclusão social do indivíduo neste mundo cada vez mais globalizado. Os PCNs da língua estrangeira (1998, p.54) afirmam que: “O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade (...)”.

Por sua vez, o Ensino Religioso, normatizado pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, “[...] constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Quer portanto, garantir ao cidadão o acesso ao fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas e culturas. Atualmente, há necessidade do esforço de compreender o Ensino Religioso como disciplina que colabora nas discussões críticas e contextualizadas sobre os caminhos que as culturas religiosas utilizaram no decorrer da história, que considera a bagagem cultural dos alunos e alunas como princípio do trabalho pedagógico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) (1997) estabelece que o Ensino Religioso tem a função de garantir a todos os educandos a possibilidade deles estabelecerem diálogo. E, como o conhecimento religioso está no substrato cultural, o Ensino Religioso contribui para a vida coletiva dos educandos, na perspectiva unificadora que a expressão religiosa tem, de modo próprio e diverso, diante dos desafios e conflitos.

Assim é necessário que os alunos superem a visão dicotomizada do conhecimento, onde cada disciplina é apenas uma aula que dura quarenta e cinco minutos. A problemática que este projeto aponta não é só referente às disciplinas envolvidas, mas a todas as disciplinas do currículo escolar. O desenvolvimento de uma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

educação integral e efetiva é responsabilidade de todos.

Outra preocupação pedagógica é a inserção de projetos que se apresentam totalmente engessada e fora da dinâmica e realidade da escola. Há uma procura por espaços para aplicação de projetos de estágios curriculares ou fomentados por leis para desenvolvimento da cultura. Porém grande parte desses projetos é elaborada sem levar em conta o cotidiano, a realidade e a necessidade pedagógica da escola e isso acaba se tornando verdadeiros entraves para toda a comunidade escolar, ou seja, a escola tem que se adaptar ao dia, horário, tema e atividades dos projetos.

A inserção do projeto interdisciplinar entre Língua Inglesa e Ensino Religioso foi pensado e organizado de acordo com a realidade da comunidade escolar, a faixa etária dos alunos, suas indagações, suas dificuldades e que se adaptasse aos conteúdos e orientações curriculares.

A partir deste ponto de partida realizamos o projeto dentro de um processo que mostra que as culturas, a língua e o conhecimento religioso estão em constante transformação e adaptação. Como consequência disso, buscamos atividades diversificadas que realmente possibilitassem ressignificação.

Portanto, pensamos um projeto interdisciplinar em que a construção da cidadania, o diálogo cultural e religioso, o respeito às diferenças, a superação de preconceitos e o estabelecimento de relações fossem setas permanentes do caminho a ser trilhado pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem e não algo esporádico que não se efetiva.

#### **4 Intercâmbio: conteúdos e atividades**

A ideia do trabalho interdisciplinar é um desafio a ser vencido no espaço escolar. É necessário mais que conteúdos e atividades que podem ser trabalhados pelo olhar pedagógico das disciplinas curriculares. O projeto desde sua concepção visa estabelecer conexões entre o processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Inglês e Ensino Religioso, considerando que o conhecimento é um “passaporte para o mundo”.

A primeira etapa da elaboração foi um levantamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, dos conteúdos curriculares de cada disciplina e pesquisa de atividades com novas abordagens metodológicas que possibilitassem uma intersecção interdisciplinar. Além disso, estabelecemos critérios de avaliação e autoavaliação para o processo de aplicação do projeto, nos quais deveriam ser conhecidos pelos alunos e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

alunas, e um cronograma para todo o ano e uma culminância para verificar o resultado do projeto.

Podemos citar dois exemplos: o primeiro com turmas de 6º anos do Ensino Fundamental com o conteúdo de Ensino Religioso: *Os espaços e territórios sagrados das diferentes Tradições Religiosas*, e com os conteúdos de Língua Inglesa: *Países e nacionalidades* (Countries and Nationalities).

Nesta fase os adolescentes precisam de meios concretos de aprendizagem que despertem questionamentos, críticas e o aprender fazendo, por mais que eles vivam sendo influenciados pelas tecnologias de informação. Essas foram utilizadas nas pesquisas sobre lugares sagrados, mas não foi o único recurso. Além da internet, foi utilizado outras fontes de saber, como livros na biblioteca e entrevistas, sendo que todos os resultados foram socializados.

Através das pesquisas os alunos percebiam a necessidade da Língua Inglesa em uma hipótese de visita a espaços sagrados fora do país, o domínio desta língua facilitaria o conhecimento da história desses lugares através de uma comunicação mais eficaz. Nos sites da internet foram observados modelos de maquetes que continham instruções em inglês, assim como, identificados autores dos livros e atlas dos lugares sagrados que eram escritos em inglês. Na socialização, as disciplinas se intercalavam e em outros momentos estavam juntas para a percepção que os conhecimentos são específicos, mas se complementam na construção do conhecimento de cada aluno através dos olhares diferentes da Língua Inglesa e do Ensino Religioso.

Outra atividade desenvolvida pelo projeto foi com o conteúdo de Ensino Religioso: *Finitude Humana*, com os 9º anos do Ensino Fundamental, e *Human Finitude and Transcendence*, na disciplina de Língua Inglesa. A atividade interdisciplinar teve como ponto de partida o cinema na escola. O filme escolhido abordava o tema através de um roteiro adaptado de um livro original em inglês *A Walk to remember*, do autor Nicolas Sparks. Alguns capítulos do livro traduzido em português com o título *Um amor para recordar* foram lidos e discutidos nas rodas de diálogo em sala.

A próxima etapa foi assistir ao filme em um ambiente adaptado como uma sala de cinema: auditório com iluminação especial, telão, guichê com ingresso em inglês e lanche. Em sala as disciplinas discutiram o tema do filme e comparação entre o livro e a adaptação para o cinema da história.

Cada disciplina desenvolveu o tema a partir das especificidades dos conteúdos estabelecidos com leituras, pesquisa, análises e traduções sobre *Finitude Humana*. Após



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

as atividades lançou-se o desafio de elaboração de um cartaz de cinema, a exemplos dos cartazes de locadoras que foram levados para sala de aula, sobre o tema e trilha sonora em inglês do filme. O cartaz foi feito em sala nas aulas de Língua Inglesa e Ensino Religioso. Para a atividade deveriam utilizar o resultado das atividades realizadas nas disciplinas e assim ter o apoio das duas professoras como mediadoras.

Nestes dos exemplos o resultado final foi socializado, avaliado e autoavaliado pelos critérios estabelecidos e pelos objetivos que eram conhecidos pelos alunos e alunas. Um dos critérios foi à exposição dos trabalhos para toda a comunidade escolar. Após a pesquisa, oralidade da apresentação, produção textual e síntese, as maquetes e os cartazes foram atividades que possibilitaram a construção de vários elementos importantes no processo de aprendizagem: a colaboração dos pais/responsáveis, a utilização de material reciclável, organização de um projeto lógico e espacial para a construção da maquete e cartaz, o trabalho colaborativo e inclusão de alunos com deficiências e compreensão dos seus limites e superações no aspecto da alteridade. Além disso, perceber que o conhecimento religioso está presente em todas as culturas e povos e o idioma foram importantes intermediários para o conhecimento e valorização dos mesmos.

A exposição dos trabalhos aconteceu, na primeira edição do projeto, em 2012, em um dia da semana na escola e, na edição de 2013, em dois dias. Foram elaborados convites para os alunos, professores, pais/responsáveis, como também divulgamos através de banner, camisetas e redes sociais. Todas as turmas do Ensino Fundamental e Médio tinham um horário para conhecer a exposição e democraticamente escolhiam por voto os melhores trabalhos que foram divididos em categorias: maquete, cartaz de filme, painel e biografias.

A gestão escolar ofereceu aos melhores trabalhos medalhas e troféus. Todos os alunos e alunas que participaram da exposição receberam honra ao mérito. Após a divulgação dos resultados os pais dos alunos vencedores também receberam medalhas de incentivo por participar da vida escolar do filho ou filha.

Outro ponto do projeto foi explicar para os alunos e alunas que visitavam a exposição à participação ativa dos alunos e alunas com deficiências e dos professores de inclusão. Um dos momentos explicou-se a dificuldade de um dos alunos cadeirantes, com comprometimento físico e motor, que explicou seu trabalho de biografia com a professora fazendo perguntas e ele acenando com a cabeça. Ele conseguindo falar palavras-chaves, mostrando que a vontade de aprender supera as maiores dificuldades. Outro momento



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

muito sensibilizador foi com as maquetes dos alunos com deficiência do 6º ano que fizeram questão de apresentar seus trabalhos para os colegas e pais, além daqueles que não víamos participar nas aulas e se empenharam muito, sem falar dos abraços dos pais e mães que receberam elogios pelo apoio e acompanhamento dos trabalhos.

Neste ano de 2014, o projeto *Passaporte para o mundo: ações pedagógicas para um intercâmbio cultural entre a Língua Inglesa e o Ensino Religioso* passou a fazer parte do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

## **5 Até onde os Passaportes nos Levaram**

A primeira constatação do projeto é que a interdisciplinaridade é possível entre as várias disciplinas mesmo de áreas de conhecimento diferentes. O planejamento, o estudo e o conhecimento sobre quem são os alunos, suas dificuldades e novas abordagens metodológicas fizeram a diferença na prática pedagógica escolar. Esse diagnóstico com quem e onde desenvolvemos as ações pedagógicas deve ser sempre o fundamento de qualquer projeto. Segundo Geraldi (1985), o conhecimento das realidades culturais da comunidade escolar possibilita aos professores conseguirem visualizar claramente as razões do porque ensinar e qual metodologia utilizar. As questões sobre o quanto, como, quando e quais conteúdos a ensinar passam a ser o próximo passo e não o primeiro, elencando assim o aluno como sujeito principal de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Conhecer a dinâmica da comunidade escolar e aplicar um projeto que se adapte às necessidades, respeitando os limites e aproveitar as possibilidades de parcerias e no decorrer do projeto avaliar e autoavaliar as ações pedagógicas adaptando-as. As maquetes, cartazes, painéis, biografias e música podem contribuir como motivação para discutir cultura e religião de forma reflexiva e crítica, pois fazem parte do contexto social dos alunos e alunas.

Em um mundo globalizado e tecnológico impactante na vida dos adolescentes temos receio de aplicarmos atividades que nos desafiam ao trabalho em conjunto e construir conceitos além dos livros didáticos. O aprendizado tem maior amplitude quando há o desenvolvimento da compreensão dos conhecimentos trabalhados de forma interdisciplinar e que além dos conteúdos curriculares pode-se ir além: preocupação com materiais recicláveis na conscientização com o meio ambiente; a inclusão de todos nas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

atividades na responsabilidade social e participação da família na vida escolar de forma colaborativa no sucesso e não só em reuniões sobre fracasso escolar.

A cada edição do projeto e exposição gradativamente há mais participação nas atividades de aprendizagem e envolvimento das famílias, professores e funcionários da unidade escolar.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

GERALDI, J. W. **Prática de produção de textos na escola**. Trabalhos em Linguística Aplicada n. 7. Campinas: UNICAMP/IEL, 1986.

HINKEL, E. **Culture in research and second language pedagogy**. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). Culture in second language teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Ciência da religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

NOGUEIRA, Paulo A. S. Linguagens Religiosas: origem, estrutura e dinâmicas, In: PASSOS, João Décio & USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013, p.443-455.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: língua estrangeira**. Florianópolis: IOESC. 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do ensino religioso**. Florianópolis: DIEF, 2000.

SIDEKUM, Antônio. Identidade cultural e desenvolvimento. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de; et. al. (org). **Culturas e Diversidade na América Latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas**. 2 Ed. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SMITH, John Lee. **Técnicas para o ensino da língua inglesa**. Santos & Costa, 1999.

*SPARKS, Nicholas. Um amor para recordar. São Paulo: Novo Conceito, 2011*

**UM AMOR PARA RECORDAR**. Produção de Denise DiNovi e Hunt Lowry. São Paulo: Warner Bros. Pictures/ Di Novi Pictures/ Pandora Cinema/ Gaylord Films/VideoLar distribuidora, 2004. (102min.): DVD, Ntsc, color. Legendado e dublado Port.

VYGOTSKY L.S. **Mind in Society** – The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge MA: Harvard University Press.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.



## GT 08 - DIVERSIDADE RELIGIOSA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O GT teve como objetivo oportunizar um espaço de debate e intercâmbio de saberes e experiências que abordem as relações entre diversidade religiosa e educação intercultural, com vistas ao reconhecimento das culturas, histórias, identidades, memórias e valores culturais e religiosos e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento de preconceitos, discriminações, intolerâncias e violências religiosas. Intentou acolher trabalhos decorrentes de pesquisas e práticas pedagógicas de perspectiva intercultural, que apontassem possibilidades de reconhecimento da diversidade religiosa.



## DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS COMO ALTERNATIVA DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO À EXPERIÊNCIA RELIGIOSA DOS EDUCANDOS CANDOMBLECISTAS<sup>286</sup>

Ariene Oliveira<sup>287</sup>Allene Lage<sup>288</sup>

### Resumo

O artigo discute a educação intercultural como forma de combate à intolerância religiosa nas escolas públicas. Por meio da entrevista semiestruturada, pesquisamos duas estudantes candomblecistas e sua mãe, integrantes de um terreiro de Nação Ketu em Caruaru/Pernambuco. Dividimos o trabalho em três momentos, no primeiro fazemos uma discussão sobre os estudos pós-coloniais e a interculturalidade; no segundo abordamos a questão da intolerância religiosa nas escolas públicas e no terceiro trazemos a análise e os resultados das falas das entrevistadas. Estas apontaram para exacerbação do preconceito por meio de insultos morais, diabolização do Candomblé, exclusões e tentativas de conversão religiosa na escola. Por fim, elas reivindicam uma educação que oportunize o diálogo inter-religioso com reconhecimento e valorização das religiões não cristãs.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais; Interculturalidade, Intolerância Religiosa, Escola Pública

### 1 Introdução

O presente trabalho foi gerado a partir de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Centro Acadêmico do Agreste, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluída em abril de 2014. Foi investigado um terreiro de Nação de Candomblé Ketu em Caruaru/Pernambuco, onde duas *Ekedes*<sup>289</sup> relatam situações de intolerância religiosa vivenciadas no espaço escolar no período em que passavam pelo processo de iniciação. O artigo tem por finalidade discutir a importância de uma educação que propicie o diálogo intercultural nas escolas públicas como forma de enfrentamento a intolerância religiosa

<sup>286</sup> Pesquisa financiada pela FACEPE.

<sup>287</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: [arienegomes@hotmail.com](mailto:arienegomes@hotmail.com)

<sup>288</sup> Orientadora da Pesquisa com pós-doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [allene Lage@yahoo.com.br](mailto:allene Lage@yahoo.com.br)

<sup>289</sup> Cargo religioso, ocupado por mulheres, que tem por finalidade de cuidar dos Orixás quando estão em terra e das pessoas que possibilitam a chegada dos mesmos por meio do transe. As *Ekedes* não incorporam e foram escolhidas pelo Orixá regente do terreiro para assumir esta função.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

em relação aos educandos candomblecistas.

No primeiro momento, apresentaremos uma análise da experiência das duas *Ekedes* no decorrer das atividades escolares na rede pública de ensino. Os relatos apontam situações de dificuldades vivenciadas pelas entrevistadas nesta etapa de suas vidas, onde se viram diante da luta em defesa de seus direitos de ser candomblecistas e, ao mesmo tempo, de manterem a serenidade para poderem preservar os preceitos da religião.

Os dados da pesquisa foram tratados pela abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, que nos possibilitou uma melhor compreensão da realidade estudada. Isto se justifica por termos pesquisado uma realidade que envolve questões com grande dimensão de subjetividade, mesmo se passando em um grupo que tem suas experiências espirituais compartilhadas num espaço religioso comum, que é o terreiro de Candomblé. Embora a vivência cultural seja similar entre os membros do grupo religioso, em contrapartida possuem histórias de vida que se diferem uma das outras. Por isso, foi necessário um olhar mais minucioso em relação as suas experiências individuais, de modo a nos fornecer uma leitura mais aproximada da realidade, o que nos distanciou das metodologias quantitativas.

Segundo Gil (2009, p.39), pesquisas exploratórias e descritivas “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Desta forma, tais pesquisas se dão pela aproximação entre o investigador e o objeto investigado, fornecendo uma maior elucidação dos fatos.

A investigação utilizou como alternativa metodológica o Método do Caso Alargado. Segundo Santos (1983), esse método é uma associação da análise estrutural com a análise fenomenológica e foi utilizado na pesquisa em que ele realizou no Recife ao estudar o caso da Favela Skylab, em 1983. A associação entre esses dois tipos de análise é justificada por uma completar a outra, dando uma melhor possibilidade de interpretação no campo de pesquisa, uma com sua contribuição em relação aos aspectos que estruturam o caso estudado e a outra na interpretação dos sentidos que estão atrelados as ações humanas.

Esta associação faz com que os detalhes presentes nas interações sejam percebidos, bem como a significação das ações praticadas pelos sujeitos, ao mesmo tempo em que oferece um espaço maior para a interpretação de suas falas. Nesta perspectiva, Santos (1983) diz:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Os dois tipos de análises não só são minimamente compatíveis como se exigem reciprocamente. Por duas razões principais. Em primeiro lugar, os seres humanos mobilizam nas práticas sociais conhecimentos-à-mão que fazem parte dos stocks de sentidos acumulados na sua Lebenswelt (SANTOS, 1983, p.10).

Nesse sentido, buscamos a interpretação das experiências por qual passaram as duas *Ekedes* pesquisadas e de sua mãe, relatadas por meio das entrevistas semiestruturadas e das conversas informais, em consequência da observação participante. Desta forma, denunciam casos de intolerância religiosa a qual foram vítimas no espaço escolar público e apontam alternativas de respeito à diversidade cultural religiosa por meio de uma educação voltada para Interculturalidade. A pesquisa foi realizada no terreiro de *Candomblé Ilé Axé Xangô Airá* na cidade de Caruaru em Pernambuco.

## **2 Estudos Pós-Coloniais e Interculturalidade**

Os Estudos Pós-Coloniais abrem espaço para se questionar as relações de opressão ainda presentes nas antigas colônias por meio da colonialidade. Neste sentido, analisa a formação histórica da América Latina, bem como a sua configuração econômica, política, social e cultural na atualidade como uma imposição do modo de vida do colonizador e de sua visão de mundo em detrimento a dos povos colonizados. Esta realidade foi analisada por Wallerstein (1993, p. 42) ao dizer:

A criação do sistema-histórico em que vivemos- ou seja, a economia mundo capitalista – implicou naturalmente um quadro geocultural em que se apoiou. [...] Ele envolveu, por um lado, certas pretensões de índole universalista – uma ciência positiva, uma ética de imperativos categóricos, um monoteísmo secularizado, a meritocracia e livre circulação de tudo - e por outro lado, pretensões de ordem particularista: o racismo eurocentrista e o concomitante direito/dever de impor à periferia do sistema-mundo as forma universalista que são intrínsecas do centro, bem como um sexismo cada vez mais acentuado.

A ideia de supremacia racial e de seu poder civilizatório em relação às outras raças construiu-se a partir da visão etnocêntrica da Europa em relação às demais civilizações. Assim, constituem-se as concepções racistas, associando as tarefas intelectuais e posições de comando reservadas aos povos brancos e a execução de tarefas que envolviam força aos povos colonizados de raças não brancas. Como analisa Quijano (2010, p. 120):



Desse modo adjudicou-se aos dominadores/superiores “europeus” o atributo da “raça branca” e a todos os dominados/inferiores “não europeus” o atributo das “raças de cor”. A escala de gradação entre o “branco” da “raça branca” e cada uma das “cores” da pele, foi assumida como uma gradação entre superior e o inferior na classificação social “racial”.

Na medida em que os europeus tinham o poder econômico, expandia-se também a sua hegemonia, suas ideias e o modo de vida eram impostos as suas colônias, esses povos eram obrigados a assimilar a nova identidade cultural em detrimento da sua de origem. Assim, analisa Quijano (2005, p. 111):

A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América Ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África.

O autor (2005) ao analisar a divisão racista de trabalho, onde os brancos estão no poder e os negros e índios colonizados são obrigados a obedecer, aborda os aspectos que envolvem a colonialidade do poder. Ao constatar a desvalorização cultural dos povos subalternizados ao serem obrigados a assimilar padrões culturais diferentes dos seus, abarca a “colonialidade do saber”.

Neste sentido, observamos que a Europa vai marcando sua supremacia no campo cultural, ao silenciar e apagar o universo simbólico e o conhecimento dos povos colonizados. Estes são levados a espelhar-se ao padrão mundial eurocêntrico, movidos pelo desejo de serem inseridos no mundo do colonizador e de assemelharem-se a ele, como forma de se afirmar no mundo colonial.

Tal propósito gera um sentimento de inferioridade do colonizado em relação ao colonizador estudado por Frantz Fanon (1979) e denominado nos termos de Walsh (2008) de “colonialidade do ser”. Esta afirma que *“La colonialidad del ser, um tecer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización”* (WALSH, 2008, p.138).

A autora (2008) também traz a discussão de mais um eixo da colonialidade que é a da mãe natureza. A cosmovisão dos povos indígenas e africanos ao associar as divindades sagradas aos fenômenos da natureza é negada pela ciência e desvalorizada pela sociedade como algo primitivo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Al negar esta relación milenaria, espiritual e integral, explotar y controlar la naturaleza y resaltar el poder do individuo moderno civilizado (que aún se piensa com relación al blanco europeo o norteamericano) sobre el resto, como también los modelos de sociedad “moderna” y “racional” com sus raíces europeo-americanas y cristianas, este eje de la colonialidad ha pretendido acabar com todo la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como afrodescendientes (WALSH, 2008, p.139).

A partir da configuração da subalternização e desvalorização dos conhecimentos presentes no mundo dos povos colonizados, Mignolo (2003) traz a necessidade da “descolonização epistêmica”, que seria exatamente a visualização dos saberes pertencentes aos povos que foram subjugados pela colonização e silenciados pela colonialidade. Nessa direção, afirma que: “Hoje, a descolonização já não é um projecto de libertação das colônias, com vistas à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento” (MIGNOLO, 2003, p.668).

A descolonização epistêmica é uma maneira de proporcionar voz e vez aos povos silenciados e subalternizados. Desta forma, se faz necessário que esteja aliada a uma educação pautada numa proposta intercultural, com espaço aberto para o reconhecimento e valorização às experiências e saberes pertencentes dos grupos excluídos.

Na sociedade atual, fala-se sobre a importância do Multiculturalismo e da Interculturalidade, como experiências sinônimas, contudo elas partem de base distinta, pois o Multiculturalismo limita-se ao reconhecimento das diferenças, sem, contudo, trabalhar as razões que as geraram e suas superações. De forma contrária situa-se a Interculturalidade, que na visão de Tubino (2005) e Walsh (2008), tem o compromisso de reconhecer, valorizar e mudar as situações de opressão que os povos colonizados enfrentam em suas realidades sociais, econômicas e políticas.

En América Latina se hace una distinción entre la interculturalidad y el multiculturalismo, a partir de la cual, la opción por la interculturalidad es plenamente compartida. Mientras que la palabra clave en el multiculturalismo es tolerancia, la palabra clave en la interculturalidad es diálogo y valoración del diferente. El multiculturalismo busca evitar la confrontación, pero no genera al integración. En su lugar genera sociedades paralelas. La interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias. En educación intercultural lo que busca es mejorar la calidad de la convivencia, que es bastante más que la simple tolerancia (TUBINO, 2005, p.94).

A partir desta concepção de Interculturalidade como promotora de diálogo baseado no respeito às diferenças é que se deve desenvolver um trabalho na educação escolar em prol do reconhecimento e valorização da diversidade. A escola abriga em seu interior



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

educandos que pertencem a segmentos sociais distintos, que trazem consigo variadas formas de diferenças, muitas vezes tratados com inferioridade por não se adequarem aos padrões dominantes.

De manera aún más amplia, proponho la interculturalidade crítica como herramienta pedagógica que pone en cuestionamiento contínuo la racialización, subalternización, inferiorización, y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también a la vez alimentan la creación de modos “otros” de pensar, de ser, de aprender, enseñar, sonar, vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2008, p. 139).

Neste contexto, estão inseridos os educandos e educandas que pertencem ao Candomblé, que não sendo de base cristã, diferem-se do modelo religioso colonial. Por se tratar de religiões de origens africanas de povos escravizados entram no universo da inferioridade, da ideia de ser menos sagrada que as de base colonial, sendo conseqüentemente perseguidas e subalternizadas. Ultrapassar esses entraves que impossibilitam o diálogo intercultural e religioso nas escolas é uma tarefa difícil, contudo não é impossível. Ela deve começar por problematizar o processo colonial e os seus efeitos, reconhecendo que estes produzem uma imagem negativa na sociedade sobre as religiões de matrizes africanas. Acreditamos que trabalhar numa perspectiva de uma educação descolonial em nossas escolas, seja um caminho importante que pode possibilitar aos educandos e educandas uma compreensão diferenciada sobre a história dessas religiões e seus processos de resistência.

O pensamento pedagógico de Freire (2011) mostra o caminho da descolonização através de uma prática educativa problematizadora e libertadora que trabalhe contra a opressão tanto pedagógica como social. Nesta concepção de educação, os educandos e educandas são estimulados a falar e também a refletir sobre as situações que acontecem em seu meio e na sociedade em geral. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011, p.108). A educação dialógica se constitui enquanto prática mediadora do processo de descolonização. Portanto, cabe ao professor, não só ser o mediador do mesmo, como também saber lidar com experiências e concepções diferentes do mundo, como uma oportunidade pedagógica de contribuir com uma educação onde prevaleça o respeito e a valorização da diversidade cultural.

Em relação à questão cultural, Freire (2011) analisou que os opressores invadem a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

identidade cultural dos(as) oprimidos(as), substituindo-a pela sua. Os opressores menosprezam os valores culturais dos(as) oprimidos(as), essa relação que é colonial, é também ideológica, pois com a padronização dos valores o processo de dominação é facilitado.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que se condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto que lhes freiam a criatividade, ao exibirem a sua expansão (FREIRE, 2011, p.205).

Assim, Freire (2011) ressalta a importância de uma educação libertadora, dialógica, permeada de uma prática intercultural que oportunize a valorização da produção cultural dos povos subalternizados. Direcionado por esta visão, denunciou a repressão que os povos africanos e sua religião vêm passando no decorrer da história ao dizer:

Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresentam ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 1996, p.36).

Nesse sentido, os autores apontam a educação intercultural como uma alternativa para que haja respeito e valorização à diversidade cultural e religiosa que existe na sociedade. No entanto, a realidade aponta para o caminho oposto, onde crianças e adolescentes candomblecistas encontram na escola um espaço de silenciamento a sua opção religiosa por medo de repressão à sua fé.

### **3 Intolerância Religiosa nas Escolas Públicas**

Um dos maiores problemas enfrentados por educandos e educandas pertencentes à religião do Candomblé, inseridos nas escolas públicas, relaciona-se à perseguição sofrida por parte das religiões neopentecostais e seus seguidores, como reflexo da intolerância que vem sendo disseminada por esse grupo na sociedade.

O crescente número de adeptos desses segmentos neopentecostais, principalmente nos locais onde se concentram as populações negras e pobres do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

país, vem determinando o surgimento de uma verdadeira “guerra” contra a liberdade de expressão e do exercício de convivência com a diversidade. Essa “guerra” encontra, na mídia e na escola, espaços privilegiados de proliferação de ataques violentos aos religiosos de matriz africana e do proselitismo agressivo que determina um único caminho de relação com o sagrado. (BARBOSA, 2012, p.85)

A mesma denúncia foi apresentada por Caputo (2012), ao revelar que o bispo da Igreja Universal, Edir Macedo se apropriou de um trabalho fotográfico de sua autoria realizado num terreiro de candomblé e utilizou de forma deturpada o conteúdo das fotos ao associar as imagens das crianças a seguinte legenda: “Essas crianças, por terem sido envolvidas com os Orixás, certamente não terão boas notas na escola e serão filhos-problemas na adolescência” (MACEDO *apud* CAPUTO, 2012, p.27).

Após o fato, Stela Caputo realizou um trabalho de investigação científica em relação à intolerância religiosa, onde acompanhou não só essas crianças, como também, o ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro e o processo de repressão que passam os integrantes do Candomblé nesses espaços. Constatou a angústia pela qual passam crianças e adolescentes candomblecistas, ao mostrar que a escola é o lugar onde sofrem os maiores preconceitos, devido à opção religiosa de seus familiares. Nesse sentido diz:

A maioria destas mesmas crianças, ao serem discriminadas, sentem vergonha e inventam formas de se tornarem invisíveis. A principal delas é esconder os artefatos religiosos, os preceitos do culto, a fé, a cultura. Isso acontece em diversos espaços, mas, de acordo com os depoimentos, a escola é “o pior deles” (CAPUTO, 2012, p.197).

Conforme os relatos que essa pesquisadora apresenta, observamos que o corpo docente, na maioria das vezes por falta de formação, tem contribuído para a exacerbação do preconceito, visto que não conseguem perceber e nem tampouco se comunicar com outras opções religiosas, para além das cristãs. Esta afirmação respalda-se no exemplo dado pela pesquisadora em relação a duas crianças candomblecistas que saíram da escola devido à imposição de práticas cristãs que encontraram naquele ambiente um espaço satisfatório para a sua reprodução. Em relação a isto Caputo (2012, p. 197) diz que “[...] uma professora passava óleo ungido na testa dos alunos para que todos ficassem tranquilos e para tirar o Diabo de quem fosse do candomblé”.

Analisamos que a atitude dessa professora caracteriza intolerância à religião do Candomblé e perseguição aos seus membros. As concepções hegemônicas que tem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

como parâmetro as religiões cristãs são responsáveis pela *diabolização* dessa religião. Desta forma, os agentes escolares, principalmente os pertencentes aos segmentos neopentecostais, buscam a conversão desses educandos às suas práticas religiosas. Nesse espaço, Caputo (2012) diz que esses educandos e educandas são vítimas de insultos religiosos através de apelidos que desrespeita a sua fé.

Apesar do dispositivo legal que obriga trabalhar com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, o processo educativo nessas instituições não tem conseguido nem mesmo fazer com que haja respeito ao princípio constitucional de liberdade de credo religioso. Fato que acarreta danos psicológicos nos nossos educandos e educandas candomblecistas, como também, não consegue instituir práticas pedagógicas que levem ao reconhecimento, respeito e valorização das diferentes culturas.

Cunha Jr. (2005, p. 256) analisa a questão da perseguição dos setores neopentecostais ao Candomblé como uma luta pela hegemonia no espaço religioso. A estratégia que utilizam para aumentar o número de seguidores é a de hostilizar o universo religioso africano *diabolizando* os rituais da religião e o universo sagrado dos Orixás.

Um exemplo dessa luta de dominação é o que está ocorrendo com relação às culturas religiosas do candomblé e dos evangélicos. Estes últimos, na procura da hegemonia religiosa, constroem um racismo contra a cultura do candomblé. Através desse racismo, pregam a eliminação da nossa cultura religiosa de base africana. Combatem todos os elementos de expressão que marquem a existência de uma identidade do candomblé. Reduzem os elementos da cultura religiosa a coisa do diabo (CUNHA JR, 2005, p. 256).

A presença do neopentecostalismo nas escolas públicas também foi abordada por Oliveira e Rodrigues (2013), contudo os autores trazem em evidência a questão da discussão de Grosfoguel (2007) sobre racismo epistêmico e privilégio epistêmico, e diz que por meio dele vem "caracterizando todo conhecimento ou saber não cristão como produto do demônio" (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2013, p. 02). Ressalta ainda a imposição cultural de um grupo sobre o outro e, através dela, a tentativa de dominação:

Esse pensamento é ampliado entre evangélicos pentecostais em especial os da terceira onda, também chamados Neopentecostais que tentam recriar uma lógica de conhecimento tornando inválido e demoníaco tudo o que não possa ser explicado ou compreendido pela igreja (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2013, p.02).

A situação agrava-se quando esta disputa pelo poder religioso adentra na escola



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pública, espaço que deveria ser laico, e transforma-se em um lugar de conversão religiosa, quando membros da equipe escolar são seguidores dessas religiões.

Há casos em que os próprios gestores redesenham o cotidiano escolar, estabelecendo momentos de orações antes das refeições ou impondo aos docentes a leitura cotidiana da bíblia. Nesses contextos, não se pode falar, mencionar, lembrar pessoas, casos ou coisas que se referem as religiões de matriz africana (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2013, p.03).

A respeito disso, Caputo (2012) também traz o resultado da investigação que realizou nas escolas públicas do Rio de Janeiro, a partir da institucionalização do ensino confessional, e encontrou nos livros didáticos que direcionam o ensino religioso dessas escolas um conteúdo que exclui as religiões que não estão vinculadas a matriz cristã, principalmente o Candomblé. Além de ressaltar os valores doutrinários do Cristianismo e realizar práticas de conversão com os alunos não cristãos. A autora denuncia essa prática e faz refletir sobre os danos que ocorrem como a criança do exemplo citado acima, quando submetidas a essa imposição.

Os livros surgiram pela brecha aberta através da lei estadual 3.459/2000, que regulamentou o Ensino Religioso nas escolas do Rio de Janeiro. As obras desrespeitam a Constituição, burlam a própria lei do Ensino Religioso, discriminam religiões afro-descendentes e representam um retrocesso em importantes conquistas de educadores(as) preocupados (as) com a diversidade do país, com as diferentes culturas que circulam na escola e, por isso mesmo, com a necessidade em avançarmos na construção de uma sociedade multicultural (CAPUTO, 2012, p.226).

A discussão realizada a partir dos autores investigados aponta para o direcionamento religioso cristão dentro das escolas públicas, impossibilitando desta forma o diálogo intercultural nas escolas. Isso posto, passemos a análise das situações vivenciadas pelos sujeitos com os quais dialogamos com o objetivo de confrontar a teoria com a experiência empírica.

#### **4 Análise e Discussão**

A Interculturalidade, nos termos Walsh (2008, p.139), deveria ser a base do trabalho pedagógico das escolas para que se trabalhasse o conhecimento que possibilitasse as trocas culturais entre pessoas oriundas de diversos grupos. Contudo, ao



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

depararmos com a realidade através dos depoimentos apresentados pelas *Ekedes*, em relação as suas vivências escolares no período de suas iniciações, observamos que essa prática está bem longe de ser alcançada. Esse fosso que separa a escola das vivências interculturais está presente na fala da *Ekede* Janine quando diz: “[...] Teve tempo, teve semana que eu fui para a escola que tinham professores que ficavam mandando eu sair dessa religião, que era coisa do diabo, que era para eu me converter”.

Nesse sentido, nos reportamos a Cunha Jr (2005) quando analisa que o espaço pedagógico virou um palco de imposição religiosa, onde as religiões e matrizes africanas são perseguidas por atitudes de racismo e intolerância, ao dizer: “Combatem todos os elementos de expressão que marquem a existência de uma identidade do candomblé. Reduzem os elementos da cultura religiosa a coisa do diabo” (CUNHA JR., 2005, p. 256).

Fazendo uma ponte entre a realidade vivida pela *Ekede* expressa nesse depoimento e o que seria de fato uma escola democrática, percebemos que a escola funciona contrária à pedagogia freireana e fechando-se às experiências dos educandos e educandas que têm opiniões e culturas diferentes. O espaço escolar, que deveria ser democrático, onde se oportunizasse a vivência das trocas culturais, tem funcionado como um espaço de conversão e os educandos que não pertencem às religiões hegemônicas são constrangidos e desrespeitados em sua fé. Esta realidade que os educandos candomblecistas vêm sofrendo no decorrer da história com a imposição da fé cristã, se exacerba com o crescimento das religiões neopentecostais como diz Barbosa (2012, p. 85): “O crescente número de adeptos desses segmentos neopentecostais, [...] vem determinando o surgimento de uma verdadeira “guerra” contra a expressão e do exercício de convivência com a diversidade”.

Essa guerra que Barbosa fala atingiu a *Ekede* Janine dentro da escola no período em que estava de preceito religioso, sobre esta fase nos relata: “E teve um pastor que botava a mão na minha cabeça, eu de *quelé*<sup>290</sup>, de *contra-egun*<sup>291</sup> e não pode!” Tal desrespeito, a opção religiosa diferente da cristã dentro do espaço escolar público, também foi retratado por Caputo (2012, p.97) ao falar sobre o óleo ungido que passavam na cabeça das crianças candomblecistas.

Fatos como esses que acontecem com frequência dentro das igrejas evangélicas, encontrou na escola pública um local de propagação por meio de seus agentes, presentes muitas vezes no corpo docente e na gestão. A opressão presente na cultura hegemônica

<sup>290</sup> Colar de uso ritual.

<sup>291</sup> Pulseira feia de palha da costa que serve para espantar os Eguns.



ISBN: 978-85-7897-148-9

na atualidade se consolida por meio da escola e funciona na contramão do pensamento de Walsh (2008), quando favorece a racialização, a subalternização e a inferiorização das pessoas que divergem do padrão cultural imposto.

Num segundo momento da fala da *Ekede* Janine ela relata que foi vítima dessa inferiorização por parte de uma professora ao dizer: “ não sentaram mais perto de mim, porque a professora ficava falando que era coisa do demônio e que ninguém ficasse perto. Que eu ia trazer o pessoal para cá” (*EKEDE JANINE*, Diário de Campo, 12-09-2013).

A escola que temos, está longe da proposta de uma educação intercultural e também dialógica, proposta por Wash (2008) e por Freire (2011), respectivamente. Os professores que deveriam estar funcionando como mediadores entre o diálogo que necessitaria ser travado entre os sujeitos das diferentes culturas, infelizmente estão agindo com preconceito com bases em experiências etnocêntricas. Ao invés disso precisariam ensinar atitudes positivas frente a essas diferenças e não fazer como a professora da *Ekede* que incentivou a sua exclusão perante a turma, rotulando-a como uma pessoa que servia ao demônio.

A *Ekede* Vitória também experimentou situações de constrangimento na escola pública, oriundos da falta de respeito em relação a sua religião e a sua condição de iniciada, sobre o assunto ela nos diz: “Ah, muitos apelidos. Mãe de Santo, macumbeira. Vieram até me perguntar se eu era cigana por causa do pano na cabeça que eu estava usando, pois estou de preceito e não posso andar com a cabeça descoberta” (*EKEDE VITÓRIA*, Diário de Campo: 05-09-2013).

A experiência vivenciada pela *Ekede* Vitória na época de sua iniciação também foi negativa, na medida em que ela se deparou com a hostilidade do grupo que utilizou palavras do contexto religioso afro-brasileiro, como forma de apelidos visando a sua subalternização. Como ela nos diz: “Mãe de Santo, macumbeira.” E também “cigana” por ela apresentar-se usando um pano na cabeça.

Os apelidos que são mencionados por Vitória na realidade são marcas oriundas de culturas que são marginalizadas no contexto social. “Mãe de Santo”, o maior cargo dentro do terreiro e a quem se deve o maior respeito, é colocado como xingamento pelos meninos e meninas de sua escola. Nesse momento o cargo é deturpado e associado a algo maléfico.

O educando ou educanda candomblecista ao se deparar com esse tipo de agressão psicológica se vê diante de um conflito. O cargo que personifica a figura da mãe,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

quando ocupado por uma mulher, ou do pai, quando ocupado por um homem é descaracterizado e pronunciado em forma de zombaria. A pessoa a quem se deve obediência, que cumpriu todas as etapas e preceitos necessários para servir ao sagrado e ascender a uma nova hierarquia, na escola por preconceito e despreparo dos docentes é diminuído pelos(as) colegas. O apelido de “macumbeira”, por sua vez é utilizado para diminuir a opção religiosa dos(as) candomblecistas. Esse termo vem recheado de maldade ao associá-lo a pessoa que pratica feitiços para prejudicar os outros.

O termo “cigana”, utilizado contra Vitória como xingamento pelo fato de estar usando um pano na cabeça, nos diz do desrespeito que a comunidade escolar tem com esta cultura, que é milenar tal como as tradições africanas, as quais são culturas contra-hegemônicas, hostilizadas pela sociedade, que defende os valores da cultura eurocêntrica. Os gestos ofensivos que os(as) colegas faziam contra a Ekede como: “cruzes com os dedos” e “se benziam”, traduz a intolerância religiosa e a *diabolização* da religião: o que representa a negação das religiões não cristãs.

A educação escolar pública e seus agentes têm colaborado para a perpetuação da colonialidade, as *Ekedes* foram obrigadas a enfrentar o preconceito aberto e sem intervenção por parte dos agentes da educação que pudesse reverter essa situação em aprendizagem. Ainda sobre esta situação a *Ekede* Vitória também nos diz que: “Os professores não falavam nada, ficavam olhando!”. (EKEDE VITÓRIA. Diário de Campo: 05-08-2013). De fato, houve graves erros quando o professor deixa o preconceito ser exacerbado.

Em tudo isso, encontramos uma escola pública que não respeita o princípio da laicidade e nem tão pouco o direito de pertencimento a diferentes credos religiosos, que fazem parte da diversidade cultural brasileira. Em face dessa experiência podemos afirmar que a educação escolar pública caminha em lado oposto a proposta pedagógica freireana de educação, pois subjuga as pessoas e não respeita os saberes e experiências de vida que os educandos trazem de seu meio.

O depoimento da mãe das *Ekedes* sobre a intolerância na escola pública confirma a falta de abertura dos professores para trabalhar de modo a contemplar um diálogo intercultural e a respeitar a opção religiosa dos educandos e educandas ao dizer: “Eu acho que a escola pública, entre aspas, não é tão pública porque não aceita a diversidade religiosa”. Esta reflexão feita pela *Yákekeré*<sup>292</sup> mostra que a prática pedagógica das

<sup>292</sup> Mãe pequena do terreiro, pessoa responsável para cuidar do terreiro na ausência do Pai de Santo e da Mãe de Santo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

escolas nega o pensamento de Freire (1996) em relação ao respeito à diversidade cultural e contra o preconceito e a discriminação ao dizer:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1996, p.36).

As *Ekedes* e a *Yákekerê* também sonham com a escola democrática defendida por Freire (1996), sem espaços para discriminação e que oportunize o diálogo intercultural entre os variados segmentos religiosos presentes na sociedade. Elas reivindicam que a escola pública fale sobre o Candomblé, não deixando essa religião no patamar do esquecimento. Janine denuncia que a escola tem aula de religião, mas que não abrem espaço para todas as religiões:

Falar mais de nossa religião, Porque aqui todo mundo conversa, todo mundo fala de sua religião. E acho que na escola deveria ter isso, já que tem a matéria de religião, porque não falar da nossa do Candomblé. E isso é uma coisa que não fazem, que não tem! Tem a matéria de religião que também falam na religião que é obrigado a eles falarem de todas as religiões, mas eles não cumprem (EKEDE JANINE, Diário de Campo: 12-09-2013).

Vitória acredita que é um dever da escola pública não só ensinar a história do Candomblé, demonstrando como ele é cultuado. Como também através desse conhecimento efetuar um trabalho para que as pessoas desconstruam a imagem negativa sobre essa religião e diz: “Deveria aprender na escola a história de como o Candomblé chegou ao Brasil e de como é cultuado, que o povo fala que a gente cultua o diabo, não. A gente cultua os Orixás, isso que deveria ser mostrado nos colégios” (EKEDE VITÓRIA, Diário de Campo: 05-09-2013).

A *Yákekerê*, mãe das *Ekedes*, reconhece a importância do diálogo intercultural, contudo enfatiza como prioridade a formação de todo corpo docente da escola pública. Ela acredita que o respeito por outras religiões deve começar pelos professores para que esses possam construí-lo em seus alunos através da exemplificação. Em relação a isso ela propõe:

Educar primeiro os professores, educar professores e todo, como eu posso te falar... Todas as pessoas que regem a escola, como supervisor, diretora até a faxineira, cozinheira, teriam que ser funcionários mais educados, não pessoas que por que tem uma religião acham que tem que impor, entendeu? Então para



ISBN: 978-85-7897-148-9

educar os alunos tem que educar primeiro os professores (YÁKEKERÊ JANAÍNA. Diário de Campo: 19-09-2013).

## 5 Considerações Finais

O quadro crescente de intolerância vem dificultando o cotidiano das crianças e adolescentes candomblecistas que estão inseridos nas escolas públicas. A partir dos relatos das *Ekedes* e de sua mãe a Yákekerê do terreiro, identificamos a inferiorização das religiões afro-brasileiras no espaço escolar, movida pela intolerância religiosa associada a *diabolização* dessas religiões.

Dentro desta realidade, encontramos a escola pública funcionando como um espaço de conversão religiosa, numa atitude antidemocrática, devido a formação inadequada dos professores. Em contrapartida, os sujeitos candomblecistas que estão inseridos nas escolas pedem uma educação que abra espaço não só para que possam falar sobre suas opções religiosas, como também um ensino religioso que contemple a história de todas as religiões.

Desta forma, apontamos a necessidade de se investir numa formação de professores que ultrapassem uma visão monocultural e eurocêntrica em prol de uma formação que tenha como base uma visão intercultural aberta ao reconhecimento e valorização da produção epistemológica dos povos subalternizados. Acreditamos que só assim os educadores poderão criar espaços de diálogo na escola entre os educandos que representam a diversidade cultural religiosa brasileira.

## Referências

BARBOSA, Lindinalva. Dimensões religiosas negra e indígena: a sagrada resistência. In: LIMA, Maria Nazaré, (org.). **Escola plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 77-87.

CAPUTO, Stela. G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Revista Ciências Culturais**, v.59, n. 02. São Paulo: abril/junho, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org) (2003). **Conhecimento prudente para a vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. RODRIGUES, Marcelino Euzébio. *A cruz, o Ogó e o Oxé*. In: **Anais da 36ª ANPED- Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais**. GT- Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os conflitos urbanos no Recife: O caso do “Skylab”. **Revista Crítica**, nº 11, maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf>. Acesso em 26 jun. 2014.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. In. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. Encontros: 1492 e Depois; Descobertas; 1992 e Antes. In. SANTOS Boaventura (Org.). **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 38, dezembro, p. 41-55. Coimbra: CES, 1993.



## FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS E DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA<sup>293</sup>

Dolores Henn Fontanive<sup>294</sup>

Simone Riske Koch<sup>295</sup>

### Resumo

A formação de educadores (as) de uma Educação com, para e em Direitos Humanos para a Diversidade Cultural Religiosa é um dos maiores desafios e uma exigência legal à práxis pedagógica. O artigo objetiva registrar a experiência de um Ciclo de Extensão- formação continuada para professores da Educação Básica, na perspectiva dos direitos humanos e da diversidade cultural religiosa, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD) e o Curso de Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso (CR-ER) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), a partir do material elaborado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Os cursos foram organizados na modalidade presencial e a distância, totalizando 120 horas de formação e contemplou professores da educação básica da região Vale do Itajaí, Estado de Santa Catarina, Brasil. O trabalho inicialmente aborda a necessidade de uma educação com, para e em Direitos Humanos à diversidade cultural religiosa. Em seguida, a formação continuada como direito, necessidade e desafio aos educadores(as) e aos sistemas de ensino. Por fim, apresentará uma experiência de formação continuada com, para e em Direitos Humanos e diversidade cultural religiosa. Os resultados sinalizam alguns desafios e perspectivas no que tange à formação continuada na perspectiva dos direitos humanos e da diversidade cultural religiosa.

**Palavras-chaves:** Direitos humanos; Diversidade Cultural Religiosa; Formação Continuada.

### 1 Introdução

A educação, dentre outros processos formativos, deve oportunizar o desenvolvimento do ser humano, na busca ilimitada para transcender sua finitude e provisoriedade. Por conseguinte, ela requer uma continuidade do processo desencadeado, em função da natureza dos seus sujeitos e contextos que lhe são circundantes. De acordo com Leme (2009, p. 10) sabemos que,

<sup>293</sup> Este texto toma por base o texto apresentado no XII Seminário Nacional de Formação de Professores de Ensino Religioso, realizado em Manaus, 2012.

<sup>294</sup> Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso em Ciências da Religião FURB/SC. Coordenadora de Ensino Religioso na 12ª SDR/ Gerência de Educação de Rio do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD/FURB. E-mail: [doloresfontanive@yahoo.com.br](mailto:doloresfontanive@yahoo.com.br)

<sup>295</sup> Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia e Ensino Religioso-Ciências da Religião. Especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso em Ciências da Religião pela FURB/SC. Coordenadora do Colegiado do Curso de Ciências da Religião-licenciatura em Ensino Religioso FURB/PARFOR. Membro do GPEAD/FURB. E-mail: [srkoch@terra.com.br](mailto:srkoch@terra.com.br)



O conhecimento é criado e recriado, de forma mais fluida e satisfatória, através de processos dialógicos e interativos, que favoreçam o desenvolvimento e a aplicação de metodologias educativas participativas geradoras de processos libertadores do ser humano.

A temática dos Direitos Humanos e diversidade cultural têm interpelado e desafiado instituições, programas e projetos formadores em seus discursos e práticas relacionados às diferenças. Uma educação *com*, *para* e *em* Direitos Humanos requer a construção e mediação de saberes e conhecimentos que contemplem, respeitem e integrem as diversidades, entre elas a diversidade cultural religiosa. O direito à diferença se constitui em um direito inalienável do ser humano. Formar para o respeito, acolhida e interação com as diferenças pressupõe aportes e práticas formadoras, que se pautem essencialmente por exercícios de alteridade.

Nesta compreensão, a formação continuada se torna um imperativo ao exercício da docência e constitui em desafio para os sistemas de ensino, haja vista, às reais necessidades, aspirações e limites dos educadores, educandos e sociedade.

O presente trabalho objetiva registrar a experiência de um Ciclo de Extensão-formação continuada para professores da Educação Básica, na perspectiva dos direitos humanos e da diversidade cultural religiosa, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD) e pelo de Curso de Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso (CR/ER), da Universidade Regional de Blumenau (FURB), a partir do material elaborado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Inicialmente, o artigo aborda o direito à diversidade cultural-religiosa e a necessidade de uma educação *com*, *para*, e *em* Direitos Humanos. Posteriormente, refletirá sobre a formação continuada como um processo fundamental ao desenvolvimento humano, desafiador a si próprio e aos sistemas de ensino. Na sequência, a formação continuada como direito, necessidade e desafio aos educadores(as) e aos sistemas de ensino. Por fim, apresentará uma experiência de formação continuada *com*, *para* e *em* Direitos Humanos e diversidade cultural religiosa, desenvolvida na região do Vale do Itajaí, Estado de Santa Catarina, Brasil. Por fim, sob forma de considerações finais, sinaliza alguns desafios e perspectivas no que tange à formação continuada na perspectiva dos direitos humanos e da diversidade cultural religiosa.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 Educação *com, para e em* Direitos Humanos à Diversidade Cultural Religiosa

A pauta dos Direitos Humanos, deriva das lutas árduas travadas pelos atores sociais que nos precederam e se constitui, na atualidade, em mais uma conquista da humanidade (MAUÉS; WEYL, 2007; SACHS, 1998). Paulatinamente, a configuração dos Direitos Humanos adquiriu aspecto normativo e, desde então, disponibiliza para sua efetivação de instrumentos de proteção e de garantias de direitos, tais como, o direito à cidadania (MAUÉS; WEYL, 2007). Cidadania entendida como “[...] um processo em constante construção [...]” (MAZZUOLI, 2001, p. 1) originado com o surgimento dos direitos civis “[...] sob a forma de direitos de liberdade, mais precisamente, a liberdade de ir e vir, de pensamento, de religião, de reunião, pessoal e econômica [...]” (p. 1).

A luta pelo reconhecimento dos Direitos Humanos, inicialmente focada nos direitos civis e políticos ampliou-se e trouxe para o âmbito universal os direitos sociais, econômicos e culturais (REIS, 2010). Giuseppe Tosi (2008) explica que os direitos sociais e econômicos, diferente dos direitos civis e políticos, não possuem garantia plena, pois não podem ser requeridos na justiça. A sua realização se dá no Estado Social de Direito através da implantação de ações político-programáticas destinadas a tal fim. Portanto, a luta em prol dos Direitos Humanos está relacionada com a política, pois percebemos que, “[...] em todos os lugares, a luta em prol dos direitos humanos, com seus sucessos e seus fracassos pesadamente pagos, constitui um eixo fundamental da política” (SACHS, 1998, p. 149).

De acordo com Márcia Bernardes (2008) esta luta, no Brasil, encontrou ambiente mais favorável após o fim da ditadura militar. Para a autora o marco maior deste período é a Constituição Federal de 1988 “[...] que assegura direitos individuais e remédios judiciais para o caso de violação desses direitos” (BERNARDES, 2008, p. 201). Portanto, em termos formais, o respeito aos Direitos Humanos é uma realidade no arcabouço legal-institucional brasileiro. Entretanto, apesar do aparato legal, para Bernardes (2008), o Brasil ainda não consegue, na prática, a efetivação plena destes direitos e continua marcado por uma estrutural desigualdade social, política e econômica. De acordo com a autora tudo isto acontece em razão de, [...] uma ainda incipiente cultura de direitos, democrática e universalista, que dá vida e dinamismo ao que está previsto estatisticamente no ordenamento jurídico.

O processo de consolidação democrática representa, na verdade, um processo de aprendizagem e de criação dessa cultura universalista e inclusiva de direitos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(BERNARDES, 2008, p. 201). Por este motivo, a ênfase na necessidade de uma educação em Direitos Humanos, onde cada sujeito poderá se tornar consciente dos seus direitos e da forma mais adequada para reivindicá-los. Essa consciência pressupõe e requer uma construção e aplicação de conhecimentos, que contemplem, respeitem e integrem as múltiplas diversidades, entre elas a diversidade cultural religiosa presente nos grupos humanos. Entre as inúmeras manifestações culturais da humanidade, encontramos diferentes expressões, crenças, movimentos e tradições de cunho religioso.

Historicamente, a rica diversidade cultural religiosa presente nos diferentes espaços e lugares levou estudiosos a investigarem o ser humano como *homo religiosus*. A necessidade de sobreviver e de construir sentidos e significados para a vida fez com que os seres humanos se construíssem em relação e interação com os outros, a natureza e o sagrado. Das múltiplas relações resultaram saberes e conhecimentos, que subsidiaram condições e formas de produção da vida e sentido à existência (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010).

Nesse processo, o humano se humaniza na medida em que se apropria e constrói cultura e ao mesmo tempo é construído por ela. De acordo com Montiel (2003), a cultura é uma elaboração coletiva onde homens e mulheres se reconhecem, se auto-representam e compartilham sentidos e significados comuns. Para Geertz (1989), ao nascer, cada ser humano encontra elementos - símbolos em elaboração - que permanecem em circulação após sua morte, com alguns acréscimos e alterações. Enquanto ele vive os utiliza para orientar-se na vida. Neste mundo simbólico é inegável o papel das crenças, movimentos e tradições religiosas em suas particularidades - diferenças, que ora influenciam, ora são influenciados pelas culturas.

A sociedade brasileira é caracterizada pelo pluralismo religioso e diversidade cultural decorrente de um longo processo histórico. A LDBEN nº 9.394/96, art. 33, assegura “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

Nessa compreensão faz-se urgente repensar o desenvolvimento do profissional educador, para que, no âmbito da formação continuada ele possa dialogar propondo reflexões acerca das complexas situações da realidade educativa, prever a solução de problemas, intervir ante situações incertas, únicas, irreproduzíveis e irreversíveis, desenvolver suas capacidades de organização, avaliação, crítica e atuação visando produzir melhores resultados na aprendizagem. Diante da diversidade cultural religiosa é preciso questionar a homogeneidade e desenvolver uma atitude de respeito ante as



ISBN: 978-85-7897-148-9

culturas e tradições religiosas que transitam no cotidiano escolar.

### 3 Formação Continuada como Direito, Necessidade e Desafio aos Educadores(as) e aos Sistemas de Ensino

A formação de educadores e de educadoras é uma necessidade, um dos maiores desafios e uma exigência legal à práxis pedagógica. A LDB nº 9.394/96, em seu artigo 67, legisla acerca da valorização dos profissionais de educação, promovendo entre outros direitos, o *aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim*, haja vista o universo pluralista, as novas tecnologias, as descobertas do mundo, a essência ontológica e profissional, resultando em novos paradigmas educacionais.

Os educadores que atuam nas diferentes áreas de conhecimento na educação básica requerem uma formação específica para poder interagir com demandas sociais e escolares que se relacionam com os pressupostos teóricos e pedagógicos da área de conhecimento Ensino Religioso (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), desafiados por questões relativas à diversidade cultural religiosa que circulam no cotidiano escolar. Requerem conhecimentos teórico-metodológicos que os subsidiem no desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas, que visem contribuir a eliminação de preconceitos e proselitismos decorrentes de convivências interculturais e inter-religiosas.

A complexa realidade escolar é alavanca de contínua busca do saber para ser mais, fazer e conviver a partir das demandas e questões suscitadas neste contexto. Inscreve-se nesse processo a contribuição efetiva de uma formação continuada específica como uma das muitas possibilidades de adquirir conhecimentos, ressignificar concepções, elaborar e discutir práticas pedagógicas, que objetivem desenvolver exercícios de gratuidade, respeito, acolhida e alteridade conferindo dignidade a todos os envolvidos.

A formação continuada é por isso um processo que busca atender às necessidades teóricas e práticas do educador para construir saberes e atitudes necessárias para o desempenho de suas funções. O conhecimento, ao ser construído, precisa permanentemente de reflexão crítica, a qual possibilita uma análise da prática pedagógica e proporciona reflexão, pesquisa, reelaboração e ressignificação para uma efetiva mudança pedagógica. Conforme Rausch (2003, p. 25), "ao compreender que o conhecimento se constrói nas interações sociais, em situação de diálogo e trocas, é preciso criar espaços para que isto aconteça, possibilitando uma construção



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

compartilhada de conhecimentos”.

Para Luíza Helena da Silva Christov (1998, p. 09), “a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre”.

O vocábulo “formação”, de acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, deriva do latim *formatione* com o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. Já o educador Paulo Freire(1966) fala sobre a formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.

A formação continuada se mostra como processo que se prolonga sem interrupção. *Continuum*, é uma palavra de origem latina, que se refere à não existência de interrupções, no tempo. Na leitura de Riggio (2003, p. 112) “a formação continuada, tal como é oferecida aos professores, dita muito de ser “sem interrupção” ela tem inúmeros hiatos temporais”. O autor fundamenta sua declaração com a noção de tempo ao considerá-lo como uma linha que não permite qualquer descontinuidade.

A formação continuada, com suas interrupções, não respeita o continuum temporal. Mas a formação de um profissional mister é salientá-lo, não pode ter essas descontinuidades [...] Para não confundir a formação oferecida aos professores com a que deveria ser, serão usados os conceitos “formação continuada” e “formação contínua”, respectivamente. É esse âmbito da formação contínua o que mais favorece (talvez, o único que favorece) o desenvolvimento profissional do professor (RIGGIO, 2003, p.112).

Segundo Fusari (1995, p. 30), no que se refere à formação compreendida como contínua, “a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino”. Esses programas têm se mostrado pouco eficiente para alterar as práticas docentes e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, ao não tomarem a prática docente e pedagógica em seus contextos.

Neste sentido, de acordo com Fontanive e Pikart (2009) se faz necessário repensar o desenvolvimento do profissional, para que ele possa no âmbito da formação continuada, dialogar, apresentando reflexões diante das situações da realidade educativa; prever soluções de problemas; intervir nas diferentes situações decorrentes do cotidiano escolar; desenvolver capacidades de organização, avaliação, visando produzir melhores resultados de aprendizagem.

Para Silva (2002, p. 26), a formação continuada é um processo que se inicia antes



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

da formação pedagógico-didática do professor, tendo continuidade no decorrer de sua vida. Associada à formação pessoal, busca possibilitar a discussão, a partir da sua prática pedagógica, ampliando-a e provocando a reflexão das concepções de ser humano, mundo, educação.

Nesta direção, a escola é um espaço pedagógico que, segundo Fontanive (2008), convivem diferentes sujeitos, com costumes diferenciados, diversas tradições religiosas, diferentes concepções de mundo, portanto, requer propostas de formação de docentes comprometidos radicalmente com o cultivo da dignidade humana.

É direito e dever do educador buscar a construção de saberes e atitudes necessárias ao desempenho de suas funções, através de exercícios de formação inicial e continuada; é necessidade, desafio e exigência legal à práxis pedagógica.

A partir das reflexões, reconhecemos ser oportuno desenvolver um curso de formação continuada para educadores do ensino fundamental contemplando conhecimentos, orientações e práticas pedagógicas em Ensino Religioso com a finalidade de oportunizar experiências motivadoras e comprometedoras a pressupostos, conteúdos, metodologias e documentos que abarquem a temática da diversidade cultural-religiosa.

#### **4 Uma Experiência de Formação Continuada *com, para e em* Direitos Humanos e Diversidade Cultural Religiosa**

No âmbito da sociedade brasileira, marcada por uma intensa diversidade cultural despontam desafios para pesquisas e projetos que contemplem e integrem as diferenças presentes em todos os espaços da sociedade. Projetos para uma educação comprometida com a diversidade de seus sujeitos e situações requer de toda a sociedade e, particularmente, da comunidade formadora, um conjunto de reflexões e práticas que abordem as diferenças dentro e além dos seus espaços e lugares. Pensar as diferenças em sua multiplicidade de textos e contextos, presença das singularidades na pluralidade, buscando romper uma perspectiva monocultural de educação histórica é pauta intransferível para todo e qualquer processo de formação.

Neste contexto, o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB, por meio da linha de pesquisa Estado, Sociedade e Desenvolvimento no Território, vinculada ao Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD), elaboraram e realizaram um curso de formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa. O curso destinou-se aos acadêmicos de instituições de ensino superior;



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

professores da rede estadual e municipal da mesorregião do Vale do Itajaí.

Teve por finalidade desenvolver um processo de formação continuada via estudo, pesquisa, troca de experiências, construção coletiva de saberes e ampliação do pensar e agir em educação, no que diz respeito a fundamentos e metodologias relacionadas aos Direitos Humanos e Diversidade Cultural Religiosa no cotidiano do ensino fundamental. De forma mais específica, buscou: a) contextualizar e caracterizar a temática dos Direitos Humanos e da Diversidade Cultural Religiosa no cotidiano do ensino fundamental; b) investigar e discutir concepções de aprendizagem, ensino e de metodologia e suas implicações em relação às práticas pedagógicas com as temáticas de Direitos humanos e Diversidade Cultural Religiosa no cotidiano do ensino fundamental; c) identificar teórico-metodológico a área de conhecimento de Ensino Religioso em relação aos Direitos Humanos e Diversidade Cultural Religiosa no cotidiano do ensino fundamental.

O curso estava organizado na modalidade presencial e estudos/pesquisas à distância, perfazendo 60h presenciais através de 14 (quatorze) encontros de 4 (quatro) horas-aula quinzenais e 60 horas-aula de estudos e pesquisa a distância com o uso de cadernos pedagógicos do (FONAPER), para cada conteúdo programático.

Os encontros presenciais foram coordenados em forma de seminários onde os participantes, por grupos, respectivamente, foram incumbidos de articular de forma criativa a discussão de cada tema de estudo/pesquisa, com o auxílio de um orientador/a por tema.

A carga horária a distância foi avaliada em três momentos: a) leitura e articulação nos trabalhos presenciais (20 horas); b) elaboração com entrega/discussão de atividades dos cadernos pedagógicos do FONAPER (20 horas); c) produção de uma atividade de aprendizagem individual e/ou duplas de 08 a 12 laudas com tema em conformidade com o conteúdo programático do curso e com a Proposta Curricular de Santa Catarina – Implementação de Ensino Religioso (20 horas).

A produção da atividade de aprendizagem exigida pelo curso está fundamentada na concepção sociointeracionista de aprendizagem, também chamada de sócio-histórica ou histórico-cultural, adotada pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC). Concepção da qual podem derivar práticas pedagógicas que dão conta de socializar a aprendizagem, isto é, de romper com práticas tradicionais de ensinar bem a quem aprende facilmente e não ensinar a quem tem alguma dificuldade de aprender (SANTA CATARINA, 2000, p. 13).

Na teoria da atividade, o termo atividade, “não é qualquer” ação, mas um conjunto



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de ações que têm uma finalidade, uma motivação e uma profunda vinculação com a vida do agente. É uma atividade qualificada que “aquele que aprende tenha um motivo para aprender; veja uma finalidade em aprender e sinta uma relação do aprendido com a vida” (SANTA CATARINA, 2000, p. 17).

A atividade de aprendizagem deve atender a finalidades e motivos dos educandos, se não for, será apenas uma atividade de ensino. Para isso, ao educador possui a responsabilidade em dirigir o processo pedagógico, o que implica determinar, neste contexto, que conceitos devem ser apropriados pelos educandos, através dos conteúdos das diferentes disciplinas, tornando o processo de apropriação e elaboração de conceitos determinados em algo que tenha motivo e finalidade para os educandos e que tenha estreita relação com suas vidas (SANTA CATARINA, 2000).

A organização das atividades de aprendizagem é apresentada numa sequência, a partir dos seguintes passos: a) tema a ser desenvolvido e ano escolar; b) apresentação dos conceitos essenciais; c) introdução à temática; d) situação problema; e) objetivo geral; f) atividades de aprendizagem; g) tempos; h) avaliação; i) anexos; j) referências.

Importante ressaltar que (SANTA CATARINA, 2000, p. 23):

O âmbito em que devem desenvolver as atividades de aprendizagem é a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos. Propor atividades de aprendizagem para que os alunos aprendam o que já sabem (Nível de Desenvolvimento Real) não faz sentido uma vez que (...) a) não se aprende o que já se sabe; b) é difícil despertar o interesse dos alunos para trabalharem com o que não os provoca; c) é necessário partir sempre do que os alunos já sabem. Propor atividades para lidar com temáticas das quais os alunos não têm a menor noção também não faz sentido, posto que aprendizagem é possível à medida que o sujeito que aprende consegue estabelecer relações com o objeto da aprendizagem.

O conteúdo programático do curso Direitos Humanos e Diversidade Cultural Religiosa: Fundamentos e Metodologias no Ensino Fundamental orienta-se a partir do material Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio, em formato de cadernos pedagógicos, elaborados pelo FONAPER. Deste modo, os conteúdos estão dispostos nos seguintes cadernos pedagógicos: Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: formação básica no currículo escolar do cidadão (Caderno 1); Direitos humanos, culturas e tradições religiosas - diálogos possíveis (Caderno 2); Conhecimento religioso no ensino fundamental – enfoques epistemológicos (Caderno 3); Fenômenos religiosos - evolução e contemporaneidade (Caderno 4); Direitos humanos e fenômenos religiosos nas tradições religiosas de matriz indígena (Caderno 5); Direitos humanos e fenômenos religiosos - tradições religiosas de matriz ocidental (Caderno 6); Direitos humanos e fenômenos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

religiosos - tradições religiosas de matriz africana (Caderno 7); Direitos humanos e fenômenos religiosos - tradições religiosas de matriz oriental (Caderno 8); Direitos humanos, ethos e vida cidadã (Caderno 9); Direitos humanos e conhecimento religioso-documentos curriculares nacionais (Caderno 10); Direitos humanos, conhecimento religioso e a proposta pedagógica da escola (Caderno 11); Direitos humanos e conhecimento religioso no cotidiano da sala de aula (Caderno 12). Além dos cadernos pedagógicos como materiais de apoio, utilizam-se outras bibliografias complementares e metodologias participativas.

Na finalização do curso foi previsto um seminário de socialização das atividades de aprendizagem e avaliação final da formação continuada.

## **5 Considerações Finais**

A educação é um processo que pressupõe o desenvolvimento integral do ser humano. Esse, inserido em diversos, múltiplos e dinâmicos contextos, os quais condicionam, mas não determinam sua existência, pois sua natureza finita, única, inconclusa e inacabada, por conseguinte, em permanente processo de aprendizagem, busca respostas e elabora construções visando realização e felicidade, movimentando-se ininterruptamente para concretizar seus anseios. Segundo Leonardo Boff (2000, p. 38), o ser humano é um ser criativo, que pensa e cria alternativas. Se, porventura, não consegue pensar, resiste e se rebela, levanta-se e protesta, ocupando terras e fundando outra ordem, outro direito difuso ligado à vida, ligado à liberdade.

Neste contexto, os direitos humanos se inserem como conquistas humanizadoras que, historicamente foram roubadas, exploradas marginalizadas, discriminadas e aniquiladas em diferentes povos, no tempo e no espaço. O direito à diversidade cultural religiosa integra essas conquistas, garantindo a liberdade de expressar a religiosidade.

Diante do exposto à educação confere a tarefa de preparar para o exercício da cidadania, desenvolvendo práticas de diálogo, acolhida, respeito, alteridade para com os diferentes e as diferenças. Para tanto, aos educadores são exigidas competências capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural religiosa. Daí a necessidade da formação continuada, desafio instaurado pela natureza do ser educador, que responde cotidianamente às relações que mantêm em seu contexto de trabalho, interagindo às problemáticas e contradições desse âmbito.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** nº 9394/96, Brasília, 1996

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04 de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CHRISTOV, L. H. da S. **Educação continuada**: função essencial do coordenador pedagógico. São Paulo: Loyola, 1998.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Ensino Religioso** Capacitação para um Novo Milênio. Cadernos Pedagógicos. 2000.

FONTANIVE, Dolores Henn. **Dignidade Ensino Religioso**: um olhar a partir da Pedagogia da Superação. (Dissertação de Mestrado). Blumenau, SC: FURB, 2009.

FUSARI, J.C. Formação Continuada dos professores do Ensino. **Cadernos CEDES**, v. 36, 1995.

LEME, Maria Cecília Garcez. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **Educação Intercultural e Justiça Cultural**, São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

MAUÊS, Antônio.Weil Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al (orgs). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Direitos Humanos, cidadania e educação**. Uma nova concepção introduzida pela constituição federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 5, nº 51, out. 2001. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br//doutrina/texto.asp?id=2074>. Acesso em: 10 de fev.2010.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; CECCHETTI, Élcio. Direitos Humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (orgs). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

RAUSCH, Paul, PIVATTO, Pergentino Stefano (Org.) **Outramente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REIS, Raquel Maria Pimentel Oliveira dos. **Descolonizar e desenvolver**: leituras e olhares a partir de uma perspectiva intercultural. 2010. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Blumenau: FURB, 2010.

RIGGIO, Miguel Angel. O professor e os paradigmas: reflexão, pesquisa ou desorientação? In: PEREIRA, Gilson de Oliveira M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. **O Educador pesquisador e a produção social do conhecimento**. Insular, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta**

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

**Curricular de Santa Catarina:** Implementação do Ensino Religioso – Ensino Fundamental. Florianópolis: SED, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da educação e do Desporto. **Tempo de aprender:** subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 2000.

SILVA, M. A. de O. **Formação Continuada:** um olhar diferenciado. Blumenau, SC: FURB, 2002.



## UM NOVO ETHOS, POLÍTICA COEXISTENCIALISTA E INTERCULTURALIDADE

Gilmar Ribas Pinto<sup>296</sup>

### Resumo

É necessário identificar a visão do *ethos* e da coexistência no contexto escolar. O mundo está marcado pelas lutas em territórios contestados, exploração humana, devastação ambiental e ausências de políticas públicas para desenvolvimento das populações. A escola brasileira ainda é espaço contestado. A Teologia produz *ethos* nas Tradições Religiosas. Cabe à escola como espaço social, produzir *ethos universal*. O *ethos* como caráter e decisão que norteia a virtude moral e valores no substrato de vida em comunidade. Propõe-se desta forma, *política coexistencialista* contrapondo-se ao capitalismo selvagem e devastador do meio ambiente e biodiversidade; *Humanidade sustentável*, contrapondo-se às máscaras da política de desenvolvimento sustentável; *interculturalidade educacional* para uma população multicultural, contrapondo-se à indiferença das políticas públicas protetoras da hegemonia de culturas dominantes.

**Palavras-Chave:** Ethos; Educação; Coexistência; Interculturalidade;

### 1 Introdução

O presente artigo trás à memória a histórica e ignorada chamada das Nações ao diálogo por um mundo melhor, por um clamor humano em favor daqueles que ainda estão às margens, ignorados, excluídos e em sofrimentos gerado por ciclos de misérias. Não houve época da história humana, em que não houvesse tais gritos que ecoaram por um novo olhar, um olhar para dentro de si, um olhar para a dignidade do ser humano. Em pleno século XXI, ainda existem clamores dos que lamentam a falta de humanidade. Sentindo-se como que invisíveis aos olhos daqueles que detêm o poder político de transformar, de acolher e trazer mais solidariedade. O sistema capitalista em expansão não trouxe soluções para o planeta - pelo contrário, apenas 1% da população mundial detêm 50% das riquezas econômicas existentes - nem o socialismo apontou uma luz ou uma saída para as desigualdades existentes.

Violências contra o homem, contra a biodiversidade e devastações ambientais estão postas como grandes desafios deste século. Porém, a voz tanto dos humanos, quanto das ciências, não tem tocado mentes e corações dos políticos e capitalistas. A

<sup>296</sup> Graduado em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Acadêmico em Ciências Sociais 6º período da UNIMES. Professor de Ensino Religioso e Sociologia na E.E.B. Paulo Schieffler, em Caçador. E-mail: [gilmarribas@gmail.com](mailto:gilmarribas@gmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

omissão dos Estados, tanto ocidentais quanto orientais, ignoram as condições da vida planetária como um todo. Prevalece o espírito capitalista com *garras selvagens*. Um mundo que controla os sistemas educacionais na direção da formação de homens em prol deste sistema de consumo e capital. Denuncia-se que os Estados ignoram os pilares da educação assinadas na Carta da Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil, apresenta-se um sistema de educação público totalmente paralisado e fracassado. Estatísticas são postas como saída para apregoar avanços, contudo, não representa uma real quebra dos ciclos de misérias e ignorâncias. O analfabetismo funcional continua crescente e a exploração humana acentua-se a cada dia, desencadeando as desigualdades e violências sem precedentes. Um país não pode permitir que em lugar de desenvolvimento humano sobreponha-se a corrupção. Os interesses do consumismo e do *ter* tem assolado os povos, destruído a biodiversidade e, conseqüentemente, o próprio homem. A mídia globalizada de massas tem doutrinado as pessoas em diversos aspectos de ideologias dominantes e, ao mesmo tempo, cauterizando o espírito emotivo da essência humana. Todas as questões políticas, sociais, ambientais ou culturais dizem respeito a todos os homens, mas nem todos podem compreender a sua importância. O mundo ocidental carrega a bandeira da democracia, porém ignora as vozes daqueles que desejam um mundo mais justo e digno.

Este estudo propõe três pensamentos centrais: *um novo ethos universal, política coexistencialista e interculturalidade educacional* para população multicultural. Apresenta-se resultados de estudos elaborados a partir do contexto escolar e propõe-se um *novo ethos universal* como tema além de valor e moral religioso.

## 2 Um Novo *Ethos* Universal

A palavra *ethos* significa no conceito hegeliano a *plenitude*, diferenciando do sentido de ética. O *ethos* ganhou sentido de ânimo, de caráter e decisão que norteia a virtude moral e os valores no substrato de vida em comunidade. Por esta mesma razão, o *ethos* conclama povos e nações para se achegarem à porta de decisão em favor de uma nova ordem, não uma ordem estatal ou econômica, mas uma ordem de sentido de *ser* o que devemos ser, assumindo posição de humanidade como parte do mundo e da biodiversidade, não como predadores selvagens de um ponto de vista biológico, mas de *mordomos*, seres capazes de servir-se e de servir a *Mãe-Terra*.

Segundo os PCNER (2009), o *ethos* é a forma interior da *moral humana* (conjunto



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de hábitos, normas, valores e costumes efetivamente vivenciados de uma comunidade ou sociedade) e se demonstra viva em sua função de desmascarar e ponderar as realizações não autênticas da realidade humana. Assim, o *ethos* projeta e configura o ideal normativo das realizações humanas:

O Ethos é o ponto de partida para a compreensão do que funda o *humanum*, ou seja, ele é como que o alicerce que sustenta o humano, como fonte borbulhante e dinâmica, não estática, o Ethos está na origem das normas e da própria diversidade das culturas e religiões. E vemo-lo como marca primeira do Criador impressa nos seres humanos. (AGOSTINI, 1993, p. 21-22).

Pode-se perceber que não há apenas uma acepção de *ethos*, porque sua origem advém das normas e da própria diversidade das culturas e religiões. Segundo VAZ (1993), o *ethos* é apresentado como casa do homem (*ethos* como costume) ou como comportamento que resulta de um constante repetir dos mesmos atos.

A primeira acepção de *ethos* (com *eta* inicial) designa a morada do homem (e do animal em geral). O *ethos* é a casa do homem. O homem habita sobre a terra acolhendo-se ao recesso do *ethos*. Este sentido de um lugar de estada permanente e habitual, de um abrigo protetor, constitui a raiz semântica que dá origem à significação do *ethos* como costume. A segunda acepção de *ethos* (com *épsilon* inicial) diz respeito ao comportamento que resulta de um constante repetir-se dos mesmos atos [...]. (VAZ, 1993, p. 12-14).

O *ethos* é um elemento primordial do fenômeno religioso, pois provoca indagações e reflexões importantes para a orientação na vida dos fiéis nas Tradições Religiosas e na particularidade da dimensão do fenômeno na determinada sociedade. O *ethos* das Tradições Religiosas se incorpora no cotidiano da sociedade, como, por exemplo, as *regras de ouro* presentes na maior parte das Tradições Religiosas, mesmo que em contextos e doutrinas diversas.

Aprender sobre o Ethos na diversidade cultural religiosa presente na comunidade local e mundial se faz necessário para o desenvolvimento da alteridade. Hegel considerou que liberdade só existe quando um indivíduo reconhece que a individualidade está presente positivamente na divindade, na racionalidade e no universal. O indivíduo precisa compreender e reconhecer a si mesmo como parte do todo. Direitos se discutem na escola, cidadania se aprende na escola.

A compreensão da diversidade cultural-religiosa, a liberdade de consciência e de crença, proporcionam aos estudantes, conhecimentos elaborados pela humanidade sobre a diversidade de crenças, religiosidade e liberdade na construção de uma sociedade mais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

justa. Desta forma o estudante terá suporte nas suas dúvidas ou questionamentos existenciais e na construção da democracia.

As questões referentes à religiosidade humana no contexto escolar é ainda algo não superado no sentido de reconhecimento em grande parte do mundo. Conflitos ainda persistem ou ressurgem com ímpeto e violência. O diálogo intercultural avançou, mas ainda precisa ser melhorado e ampliado. Os humanos precisam encarar as diferenças para além da perspectiva religiosa e cultural. Pensar a morada humana como uma morada acolhedora da vida. Toda morada tem suas regras de condutas sociais, *ethos* é a morada de todos.

A escola precisa (re) pensar em *ethos universal*, ou seja, enquanto que as Tradições Religiosas produzem e transmitem seu *ethos* particular, é necessário que a escola como lugar de socialização produza um *ethos* que englobe os diversos conhecimentos e pontos de vistas, reservando e resguardando a valorização das cosmovisões individuais em sua diversidade. Se a escola deve ensinar *ethos*, pergunta-se: Que *ethos* deve ser ensinado? Seria o *ethos* da cultura ou ideologia dominante? Ou, seria o resultado de um diálogo entre os diversos *ethos* tradicionais e do universal?

Nenhum *ethos* pode ser minimizado ou ridicularizado no espaço escolar, lembrando que o *ethos* não é uma lei, não nasce de um dia para o outro, mas de forma dinâmica vai agregando valores, morais e éticas vivenciadas e julgadas pela sociedade como leis a serem obedecidas. Segundo Miguel Longui (2004), cada cultura apresenta uma forma interior, própria e característica de ver a moral humana. As diferentes cosmovisões que se apresentam na constituição da diversidade cultural e religiosa brasileira nos remete a indagar sobre que tipo de ética deve a escola propor para uma educação básica que visa formação de cidadão, sem ao mesmo tempo anular as concepções de mundo dos educandos em suas individualidades. Apresenta-se desta maneira, o grande desafio para professores e educadores em geral das áreas das Ciências humanas, especialmente do Ensino Religioso, devendo possibilitar uma abertura ao conhecimento do fenômeno religioso sem fazer proselitismo. O *ethos* se apresenta como elemento fundamental na identidade e formação humana do educando através de sua cultura religiosa, mas ao mesmo tempo, como elemento fundamental na formação cidadã em relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Não restam alternativas para estas indagações, se não aquelas que visem à eliminação das discriminações, intolerâncias, exclusões das minorias culturais e sociais. Remete-se mais uma vez o sentido do *ethos* como morada ou espaço para coexistência



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(sentido de existência harmoniosa e tolerante entre os diferentes no mesmo espaço e em igualdade de direitos) e corresponsabilidade (partilha de responsabilidades para um fim em comum).

De acordo com Montiel (2003), a cultura é uma elaboração coletiva na qual os sujeitos se reconhecem, compartilham visões e significados comuns da realidade que os cerca. Neste sentido é correto afirmar que a cultura é resultado da vivência em sociedade. Para Geertz (1989, p.61), os elementos simbólicos servem para orientação da vida do indivíduo na cultura em que está inserido e que sem os homens não haveria culturas, mas que sem cultura não haveria homens. As interpretações de leituras das diferentes culturas são fundamentais para a compreensão de diversos valores morais, éticos e espirituais que guiam o comportamento social. Entender como estes valores se internalizaram na consciência humana e como conduzem as emoções e a avaliação relativas ao outro, é um grande desafio ao tema *ethos*.

Cultura é o conjunto de atividades e modos de agir, costumes e instruções de um povo. É o meio pelo qual o homem se adapta às condições de existência transformando a realidade. Neste sentido, no contexto escolar de uma sociedade plural, não é possível pensar em aulas que não dinamizem o conhecimento por meio da Interculturalidade.

Os valores e atitudes que caracterizam o *Ethos* universal contemporâneo tem levado o planeta ao rumo do caos e ao colapso com consequências irreversíveis do ponto de vista social e ambiental. A indústria cultural assumiu desde a metade do século XX o papel de agente marqueteiro dos interesses, desejos e anseios capitalistas que visam superlucros. Desta forma, as indústrias culturais, tanto quanto as escolas, ideologicamente manipulam as massas populares, ditando regras, valores, hábitos de consumos e comportamentos sociais que afetam diretamente as tradições da diversidade cultural global.

Neste sentido, espera-se um reposicionamento universal frente à globalização e surgimento de uma neoglobalização capaz de considerar fundamental um *Novo Ethos* que englobe uma política coexistencialista e uma reorientação educacional intercultural que reconheça a importância prática do princípio da alteridade.

### **3 Política Coexistencialista**

A coexistência é tema pouco discutido no âmbito político, desta forma, foi realizado



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

no período de 2011/14 em seis escolas públicas do município de Caçador/SC/Brasil, uma experiência científica tendo como metodologia de pesquisa a observação e investigação dialógica de perspectiva intercultural, que visou elaborar mensagens de coexistência a partir da caracterização da cultura escolar local. Estudantes refletiram, interpretaram e expressaram conceitos de coexistência a partir dos diálogos interculturais e da reflexão do *Novo Ethos Universal*.

Após estudos teóricos, estudantes expressaram de forma artística as suas visões de mundo em relação à coexistência humano-humana e humana-biodiversidade. Ainda, a capacidade de construir sua história sem discriminar ou impedir a construção do outro diferente. A experiência contou com feira de Ciências da Religião em três escolas, abordando temas das questões existenciais interpretadas por 280 maquetes. O objetivo foi expor a diversidade religiosa, dando vozes às diferentes expressões e movimentos religiosos. Buscou-se identificar aspectos culturais específicos da população local inserida em contexto histórico marcado pelas lutas da Guerra do Contestado, a exploração humana, devastação das florestas araucárias e pelas ausências de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento regional e cultural.

A história do Brasil e da região do Contestado, desde o século XX, é contada sempre com a presença de muitas pessoas diferentes, pessoas que vieram de muitos lugares do mundo para morar e trabalhar aqui, mas muitos foram empurrados às margens, sofreram preconceitos e xenofobias, como por exemplo: os indígenas, afro-brasileiros, latino-americanos, imigrantes, entre outros. Muitos sofreram preconceitos nas ruas e até nas escolas, outros não possuíram direitos de serem eles mesmos. Nesta experiência, constatou-se que os educandos desconhecem a história de suas origens, a relação da história dos seus antepassados com o desenvolvimento regional e perspectivas mais significativas. Ou seja, não compreendem profundamente como esse processo se deu na história, mas reconhecem a importância do reconhecimento da diversidade.

Infelizmente o poder público (Estado), não apresentou ao longo desta história, conhecimentos e interesses para contemplar esta diversidade de imigrantes vindos de todo o mundo, que ao longo das décadas foram se misturando ainda mais, compondo a pluralidade na forma como se demonstra hoje. Tão pouco o Estado deu-lhes suportes em suas colonizações. Por outro lado, sabe-se que o Estado vendeu terras em abundância nas diversas regiões do Brasil, principalmente Sul e Sudeste. Terras contestadas por pescadores ribeirinhos, quilombolas e indígenas. Com dificuldades, estas populações



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sofrem, até hoje, com as consequências sociais, culturais e econômicas.

No âmbito educacional, seus reflexos ainda são visíveis, sendo que encarar e implementar uma mudança sociocultural para a diversidade é ainda para a comunidade escolar uma dolorosa forma de propor conflitos, pelo menos sob a ótica dos cidadãos mais antigos e das comunidades religiosas.

Durante quase quinhentos anos o ER passa por caminhos repletos de atropelos. De encruzilhada em encruzilhada, tem grandes surpresas... Profundas marcas lhe deixaram cicatrizes. Cada etapa de sua caminhada traz um pano de fundo, tecido pelas ideologias mantenedoras do sistema educacional vigente. Em seus ombros pesam os elementos de influência dos mais variados setores. Muitas vezes, tais elementos se tornam um contrapeso causador de desequilíbrio no processo pedagógico das instituições de ensino. (FIGUEIREDO, 1996, p.15).

Por séculos, o Ensino Religioso foi espaço de evangelização de uma cultura religiosa dominante. Contudo, na atualidade tem condições de educar o cidadão para superação dos conflitos culturais e religiosos pelo viés dos Direitos Humanos. Religiosidades, culturas e desenvolvimento socioeconômico, são temas inter-relacionados para se discutir na escola. É neste contexto que a região do Contestado se encontra e é preciso muito mais do que números e estatísticas para mudar. Propõe-se um *Novo Ethos* para uma *humanidade sustentável*, contrapondo-se às máscaras da política de desenvolvimento sustentável, que sem limites devastam os recursos ambientais e exploram os seres humanos.

Tem-se ensinado nas escolas sobre *desenvolvimento sustentável* sem considerar as condições e atitudes humanas em relação à biodiversidade como um todo. A morada humana está em risco e pouco se faz no campo político. As grandes indústrias capitalistas precisarão demonstrar mais vontade e fazer mais para acontecer. A diferença básica entre humanidade sustentável e desenvolvimento sustentável está em afirmar que o sistema capitalista mascara a devastação ambiental fomentando uma educação escolar e empresarial focado na reutilização do lixo reciclável e reflorestamento. Enquanto isso, a humanidade sustentável focaria em o que é essencial para o desenvolvimento humano sem esgotar os recursos ambientais e manter o máximo de reservas ambientais em sua originalidade. Por exemplo, mudar o dito popular “jogue o lixo no lixo” por “não produza lixo”. Enquanto produtos de consumo são transportados por poderosas carretas modernas pelas grandes corporações capitalistas, as embalagens recicláveis retornam em carrocinhas puxadas por catadores esfarrapados, famintos e analfabetos.

A humanidade, de um lado, com recursos tecnológicos sem precedentes



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

disponíveis, em busca de ascensão social, valorização de produtos que cada vez mais agregam valores comerciais e opções por melhores confortos; e, por outro lado, a *política coexistencialista* que propõe valorizar e agregar valores humanos aos bens naturais. Não significa argumentar um retrocesso aos modos primitivos, mas levar em consideração que grande parte dos bens transformados são, de fato, fúteis e nocivos ao habitat como um todo.

A *política coexistencialista* nada mais é do que implementar na formação cidadã (indivíduo crítico e político) uma educação voltada para formação humana eficiente, com olhar mais humano, solidário com o outro e com o meio ambiente. Capaz de determinar o que queremos ser e o que queremos consumir. Política coexistencialista é uma forma de impor-se coletivamente sobre os interesses exploratórios, devastadores dos oportunistas intransigentes e gananciosos. É conscientemente fazer política no cotidiano e exigir que Estado (seja qual for o modelo) deve sujeitar-se aos verdadeiros políticos (cidadãos) e frear a prática predatória dos recursos ambientais e humanos.

Embora a coexistência seja um tema desafio do século - pois engloba outros temas como a fome, guerras, desigualdades sociais, discriminações, violências contra gêneros humanos, entre outros - a esfera política tem ignorado tal necessidade social. Por isso, propõe-se *Política Coexistencialista* em contraposição ao capitalismo selvagem e devastador do meio ambiente com sua biodiversidade.

*Política Coexistencialista* indicada pelo viés dos Direitos Humanos deverá ser um próximo passo corajoso e consensual entre todos os membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Não deve ser vista como uma opção, mas como uma real necessidade. Não focada nos problemas (efeitos), mas como solução (causas). Ações políticas, econômicas, sociais, éticas, educacionais, tecnológicas, devem sempre considerar previamente o bem estar global (não no sentido de globalização), pelo menos ao ponto de não reclassificar a humanidade como predador irracional.

## Referências

AGOSTINI, Nilo. **Ética e evangelização: a dinâmica da alteridade na recriação da moral.** Petrópolis. Ed. Vozes. 1993.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil.** Vozes. 1996

FONAPER - **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.** 2009.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

LONGHI, Miguel. **O Ethos no currículo de ensino religioso**. Curitiba, PR. 2004

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: A diversidade cultural na era da globalização. In: SINDEKUM, Antônio (org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí; Ed. Unijuí, 2003.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA: relatos de práticas pedagógicas interculturais

Josiane Crusaro<sup>297</sup>

Lindamir Teresinha Bianchi Crusaro<sup>298</sup>

Daniela Crusaro<sup>299</sup>

### Resumo

A escola pública é um dos espaços/lugares propícios para a construção e produção do saber, visto que nela estão presentes muitas pessoas com diferentes culturas, saberes, ideias, entendimentos, visões e compreensões religiosas e não-religiosas. Por isso, não raro, vê-se uma intensa gama de conflitos, preconceitos e discriminações envolvendo os diferentes e as diferenças, que requerem intervenções pedagógicas no sentido de encaminhar melhores formas de relacionamento com o Outro. O Ensino Religioso enquanto área do conhecimento que integra a Educação Básica (Resolução nº 4/2010) visa proporcionar esses novos olhares em que ações pedagógicas permeadas pela interculturalidade, diversidade religiosa e direitos humanos, propõe ressignificar as unidades escolares e ensinar práticas de alteridade e (con)vivência na diversidade.

**Palavras-chave:** Diversidade Religiosa, Ensino Religioso, Práticas Pedagógicas.

### 1 Diversidade Cultural: a beleza ameaçada pelo próprio humano

O planeta Terra é lar/berço que agrega todas as *diversidades*<sup>300</sup> culturais possíveis; belezas essas que estão expressas/marcadas em todos os seres vivos que compunham e integram a natureza. Entretanto, conviver diante de tantas diferenças e pluralidades culturais continua sendo desafio constante visto que, em tempos, territórios, lugares e momentos passados, bem como no contexto atual, o humano utilizou/utiliza o poder da legitimação, da opressão, da exclusão, da violação dos direitos humanos e

<sup>297</sup> Especialista em Psicopedagogia - UNIGRAN. Possui graduação em História - UNOESC e Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso pela UNOCHAPECÓ. Professora efetiva na Rede de Ensino de Santa Catarina com o componente Ensino Religioso e secretária da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina - ASPERSC. Contato: [josicrusaro@yahoo.com.br](mailto:josicrusaro@yahoo.com.br)

<sup>298</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade da Grande Dourados - UNIGRAN. Pedagoga com habilitação em magistério para os anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando na Rede Municipal de Ensino de Faxinal dos Guedes/Santa Catarina. Contato: [lindamircrusaro@hotmail.com](mailto:lindamircrusaro@hotmail.com)

<sup>299</sup> Acadêmica do Curso de Direito na Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Xanxerê. Contato: [danielacrusaro@hotmail.com](mailto:danielacrusaro@hotmail.com)

<sup>300</sup> O conceito *diversidade* refere-se à variedade, a diferença, a dessemelhança. Neste caso, utilizamos o termo no plural demonstrando que as mesmas estão presentes nos seres humanos e tudo que constitui o planeta Terra; daí a necessidade de aprendermos a conviver perante as diferenças, respeitando cada qual no seu jeito e maneira de ser e agir.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dominação para com seus semelhantes. Conforme descreve Meinhardt (2007, p. 178), identifica-se que,

a demolição do homem está em ser componente ativo do sistema econômico que torna abatida a vida das pessoas, psicologicamente sobrecarregada com julgamentos que apontam o dever-ser do *homem hipócrita* entregue as aparências do *ter*. Assim, os bens materiais, quanto mais refinados e luxuosos, protagonizam características falsante positivas da personalidade daqueles que os têm.

Tudo isso demonstra que, movidos pelo desejo de ganância e poder, homens exploram a outros homens impondo regras, negando culturas, religiosidades, modos de vivência e forjando identidades. Tal processo ainda é visível e embora tenham surgido no decorrer do processo histórico declarações em prol dos direitos humanos, faz-se fundamental a construção de diálogos e percursos voltados à prática da convivência e respeito *entre* e *com* os diferentes. Neste sentido, Cecchetti et al (2013, p. 23) enfatizam que

[...] inúmeras *cegueiras* resultantes da autocompreensão exclusivista de *olhar* a realidade, percebem as diferenças como ameaças ao andamento da vida e, por isso, inúmeras são as tentativas de desqualificação, superposição, desvalorização, anulação, negação e exclusão dos diferentes (2013, p.23).

Tais atitudes de violação foram expressas e vivenciadas no holocausto, no *apartheid*, nas tentativas de limpeza étnica, na exploração humana, nas guerras e processos de disputas territoriais, acontecimentos esses ocorridos em diferentes continentes. Em nosso país, lembramos o massacre de indígenas e escravidão iniciada em meados do século XVI, além da vinda de africanos para aqui trabalharem e manterem uma pequena parcela da população.

No imaginário e mentalidade das pessoas, foi construindo-se uma visão de etnias e grupos dominantes, originando-se noções de exclusão e (pré)conceito, atitudes essas que precisam ser extirpadas através de uma educação diferencial, capaz de sensibilizar as pessoas para o respeito com a diversidade cultural. Nessa perspectiva, Rocha e Trindade (2006, p. 62) destacam que é imprescindível nos espaços escolares “[...] uma pedagogia da diversidade e do respeito às diferenças”, o que poderá assegurar a efetivação de direitos e deveres igualitários às pessoas.

Destacamos que a diversidade cultural, enquanto patrimônio da humanidade, que integra a história dos diferentes povos e grupos,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] constitui-se em um dos mais valiosos bens da humanidade. É expressão da riqueza de cada comunidade, portadora de conjunto de símbolos e significados que servem de referência para a constituição das identidades pessoais e grupais (CECCHETTI, et al, 2013, p. 21).

Para Witt e Ponick (2008, p. 5) é importante compreendermos que “conviver com o diferente pede abertura, compreensão e respeito. Essas atitudes requerem a aprendizagem. Não nascemos prontos, sabendo respeitar e conviver”; mas a partir da convivência e de exercícios voltados às práticas alteritárias podemos elaborar novos percursos na história da humanidade, onde cada um(a) seja respeitado diante das suas escolhas e maneiras de ser e viver.

Diante disso, acreditamos que os espaços escolares enquanto ambientes de transformação/mudanças poderão (pró)vocar novos olhares e direcionamentos para com a diversidade cultural permitindo a existência da beleza de todas as diversidades possíveis. Por sua vez, os professores/educadores, enquanto mediadores, serão o alicerce para integrar, aproximar e unir os estudantes nas suas diversidades e possibilitar uma educação voltada a vivência do respeito, solidariedade, partilha e amor para com seus semelhantes.

Os ambientes escolares, muito mais que territórios, são espaços sagrados para a convivência, a acolhida, a integração e a aprendizagem. O conhecimento enquanto agente transformador da realidade, que possibilita ao estudante a autonomia, a criticidade, a capacidade de construir a sua própria história, é o coração das escolas que norteia e dá vida/pulsão/sentido as mesmas interligada aos diferentes sujeitos que a representam e constituem.

Porém, rememorando os objetivos centrais das instituições de ensino, suas trajetórias e tendências pedagógicas elaboradas no decorrer dos séculos, identificamos que as mesmas carregam em suas dimensões processos de seleção, exclusão, dominação, legitimação e de imposições, seja por utilizar de um sistema educacional que prevê índices de aprendizagens a serem alcançados, sejam pela maneira de encarar os estudantes, *esquecendo-se* que ambos são sujeitos únicos e singulares, que aprendem de diferentes maneiras e estratégias, em ritmos diversos.

Nessa perspectiva, Arroyo (2000, p. 21) afirma que,

o sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ou reprovar com base em critérios de precedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso-escolar

Nesse cenário, identifica-se que não foram sanados os problemas de reprovação, evasão e aversão à escola originada pelo próprio sistema escolar. De acordo com Xavier e Rodrigues (2000, p. 70), muitos estudantes “[...] saíram – e continuam saindo – convencidos de sua inferioridade diante de seus repetidos fracassos. A escola expulsa e legitima a expulsão!”; embora se criem programas de aceleração de aprendizagem, ainda não é o suficiente para suprir todos os problemas vivenciados.

Mesmo após séculos, as estruturas físicas das unidades escolares permanecem idênticas. Para Souza e Cardoso (2008, p.18), tais espaços “[...] obedecem a um modelo padrão: com janelões de um lado e a porta do lado oposto, próxima à parede onde fica o quadro de giz e a mesa do educador, voltada para o corredor interno”, o que demonstra o caráter de vigilância da escola, quando poderia - e deveria - ser espaço de proximidade, de mediações e de autonomia.

Portanto, faz-se necessário entender e reconhecer que os alunos e profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos e precisam ser acolhidos e respeitados diante de suas diferenças culturais; espaços escolares devem promover a efetivação de direitos igualitários, aproximando a variedade existente, afinal, esse é o objetivo maior da educação: possibilitar um ensino que não exclua, mas permita a todos(as) se tornarem cada vez mais humanos (ARROYO, 2000).

Por isso, ambientes escolares precisam ser espaços de felicidade, de aprendizagem conjunta, de troca de experiências e partilhas, onde cada sujeito sinta-se integrante do processo ensino-aprendizagem e não massacrado por um sistema que leva em conta apenas os acertos, quando o errar também faz parte do aprender. Perante isso, é preciso instigar nos estudantes o olhar curioso buscando a interação, a troca de saberes e conhecimentos, tornando o ambiente escolar propício à aprendizagem (WEFFORT, 1997).

Assim, os educadores possuem papéis primordiais na formação dos estudantes, tais como educar, ajudar, orientar, auxiliar e ensinar. A aplicabilidade de diferentes estratégias para o enfrentamento desta realidade, desperta para a consciência de que, além de medirmos situações de aprendizagem e orientarmos para as escolhas futuras, precisamos também conduzir os estudantes para a (re)flexão e análise das relações cotidianas para com os demais seres que integram este planeta, propondo o respeito



ISBN: 978-85-7897-148-9

perante a diversidade cultural.

## 2 Ensino Religioso nos Ambientes Escolares: propondo diálogos para a construção de práticas alteritárias

A alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, através da Lei nº 9.475/97, permitiu novos avanços e compreensões perante a disciplina Ensino Religioso, assegurando aos estudantes “[...] o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo”, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, entendido como o processo de busca que o humano realiza na procura de sentido e significados para a sua existência.

Bortoleto e Meneghetti (2010, p. 66-67). reafirmam o objeto do componente quando destacam:

[...] em termos de **objeto de estudo**, isto é, aquilo com o que os conteúdos escolares devem se envolver no campo do ER, o objeto é o fenômeno religioso em todas as suas dimensões e manifestações, produto sempre das construções culturais e, portanto, em diálogo permanente com a História, Antropologia e a Sociologia da Religião, além de outros campos do conhecimento

Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso (2001, p. 13)., enquanto área do conhecimento, o Ensino Religioso apresenta a “[...] possibilidade de estabelecer a conversação, o encontro com o mundo do Outro<sup>301</sup> [...]” no intuito de conhecer e respeitar, eliminando-se das práticas cotidianas quaisquer formas de discriminação, preconceito e intolerância para com os diferentes.

Para o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), “todo o conhecimento humano torna-se patrimônio da humanidade” (2009, p.45), assim o conhecimento religioso também é, por isso deve estar disponível nos ambientes escolares para que a partir das socializações e interações possa ser garantido o respeito à diversidade cultural religiosa e vivência entre as diferentes escolhas em ter ou não uma religião

Frisamos ainda que a disciplina Ensino Religioso, abordada e trabalhada de

<sup>301</sup> Utilizamos o termo Outros, com inicial em maiúsculo, para identificar o diferente, o diverso, mas que é igual aos demais seres humanos em direitos e dignidade.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

maneira “[...] significativa articulada, contextualizada, em permanente formação e transformação” (SANTA CATARINA: 2001, p. 22), permite o diálogo e interações entre o conhecimento cotidiano e religioso interligando ao científico, além de possibilitar a construção de saberes vitais e significativos para a efetivação de mundos melhores e possíveis de (sobre)vivência e coexistência.

Entendemos que conviver com as diferenças não é um desejo/anseio novo; pois historicamente, *cego* pelas próprias convicções e entendimentos, o humano permitiu invisibilizar/obscurecer/negar a diversidade, desafiando as pessoas a seguirem determinadas religiões, sistemas econômicos, políticos e sociais, anulando as riquezas culturais tão visíveis nos espaços, lugares, tempos e territórios presentes no planeta Terra.

Para Delors e a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2001, p. 49), a transformação está na educação, pois a mesma possui

[...] uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas.

Utilizando de novos olhares/visões, entendemos que o Ensino Religioso, enquanto componente curricular, pode (pró)vocar essa mudança de atitudes e hábitos, tendo em vista que a diversidade cultural e religiosa são consideradas patrimônio da humanidade, obra dos humanos e, por serem múltiplas, com analogias e antagonismos, são fruto das relações sociais, tecidas em grupos e comunidades, por isso, ninguém tem o direito de ferir, destruir ou aniquilar as produções e criações dos inúmeros povos.

Silva (2007) corrobora com este entendimento quando destaca que os ambientes escolares precisam contribuir na construção das práticas alteritárias e no conhecimento do eu e o Outro, a partir de terrenos de diálogos, escutas e socializações, permitindo a coexistência entre às diferenças presentes em cada um(a), ensinando a viver na diversidade e favorecendo a compreensão de que somos iguais em direitos e dignidade.

Nesta mesma direção, para Oleniki e Daldegan (2003, p. 21), “[...] conhecer o que é do outro permite a construção do respeito mútuo [...]”, daí o desafio atual e constante da educação. Portanto, um dos primeiros passos para extirpar a intolerância e conflitos religiosos se resume em conhecer e respeitar, tendo em vista o direito à liberdade de



ISBN: 978-85-7897-148-9

escolha.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela (ONU) enfatiza no artigo 18 que “toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular”.

O Estado brasileiro é laico e deve primar pela garantia da liberdade religiosa. As pessoas têm o direito de possuir ou não uma religião, e de manifestá-las em seus lugares apropriados de culto. Estando na escola, precisam aprender sobre a diversidade religiosa e as manifestações do fenômeno religioso, compreendendo a importância de coexistir na diversidade cultural religiosa.

### 3 Relato de Práticas Pedagógicas no Ensino Religioso

A partir dessa perspectiva, socializamos atividades de aprendizagem desenvolvidas nas aulas de Ensino Religioso, na região Oeste de Santa Catarina, em escolas da Rede Pública onde o componente está inserido nos currículos escolares. Já no início do ano letivo, nos propomos a conhecer e compreender a diversidade presente entre os estudantes, ouvindo as ideias, expectativas e anseios que cada um(a) possuía. O momento nos proporcionou, a partir deste diálogo, ouvir relatos sobre suas famílias, espaços que habitavam e opiniões sobre ter ou não uma religião. Lembramos que esse momento exigiu nossa intervenção como mediadores do processo, interligando os saberes (conhecimentos cotidianos ao científico) e propiciando, a partir das socializações, análises e reflexões sobre como o Ensino Religioso vem a corroborar na construção de nossa identidade e formação humana, daí sua importância nos ambientes escolares.

Lima (2014, p. 42) destaca que “para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem”. Identificando que os ambientes escolares que circulávamos eram marcados por uma vasta diversidade étnico-racial, religiosa, econômica e social, iniciamos com os 8º anos um projeto voltado à prática da responsabilidade diante de nossas ações para que a coexistência - enquanto elemento de integração entre as diferenças - pudesse prevalecer nos múltiplos espaços habitados por nós humanos.

Assim, realizamos a contação da história *Menina bonita do laço de fita* que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

propunha dialogar sobre as inúmeras diferenças que integram os seres vivos e ao mesmo tempo percebê-las como a beleza e riqueza de uma nação, tendo em vista que a variedade constitui um mosaico multicores e cada qual é bonito(a) e especial no seu jeito de ser; por isso, precisa ser respeitado(a).

A partir da história, cada estudante teve a oportunidade de realizar a ilustração de sua caricatura em papel a qual, após o término, foi socializada com a turma e depois exposta ao lado do planeta multicolor - assim definido, pois foi pintado com várias cores retratando a diversidade – sendo confeccionado um belo painel o qual pode ser visualizado pelos estudantes e comunidade escolar.

A atividade teve por objetivo conduzir os estudantes à reflexão sobre as diferenças presentes em cada qual e, ao mesmo tempo, possibilitar o diálogo, o respeito e a vivência entre ambos, permitindo que práticas de (pré)conceito, violência, bullying, ofensas e brigas pudessem ser rompidos de suas relações cotidianas.

Para Silva (2007, p. 249), é importante entendermos que:

[...] os seres humanos são seres de relação, seres incompletos e inacabados. Incompletos porque sem o outro não existem. Não há sentido em pensar 'eu e o mundo'. É preciso pensar 'eu como um pedaço do e no mundo'.

Assim, posteriormente, trabalhamos com os estudantes um texto denominado *A formação da identidade no ser humano* vislumbrando que tudo o que aprendemos e somos se deve as relações e contatos sociais com os Outros. É um processo de mediação, de trocas, de partilhas de experiências; processo esse que é enriquecedor, pois nos permite ensinar e ser ensinado. Por isso, a importante tarefa de (con)vivermos junto a pluralidade, aprendendo, conhecendo e respeitando a variedade existente.

No encontro seguinte trabalhamos com os estudantes a canção *Paciência* de Lenine e destacamos a frase: *A gente espera do mundo. E o mundo espera de nós...* propondo a análise sobre este trecho, ou seja, esperamos do mundo algo, mas quem constitui o mundo somos nós; daí a vitalidade de refletirmos sobre nossas ações para com os seres vivos e com a mãe-Terra que fazem parte da nossa existência.

Diante desse questionamento, os estudantes receberam tarjas para registrar o que esperavam do mundo, sempre pensando em atitudes que ambos poderiam utilizar para que um mundo melhor fosse construído. Ao término, as atividades foram socializadas e expostas em painel. Assim, as palavras Outro, Alteridade, Coexistência, Interculturalidade iam ganhando destaque no decorrer das aulas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Pozzer (2007, p. 244) salienta que “aplicar em sala de aula a alteridade é justamente perceber e acolher cada ser, cada educando na sua originalidade, isto é, na sua crença, na sua religiosidade, na sua cultura”. E isto é desafio cotidiano aos professores educadores, direção e equipe escolar no intuito de promovermos relações mais humanas e solidárias para com o Outro.

Destacamos que o Ensino Religioso assume esse diferencial, possibilitando novos percursos para a garantia de dias melhores e contribuindo para que os estudantes sejam os protagonistas do processo de aprendizagem. Por isso, cada atividade desenvolvida pelos estudantes sempre foi sendo socializada com a comunidade escolar, através de intercâmbios entre as escolas e por meio de publicações em sítios eletrônicos voltados a temática Ensino Religioso.

No segundo semestre trabalhamos com os estudantes os diferentes conceitos e significados para o termo *Cultura* que compreende tudo aquilo que é elaborado pelos humanos nos diversos tempos e espaços. Também destacamos que a cultura enquanto patrimônio da humanidade é riqueza que deve e precisa ser valorizada, respeitada e reconhecida como construção dos diferentes povos.

Buscando afirmar a necessidade de valorização e preservação daquilo que o homem elabora, os estudantes tiveram a oportunidade de visualizar o vídeo *Tolerância* e a partir de vários questionamentos propor alternativas que pudessem superar a ignorância, o desrespeito e a violência em relação às diferentes culturas. Essa atividade propôs pensar, rever atitudes e registrar considerações obtidas no desenvolver das aulas.

Conseguimos também neste bimestre darmos início a construção de uma colcha - com retalhos de TNT, EVA, linhas, barbantes coloridos, lantejoulas, dentre outros materiais - representando a diversidade cultural religiosa enquanto bem da humanidade e riqueza da produção humana. Neste curto percurso trilhado muitas coisas significativas vislumbramos, pois cada aula de Ensino Religioso representa uma caminhada conjunta que não pode ser totalmente expressada em registros, pois quem constitui essa história sabe o quão significativo e bonito é pensar estratégias e atitudes que tornem o planeta espaço melhor de coexistência.

#### **4 Cada Amanhecer Novos Desafios: (In)Concluindo**

Cada amanhecer nos desperta para o desafio de provocarmos a mudança, de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

fazermos as coisas acontecerem, de edificarmos mundos e relações melhores, afinal, são os constantes desafios da vida que nos permitem crescermos em aprendizagem, em conhecimentos e sabedoria; assim é nos ambientes escolares, espaços esses que tem a incumbência primordial de tornar as pessoas sujeitos dotados de respeito e dignidade.

Acreditamos que esse é o diferencial da educação e que o Ensino Religioso vem contribuir com esse desejo/perspectiva, pois enquanto componente curricular desempenha uma função primordial e vital que propõe o respeito à diversidade cultural religiosa predominante e a promoção dos direitos humanos. Enquanto educadoras, concordamos com o que Marti (2008, p. 14). descreve:

[...] o caminho que estou trilhando não é uma estrada reta. Muito menos uma senda sinuosa, acidentada, com diversas ramificações, altos e baixos. Eu não sei de onde ela vem, e nem para aonde vai. Em muitos trechos o meu caminho é um enigma. A própria vida é um enigma.

Assim, somos nós trilhando e elaborando caminhos que são compostos por enigmas a serem decifrados, presenciados e vividos. O mais importante não são os caminhos que estamos trilhando, muito menos sua chegada, mas sim nosso jeito de caminhar, de aproximar-nos do Outro/da diversidade, promovendo a acolhida, chamando as pessoas para caminharem conosco na luta por espaços melhores, por ambientes de direitos, de vivências e convivências pacíficas.

Portanto, prossigamos nossa caminhada unidos/interligados para que as mudanças que desejamos possam acontecer. Não desistamos diante dos fracassos, dos problemas enfrentados e das crises ameaçadoras, mas façamos deles uma oportunidade para novas criações e respostas aos desafios vindouros.

## Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.) **Para além do fracasso escolar**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000 (Cap. 1, p. 11-26).

BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. Ensino Religioso e a Legislação da Educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir *et al* (Orgs). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: Memórias, Propostas e Desafios. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010 (Cap. IV, p. 63-82).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jul.1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CECCHETTI, et al. Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver. In: FLEURI, et al. \_\_\_\_\_. Blumenau: Edifurb, 2013 (Cap. I, p. 19-38).

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

LIMA, Terezinha Bazé de. **Prática pedagógica e relações étnico-racial**. Dourados: UNIGRAN, 2014. Guia do material de estudos do curso de Pedagogia.

MARTI, Lorenz. **Como um místico amara os seus sapatos**. O segredo das coisas simples. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Tradução de Inês Lohbauer.

MEINHARDT, Giovani. A conformidade na ausência dos direitos humanos. In: CAMARGO, César Camargo; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA Lilian Blanck de. (Orgs) **Terra e Alteridade** Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, (Cap.12, p. 171-182).

OLENIKI, Marilac Loraine R.; DALDEGAN, Viviane Mayer. **Encantar**: uma prática pedagógica no ensino religioso. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**.

POZZER, Adecir. A alteridade e a religiosidade do aluno na aula de Ensino Religioso. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs.). **Terra e Alteridade** Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007 (Cap. 13, p.241-248).

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006 (p. 53-75).

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Implementação do Ensino Religioso. Florianópolis, SED, 2001.

SILVA, Rute Patrícia da. Escola: um dos lugares/espacos para a construção da alteridade – relato de uma experiência. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio;



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs.). **Terra e Alteridade** Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007 (Cap.13, p.249-257).

SOUZA, Ana Maria Borges; CARDOSO, Teresinha Maria. **Organização escolar**. Florianópolis UFSC/EAD/CED/CFM, 2008.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Um estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar – em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.) **Para além do fracasso escolar**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000 (Capítulo 4, p. 69-90).

WEFFORT, Madalena Freire, et al. Educando o olhar da observação. In: FREIRE, Madalena. **Observação registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

WITT, Maria Dirlane; PONICK, Edson (Coord.). **Dinâmicas para o Ensino Religioso**. São Paulo: Sinodal, 2008.



## GT 09 - PRÁXIS EDUCATIVA E DIÁLOGO INTERCULTURAL

O GT tem por objetivo discutir as relações que envolvem Educação e Cultura, enquanto realidades intrínsecas. Deseja destacar a necessidade de aproximação entre as culturas, o que supõe fundamentalmente o aprendizado do diálogo entre elas. Esse diálogo intercultural, enquanto uma práxis educativa, supõe uma interpenetração cultural, no sentido de aprender e apreender o outro em sua diferença de ser, sentir, pensar, desejar, querer, amar, etc... É nesta perspectiva que se intenta construir uma perspectiva de disposição ao outro, fundamentada em uma atividade de abertura e em um processo de aprendizagem através do diálogo intercultural.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## QUALIFICAR A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que avaliar, como, pra quê e para quem?

Arlete Luiza Wurzius Seibt<sup>302</sup>

### Resumo

Esta pesquisa tem como foco a “avaliação na Educação Infantil”, através da análise da trajetória pela qual essas escolas/espacos foram se compondo e qualificando suas ações – e embora de formas distintas entre si – como se constitui a avaliação neste segmento. Assim também é essencial reconhecer que a formação dos professores é um assunto complexo e requer constante aprimoramento. A avaliação na Educação Infantil, por fazer parte de uma realidade do cotidiano escolar, ainda é um tema pouco pesquisado, onde a linguagem escrita ainda apresenta carência de estudo e também uma lacuna na formação docente. Faz-se necessário considerar o que é essencial no processo de escrita de pareceres para dar conta da (in) completude da infância, e compreender como se constitui a avaliação formal e informal na prática escolar e de que forma essa está presente no contexto da Educação Infantil. Considerando o aspecto mediador e regulador da linguagem e da aprendizagem é preciso se pensar formas de avaliar que sejam atividades sociais.

**Palavras-chave:** Avaliação; Registro; Criança; Professor.

As inquietações perante as ações pedagógicas de professores e professoras durante o processo de inculturação, educação, socialização e exercício da cidadania são desenhadas a partir de experiências pessoais e vivências com grupos que trabalham com a Educação Infantil durante a experiência de mais de vinte anos atuando na área.

Considerar que a prática educativa nessas instituições evoluiu significativamente, embora tardiamente, nas últimas duas décadas, requer pautar-se em autores que contribuíram consideravelmente para que um novo olhar e novos desafios fossem lançados a guisa de se fazer educação na primeira infância, evidenciando todos os aspectos que fazem parte do processo: formação inicial, formação continuada de professores e professoras para dar conta do fazer pedagógico ético, comprometido e potencializador tanto da práxis como também, do processo de registro, documentação e avaliação na educação infantil. E é nesse último aspecto que focaremos essa pesquisa, com o tema: “Qualificar a avaliação na Educação Infantil: o que avaliar, como, pra quê e para quem?”. Analisando a trajetória pela qual as escolas/espacos de Educação Infantil foram se constituindo e qualificando suas ações – embora de formas distintas entre si –

<sup>302</sup> Pedagoga, pós-graduada em Educação Infantil, Séries Iniciais e Metodologias do Ensino Superior, cursando pós-graduação em Estudos da Infância pela UNOCHAPECÓ. Experiência de mais de 20 anos em educação, especialmente Educação Infantil, como professora, atuando também na coordenação e direção. Atualmente, coordenadora de Educação Infantil do Colégio Marista São Francisco de Chapecó. Email: [lluizas\\_2006@hotmail.com](mailto:lluizas_2006@hotmail.com) e [aseibt@marista.org.br](mailto:aseibt@marista.org.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ainda há muita discrepância quando se fala em avaliação neste segmento. Assim também se considera que a formação dos professores é um assunto complexo e requer constantemente aprimoramento. Para tanto, considera-se que a avaliação na Educação Infantil, por fazer parte de uma realidade do cotidiano escolar, ainda é um tema pouco pesquisado, onde a linguagem escrita ainda apresenta carência de estudo e também uma lacuna na formação docente. Desta forma, esse trabalho busca contribuir com a formação docente analisando o problema: Como qualificar o processo de avaliação das crianças no espaço da Educação Infantil tendo em vista o desenvolvimento da criança?

Para atender ao problema, elencamos algumas questões que nortearam a pesquisa. São elas: Qual a melhor forma de avaliar/produzir pareceres referentes ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? Observa-se que, na avaliação ou escrita de pareceres da Educação Infantil, a grande maioria dos professores possui/trazem dificuldades em ler a criança nas suas individualidades para compor esse registro. De onde provêm essas dificuldades? Como comunicar aos familiares os resultados dos filhos, de forma a contemplar de forma clara, coerente e concisa todas as linguagens que compõe o currículo para a Educação Infantil? A avaliação, geralmente informativa, quando a utilizamos para qualificar as situações pedagógicas, torna-se também formativa. Como ampliar e aplicar esses conceitos no espaço da Educação Infantil sem utilizar os moldes do Ensino Fundamental? O que é essencial no processo de escrita de pareceres para dar conta da (in) completude da infância considerando as múltiplas linguagens, qualificando esse processo?

Aproximar o universo acadêmico e da formação continuada de professores das ações nos espaços educativos da Educação Infantil requer analisar também esses contextos, procurando ouvir e ver a diversidade presente nessas práticas, abrindo à análise do diálogo, dos fazeres e saberes que emergem naquele cotidiano e que fundamentam as relações entre crianças, adultos e espaço tempo.

As práticas formativas contribuem sobremaneira para a reafirmação desses saberes e fazeres, que são alimentados e provocados pelas ações cotidianas nos diferentes espaços e grupos etários que compõe a Educação Infantil. Pode-se afirmar que o professor, ao observar, registrar e analisar o universo infantil através das suas ações e as das crianças, tornando o fazer pedagógico um ato comprometido com a formação pessoal e que vai muito mais além: que visa principalmente dar conta do entendimento e reflexão sobre a própria ação para torná-la significativa para as crianças. Para tanto, faz-se necessário estudar sobre o desenvolvimento infantil nos aspectos psicológico,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

biológico e antropológico. Não podemos esquecer que as crianças se constituem sujeitos na relação com o conjunto desses aspectos.

A forma como o professor age, como representa socialmente sua função e seu saber, como relaciona a cultura do e no grupo, manifesta sua compreensão e relação com o currículo e com a função docente, através da maneira como organiza seu trabalho, como o analisa, revê, reelabora e avalia.

Segundo Nóvoa (2005), “[...] ser agentes de uma atividade não torna profissão de forma garantida, progressiva e unilinear, pois o amanhã é sempre produto das ações tomadas hoje”.

No entanto, para Roldão (apud PINHO, 2011, p. 2):

A profissão docente é construída socialmente, feita de tensões, avanços e recuos, os quais dependem dos condicionamentos políticos e sociais, mas também, da postura e da ação que os agentes dessa atividade desenvolvem diante de sua função, do desenvolvimento e da comunicação do seu saber, do seu poder autônomo e da responsabilidade pública sobre o ato profissional, bem como de seu sentido de comunidade produtora de saber e geradora de identidade coletiva

O ponto de partida que assumo para falar da pesquisa revela um caminho percorrido nos espaços de educação infantil, em sala de aula, que prefiro chamar de espaço de múltiplas aprendizagens, na direção e coordenação pedagógica. Afirmo que a complexidade do espaço educativo infantil, com um cotidiano permeado por acertos, desejos, vontades, conquistas, desafios, equívocos, ou a falta de algum ou muitos desses, é que constituem a ação docente e caracterizam a profissão e o profissional. Não obstante, num mesmo espaço, com uma mesma proposta pedagógica, vemos acontecer ações tão distintas, o que me leva a argumentar que, sim, o professor de Educação Infantil faz toda a diferença e que, sua formação inicial e continuada é de fato, um diferencial no espaço em que ocupa profissionalmente.

Falar em avaliação na Educação Infantil requer a análise de currículo, concepção de criança e de infância (nos aspectos psicológico, antropológico e biológico – já citados anteriormente), estabelecer relações dialógicas do planejamento com a prática e com as teorias que embasam e discutem os assuntos abordados, para que se estabeleçam formas de observar e analisar as ações. O próprio termo *avaliação* remonta para o significado léxico: avaliar a ação.

Mas avaliar a ação de quem, para quem, para quê?

Nos contextos educativos a avaliação busca desempenhar funções que servem a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

quem aprende e também a quem ensina, pois serve para orientar as ações pedagógicas articulando os objetivos propostos e alcançados com os resultados obtidos, aqueles que ainda precisam ser alcançados e remetem a refletir sobre novas formas de proporcionar as ações pedagógicas.

A nova narrativa das reformas educacionais que visam o desenvolvimento de uma avaliação formativa, para MÉNDEZ (apud Sacristán, 2011, p. 233), propõe como palavra mágica o conceito de competências. Para este autor, a ideia de competência representa saber e saber fazer, teoria e prática, conhecimento e ação, reflexão e ação (idem, p. 234). Requer que se possa utilizar o como aprender em outras situações, onde as vivências cotidianas sejam ressignificadas com competência, onde a capacidade de criar respostas novas diante de casos ou situações desconhecidas caracterizam o termo.

Desta forma, Méndez questiona como se avalia determinada competência para dar conta de uma avaliação formativa, ficando mais no campo da falácia do que do real sentido do termo. Segundo este autor (apud SACRISTÁN, 2011, p. 240),

A formativa é a função tão permanentemente presente nos discursos pedagógicos quanto ausente das práticas de sala de aula, desde que aparece aplicada ao campo educacional por Bloom (1975). Se a ela acrescentamos a contínua como função complementar, o discurso não sai da tradição que contribuiu muito pouco para reparar as falhas que historicamente tomam a educação, em todos os níveis, e a avaliação particularmente, provavelmente porque as formas de praticar a avaliação nunca responderam à intencionalidade formativa.

Destarte, é necessário que a avaliação também se torne um recurso de aprendizagem, um meio que assegura a aprendizagem de qualidade, e não um instrumento de seleção, de exclusão vinculada a uma visão meritocrática da educação.

A partir das leituras e articulações que se estabelecem com as crianças entre seus pares e com os adultos a sua volta é que se pode elencar aquilo que se torna essencial “trabalhar” com elas no espaço da Educação Infantil. Assim, para que se possa fazer essa leitura, é preciso que algumas questões estejam presentes no dia a dia do planejamento do professor, dentre elas citaria: dar tempo para observar e ouvir as crianças através da escuta atenta e sensível; estar mobilizado para rever situações de aprendizagem e oferecer novas oportunidades sempre que for necessário; parar, refletir, rever, reorganizar, propor e aventurar-se objetivamente ao longo de todo percurso. Para tanto, conta-se com a contribuição de alguns autores.

Colasanto (2011, p.19) cita que os relatórios de avaliação são compostos por uma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

série de ações, tais como a observação do professor, registros das aulas, elaboração de relatórios, participação dos pais na avaliação dos filhos, etc. e que todos estes estão direcionados a um objetivo: avaliação da aprendizagem. Sua pesquisa pautou-se na inquietação perante a escrita dos relatórios de avaliação, para compreender e analisar a linguagem argumentativa presente nestes. Primeiramente ela faz uma análise da Teoria da Atividade para compreender a ação e a própria atividade que o sujeito exerce frente ao proposto, considerando o papel da mediação.

Segundo a autora, Vygotsky considerou o comportamento humano como construção social e cultural, mediada por interações com outros sujeitos, sendo a relação do ser humano com o mundo uma relação mediada, por meio de sistemas simbólicos e culturais que servem para dirigir a mente, o comportamento humano e suas ações (COLASANTO, 2011).

Destarte, afirma-se que a linguagem é compreendida como um sistema simbólico fundamental para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores dos seres humanos, inclusive para a formação da consciência, o que ocorre através da interação do sujeito no meio sócio-histórico-cultural em que está inserido desde o nascimento.

Para a autora, o que distingue uma ou outra atividade é o objeto em mudança, que sofre a atividade impulsionada por um motivo. A ação individual ou coletiva é impulsionada por uma meta consciente, ligada ao motivo que guia a atividade (COLASANTO, 2011, p. 24). A autora cita Leontiev, que diz que “o desenvolvimento do ser humano pela concepção da atividade, não pode ser analisado sem a referência ao contexto social” (apud Colasanto, 2011, p. 24). A forma como os significados são internalizados e externalizados por cada sujeito são produzidos no encontro entre as zonas de instabilidade dos sentidos dos diferentes seres humanos e muitas vezes, cristalizado pela cultura e perpetuado historicamente. Colasanto afirma que a análise do contexto de produção (incluindo as relações estabelecidas entre os sujeitos durante a elaboração e entrega dos relatórios de avaliação) e da linguagem materializada nestes relatórios contribui para a compreensão de alguns sentidos e significados que marcam o tipo de avaliação que se faz do aluno.

O relatório de avaliação se materializa através da linguagem que produz o sistema de ensino-aprendizagem, e se constitui através da participação de todos profissionais da educação e demais atores sociais<sup>303</sup>.

<sup>303</sup> Considera-se neste conceito que atores sociais, segundo Tomaz Tadeu da Silva, são todos aqueles que participam diretamente das produções de sentido na malha social e neste caso, consideramos as crianças e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Para Junqueira Filho (2011), avaliação e planejamento são intermediados e estão sendo desafiados à medida que constantemente problematiza-se a questão da seleção e articulação dos conteúdos em creches e pré-escolas. Esse autor propõe que ao planejar a parte cheia, o professor avalie constantemente. Esse planejamento deve ser retomado constantemente durante todo o semestre para que possa ir registrando, resgatando e analisando o trabalho desenvolvido junto às crianças e a partir disso, ir preenchendo a parte vazia do trabalho a partir dos diagnósticos realizados por essas revisões periódicas e reflexivas.

Conforme Junqueira Filho, a parte vazia do planejamento vai sendo preenchida a partir das leituras e articulações e da produção de sentido que vão acontecendo nas interações com as crianças, e que para elas, são cheias de sentido e significado. É importante que a professora tenha um caderno de anotações em que reserve algumas páginas para registrar suas impressões sobre cada um de seus alunos:

Em que o professor registre o que olha-ouve-lê-significa sobre as interações e produções das crianças em relação aos diferentes conteúdos-linguagens da parte cheia, postos em prática para a produção do cotidiano na escola infantil. São os signos que a professora produziu a respeito dessas crianças que vão preencher essas páginas em branco desse caderno de anotações. Signos esses que vão desafiando-a a entender essas crianças como linguagem, em seus funcionamentos e suas produções; que vão desafiando-a a entender ela mesma como linguagem, no seu jeito de ser professora dessas crianças, em seus funcionamentos e suas produções na condução e no acompanhamento do trabalho junto ao seu grupo de alunos (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p. 67).

Para Junqueira Filho, é no dia a dia, em um processo dinâmico, ininterrupto e interdependente de leitura e articulação de signos sobre os alunos, que o professor vai construindo arquivos individuais e coletivos sobre os mesmos. Para ele, são esses arquivos, registros que, pela reincidência, insistência e pela força com que atuam sobre as crianças e que revelam o que “elas querem porque precisam saber” que vão se produzindo os documentos de processo, pois permitem ao professor articular esses arquivos de forma a contribuir para o momento em que o grupo vive.

No contexto educacional Vygotsky considera que a aprendizagem escolar influi no desenvolvimento da criança onde ele identifica dois níveis: o nível de desenvolvimento real, que considera as funções mentais já estabelecidas pela criança e o nível de desenvolvimento potencial, que considera serem aquelas capacidades em vias de serem construídas. Para relacionar a aprendizagem escolar com o que o aluno aprende fora da

---

suas famílias.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

escola e de como ambos os níveis contribuem para seu desenvolvimento, Vygotsky cria a Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa zona caracteriza-se pela distância entre o nível real de desenvolvimento e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da mediação de um adulto ou em colaboração com outros pares. Considerando essa zona de desenvolvimento proximal, onde deve acontecer essa mediação, é que entra o papel da intervenção pedagógica e da avaliação, pois através desses é que se pode oportunizar e criar condições, possibilidades de desenvolvimento e interação que promovam a aprendizagem.

Sempre que se fala em avaliação como um processo contínuo e pautado na aprendizagem do aluno, requer que ela sirva para investigar o que o aluno já sabe ou ainda precisa, tem condições, interesse e necessidade de aprender. Então, desta forma, a avaliação processual na Educação Infantil é essencial para se garantir o processo ensino-aprendizagem na perspectiva sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser mero transmissor de conhecimento e facilitador da aprendizagem para ocupar o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, pois assim, ele pode intervir nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, através da proposta de estabelecer novos desafios, estratégias, informações e descobertas. Para planejar e ter maior sucesso em seus objetivos (promover a aprendizagem), ele precisa conhecer a zona de desenvolvimento real em que os alunos se encontram.

De acordo com Hoffman (2009), a perspectiva de avaliação mediadora atribui ao papel do professor a função de mediador no processo ensino-aprendizagem, à medida que intervém e realiza os encaminhamentos necessários para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, para se pensar em avaliação mediadora, considerando o aspecto mediador e regulador da linguagem e da aprendizagem, é preciso se pensar formas de avaliação que sejam atividades sociais, uma vez que o ser humano se constitui como ser capaz e autônomo na interação com seus pares e com a sua cultura.

Assim também, pautados em Sacristán (2011), afirmamos que a avaliação formativa em que há tomada de consciência, ajuda o professor a refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e se insere no ciclo reflexivo da investigação na ação, onde o planejamento de uma atividade ou plano, sua realização, conscientização e intervenção posterior acontecem constantemente.

Para Portugal e Laevers (2010), ao atender-se ao desenvolvimento da criança, obtém-se uma imagem mais completa desta, e a combinação com os dados relativos à implicação e bem-estar emocional fornece elementos determinantes para a decisão do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

educador de intervir ou não, e de que forma.

Segundo Hoffmann (2009), [...] a avaliação em educação infantil origina-se de fatores socioculturais próprios e passa a exigir, no sentido da expansão de políticas públicas para o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos, uma séria reflexão a respeito de seus pressupostos fundamentais. Principalmente, exige a investigação dos reflexos sofridos do modelo de controle vigente no ensino regular, que, atrelado à finalidade de controle das famílias sobre a eficiência da instituição, acaba pô comprometer seriamente o significado dessa prática em benefício ao processo educativo.

Adiante, a mesma autora coloca que:

[...] a formalização excessiva da avaliação, quando se efetiva, parece cumprir o objetivo duplo de controlar a ação do professor e/ou o comportamento infantil, revelando-se em práticas avaliativas positivistas, nas quais se percebem os sérios reflexos de concepções elitistas e discriminatórias do ensino regular (HOFFMANN, 2009, p. 11).

Justifica ainda que essa prática pode ser observada quando se registra a avaliação das crianças em fichas comportamentais, ou quando os pareceres descritivos trazem concepções disciplinadoras, sentencivas e comparativas, indo contra os princípios que defendem os direitos à infância. Desta forma, a avaliação na educação infantil nos permite observar que há sérios indícios da avaliação do ensino regular e fundamental em sua constituição.

A especificidade da educação na infância revela-se, entre outras coisas, no fato de ser mais centrada naquele que é educado do que no processo educativo ou no educador. O que deve ser considerado, conforme Oliveira-Formosinho (2002) são as interações iniciadas pela criança como base ou elemento importante do processo educativo. A interação educativa surge como uma dimensão central do desenvolvimento profissional do educador de infância e a sua aprendizagem como um objetivo central de qualquer processo.

Para Oliveira-Formosinho (2002), as crianças que nós melhor ensinamos são aquelas que menos precisam de nós. Assim, nos perguntamos para que serve a avaliação das aprendizagens na primeira infância e quais as finalidades dessa avaliação, bem como a qual concepção teórica ela atende?

Considera-se ainda que não haja uma só concepção de avaliação na Educação Infantil, pois esta tem a ver com as questões conceituais e filosóficas que o professor assume, aliadas ao currículo proposto. Dito conforme Oliveira-Formosinho (2002), as



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

questões da avaliação na educação infantil estão imbricadas com as questões que teoricamente as antecedem – as questões de filosofia educacional – e plasman-se no modelo curricular adotado.

Nos processos de apropriação, produção e expressão de linguagens das crianças há muitos componentes envolvidos, tais como imaginação, busca, experimentação, invenção, encantamento e entrega, os quais são facilmente encobertos por uma série de encaminhamentos pedagógicos, centrados numa realidade costumeira da atividade e não na criança que a realiza.

Dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, respeitar a criança é reconhecer nela sua dignidade intelectual permitindo-lhe ser cientista, investigadora e filósofa. Para Oliveira-Formosinho, creditar a criança como uma pessoa com capacidades, ver e ouvir a competência da criança é essencial para fazer dessa competência o ponto crucial da atividade educacional. A avaliação é assim, centrada nos processos, típicos ou individualizados, que a criança utiliza para estruturar a realidade, construir conhecimentos, desenvolver sentimentos, adquirir competências, sedimentar disposições e atitudes (2009, p. 147).

Observa-se que, para dar conta de descrever os processos em que a criança vai se constituindo como sujeito, como ela se relaciona com o conhecimento, como estabelece relações entre estes (os conhecimentos), entre estes e seus pares, entre estes e as relações cotidianas, proponho que se desenvolva o observar, analisar e registrar durante do o percurso no espaço tempo da Educação Infantil, considerando os aspectos de interação social, o desenvolvimento cognitivo e motor. É certo que, é preciso para tanto, que o professor faça um planejamento em que os objetivos propostos considerem essa (in) completude das diversas infâncias que se encontram na sua turma, que o tempo do brincar e de todas as atividades realizadas (livres e dirigidas) seja um tempo em que o observar, a escuta atenta e o olhar sensível seja planejado, onde o professor tenha clara a finalidade de cada ação e quais os critérios que delas serão estabelecidos para serem analisados naquele momento e posteriormente, que o registro e a análise aconteçam de forma organizada, precisa e coerente. Para tanto, sugiro que o professor elabore uma Pauta de Observação, considerando que este se torna um dos instrumentos que acompanham o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois seu objetivo é auxiliar a identificar e conhecer como elas se organizam em diferentes grupos, tempos e espaços, como interagem, como se relacionam com as descobertas, os sucessos e os insucessos do dia a dia. Considero ainda, esta pauta um



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

importante instrumento para nortear ações futuras, prever, reavaliar, retomar, redirecionar, reorganizar e também, para inferir, mediar, propor, estimular, interagir. É importante, que se reserve um tempo para observar... nem sempre o tempo do adulto, mas também o tempo da criança, pois para ela, o que é agora pode não ser mais daqui a pouquinho, e ser professora, requer essa sensibilidade.

Este seria o primeiro passo para a elaboração posterior do parecer. Tendo em mãos esses registros e o planejamento, elencar, de acordo com as linguagens/ conhecimentos/ conteúdos (que dependem da proposta pedagógica da instituição), qual o desenvolvimento e aprendizagens que a criança já adquiriu ou ainda está em processo de conquista, e também aquilo que ainda precisa ser ampliado, revisto, revisitado mais adiante. Além disso, é preciso deixar claro como a criança estabelece relações no grupo (aspectos sócio-afetivo).

É imprescindível considerar na escrita do Parecer, as situações livres e propostas que tiveram significado para o grupo e para cada criança (situações de aprendizagem, brincadeiras livres e dirigidas, jogos, rotina), a forma de expressão da criança: como se expressa na oralidade e através do corpo (Expressão corporal); quais as estratégias que utiliza(m) para resolver situações (conflitos, brincadeiras, partilhas, etc.) e de que forma o processo foi sendo apropriado pelas crianças: o que já sabiam, o que descobriram/construíram, como se organizaram, quais os resultados obtidos.

Embora seja difícil dar atenção individualizada para cada criança, o professor precisa prever tempo para o contato individual com cada criança. Para ZABALZA (1998, p. 53), [...] “A atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. É justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração”.

As crianças relacionam-se com o mundo inventando outros mundos, experimentando, sentindo, elaborando, buscando outras formas de construí-lo, com outras cores, outros sabores, outros saberes, criando regras, estabelecendo os próprios limites do ato de imaginar, tornando-se sempre “crianças novidadeiras<sup>304</sup>”.

Concordando com Hoffmann (2009), é preciso ressignificar a avaliação em educação infantil como acompanhamento e oportunização ao desenvolvimento máximo possível de cada criança, assegurando alguns privilégios próprios dessa instância educativa, tais como o não atrelamento ao controle burocrático do sistema oficial de

<sup>304</sup> Termo cunhado por Ostetto, L. E. apud PINHO (2011, p. 158).



ISBN: 978-85-7897-148-9

ensino em termos de avaliação, e a autonomia em relação à estrutura curricular.

Destarte, avaliar na educação infantil requer que se investiguem formas de compreender, mediar e interpretar a construção dos saberes das crianças, sem formatá-lo aos moldes do ensino fundamental, mas que seja digno de suas vivências, experiências e revele seus modos de ver, descobrir e interferir no seu mundo e de seu grupo. E esta forma de avaliar servirá para contribuir com a formação integral da criança, sendo também intento dos pais, serve de comunicação entre escola e família, convindo de referência para que a família também possa contribuir ou no mínimo, estar ciente de como a criança é no grupo em que se situa (como estabelece as relações sócio-afetivas, com o conhecimento, e o desenvolvimento motor). Para a professora, convém como meio eficiente para que possa revisitar seu planejamento, ir além do proposto ou ainda, retomar o que for preciso para dar conta de estimular o desenvolvimento da criança de forma mediada, facilitando assim, que se revele essa (in) completude infantil. Revela-se nesse ponto a necessidade do professor ser um pesquisador em constante investigação sobre as múltiplas infâncias e a realidade de sua prática pedagógica, pois para construir o processo de avaliação da criança, é preciso “avaliar a ação” de todos os envolvidos. Aos professores, grande missão!

## Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **O relatório de avaliação na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: All Print Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 15 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_. Seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil no Brasil: da negação a busca da produção de sentido. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 36, p. 105-127, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens: um estudo sobre**



ISBN: 978-85-7897-148-9

linguagem e organização do trabalho na educação infantil. p. 1-12 (no prelo).

KRECHEVSKY, Mara. **Avaliação em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Evidentemente** – histórias da educação. Porto: Edições ASA, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A supervisão na formação de professores I**. Portugal: Porto Editora Lda, 2002.

\_\_\_\_\_. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora Lda, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PINHO, Sheila Z. de. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PORTUGAL, Gabriela; LAEVERS, Ferre. **Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças**. Portugal: Porto Editora Lda, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2012.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## NOEs: por uma práxis pedagógica da(s) pluralidade(s) e da disposição ao outro

Cristiano de França Lima<sup>305</sup>

### Resumo

O presente trabalho, além de socializar a metodologia, formação e constituição do Núcleo de Pesquisa Outras Economias (NOEs), busca colocar em debate, especialmente, alguns axiomas epistemológicos da dinâmica dos seus pesquisadores, que parece-nos indicar o ensaio de uma pedagogia da(s) pluralidade(s), pela qual se formam, ao passo que colocam-se em disposição para (re)aprender a ver, julgar e agir com outros sujeitos de saberes. Fazendo eco às críticas tecidas sobre o paradigma da ciência moderna – cujo axioma é a desigualdade epistemológica entre saber popular e ciência – e, em particular, a universidade, aqueles pesquisadores propõem-se a repolitizar esta, fortalecendo e dando evasão, no interior da mesma, às práticas pedagógicas vivenciadas pelos outros sujeitos de saberes.

**Palavras-chave:** NOEs; Universidade; Pedagogia da(s) Pluralidade(s); Outros Sujeitos de Saberes.

### 1 A Modo de Introdução: a crítica à universidade

No seio da crítica à modernidade se insere a crise da racionalidade científica que se constitui na problemática da universalidade do saber acadêmico. A racionalidade, tal como a compreendemos, passa a ser um telos, ou seja, “uma ideia situada no infinito” (HUSSERL *apud* MOURA, 1996, p.93), mas que não se realiza à medida que não existe 'o saber originário', o que impede a emergência de um princípio absoluto.

Perceber os limites dessa racionalidade pela ausência de fundamentação última metafísica, fatores suficientemente criticados num contexto de crise da própria modernidade, indicam que a universidade foi atingida por esta crise (CHAUÍ, 2001; SANTOS, 2003). “A universidade, como instituição de docência e pesquisa, não pode passar ao largo dessa crise da racionalidade, pois a vocação científica da universidade depende da posição que ela tome ante o novo paradigma da razão ou da não razão.” (CHAUÍ, 2001, p.130).

Filho e Santos (2009) identificam três crises com as quais as universidades, no

<sup>305</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa Outras Economias (NOEs) sediado na Mó de Vida Cooperativa, em Portugal, e no Laboratório de Estudos em Trabalho, Organizações e Sociedade (LATOS) da Universidade Federal Fluminense, no Brasil. Professor da Faculdade Escritor Osman da Costa Lins (FACOL). E-mail: [cristiano.fralima@gmail.com](mailto:cristiano.fralima@gmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

final do século XX, se depararam: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. A primeira refere-se a perda do domínio exclusivo sobre o ensino superior e na produção de pesquisa (a expansão das instituições privadas de ensino e de pesquisa); a segunda, reporta-se a exigência da democratização da universidade, possibilitando o acesso das classes populares (leis que favorecem a inserção de setores sociais até então impossibilitados de frequentar o ensino superior), e, a terceira, trata-se da autonomia de seus objetivos e valores que passa a ser balizada pelos critérios de eficácia e produtividade (as universidades sucumbiram à lógica de mercado).

Apesar da crise por qual passa a racionalidade científica, Almeida (2001) assegura que a produção do conhecimento é tarefa da ciência, enquanto transformar o conhecimento em bens e produtos é encargo da pesquisa aplicada e da produção de tecnologia. Contudo, transformar o conhecimento em condutas novas, segundo este autor, é tarefa das universidades.

Não se trata, neste artigo, negar a importância da universidade, mas problematizá-la no sentido do reconhecimento da coexistência de outros espaços de produção de saberes, outras pedagogias (ARROYO, 2014) e outros sujeitos (coletivo e individual) de saberes. Dessa forma, a despeito daquela crise, trata-se de um problema ao mesmo tempo de natureza epistemológica e prática acerca do paradigma da ciência moderna. Epistemológica porque destitui a posição de supremacia absoluta da racionalidade técnico-científica com respeito a outras formas possíveis de produção de saberes; prática porque alude ao campo de saberes e competências amplamente (re)significado.

Esta (re)significação não está relacionada meramente à compreensão da ciência por parte de outros sujeitos, mas sim, no reconhecimento dos saberes plurais produzidos por estes que foram colocados à margem do paradigma da ciência moderna; das várias pedagogias pelas quais estes sujeitos se formam (ARROYO, 2014); dos dissensos e consensos entre o saber científico e os saberes outros.

Várias são as alusões à emergência de alternativas ao paradigma cientificista do conhecimento. Partimos de Habermas (1997) que apresenta a adoção de uma racionalidade científica comunicativa, a qual tem como base as relações cotidianas entre sujeitos, mediadas linguisticamente, ultrapassando o padrão sujeito-objeto, próprio à racionalidade científica moderna (razão instrumental).

No mesmo intento, também, de superar o paradigma cientificista, Jasanoff (2004) formula o conceito de “coprodução de conhecimento”, uma articulação entre universidade e sociedade na produção de saberes, valorizando o processo dialógico (FREIRE, 1967;



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

1981) entre formas diferentes de inteligibilidades. Santos (2006), na mesma perspectiva, sugere uma “ecologia dos saberes” na promoção desse diálogo, propiciando a produção de um novo conhecimento e uma nova prática de utilização deste face aos processos de escolhas e decisões dos cidadãos. Por sua vez, Funtowicz e Ravetz (1997) sugerem a necessidade de reestruturação das práticas científicas, constituindo-se numa prática de ciência mais participativa.

Filho e Santos (2009) denotam que tem-se vivenciado uma transição de paradigma de conhecimento, marcada pela emergência de um conhecimento pluriversitário. Santos (2003) afirma que neste novo paradigma, o saber científico e o saber comum se equivaleriam. Nesta mesma linha de raciocínio, Bauman (2000; 2007) apregoa que as fronteiras entre o conhecimento erudito e o conhecimento popular não é um princípio central à elaboração dos enunciados da ciência pós-moderna, mas sim aproximá-los.

Fora dos muros das universidades modernas, movimentos sociais, nas últimas décadas, têm se posicionado em relação ao campo da ciência, sistematizando experiências de produção de conhecimentos e informações. Tem-se, dessa forma, um fluxo duplo de influência universidade/sociedade na produção de saberes e informações, (re)significando a relação entre estes movimentos e a academia, visto que os primeiros passam, na atualidade, a criar alternativas para a construção de outro(s) conhecimento(s) e práticas emancipatórias (JESUS, 2004).

Somando-se àquelas experiências e também aos críticos ao paradigma da racionalidade científica moderna, pesquisadores brasileiros e portugueses convergiram seus interesses teórico-metodológico e prático na criação do Núcleo de Pesquisa Outras Economias (NOEs), propondo-se a constituir saberes na inter e pluri-culturalidade, no lugar da monocultura de saber tão presente naquele paradigma. Em suma, o núcleo faz eco às críticas tecidas sobre aquele paradigma – cujo axioma é a desigualdade epistemológica entre saber popular e ciência – e, em particular, ao *locus* por excelência desta produção, a universidade (SANTOS, 2006; CHAUI, 2001; MUSSE, 2010; MANCE, 1999).

Face a um percurso de reflexões, debates, elaboração de consensos e, por vezes, de dissensos, estes pesquisadores se propõem a descobrir e reinventar novos sentidos singulares e plurais atribuídos às suas experiências no campo da ciência. Buscam estabelecer uma nova forma de estar e de posicionar-se na universidade.

O presente trabalho, além de socializar a metodologia, formação e constituição do NOEs, busca colocar em debate, especialmente, alguns axiomas epistemológicos da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dinâmica dos seus pesquisadores, que parece-nos indicar ao ensaio de uma pedagogia da(s) pluralidade(s) ao passo que colocam-se em disposição para (re)aprender a ver, julgar e agir com outros sujeitos de saberes.

## 2 Notas Breves Sobre a Gênese e Institucionalização do NOEs

Atualmente, o NOEs é constituído por pesquisadores/professores de graduação e pós-graduação em faculdades e universidades brasileiras, alunos graduandos e membros/sócios da Mó de Vida Cooperativa, sediada na cidade de Almada, em Portugal.<sup>306</sup>

O processo de formação do NOEs teve início em meados de 2009, quando aqueles pesquisadores estavam, na época, a cursar pós-graduação *stricto sensu* na universidade de Coimbra, especificamente no Centro de Estudos Sociais (CES), e em outras instituições de ensino de Portugal.<sup>307</sup>

O diálogo entre estes pesquisadores, no início da conformação do NOEs, deu-se em torno da Economia Solidária<sup>308</sup> e da problematização do modo de estar e ser da/na universidade. Ao longo de três anos (2009-2012), baseando-se na multidimensionalidade teórica-prática sobre as realidades socioeconômicas e no amplo leque de discussões, foram estabelecendo uma inteligibilidade comum, resultando no alargamento da perspectiva teórico-metodológica daquela economia para o alargamento e a problematização de renovadas questões e na oferta de elementos conceituais sobre Outras Economias.

Ao passo da consolidação dessa compreensão, o núcleo foi estruturando-se num “... assinalável percurso de reflexões, análises e críticas ao modelo atual de produção do conhecimento acadêmico/científico” (NOEs, 2012, p.4), o que leva-nos a concluir que tal

<sup>306</sup>Esta cooperativa trata-se de uma cooperativa de consumidores e está integrada no movimento por um comércio justo, compondo em parceria com outras organizações locais e nacionais, a Coordenação Portuguesa do Comércio Justo. Para maior conhecimento desta cooperativa, consultar <http://www.modevida.com/modevida.html>

<sup>307</sup>Alguns desses pesquisadores brasileiros eram alunos de pós-graduação (doutorado) em situação de estágio de doutorado no CES, enquanto outros em situação plena neste mesmo centro, entre estes havia quem estudava na Universidade Técnica de Lisboa (UTL). Também contava com uma cooperada da Mó de Vida Cooperativa que até então não era aluna de pós-graduação.

<sup>308</sup>A economia solidária é uma forma de produção, consumo e distribuição de riqueza (economia) centrada na valorização do ser humano e não do capital. Tem base associativista e cooperativista, e é voltada para a produção, consumo e comercialização de bens e serviços de modo autogerido, tendo como finalidade a reprodução ampliada da vida, vide Singer, 2004.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

perspectiva crítica é uma marca indelével do processo de sua constituição.

Balizado por esta perspectiva, os pesquisadores apostam em institucionalizar o NOEs no interior da *Mó de Vida Cooperativa*. Esta opção “provem da vocação de formular, na teoria e prática, um novo modo de ser e estar na academia, buscando estabelecer o compromisso do universo acadêmico com os movimentos e as práticas socioeconômicas”.<sup>309</sup> Dessa forma, aqueles se tornam sócios da cooperativa, participando de forma ativa na vida orgânica da mesma.

Vale destacar que como corolário de três anos (2009-2012) de reflexões sobre a constituição do núcleo, elabora-se um documento intitulado “Princípios do NOEs”, que descreve a missão, as características e os valores pelos quais se rege. Contudo, estes princípios, conforme aquele documento, “...estarão em permanente reformulação, uma vez que as práticas cotidianas se encontram em um *continuun* movimento. Estes, por sua vez, levam-nos a não estabelecer princípios e/ou regras determinantes e fechados, o que padronizaria as nossas ações...” (NOEs, 2012, p.3).

Com a volta dos pesquisadores brasileiros ao Brasil, uma nova fase sucede no núcleo: seu rearranjo organizacional neste país. Dois desses pesquisadores integram, em 2011, o quadro efetivo de docentes da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro, o que abre novas reflexões sobre a relação NOEs/universidade. Partindo, entre outros aspectos, de uma análise das possibilidades de desenvolvimento de pesquisas e participação em editais da CNPq/CAPES, decidem, em 2013, em instalar-se, no Laboratório de Estudos em Trabalho, Organizações e Sociedade (LATOS), naquela universidade.<sup>310</sup>

Em princípios de 2014, foi criado um grupo de estudo, no Brasil, composto por estudantes de graduação de uma faculdade na cidade de Vitória de Santo Antão, Pernambuco, que integra-se ao NOEs. Este grupo, coordenado por um dos pesquisadores do núcleo, numa perspectiva interdisciplinar, vem estudando temáticas voltadas à educação formal e popular.<sup>311</sup>

<sup>309</sup> NOEs, loc. cit.

<sup>310</sup> O LATOS foi uma iniciativa de um dos pesquisadores do NOEs em conjunto com outros colegas da UFF.

<sup>311</sup> Este grupo intitulado de NOEs Jr. é formado, em sua maioria, por jovens graduandos do curso de pedagogia, de uma faculdade em que um pesquisador do núcleo é docente.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 O NOEs entre Território de Fronteiras e Território Contestado

Dando evasão à problemática epistemológica do paradigma moderno da produção do conhecimento, o NOEs urge em trazer também à superfície das análises e reflexões sobre tal paradigma questões da metodologia científica; identificando um duplo problema, por um lado, epistemológico, por outro, metodológico.

O domínio e controle da sequência linear de várias etapas que consistem no método científico (MILLAR, 1991) caracterizam um determinado padrão saber/poder consubstanciado no modelo de conhecimento por excelência apregoado pela universidade moderna. Na perspectiva foucaultiana, poder e saber estão relacionados, não sendo possível o exercício do primeiro sem o do segundo. O fato de ser por excelência detentora das metodologias e recursos para a produção do conhecimento válido e universal, atribui-se à universidade o poder de hierarquizar, a partir do parâmetro do cientificismo do saber, outros sujeitos e suas formas de interpretação do mundo.

Segundo França Lima e Almeida (não publicado) o “não reconhecimento do outro como sujeito de saber é nega-lo, também, como sujeito de poder, de igualdade de condições (psicológicas, culturais, sentimentais, históricas, etc.) nas relações sociais”. Logo, a crítica sobre os métodos científicos, esboçada pelo NOEs, ultrapassa a mera proposição de um método novo inscrito na racionalidade moderna, visto que, segundo Bachelard (2006, p.139), “Ao mudar de métodos, a ciência cada vez se torna mais metódica. Estamos em estado de racionalismo permanente”.

A crítica do NOEs àquele paradigma subscreve-se enquanto uma questão política, uma vez que se trata de colocar em tensão as várias lógicas e práticas pedagógicas no interior das universidades. Refere-se à reinvenção continua de métodos e práticas que, por um lado, evidenciem outros sujeitos de saberes, bem como as suas outras pedagogias (ARROYO, 2014); e por outro lado, evitem a modularidade dos métodos numa padronização e/ou fixação que tendenciam às novas formas de hierarquização/subalternização dos outros saberes.

Mais uma vez, ressaltamos que não se trata aqui de negligenciar a universidade enquanto instituição social relevante, mas de repolitiza-la, ou seja, fortalecer e dar evasão, no interior desta, às práticas pedagógicas vivenciadas pelos outros sujeitos de saberes. Visto que estes outros sujeitos também se encontram nas universidades, desenvolvem pesquisas, fazem ciência, além de portarem outras pedagogias, nas quais se formam (ARROYO, 2014).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O aspecto de repolitização da universidade não consiste na recusa, como bem define Ribeiro (1975), do postulado do saber científico neutro – a negação deste postulado é despolitizar a universidade –, mas em evidenciar os conflitos e as desestabilizações provocados pela presença daqueles outros sujeitos nas universidades.<sup>312</sup>

A despeito da repolitização da universidade, a opção dos pesquisadores do NOEs em constituir-se concomitantemente enquanto núcleo de pesquisa em uma cooperativa e em uma universidade, leva-nos a conjecturar que se movem entre um território de fronteiras e um território contestado.<sup>313</sup>

Território é aqui entendido como resultado do processo histórico quanto da base material e social das ações humanas. Portanto, nele se constituem grupos por interesse, afinidade ou conveniência, logo, um espaço com limites estabelecidos por fronteiras criadas por estes grupos. Por sua vez, a compreensão de fronteiras, nos ajuda a situarmos a questão da exclusividade da universidade na produção de conhecimentos válidos e universais, distinguindo-se dos outros que não usufruem da mesma prerrogativa.

Nesta perspectiva, parece-nos apropriado expressar que aquele núcleo move-se, devido à sua conformação, num território de fronteira. Em suas participações em eventos científicos, como organizador de grupos de trabalhos (GTs), e em eventos promovidos por ele, tem feito uso de métodos da educação popular. O próprio documento Princípios do NOEs demonstra nitidamente o quanto se aproxima dos movimentos sociais, assumido características destes, tal como podemos observar em sua missão expressa naquele documento: “Temos como objetivo a transformação social através da construção de relações entre as pessoas e de formas de organização pautadas por valores que caminhem na direção do amor, da convivência humana e do respeito a todas as formas de vida...” (NOEs, 2012, p.5).

Destarte, posicionando-se no território de fronteiras, o NOEs coloca em marcha um processo de autodeclaração enquanto sujeito de saber, possuidor de uma autonomia política, tal como rege seus princípios:

Autonomia política: as relações institucionais e parcerias adotadas pelo NOEs não devem reproduzir quaisquer estruturas hierárquicas ou afirmar regulações excludentes das organizações com as quais interagimos, incluindo as tradicionais

<sup>312</sup> Arroyo, op. cit.

<sup>313</sup> Utilizo o termo território baseando-me, nos estudos de Santos M. (1986) e Raffestin (1993).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

hierarquias dos conhecimentos tidos como acadêmicos [sic.] e científicos sobre as práticas sociais (NOEs, 2012, p.6).

Ao declarar-se autônomo face à universidade e demais organizações sociais, políticas, econômicas, preocupa-se com o aspecto do financiamento de suas pesquisas e ações: “as parcerias com instituições financiadoras serão rigorosamente analisadas e revisadas, a partir dos valores e princípios do NOEs.”<sup>314</sup>

Dessa forma, guiando-se pelos valores da autonomia, autogestão, ética e confiança (NOES, 2012), os pesquisadores que formam o núcleo, se comprometem – em suas pesquisas e seus estudos, bem como no trato dos acordos e das parcerias com outras instituições ou organizações – com o “reconhecimento da coexistência de inúmeros paradigmas de produção de saberes, considerando fundamental o diálogo com estes outros paradigmas” (ibd., p.11).

O reconhecimento da pluralidade de formas de vida, de interpretações da realidade social e do mundo, de saberes, de práticas sociais e pedagógicas, de alternativas ao modelo organizacional, social, político e econômico das sociedades, bem como de lugares e formas de opressão, marginalização e subalternização, etc., configura-se em uma atitude e comprometimento político por parte dos pesquisadores do NOEs. Tal comprometimento, a despeito ao campo da produção de conhecimento, leva estes a “necessidade da redefinição do papel do pesquisador/investigador, que poderá assumir diversas posições face ao desenvolvimento da pesquisa: de 'facilitador', moderador, formador, entre outros”. (Ibd., p.11).

O político, na perspectiva do NOEs, é tomado no sentido arendtiano, ou seja, trata-se da convivência entre diferentes, distanciando-se, conforme o pensamento de Hannah Arendt, do sentido de domínio e da mera violência, mas sim, sendo reflexo da própria condição plural dos homens e das mulheres (ARENDR, 2001; 2006). O político, nesta perspectiva, tem haver com a própria condição plural do mundo.

Desse modo, o político, na configuração do NOEs, é um dos pressupostos para a produção do conhecimento enquanto mediação de cidadania (MANCE, 1999), “...os discursos do NOEs e dos seus membros individualmente [...] Devem estar alinhados com as suas práticas sociais em todos os campos da vida, substituindo a competitividade pela complementariedade, assumindo a corresponsabilidade entre o bem viver e a justiça social.” (NOEs, 2012, p.8).

<sup>314</sup> Ibd.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O conhecimento/saber reveste-se de sentidos outros na dinâmica daquele núcleo. Outras racionalidades (vivência, emoções, política, etc.) são incorporadas ao saber, o que leva à tensões e conflitos com a racionalidade científica. Tal fato, leva-nos a pressupor que o NOEs também se movimenta num território contestado, visto que, também se faz presente, como sujeito de saber, no interior da universidade, problematizando-a.

Neste território contestado, o núcleo se posiciona como coprodutor de conhecimento, (JASANOFF, 2004), buscando “nas vivências a integração dos saberes científicos e práticas sociais, desmistificando as dicotomias entre conhecimento popular e acadêmico,[sic] entendendo-os enquanto construção coletiva transversal” (NOES, 2012, p.5). Para tal, o caminho encontrado, foi a contestação feita de dentro da universidade à própria universidade.

Uma das primeiras iniciativas do NOEs, na perspectiva de provocar a comunidade acadêmica, de forma a lançar o mote para reflexões sobre as atitudes/comportamentos e pensamentos no seio da mesma, tratou da realização do *workshop* “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço!”: A contradição entre discurso e prática no contexto acadêmico”, promovido em colaboração com o Centro de Investigação em Sociologia Econômica e das Organizações (SOCIOUS), do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, em 21 de julho do 2010, nesta universidade.<sup>315</sup>

Outra vivência do núcleo, nesta perspectiva da contestação, foi o questionamento feito ao XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado entre os dias 07 a 10 de agosto de 2011, que teve como tema “Diversidades e (Des)Igualdades”.<sup>316</sup> Segundo os pesquisadores do NOEs, um dos critérios adotados pela comissão organizadora para a submissão de proposta de formação de GTs, estava em total desacordo com o tema do próprio evento, uma vez que só era permitido a inscrição de GTs por dois a quatro pesquisadores doutores. Este critério inviabilizava a participação do NOEs, visto que apenas dois dos pesquisadores haviam graduados, naquele ano, como doutores. Resolvem encaminhar, por e-mail, a contestação do núcleo à comissão organizadora,

<sup>315</sup> Neste *workshop* foram utilizadas metodologias de educação popular no desenvolvimento do mesmo. Contou com quatro exposições elaboradas pelos membros do NOEs, e como comentadores os professores Euclides André Mance, do Brasil, e José Maria Carvalho Ferreira, de Portugal.

<sup>316</sup> O XI CONLAB teve lugar na Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II – Campus de Ondina, Salvador.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Ao lermos o título do congresso, "Diversidades e (Des)Igualdades", e compararmos o mesmo título com as orientações para inscrição de Grupos de Trabalho (GTs) e de Mesas Coordenadas, questionamos: Como o evento pode buscar analisar desigualdades e estimular diversidades quando o critério para submissão de propostas restringe-se apenas a quem possui título de "doutor"? Em que o título de quem as submete pode determinar a qualidade das propostas? Que hierarquias e DESigualdades este REQUISITO de participação produz e reproduz?<sup>317</sup>

Além da crítica feita pelo núcleo à coordenação do congresso, também foi apresentada a título de sugestão a alteração daquele critério "de forma a propiciar a participação ampliada a toda comunidade acadêmica e mesmo de representantes de organizações sociais (que muito têm a partilhar em termos de experiências sobre diversidade e (des)igualdade) no conceituado evento, sem fazer distinção de titulação".<sup>318</sup> Ao núcleo não foi enviada nenhuma resposta por parte da coordenação à crítica e à sugestão apresentadas.

Entretanto, o NOEs tem encontrado, no seio da universidade, interlocutores que aproximam de seu rearranjo organizacional e da sua práxis, favorecendo a construção de redes a fins para promoção de atividades tanto com o carácter acadêmico, quanto com o carácter social. Podemos aqui citar a participação do núcleo na organização do V Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (ENAPEGS), que aconteceu em maio de 2011, em Florianópolis, Santa Catarina. A estética dada a este evento pela comissão organizadora, distanciou-o dos formatos padrões de outros eventos acadêmicos, tão pautados em critérios meritocráticos e classificadores.<sup>319</sup>

Destacamos, na estética do V ENAPEGS, dois fatores: o primeiro, que não foram adotados critérios que limitassem a coordenação de eixos temáticos a portadores de titulação *stricto sensu* (doutor) e, o segundo, as modalidades de trabalhos aceitos neste evento consistiram em: artigo; artigo iniciação científica/Trabalho de Conclusão de Curso, relato de prática, o oficina (espaço no qual os participantes puderam produzir algo coletivamente, durante a atividade) e janela cultural (discussões dos temas centrais do eixo a partir de expressões artísticas e culturais diversas). Estes fatores possibilitaram um ambiente de (i) participação ampla de toda a comunidade acadêmica, não restringindo os alunos de graduação apenas à apresentação de pôsteres,<sup>320</sup> (ii) partilha de aprendizagens

<sup>317</sup> Trecho extraído do e-mail enviado ao CONLAB (conlab@ufba.br) em 22 de julho de 2010.

<sup>318</sup> *Ibd.*

<sup>319</sup> O NOEs coordenou o eixo temático "Democracias nos processos de construção de Outras Economias: trilhas para a definição da esfera pública".

<sup>320</sup> Esta é uma prática (critério) estabelecida, no geral, em eventos científicos.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

decorrentes de experiências vividas nas mais diversas áreas da vida social, e (iii) discussão dos temas propostos pelos eixos temáticos por via das variadas expressões culturais (música, teatro, dança, artes plásticas, literatura, etc.).

A estética dada a este evento, bem como a própria experiência/vivência do NOEs na co-organização e coordenação do mesmo, forneceram elementos de análise para a percepção das potencialidades do trabalho e da dinâmica de ser e estar do núcleo no campo acadêmico, e também atestou que a proposta colocada em marcha por este núcleo, não se concilia com a estética (o estilo como se faz e concebe a cientificidade do saber) da produção acadêmica, por esta inibir o estabelecimento de uma práxis pedagógica assente na disposição ao outro.

#### **4 Ensaio de uma Pedagogia da(s) Pluralidade(s)**

Face à análise e reflexão aqui tecidas, sinalizo 4 pilares que fundamentam um pensamento socioeducativo próprio do NOEs que contraria o da ciência moderna, dando suporte a uma pedagogia da(s) pluralidade(s) pela qual este tem vindo a se formar enquanto sujeito de saber em movimento entre um território de fronteiras e território contestado. Estes pilares são: a experiência, a circularidade, a pluralidade e o aprender/fazer juntos.

A experiência material e subjetiva dos pesquisadores e demais membros do NOEs, bem como dos mais variados sujeitos (coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores urbanos, etc.), investe-se de relevância para pensar e vivenciar a produção do conhecimento não apenas a partir de informações decodificadas em teorias, mas da relação experiências/sentidos (BONDÍA, 2002). A experiência e os sentidos dados a mesma pelos sujeitos é considerada fonte primeira de conhecimento e saber:

Os estudos realizados pelo NOEs não se restringem às leituras e reflexões sobre as obras de autores renomados e reconhecidos, mas amplia-se à própria experiência material/subjetiva dos membros do coletivo e dos diversos sujeitos sociais [...] entendemos que estas experiências/práticas constituem espaços de aprendizagens e produção de saberes.(NOEs, 2012, p. 11).<sup>321</sup>

<sup>321</sup> A experiência aqui é entendida conforme o que denota Bondía (2002, p.21), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Logo, a pedagogia da(s) pluralidade(s), pela qual o NOEs tem se formado, tem como centro de gravidade os sujeitos de saberes das experiências plurais.<sup>322</sup> Sujeitos que são apoderados pelo que lhes acontecem, que lhes transformam, sendo receptíveis às experiências que lhes acontecem (BONDÍA, 2002). Portanto, apenas o próprio sujeito pode falar dos sentidos e significados das experiências vivenciadas que lhe afetaram, tocaram e interpelaram. Tais sentidos não são passíveis de serem diretamente representados por outros externos à experiência vivida, a não ser pelo próprio sujeito da experiência. “O saber da experiência é uma saber que não se pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.” (BONDÍA, 2002, p.27).

A circularidade tem sido uma ideia *sine qua non* presente na dinâmica interna e externa do NOEs. As relações estabelecidas entre os pesquisadores e demais membros do núcleo, bem como com os demais sujeitos coletivos ou individuais (movimentos sociais, instituições acadêmicas, etc.) partem do pressuposto que haja igualdade na partilha das informações, dos saberes, do poder. Constitui-se, portanto, na lógica que o próprio núcleo configure-se num espaço de experiências e experimentação dos valores e princípios apregoados pelos seus membros.

A pedagogia da(s) pluralidade(s) exige “um processo permanente de revisão e críticas das nossas práticas e atitudes, ora individuais, ora coletivas” (NOEs, 2012, p.3). É na circularidade que o sujeitos de saberes colocam-se abertos às críticas e reflexões dos outros sujeitos envolvidos no mesmo processo, pois se veem implicados numa relação de interdependência: “Vemo-nos como interdependentes e, por isso, necessitamos ter atenção constante à relação entre teorias e práticas, a começar pelas relações entre os próprios membros do NOEs. Somos, dessa forma, responsáveis pelo nosso processo de formação, educação e trabalho/produção.” (NOEs, 2012, p.6).

A pluralidade, na perspectiva dos pesquisadores do NOEs, ao que parece, não trata-se de um fenômeno compreensível pelo intelecto, mas é algo que se vive, experimenta.<sup>323</sup> Prende-se, portanto, em primeiro lugar, à aceitação da multiplicidade de singularidades que por vezes impossíveis de serem representadas, ou seja, “a abertura

<sup>322</sup> No NOEs, o sujeito particular e possuidor de experiências únicas terá que encontrar facilidades/possibilidades para o seu crescimento e desenvolvimento. (NOES, 2012, p.10)

<sup>323</sup> O sentido de pluralidade aqui se prende ao sentido arendtiano, a pluralidade como condição humana e básica para a ação e o discurso, tendo o duplo aspecto de igualdade e diferença. (ARENDDT, 2001).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

aos outros e sentir os efeitos provocados por eles em nós” (NOEs, 2012, p.8). Em segundo lugar, na disposição ao outro em sua positividade e amplitude, implicando numa relação de confiança. “Ao confiarmos, nos permitimos mergulhar no imprevisível do outro.”<sup>324</sup>

A pedagogia da(s) pluralidade(s) assentando-se no aspecto da disposição ao outro, exigem, aos membros do NOEs, uma sensibilidade e abertura para (re)aprender a ver, julgar e agir “com” estes outros sujeitos. Logo, pressupõe que estes estejam (e se façam) presentes com suas vozes, suas experiências, suas lutas, suas crenças, seus saberes, suas pedagogias na dinâmica de conhecimento/saber do próprio núcleo, não sendo, portanto, passível de serem representados por outrem.

Por último, aprender/fazer juntos constitui-se num dos pilares da pedagogia da(s) pluralidade(s) forjada na dinâmica do pesquisadores do NOEs na medida em que se colocam à disposição aos outros sujeitos e na adoção de um pensamento socioeducativo apoiado numa “pesquisa envolvente”. Esta “leva-nos ao entendimento da nossa participação como associada à busca de soluções, alternativas criativas para os problemas e limitações da realidade social, em construções conjuntas com os diversos sujeitos sociais” (NOEs, 2012, p.11).<sup>325</sup>

Por meio daquela pedagogia, os membros do NOEs se formam no “envolvimento ativo no seio da sociedade em conjunto com os movimentos sociais e no desenvolvimento de ações e práticas sociais.” (NOEs, 2012, p.12). Logo, formados por esta pedagogia que não pretende oferecer “percursos, passagens para sair da ignorância, da incultura, da tradição pré-política, da pobreza para a civilização, a cultura, a consciência política, o progresso, a ascensão social...” (ARROYO, 2014, p.41), os pesquisadores do NOEs não pretendem “estar à frente dos movimentos sociais, para “orientá-los”, ou ao seu lado, para criticá-los, mas inserir-se dentro deles, como uma singularidade entre outras tantas” (PILATTI, 2014, p.27), a fim de cooperar com as interpretações e organizações de novas práticas e ações coletivas.

Em suma, a pedagogia da(s) pluralidade(s) experimentada na dinâmica organizacional do NOEs, e pela qual os seus membros se formam, consubstancia-se (i) na abertura de possibilidades de interação com linguagens diferenciadas na produção do

<sup>324</sup> Ibid.

<sup>325</sup> O conceito do pesquisa envolvente, apesar de carecer de uma conceitualização mais elaborada, remete à elaboração em conjunto com os outros sujeitos sociais e de saberes, a construção de caminhos para a mobilização e o exercício de alternativas voltadas à expansão da vida (NOEs, 2012, p. 12).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

saber; (ii) no estabelecimento de conexões em rede e na atenção para o que há de complementaridade nesta rede; (iii) na revisão e reflexão ao se relacionar com a ciência, com outros saberes, com outros sujeitos, ponderando as pressuposições do núcleo como uma, dentre a diversidade de possibilidades coexistentes de outras – evidenciando as perspectivas de gerar novas percepções e novos olhares; (iv) na ampliação da forma universidade de aprender e produzir saber para a de pluri-versidade.

## **5 Algumas Considerações (não finais)**

Face ao percurso que o NOEs vem trilhando na consolidação de um modo de estar e de ser da/na universidade, movimentando-se entre territórios (de fronteiras e contestado), esboça indicadores que demonstram que a orientação dada à sua constituição revela (i) as suas potencialidades e as exigências metodológicas à quebra do paradigma da monocultura do saber; (ii) a estética da produção acadêmica como fator inibidor para o estabelecimento de uma práxis pedagógica plural e intercultural da/na produção do saber; (iii) à articulação do diálogo cultural, no campo da ciência, é urgente reformular o discurso científico sustentado na posição de um sujeito soberano e universal do saber.

Forjar uma pedagogia da(s) pluralidade(s), em cuja o NOEs se forma e se conforma no diálogo com outras pedagogias e outros sujeitos de saber, primando pela experiência/vivência de novas racionalidades e novos preceitos de estar “com” e “entre” estes outros sujeitos, parece-nos apontar que este núcleo ainda tem um caminho a fazer no sentido de demarcar, como tem logrado na universidade (território contestado), no seio dos coletivos sociais (mulheres, indígenas, negros, quilombolas, etc.) e dos seus movimentos. A opção de constituir-se um núcleo de pesquisa dentro de uma cooperativa potencializa a (re)significação dos próprios saberes, na adoção de racionalidades outras que corporificam a multidimensionalidade dos conhecimentos produzidos nas universidades quanto nos mais diversos campos da vida social.

Talvez já se tenha aí elementos teórico-práticos para a constituição de um espaço pluri-versitário do aprender e da produção de conhecimentos e saberes outros: a (re)elaboração do arranjo organizacional para sua dinâmica de pesquisa e ação; a experimentação da práxis pedagógica balizada por novo pensamento socioeducativo; e a vivência de novas condutas e novos padrões do trabalho científico (pesquisa).



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

ALMEIDA, Marcio (org.). **A universidade possível**: experiências de gestão universitária. São Paulo: Culturas Editores Associados, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2. ed., 2014.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Revista Cult**. Edição 138. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevis-zygmunt-bauman/BONDÍA>> Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Acesso em: 03 abr 2014.

BONDÍA, Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Is there a postmodernity sociology?** Theory, Culture & Society. London, v. 5. n. s. p. 217-237, 1988.

\_\_\_\_\_. **On writing**: on writing sociology. Theory, Culture & Society. Londo, vol. 17, n. 1, p. 79-90, 2000.

CHAUÍ, Marilena S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DORES, Armando Myre. O papel da Universidade Popular Portuguesa ao serviço da cultura do povo. **Boletim. O Erro da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça**, nº 1, abril, 2001.

FILHO, Naomar de Almeida; SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Porto: Almedina, 2009.

FRANÇA LIMA, Cristiano; ALMEIDA, Eduardo Luiz S. de. **A escola e a monocultura do saber**: o silenciamento dos outros sujeitos de saberes. V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2014.(no prelo).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUNTOWICZ, Silvio; RAVETZ, Jerome Raymond. Ciência pós-normal e comunidades ampliadas de pares face aos desafios ambientais. **História, Ciência, Saúde**, IV, Julho-Outubro, 1997.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Catedra, 1997.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

JASANOFF, Sheila. **States of knowledge**. *The co-production of science and the social order*. Londres: Routledge, 2004.

JESUS, Sônia Meire Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; \_\_\_\_\_ (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: ANEC, 2004.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MANCE, Euclides André. A universidade em questão: o conhecimento como mediação da cidadania e como instrumento do capital. **Revista Filosofazer**, n. 14. p. 07-18, Passo Fundo: Berthier, 1999/1.

MOURA, C. A. R. de. A invenção da crise. In: NOVAES, Adauto. **A crise da razão**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p. 83-95.

NOEs. Comunicação à comissão organizadora do XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [conlab@ufba.br](mailto:conlab@ufba.br) em 22 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Princípios do NOEs** – Núcleo de Pesquisa Outras Economias. 2012.

PILATTI, Adriano. Negri e nós. In: Dossiê – Antonio Negri: o pensador da ação política. **Revista Cult**, N. 189, ano 17, p.24-27, 2014.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: \_\_\_\_\_; SOUZA, M. A. De; SILVEIRA, M. L. (org.) **Território: globalização e fragmentação**. 2 ed. São Paulo: HUCITE, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 14 ed. Porto: Afrontamento, 2003.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento, 2006.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, vl. 15, nº 44, maio/agosto, 2010, p.300-409.

MILLAR, R. A means to an end: the role of processes in science education. In: WOOLNOUGH, B. **Practical science**. Milton Keynes: Open University, 1991, p. 44-52.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A ÉTICA DO CUIDADO: práxis humanizadora

Ilíria François Wahlbrinck<sup>326</sup>

Luci Mary Duso Pacheco<sup>327</sup>

### Resumo

Objetivando conhecer a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de extensão universitários para analisar se possibilitam diálogo sobre práticas educativas libertadoras, a temática é abordada sob perspectiva da relacionalidade, interdependência e complementaridade, sugerindo o Cuidado como constitutivo do ser humano. Para caminhar rumo à humanização pelo Cuidado, requer-se postura dialógica. A ÉTICA DO CUIDADO consiste numa forma de ocupar-se com as pessoas (e com o meio em que se convive) de forma a (r)estabelecer dignidade de vida. A Extensão Universitária, processo educativo, cultural e científico, de caráter interdisciplinar e dialógico, conduz à transformação dos sujeitos nela envolvidos e do contexto histórico-social para que se orienta e onde a ação se desenvolve. Pela Ética do Cuidado, poderá pontuar, na comunidade, o compromisso histórico-social da universidade como instituição que se empenha para que a humanização se dê como resultado de uma práxis libertadora caracterizada como ação extensionista.

**Palavras Chave:** Ética do Cuidado; Extensão Universitária; Práxis Libertadora; Humanização.

### 1 Introdução

Pela presente reflexão busca-se conhecer e analisar se a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de extensão universitários possibilita um diálogo sobre práticas educativas libertadoras. A temática é abordada sob a perspectiva da relacionalidade, da interdependência e da complementaridade, sugerindo o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade.

A pesquisa é direcionada por três guias: A primeira é a compreensão de que a Ética do Cuidado consiste em um modo de ser e de conviver. A segunda, a compreensão de que projetos de extensão universitários são o elo entre universidade e comunidade. A terceira, a compreensão de que práticas educativas libertadoras consistem em ação dialógica e (trans)formadora.

A reflexão originou-se com o desenvolvimento, durante 4 anos, de uma ação

<sup>326</sup> Pesquisadora da Capes no PPGEDU – Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen/RS. Contato: [lia\\_iliria@hotmail.com](mailto:lia_iliria@hotmail.com)

<sup>327</sup> Doutora em educação. Professora e Orientadora da pesquisadora no PPGEDU na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen/RS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

extensionista desenvolvida pelo curso de Filosofia, na Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. Atualmente, é desenvolvida como tema de dissertação no PPGEDU – Mestrado em Educação, na mesma universidade. A qualificação ocorreu em janeiro do corrente ano.

Refletir sobre uma temática implica em rever conceitos, revisitar olhares, ressignificar jeitos, redescobrir sabores em outros saberes, traçar relações com outros fazeres. Implica, ainda, em querer ousar e buscar apoio para enxergar, pois, às vezes, o óbvio passa despercebido.

Ao refletir-se sobre a temática do Cuidado, vê-se que o termo cuidar esta presente em muitos lugares e de diferentes maneiras. Será que é compreendido? É possível encontra-lo no rótulo de uma garrafa de água mineral, no cabeçalho da revista de um plano de saúde, como slogan de uma instituição financeira, na fachada de uma clínica esteticista, como apelo para o consumo de um produto. Há ainda outros produtos, locais e ocasiões, sendo que em alguns ele mais se parece um contundente apelo comercial do que comprometimento com a causa em si. Será que o Cuidado é compreendido?

Percebe-se que, na época atual, vivem-se novos tempos, com novos olhares. Cuidar não é só assistir e nem somente prevenir. Cuidar não é meramente informar, nem somente instruir. Cuidar não é só olhar e ver, escutar e ouvir, perceber e amparar. Implica em (trans)formar, conscientizar. Cuidar encerra, em si, a magnitude do humanizar. É por isso que é educação. Educação da vontade: querer fazer para poder ver acontecer. Poder participar para transformar. É, pois, educação do pensamento. Parafraseando Freire, é “pensar certo para fazer certo”, sendo que isto implica em promover a dignidade da vida em toda sua dimensão.

Considera-se, no desenvolvimento da temática, que a experiência ou a teoria, por si só, não ajudam a transformar. É preciso dialogar, pois que cuidar não é apenas olhar o outro e vê-lo, ouvi-lo e escutá-lo ou ensinar-lhe um saber. É preciso mais. É preciso promovê-lo em sua forma de ser e de conviver a fim de que tenha dignidade de vida.

Considera-se, ainda, o empenho de uma educação que forme para transformar e a força da ação extensionista que pode se configurar como prática pedagógica libertadora. Isso implica em

- 1) revitalizar a humanidade no ser humano;
- 2) esclarecer conceitos basilares (educação, ética, cuidado, humano, humanização);
- 3) difundir a reflexão em torno da presença pela revitalização do Cuidado



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

assumido como modo de ser (*ethos*).

A reflexão proposta busca repensar as relações existenciais como uma inter-relação que faz todos dependentes de todos e do todo maior, numa corrente de respeito e complementaridade. Considera-se que isso seja imperativo para não se cair no abismo da impessoalidade que pode levar ao caos pessoal, comunitário e social. Transformar-se a si mesmo (autoconhecimento), o mundo (conhecimento) e estabelecer uma relação de respeito mútuo entre todos e também em relação ao ecossistema como um todo (reconhecimento) é tarefa exclusiva do ser humano. Conforme Freire Freire (1985), o verdadeiro papel que cabe aos homens é serem sujeitos de transformação do mundo, com o qual se humanizem.

Perceber-se, sentir-se parte, assumir-se como partícipe é trabalhar pela transformação. A participação resulta em transformação, de si, dos outros e da realidade na qual se é parte. A fim de libertar de um sistema que alicia, aliena, exclui e escraviza, subjugando mentes e vidas é preciso empenho, participação. Construir uma realidade onde o respeito, a tolerância, a inclusão e a liberdade resultem em dignidade de vida se dá no despertar para o exercício da humanidade.

Aqui, torna-se importante colocar a compreensão de em que consiste a humanidade. Considera-se que esta consiste na consciência da incompletude e sua necessária complementaridade. Considera-se que somente a consciência da incompletude não basta para que haja humanidade. É preciso, também, a consciência da necessária complementaridade. Isso implica em humildade para aceitar a complementação e, também, a capacidade doativa para complementar. A consciência de que a falta de humanidade é deletéria, requer a presença de humanidade nas relações que permeiam a existência como um todo. Tais relações se traduzem como relações de interdependência e complementaridade. É na relação de uns para com outros que lacunas e possibilidades podem ser percebidas, sentidas, compreendidas no estabelecimento do diálogo e sanadas na busca conjunta por caminhos e possibilidades. A isso denomina-se humanização.

A humanização é, assim, a transformação que promove uma visão integral e integrativa de mundo e de pessoa, com postura ética: cuidadora, curadora. Para Heidegger (2005), “para onde se dirige “o cuidado”, senão no sentido de reconduzir o homem novamente para sua essência? Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (*homo*) se torne humano (*humanus*)?”. A (re)vitalização do Cuidado como *ethos* e da ética como Cuidado, (re)vitaliza, assim, a humanidade na humanidade. É processo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

humanizador.

Ao tomar-se consciência de que no ser *humano* reside o poder humanizador ocorre o despertar para a ação transformadora. Então, torna-se possível a (re)construção conjunta de um mundo onde imperem valores (!) humanos, em que a vida digna seja a premissa máxima.

Enquanto para muitos a saída é o delírio do hibridismo (que origina a perda de raízes), alguns buscam, na responsabilidade, as bases para uma nova convivência, onde a Ética do Cuidado desponta como promissora possibilidade. Trata-se de adotar o Cuidado, como saber e fazer - como *ethos* - uma forma, um modo, um jeito, um *como* de vida fundamentado em princípios universais que não podem ser negligenciados, sob o risco de serem olvidados.

Para Crisostimo (2011), “a universidade brasileira tem o desafio de formar profissionais criativos, sujeitos e atores sociais que possam contribuir efetivamente para a melhoria de vida em nosso país”. Desafio que implica na responsabilidade de assumir-se como instituição que prima pela qualidade no ensino e no desenvolvimento de pesquisas e ações que resultem em dignidade de vida e de conviver. É função da universidade formar para transformar.

Isso resulta na formação de lideranças comprometidas com a transformação de tudo o que não contribui para dignidade de vida. Conforme Heidegger (2009), “a liderança é o comprometimento com uma existência que, em certa medida, compreende de maneira mais originária, global e definitiva as possibilidades do ser-aí humano, devendo, a partir dessa compreensão, funcionar como modelo”. Modelo este que não se impõe, mas que, por ser exemplar se torna eficaz no processo de humanização.

A fim de ser reconhecida como tal, uma universidade precisa, conforme Sousa Santos (2010), desenvolver ensino como formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui um princípio constitucional (artigo 207). Assim, cada um destes aspectos constitui apenas uma escora, mas, juntos, formam um tripé. Eles precisam estar interligados a fim de possibilitar relações com vistas a transformar os sujeitos neles envolvidos e o contexto histórico-social no qual a universidade se encontra inserida.

Um marco importante para o reconhecimento da Extensão Universitária como processo educativo se deu a partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) em 1987. Em seu primeiro encontro, forja-se um novo conceito para Extensão Universitária:



A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade., docentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá, como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2012, p. 8)

Essa conceituação, por si só, é um convite à reflexão para a compreensão da importância e significação da Extensão Universitária como possibilidade de transformação. Compreendê-la como processo interdisciplinar é fundamental para o seu desenvolvimento de forma dialógica e como prática educativa libertadora.

Para o FORPROEX (2012, p.9), a Extensão Universitária é

instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade.

Nesse sentido, é importante salientar que, em sua legitimidade, uma extensão universitária não pode ser pensada e planejada somente como teorização ou somente como prática. Implica em participação, construção conjunta em que a reflexão conduz à ação e esta, por sua vez, conduz a nova reflexão numa dialética constante. Conforme Freire (1981), a teoria sem a prática configura verbalismo inoperante e a prática, desvinculada da teoria, é ativismo cego. Justamente por ser processo educativo, cultural e científico, a extensão universitária não é somente teorização e nem somente prática. É práxis: conjugação da reflexão e da ação.

## 2 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa tem como problema de pesquisa compreender se a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

contemplação da Ética do Cuidado em projetos de extensão universitários pode propiciar um diálogo sobre práticas educativas libertadoras.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois relaciona sujeito e objeto em interdependência. Conforme Freire (1980, p. 27), ela pode oportunizar a formação de pesquisadores-transformadores quando estes assumem a utopia como “a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. A contemplação da Ética do Cuidado em projetos de extensão universitários pode oportunizar a efetivação de uma práxis cuidadora, humanizadora no seio da comunidade em que a universidade esta inserida.

Pretende-se a abordagem dialética. A fim de caminhar rumo à transformação, rumo à humanização pelo Cuidado, qualquer que seja a área em que se atue requer-se uma postura dialogal. O diálogo é a relação tecida entre a fala e a escuta entre diferentes. Para contemplar a complementaridade, requer-se a compreensão de que esta se dá por um ethos, uma forma de ser e de conviver que se esforce pela convivência partícipe e dialogal. Requer-se, pois, a compreensão de somente poder operar transformação a partir do diálogo porque, como bem o expressa Freire (1980, p. 83), “o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

Quanto aos fins a pesquisa é exploratória, considerando-se que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o tema. Nela não se configura a elaboração de hipóteses, pois, conforme Gil (1996: 45), seu objetivo principal é “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. A maioria de casos desse tipo de pesquisa envolve “a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que `estimulem a compreensão”.

Quanto aos meios, é descritiva, pois objetiva-se a pesquisa sobre a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de extensão universitários a fim de perceber se eles possibilitam um diálogo sobre práticas educativas libertadoras.

Na presente proposta, em sua continuidade, utilizar-se-á a pesquisa de campo, documental e bibliográfica. A partir do levantamento bibliográfico procura-se explicar e referenciar o problema citado a partir de pensamentos já dados e publicados e que possam servir a tal propósito. O levantamento documental difere do bibliográfico na natureza das fontes. Conforme Gil (1996: 51)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa.

A pesquisa de campo se efetivará a partir do Comitê de Extensão da URI – FW. No que se refere à escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa, objetiva-se trabalhar com alunos extensionistas de projetos em andamento na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen – RS. Objetiva-se trabalhar com a totalidade dos projetos (não tendo, portanto, amostragem), com os orientadores, com os avaliadores, com os gestores e o núcleo de extensão da universidade. Pretende-se trabalhar com os sujeitos envolvidos nos projetos de extensão na modalidade de diálogo, com entrevistas individuais e com grupos focais.

Pretende-se trabalhar com os sujeitos envolvidos nos projetos de extensão na modalidade de diálogo com entrevistas individuais e com grupos focais. A entrevista individual e com grupo focal possibilitará conhecer a forma como os projetos foram encaminhados e direcionados à comunidade, a metodologia empregada no seu desenvolvimento e o resultado das ações desenvolvidas junto à comunidade. Do grupo focal participarão bolsistas. Os gestores/orientadores/avaliadores dos projetos serão entrevistados de forma individual.

Acerca da importância do grupo focal, pensa-se que é nele que a troca de experiências, o esclarecimento de conceitos e o diálogo podem ser possibilidade concreta. Nele ocorre a possibilidade não somente da coleta de dados e informações, mas, também, a troca de experiências e o esclarecimento de conceitos que, por vezes, não estejam bem esclarecidos.

A entrevista individual e com grupo focal possibilitará conhecer a forma como os projetos foram encaminhados e direcionados à comunidade, a metodologia empregada no seu desenvolvimento e o resultado das ações desenvolvidas junto à comunidade.

Para Gaskel (2002: 75), “o objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem”. Ou seja, não se “dá uma aula” e nem “se transmite ou ensina um conceito”, mas se conduz o processo com perguntas e recursos para aflorar o debate e propiciar o diálogo e o compartilhar de experiências. Isso pode resultar no aperfeiçoamento do desenvolvimento dos projetos de extensão universitários e na visualização da possibilidade de tais projetos se configurarem como práticas educativas libertadoras.

Em ambas as modalidades, trabalhar-se-á com perguntas que constituem o tópico



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

guia. A realização da entrevista com os grupos focais será desenvolvida em sessões de, aproximadamente 90 minutos para cada grupo de sujeitos acima descritos. Além da condução natural no grupo focal, pensa-se utilizar recursos como associação livre (foco: projetos de extensão e ação dialógica), escolha de figuras, fotos ou mesmo palavras, poemas ou músicas de um assunto (que expressem diálogo e Cuidado, por exemplo). A partir da utilização de tais recursos, visa-se estimular os participantes, despertando ideias e diálogo.

A montagem dos grupos dar-se-á por adesão e interesse. No desenvolvimento da pesquisa observar-se-á os princípios básicos da beneficência, do respeito à pessoa e da justiça para com todos os sujeitos participantes.

A pesquisa conta com o consentimento da direção da universidade para ter acesso aos dados para o seu desenvolvimento. A seguir, encaminhar-se-á o contato com o Comitê Institucional de Avaliação de Projetos de Extensão (Ciapex) a fim de obter acesso aos nomes e e-mails dos alunos extensionistas e orientadores que possuem projetos em andamento. O contato, convidando alunos bolsistas e orientadores, será feito via e-mail. Outros sujeitos serão contatados diretamente em seus setores de atividades. No contato será enviado o termo de consentimento livre e esclarecido.

### **3 Resultados e Discussões**

O projeto é desenvolvido em uma região frutífera, essencialmente, da colonização europeia com cultura indígena remanescente, propícia ao desenvolvimento da agricultura familiar e rica em recursos naturais (plantas medicinais, fontes hidrominerais). Não obstante, ela é dependente do modelo convencional de agricultura (uso de agrotóxicos em larga escala, monocultura...) e sofre um processo de perda dos valores de cuidado da vida e promoção da saúde.

Cita-se, como exemplo, práticas da cultura original (costumes populares são olvidados e substituídos, já quase que totalmente, pelo modelo químico-industrial – alopático – e a cultura de subsistência é substituída, paulatinamente, pela agroindústria e produção integrada); isso, sem apontar o ainda crescente êxodo rural.

Tais fatores provocam a perda de autonomia comunitária e pessoal com suas mais variadas implicações e consequências. Em tal contexto é mister a tomada de atitudes visando construir e fortalecer modelos de desenvolvimento sustentável, de promoção da saúde e de educação para o cuidado à vida.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Nesta região, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – mantém um campus no município de Frederico Westphalen. Como universidade, nela se desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Sendo universidade comunitária, considera-se que as ações que por ela se pontuam sejam de grande relevância para a comunidade. Sua visão é “ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade e ação solidária, inovação e integração com a comunidade”. Como missão, almeja “formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, construindo conhecimento, promovendo a cultura, o intercâmbio, na busca da valorização e solidariedade humanas”.

Para a proposta do referido projeto, considera-se que a atualidade encontra-se caracterizada por uma série de problemas complexos, exigentes de novas perguntas e novas respostas. Os fenômenos observados a partir da tecnociência, que não passam de resultados (e que não são compreendidos como fenômenos em sua relacionalidade), têm orientado diversas práticas. Dessa forma, a ciência e suas tecnologias (com sua visão mecanicista e reducionista) conduz, muitas vezes, a um saber que pode não contribuir com a promoção e o cuidado da vida.

#### **4 Considerações Finais**

Desenvolver ações extensionistas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, de forma dialógica e interdisciplinar contempla a visão da Ética do Cuidado. Na busca por sua compreensão, busca-se esclarecer seu sentido a partir de 3 termos aí postos: ética, cuidado e extensão.

Conforme Vásquez (2008) e Vaz (1988), o termo ‘ética’ deriva do termo grego *ethos*, que significa ‘modo de ser’ ou ‘caráter’ enquanto forma de vida adquirida ou conquistada pelo homem”. O “espaço do *ethos*, enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído”. É, portanto, o lar, o chão, o abrigo onde se constrói a humanidade como modo de ser na existência, no mundo da vida, o ser-no-mundo de forma autêntica.

O ‘cuidado’, por sua vez, nasce e se sustenta como resposta às necessidades humanas e por causa dessa sua origem, impõe-se como ética. O Cuidado é a identidade de um *ethos* que humaniza; é ocupação terapêutica. É empenho por restituir ou revitalizar a humanidade e promover dignidade de vida e de conviver. Para Heidegger (2005)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cuidar implica em humanizar<sup>328</sup>. A cura, o cuidado<sup>329</sup>, constitui a essência do ser humano.

A ética do cuidado consiste, pois, numa forma de ocupar-se com as pessoas (e com o meio em que se convive) de forma a (r)estabelecer dignidade de vida. Pela “Ética do Cuidado” atende-se às necessidades dos sujeitos tendo em vista a sua dignidade de vida. Cuidar, então, é auxiliar a promover o outro para que sua existência seja digna. Partindo desta compreensão, o ser humano, como modo de ser, fundamenta-se no Cuidado. Sem Cuidado não há humanidade.

O desenvolvimento da extensão universitária como práxis humanizadora é a compreensão de em que consiste a humanidade. Considera-se que esta consiste na consciência da incompletude e sua necessária complementaridade. Por perceber que a falta de humanidade é deletéria, requer-se presença de humanidade nas relações que permeiam a existência como um todo e que se traduzem como relações de interdependência e complementaridade. É somente na relação de uns para com outros que as lacunas e possibilidades podem ser percebidas, sentidas, compreendidas no estabelecimento do diálogo e sanadas na busca conjunta por caminhos e possibilidades.

Fundamentada na Ética do Cuidado, uma ação universitária extensionista irá transcorrer de forma dialógica e interdisciplinar. Nesse sentido será processo educativo, cultural, científico e político. Pontuará, na comunidade, o compromisso histórico-social da universidade como instituição que se empenha para que a humanização se dê como resultado de uma práxis libertadora caracterizada como ação extensionista.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 49 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia. A produção do conhecimento na extensão universitária: estímulo à pesquisa-ação. In: SCHMIDT, Lisandro Pezzi, \_\_\_\_\_; KIEL, Cristiane Aparecida (org). **O despertar para o conhecimento científico extensionista**. Guarapuava: Inicentro, 2011.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012

<sup>328</sup> A obra *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger, publicada em 1927, propõe a ruptura entre o homem racional e o universo que habita, considerando-o partícipe da realidade. É nela que o autor defende que, “O ‘ser-no-mundo’ tem a cunhagem da ‘cura’, na medida do ser” (HEIDEGGER, 2008, p. 266)

<sup>329</sup> O termo ‘cura’, no original da língua alemã – *Sorge* - sofre flexão de gênero em sua tradução para a língua portuguesa, passando a ser denominada ‘cuidado’.

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985

GASKEL, George e BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ser e tempo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes e Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

\_\_\_\_\_. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Centauro, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 30 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

VAZ, Henrique C de Lima. **Escritos de Filosofia II: Ética e cultura**. São Paulo: Loyola, 1988.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO INÍCIO DA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA BRASILEIRA

Juliana Aparecida Golfe Rauber<sup>330</sup>

### Resumo

O presente artigo discorre acerca de como qualificar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento considerando que o ingresso da criança na escola se dá ainda na educação infantil, para que estas possam estar alfabetizadas com sucesso nos primeiros anos do ensino fundamental, minimizando a evasão e o fracasso escolar na tentativa de reduzir a desigualdade social no Brasil. Sabendo que a alfabetização é parte do processo de letramento e que é a escola que cabe alfabetizar, sendo ela a instituição por excelência responsável por isso, compreende-se que esta tarefa não é responsabilidade única e exclusiva do ensino fundamental, considerando que não há uma idade exata para alfabetizar e que desde que nascem as crianças estão inseridas em práticas de letramento, é ainda na educação infantil que o contato com a linguagem escrita precisa ser estimulado e incentivado. No mundo letrado de hoje, as pessoas estão em contato, praticamente em todas as suas atividades, com situações que envolvem a leitura e a escrita. Desde que acordam até que findam suas atividades diárias, diversas são as oportunidades e as possibilidades de uso social da leitura e da escrita. Com a criança não é diferente, antes do ingresso dela na escola, onde passa a ter acesso de forma mais sistematizada a aprendizagem da leitura e da escrita, já está em contato com a sociedade letrada. Assim, entende-se por alfabetização o processo de conhecer e apropriar-se do código escrito e por letramento o nível de compreensão para com as diferentes funções que a leitura e a escrita têm na sociedade, considerando os inúmeros tipos de texto que nela circulam.

**Palavras-Chave:** Alfabetização; Letramento; Realidade Educacional Brasileira.

### 1 Introdução

O Brasil tem vivenciado uma dolorosa luta no que se refere a desenvolver o letramento nos alunos sem deixar de dar atenção ao processo de alfabetização. Encarar os processos de insucesso ou fracasso escolar no último século e sua relação com a exclusão social não tem sido tarefa fácil, observa-se que nem todas as pessoas ao estarem alfabetizadas são capazes de ler e escrever ou envolver-se com práticas sociais de leitura e escrita. Conforme Paulo Freire (2011, p. 18),

É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim de milênio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e escrever, o número alarmante de crianças interdadas de ter escolarização e que com isso convivamos quase como se estivéssemos anestesiados.

<sup>330</sup> Pedagoga graduada pela UNOCHAPECÓ. Pós-graduada em Educação pela CELER Faculdades e acadêmica do curso de Pós-Graduação em Estudos da Infância pela UNOCHAPECÓ. Email: [julianarauber@hotmail.com](mailto:julianarauber@hotmail.com)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

As avaliações em larga escala também retratam uma grande fragilidade dos alunos brasileiros para com o desenvolvimento da competência leitora. Dado a importância que a ação didática de alfabetizar e letrar tomam num país como o nosso, de tamanha desigualdade social, é importante compreender também que embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, é ela a principal agência alfabetizadora e que alfabetizar requer algo a mais, ser letrado é mais que ser alfabetizado, no entanto, não são termos diferentes e distantes, pelo contrário, um complementa o outro.

Qualificar o processo de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil na perspectiva do letramento não é tarefa fácil, implica romper com paradigmas historicamente construídos de acordo com uma ideologia pautada numa estrutura sóciopolíticoeconômica de cunho capitalista.

## **2 Alfabetização no Brasil: uma longa história**

O processo de alfabetização desenvolvido nas instituições educacionais, como ora se apresenta, nem sempre foi assim. Foi a necessidade de registrar fatos e ideias sentida pelos povos no mundo antigo durante o desenvolvimento das civilizações que leva à descoberta da escrita, fato de tamanha importância que marca a passagem da pré-história para a história de forma grandiosa. Para a sociedade desenvolvida do séc. XXI, marcada pelo desenvolvimento das tecnologias e em plena era digital, talvez possa parecer retrógrado pensar nos primórdios da civilização quando a pintura antecedeu a escrita. Mas foi exatamente assim que tudo começou.

É a Suméria que vai ser considerada de fato o berço para o nascimento da escrita, quando, segundo Barbosa (2013), o construtor de um templo registra em uma lápide o nome de seu rei que pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a.C. Este registro fora feito por ideogramas, isto é, sinais que representavam ideias e não palavras. E é mais ou menos nesta época, por volta de 3100 a.C., que os sumérios sentem a necessidade de registrar as mercadorias que transitavam entre o campo e a cidade. E, tempo depois, esta escrita logográfica vai dar um grande passo para o processo de evolução, passando os desenhos não mais a representar o objeto em si, mas o som do nome destes objetos, a chamada escrita cuneiforme, o desenho o som do nome objeto e não a forma do mesmo, representando geralmente uma parte silábica do nome, ou seja, um desenho para cada parte silábica. A partir daí, os signos definidos foram normatizados para que a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

comunicação de fato pudesse acontecer na mesma sequência da linguagem falada e, claro, a ideia se espalhou no Oriente e Egito.

Neste período os materiais eram bastante rudimentares, conta a história que os sumérios utilizavam para escrever tijolos de argila, ao passo que os egípcios dispunham dos papiros localizados às margens do rio Nilo. Para escrever sob os papiros eles utilizavam penas de caniço embebidas em uma mistura feita de fuligem, água e goma.

Ainda por volta de 3000 a.C. os sinais gráficos foram se definindo em quantidade e naquilo que queriam representar, até que por volta de 900 a.C. chegaram através de navegadores aos gregos da Jônia, pelas mãos dos quais se desenvolveu o alfabeto, na época com 27 letras entre elas as consoantes herdadas do povo semítico e as vogais criadas pelos próprios gregos. É do alfabeto grego que se originou o alfabeto latino.

Dentre outras descobertas registradas na obra de Barbosa (2013), voltadas ao desenvolvimento da escrita, está a produção do papel em fábricas da Europa, que fez com que a escrita de fato pudesse se desenvolver, porém isto já data aproximadamente do ano de 794. E, através de Johannes Gutenberg, na Mongúncia em 1444, a invenção da impressão por meios móveis, foi fundamental para a escrita por permitir principalmente armazenar dados da cultura através da escrita.

Desde a pré-escrita buscavam-se procedimentos de reprodução – a modelagem é o primeiro que se conhece; a partir do século VI os chineses e, a partir do século X, os árabes utilizaram a xilografia. Mas a invenção do papel, dos caracteres móveis para impressão manual, da impressão mecânica, da máquina de escrever, dos óculos, dos processos fotográficos contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da escrita como a conhecemos hoje, para seu uso e sua reprodução. Muitas profissões foram criadas e outras tantas desapareceram, em associação às técnicas ligadas à escrita, ao longo do desenvolvimento histórico. (BARBOSA, 2013, p. 44)

A escrita, bem como o modo pelo qual os sujeitos se apropriavam do código escrito, tornou-se desde sua invenção privilégio de poucos, sendo estes poucos pertencentes às classes mais favorecidas da sociedade. O acesso a escrita ocorria de forma oposta ao que acontece hoje, onde se aprende a ler e a escrever ao mesmo tempo, considerando que desde o nascimento os sujeitos já estão em contato com a escrita. Naquela época, para aprender a escrever, primeiramente era preciso o domínio da leitura, uma prática que levava em torno de quatro anos para ser efetivada e contava com um mestre específico para o trabalho. Aprender a ler era para lidar com o comércio, e até mesmo ler obras religiosas e obter informações culturais da época. Ler era decifrar a escrita a partir da linguagem oral. Eram necessários longos anos aprendendo a ler para



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

só então aprender a traçar as letras, tarefa que exigia muita habilidade da criança, pois a pena de ferro ou aço ainda não existia e o trabalho era feito com pena de ganso. Também a habilidade de contar era ensinada para quem desejasse após a aprendizagem da leitura e escrita.

Com a Revolução Francesa (1789), a escola passa a ser pública e a idéia de um ensino simultâneo para a leitura e a escrita já havia sido discutida em países como a Alemanha e a França. Barbosa (2013) comenta em sua obra que um estudioso chamado Dupont, propôs iniciar antes da leitura a escrita, acreditando ele que uma vez bem ensinada a escrita, não faria sentido ensinar a leitura a parte, pois quem sabe escrever também sabe ler. Este mesmo estudioso, junto a outros, defendia ainda a ideia de que era devido “ensinar a criança a traçar a letra pronunciando seu nome” (BARBOSA, 2013, p.18).

As mudanças que estavam ocorrendo para com a educação vinham de encontro com as ideias republicanas que exigiam cidadãos alfabetizados. Esta exigência estava relacionada com as novas demandas que despontavam em função do surgimento da indústria e o aumento da população.

A junção entre ler e escrever passa a acontecer então, a partir do século XIX. Na obra de Barbosa (2013), encontra-se o registro de que J. B. Graser teria sido um dos primeiros mestres a trabalhar com escrita antes da leitura, ensinando em ordem primeiro as letras, depois as sílabas e por último as palavras. É a partir das especificidades do sistema alfabético que se originaram as metodologias de alfabetização utilizadas desde a Antiguidade até os dias de hoje. Essas metodologias dividiram-se em três grandes períodos que marcaram a história do ensino da leitura e escrita: o método sintético, o analítico e, por último, um misto dos dois, ao que se convencionou denominar de método global, misto ou sintético-analítico.

O ensino da leitura era feito inicialmente no Brasil com as chamadas Cartas de ABC e por volta de 1875, a partir do trabalho direcionado à alfabetização, inicia-se também o marco inicial da história das cartilhas. A cartilha era tida como um pré-livro destinado a um pré-leitor e servia para orientar o professor no trabalho a ser desenvolvido.

A partir de 1930 cresce significativamente o número de cartilhas no Brasil, sendo em 1949 o ano em que foi lançada em São Paulo, uma cartilha que ficou muito conhecida “Caminho Suave” pela autora Branca Alves de Lima. Importante destacar que estas cartilhas apresentavam uma escrita sem significado, apenas apresentava a estrutura da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

língua escrita.

A partir do início da década de 1980, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. A pesquisa feita pelas duas tirou a alfabetização do âmbito exclusivo da pedagogia e a levou para a psicologia. Elas nos mostravam que a aquisição das habilidades de leitura e escrita dependia muito menos dos métodos utilizados do que da relação que a criança tinha desde pequena com a cultura escrita.

Elas se impuseram contra as teses que compreendiam a alfabetização como apreensão de uma técnica mecânica. As autoras discordavam das teses segundo as quais antes de aprender a ler a criança precisava adquirir outras habilidades motoras e buscavam a gênese do conhecimento humano, constituindo a epistemologia genética. Defendiam uma alfabetização contextualizada e significativa através da adaptação didática das práticas de leitura e escrita para sala de aula e consideravam os erros, como parte do processo de construção do conhecimento. Os defensores dessa proposta acreditavam que era através da imersão da criança nas práticas sociais de leitura e escrita que a alfabetização ocorria não sendo necessário o ensino das correspondências fonema-grafema, ou da consciência fonológica.

Não é possível finalizar este capítulo sem mencionar aquele que foi senão o maior, um dos maiores educadores brasileiros e a concepção de alfabetização deixada por ele à educação. Paulo Freire criou, na década de 60, não um método, mas uma concepção de alfabetização como prática de liberdade, de conscientização, de democratização cultural. Para Paulo Freire, a alfabetização precisaria ser vista como forma para transformar o mundo, onde a palavra era tida como a força para essa transformação. Ele não estava com sua proposta criticando os métodos de alfabetização, até por que também trazia a importância dos métodos neste processo, porém, o que ressaltava, e isso foi de fato inovador, foi que o contexto explorado ao alfabetizar, as palavras trabalhadas, fossem o mais próximas possível da realidade do alfabetizando.

Entre as tantas reviravoltas que acompanharam e acompanham a história da alfabetização no Brasil e no mundo na intenção de qualificar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e tantas outras ainda podem surgir, é a capacidade de associar esta prática ao processo de letramento e logo, ao processo de libertação social conforme propôs Paulo Freire, que pode trazer benefícios de fato significativos à educação.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 A Inserção da Criança na Prática do Letramento e da Alfabetização

O trabalho voltado à ludicidade que é realizado nas instituições de educação infantil precisa ser aproveitado para inserir a criança em práticas voltadas à alfabetização de modo que ao ingressar no ensino fundamental, as dificuldades encontradas possam ser minimizadas. Assim como na Educação Infantil, no Ensino Fundamental também é esperado que as propostas pedagógicas valorizem o movimento, que as aulas levem em conta os conhecimentos trazidos pelas crianças, bem como importante conhecer e considerar a realidade em que estão inseridos. As crianças produzem conhecimentos na interação com seus pares. Propiciar situações para que estas trocas aconteçam contribui com seu desenvolvimento. Neste sentido, Emilia Ferreiro coloca que assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária precisam ser revistos, os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização devem ser redefinidos.

Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve-se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda. (FERREIRO, 2011, p.39)

As crianças já estão inseridas no mundo letrado muito antes de chegar à escola, e como diz Ferreiro (2011, p.25), "as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido". Logo, conforme ela, quem dificulta o processo são os adultos. Ao adentrar a instituição educacional, a criança precisa ser estimulada e desafiada para que suas habilidades se desenvolvam de acordo com as demandas do mundo letrado, e, dentre as demandas do letramento, alfabetizar é uma delas, que cabe a escola desenvolvê-la.

Talvez desta maneira seja possível tornar menos dolorosa a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, diminuindo as fronteiras entre estes dois segmentos as possibilidades de sucesso são bem maiores que as de fracasso tanto em relação a ser mais tranqüila a transição de um segmento a outro causando menor sofrimento para as crianças e suas famílias quanto em relação a tentar reduzir o analfabetismo no país. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil vai dizer que "um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar"



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(RCNEI; SEF, 1998, p. 154).

Mesmo considerando as crianças que não vivem diretamente em contato com o mundo letrado e que não convivem em alguns casos com adultos alfabetizados, é de suma importância que a escola possa possibilitar este acesso visto que não o têm em outro local. Na verdade, é com estas crianças que existe uma grande preocupação. Por serem de certa forma desassistidas de adultos escolarizados e oriundas do meio rural ou de comunidades de difícil acesso à educação, têm grandes chances de se evadirem da escola ou de não ter sucesso na mesma caso não sejam devidamente encaminhadas pela instituição educacional.

Soares (2001) afirma que "a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução". Assim, para que as crianças da educação infantil e os alunos do ensino fundamental aprendam a ler e a escrever, é preciso primeiramente entender que criança também é aluno e que aluno continua sendo criança. Vale aqui lembrar Paulo Freire, grande educador brasileiro quando disse que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Paulo Freire, p. 19, 2011).

O Brasil precisa avançar em direção a sair do patamar de país subdesenvolvido com baixo desempenho nas avaliações de larga escala pelo alto índice de analfabetismo. Soares (2012, p.15) diz que "somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização", pois nem todas as pessoas ao estarem alfabetizadas são capazes de ler e escrever ou envolver-se com práticas sociais de escrita. E, ao dizer isso, ela parte do princípio que alfabetização precisa dar conta do que lhe cabe, do "processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita" e prefere por sua vez não atribuir um significado muito amplo ao processo afim de não negar a sua especificidade. Alfabetizar é no mínimo necessário para qualificar, a educação no país.

O trabalho com o letramento não pode ser voltado aos pseudo-textos, ou seja, textos cujas frases não fazem sentido como traziam as antigas cartilhas elaboradas para alfabetizar nas escolas brasileiras. Para inserir a criança na prática da alfabetização e do letramento é preciso oportunizar situações de aprendizagem que envolva uma grande diversidade de materiais, quanto maior for o estímulo para que as habilidades se desenvolvam maior será a capacidade de lidarem com a linguagem escrita nas diversas situações da vida, bem como interagir com as tecnologias digitais. Ser letrado é saber identificar em quais momentos é preciso dedicar-se com maior profundidade à dada leitura. É essa capacidade de dar conta dessas exigências que vão constituindo os níveis



ISBN: 978-85-7897-148-9

de alfabetismo do sujeito.

#### 4 O Analfabetismo e as Possibilidades de Erradicá-lo

O analfabetismo tem sido uma grande preocupação no Brasil. Alguns não têm acesso à escola, mas outros, por conta do fracasso e reprovação, desistem. Alfabetizar perpassa pelo como lidar com as crianças e jovens que até se alfabetizem, ou melhor, codificam e decodificam letras e palavras, senso capazes de ler com propriedade para compreender as informações contidas num determinado texto. Lembrando novamente Paulo Freire (2011, p. 29),

Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral.

Ler requer o domínio de diversas competências, entre elas a fluência de leitura, a compreensão do texto, o conhecimento de mundo necessário para confrontar com as idéias do autor. E, oportunizar aos alunos o acesso à uma alfabetização significativa, de modo que compreendam a verdadeira função social do ato de alfabetizar. A alfabetização precisa fazer sentido ao aluno para que perceba a necessidade desta prática para a vida em sociedade.

A alfabetização é uma das práticas de letramento a que os sujeitos têm direito e que por excelência se desenvolve nas escolas. Logo, se a criança não tiver tido oportunidades de alfabetizar-se antes de chegar à escola, e aí, as razões são sempre as mais variadas possíveis, é a ela que precisará recorrer. Por isso, a escola precisa ser muito precisa com as situações de aprendizagem que irá oferecer para a inserção da criança na prática da leitura e da escrita para reverter o quadro que se arrasta no país por longos anos de sujeitos que se evadem da escola sem terem atingido o processo de alfabetização e letramento. Até mesmo por que juntam-se a estes os sujeitos que ao codificarem e decodificarem o código escrito não são capazes de compreender textos escritos implícitos na sociedade, não dominam com precisão a competência leitora tão exigida atualmente para que um sujeito seja considerado alfabetizado.

Rojo (2009), fala sobre os principais resultados que a educação escolar precisa



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

poder esperar de seus alunos a partir do processo ensino aprendizagem: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas”. E isso é considerado pelo INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) como alfabetismo, ou seja, o estado ou condição em que se encontra quem sabe ler e escrever com compreensão estabelecendo relações com seu conhecimento de mundo e outros conhecimentos já construídos. Soares (apud Rojo, 2009, pág. 44), por sua vez, vai dizer que é preciso também “textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e idéias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor”.

Rojo (2009) conta que até a década de 90 aproximadamente, a história traduz a relação da escola com os meios populares como sendo de exclusão e fracasso. A partir daí passa-se a ter uma reversão do processo e entende-se que os alunos atingem um nível um pouco mais elevado no que se refere a alfabetização, passando a ser preocupação a reprovação e exclusão na segunda metade do ensino fundamental, principalmente na 5ª série. Passado esta série e tendo concluído o ciclo do ensino fundamental, observa-se o chamado “efeito diploma”, ou seja, motivados, a tendência é que os alunos prossigam os estudos no ensino médio. Ou seja, não se anunciando o fracasso escolar a tendência do alunado é continuar. Uma vez que ocorra a reprovação, a idéia se inverte e a probabilidade de evasão escolar aumenta significativamente.

A política dos ciclos e da progressão continuada lançada pelo governo federal vem de encontro a essa questão na tentativa de reduzir a evasão e, claro, melhorar os índices no Brasil no que se refere a alunos na escola. Outras tentativas para minorar os processos de exclusão e fracasso escolar também são propostas, como a universalização do acesso a livros, o bolsa família, ProUni, cotas para negros ou estudantes de baixa renda...No entanto, isso não é igual a melhorar o ensino, pois para que esta realidade se efetive, precisamos qualificar as experiências de letramentos nas escolas.

[...] nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado bastante genericamente, de “melhorar a qualidade de ensino”. (ROJO, 2009, p. 23)

A “aprovação automática” como também é conhecida a idéia da progressão continuada, além de dificultar o sucesso e inclusão escolar, ainda interfere na cidadania protagonista em função das lacunas deixadas pela ineficiência do processo pedagógico.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Fruto disso são os baixíssimos resultados da educação nas avaliações em larga escala como ENEM, SAEB e PISA que surgem com o objetivo de medir as capacidades e competências dos alunos da educação básica. Percebe-se nos resultados destas avaliações uma enorme dificuldade no alunado brasileiro no que se refere à competência leitora necessária para ler, interpretar e emitir opinião acerca de um determinado contexto.

Em 2001, os alunos conseguem médias maiores em “competências” ligadas ao domínio das normas e formas da língua escrita padrão e obtêm médias abaixo da nota de corte (50), nas “competências” II (48,96) e V (46,75), sendo a primeira referente ao desenvolvimento temático dos textos – e, portanto, à capacidade de se apropriar e de reproduzir os discursos anteriormente lidos – e ao domínio do tipo de texto (dissertação argumentativa no domínio didático-científico) (competência II) e a segunda concernente à capacidade de apresentar soluções alternativas para problemas controversos, isto é, à mais complexa das capacidades argumentativas: a negociação (competência V). (ROJO, 2009, p. 33)

Desenvolver as competências necessárias para atingir resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala e conviver com a sociedade letrada, não compete aos anos finais de escolarização, o resultado depende do desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento que se inicia na educação infantil e prolonga-se aos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa preocupação com a qualidade da alfabetização e a erradicação no analfabetismo, considerando que aproximadamente 15,2% das crianças brasileiras chegam aos oito anos sem estarem alfabetizadas, fez com que o Ministério da Educação lançasse em 2013 um novo projeto a ser desenvolvido nas escolas públicas brasileiras, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este pacto é um compromisso formal assumido com os estados e municípios na tentativa de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Por ser um acordo recente, ainda não encontra-se materiais impressos sobre o assunto, apenas os que foram elaborados para a formação dos educadores e os que estão disponíveis no site do MEC.

No trabalho pedagógico proposto pelo pacto dever-se-á considerar a complexidade do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos, o acesso a diferentes gêneros textuais, oportunidades para acessar conhecimentos de áreas diversas e priorizar, dentro do possível pelo trabalho lúdico.

A alfabetização segundo o pacto deverá ser, a princípio, em língua portuguesa e em matemática, sendo que as crianças serão avaliadas ao final do 3º ano do ensino fundamental para verificar o desempenho alcançado durante o processo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Como dizia Anísio Teixeira (2000, p. 25) ao citar uma frase de John Dewey, “os meios são frações de fins”. Logo, o que queremos alcançar depende daquilo que estamos fazendo para, como no caso de melhorarmos a qualidade da alfabetização e letramento a partir da proposta do PNAIC, lembrando que o pacto por si só não trará resultados, mas sim o comprometimento de todos os envolvidos.

O programa prevê orientação para as instituições de ensino, formação para os educadores que atuam com estas séries e distribuição de materiais didáticos, obras literárias, e oportunizar o acesso às tecnologias educacionais.

Sendo o PNAIC mais uma das propostas de governo na tentativa de erradicar o analfabetismo, vale lembrar Cagliari (2009), ao dizer que é preciso que os estudiosos da educação dediquem-se a um profundo estudo sobre as situações que abarcam o cenário educacional atual analisando minuciosamente o que ocorre com a alfabetização, para que se possa contribuir de forma mais precisa com as políticas lançadas em favor de erradicar o analfabetismo. Coloca ainda da importância de apoiar e assessorar os professores que na grande maioria possuem lacunas no processo de formação que acabam por comprometer o trabalho que venham a realizar embora a proposta seja de qualidade. E, sem esquecer, ressalta que também os órgãos responsáveis pela educação no país precisam ser cada vez mais comprometidos com a real transformação da realidade educacional desejando de fato mudar a realidade da alfabetização que ora se apresenta e não apenas se preocuparem com os índices precários que expõe o país no cenário mundial a péssimas colocações no que se refere ao analfabetismo, fracasso e evasão escolar.

## **5 Conclusão**

Participar e conviver com práticas de letramento não é algo exclusivo do sujeito alfabetizado. Ser alfabetizado, codificar e decodificar letras, não é igual a ser letrado. Do mesmo modo, ser analfabeto não impede de conviver com práticas de letramento implícitas na sociedade.

Vale destacar uma colocação de Emilia Ferreiro em relação ao quanto a alfabetização liberta os sujeitos e os permite conviver em sociedade minimizando as possibilidades de desigualdade social,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta. (FERREIRO, 2011, p. 55)

O processo de alfabetização assim como tem sido realizado no Brasil, traz preocupações no que se refere a qualificá-lo na busca de melhorar os índices voltados à competência dos sujeitos para ler e escrever, pois concordando com Ferreiro (2011), “ a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização”.

Considerando a necessidade de erradicar o analfabetismo no país, as propostas de governo precisam ser de fato efetivadas e partem primeiramente de um olhar político, entendendo as causas do analfabetismo. Bem como, não basta melhorar os índices para deixar o país bem visto no ranking da educação. É preciso investir nas crianças e é preciso insistir na formação dos educadores e nos cursos de formação dos mesmos, pois não é raro encontrar professores alfabetizadores com sérias lacunas na sua formação.

## Referências

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**. 2013. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 jan. 2014.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011; v. 22.

MALUF, M. R.; MARTINS, C. C. (Orgs.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. 183p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed., p. 13-60.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**. a escola progressiva, ou, a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TREVISAN, A.; MOSQUERA, J. J. M.; PEREIRA, V. W. (Orgs.). **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CHAN, Iana. O que é PNAIC? O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa inclui avaliações anuais, formação continuada de professores e distribuição de materiais didáticos. **Educar para crescer on-line**, São Paulo. 30/10/2013. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/avaliacao-alfabetizacao-744290.shtml>. Acesso em: 22 jan. 2014.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT: uma proposta de formação humana na perspectiva da singularidade, pluralidade e alteridade

Lucimar de Almeida Melo<sup>331</sup>Adolfo Ramos Lamar<sup>332</sup>

### Resumo

Este texto é parte da pesquisa desenvolvida para a elaboração da Dissertação de Mestrado vinculada ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil. É uma pesquisa teórica, centrada na análise das obras de Hannah Arendt. “A Condição Humana”, a “Vida do Espírito” e do artigo: “A Crise na Educação”. Objetiva identificar a partir do referencial proposto possibilidades de ações pedagógicas que amparem e promovam expressões de Singularidade, Pluralidade e Alteridade na educação da criança em contextos educativos institucionalizados.

**Palavras-Chave:** Educação da Criança; Hannah Arendt; Pluralidade; Singularidade; Alteridade.

### 1 Considerações Iniciais

Celso Lafer na introdução do seu livro, *A Reconstrução dos Direitos Humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*, 1988, para falar sobre Hannah Arendt, que foi sua professora na Universidade de Cornell, EUA, no ano de 1966, inicia com um verso do poeta grego Arquíloco, o qual diz: “muitas coisas sabe a raposa; mas o ouriço uma grande”.

De acordo com Lafer esse verso, foi utilizado por Isaiah Berlin como critério para classificar escritores e pensadores, diferenciando-os a partir de certos traços definidores de suas obras.

Conforme Lafer, para Berlin existem os pensadores que relacionam tudo a uma visão unitária e coerente, a qual funciona como um princípio organizador básico do que pensam e percebem, esses são os ouriços. Eles articulam uma perspectiva centrípeta e

<sup>331</sup> Professora/Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais e mestranda no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Bolsista do FUMDES (Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior). Integrante do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS. E-mail: id.aruda@bol.com.br

<sup>332</sup> Professor doutor vinculado ao programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e líder do Grupo de Pesquisa EDUCOGITANS. E-mail: ajemabra@yahoo.com.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

monista da realidade. Outros, ao contrário, se interessam por várias coisas, perseguem vários fins e objetivos, podendo por sua vez, estarem não relacionados ou até mesmo serem contraditórios, dessa forma a interconexão, entre eles não é nem óbvia nem explícita. Estes são as raposas, que dessa maneira exprimem uma perspectiva centrífuga e pluralista da realidade.

Nesta perspectiva definidora, Celso Lafer diz que Arendt enquanto pensadora foi tanto ouriço quanto raposa. Ela foi ouriço em sua percepção da ruptura trazida pela experiência do totalitarismo, que na vertente capitalista comportou o nazismo e na vertente socialista o stalinismo. E, enquanto ouriço e preocupação centrípeta com essa experiência-limite do fenômeno totalitário, Arendt reagiu como raposa, afirmando a importância para a dignidade humana do pluralismo centrífugo de um mundo assinalado pela diversidade e pela liberdade.

Lafer diz ainda que, enquanto raposa Arendt, expressou sua percepção da realidade, encarando-a como ontologicamente complexa e rica nas suas particularidades e contingências. E, em sua proposta de reconstrução, propõe a retomada crítica do pensamento ocidental, almejando, o exame das condições que permitam assegurar um mundo comum, assinalado pela pluralidade e pela diversidade, vivificado pela criatividade do novo, que através do exercício da liberdade, que está ao alcance dos seres humanos, impeça a reconstituição de um novo estado totalitário de natureza.

Para o professor Lafer a relevância das reflexões arendtianas aumenta na medida em que, continuam a persistir no mundo contemporâneo situações sociais, políticas e econômicas que contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num mundo comum.

Essas considerações de Celso Lafer em relação à Hannah Arendt e sobre algumas características definidoras de sua obra nos permitem dizer que a metáfora “raposa, ouriço” é bastante sugestiva para se referir as questões humanas da pluralidade, singularidade e alteridade, as quais pressupõe-se que permeiam as reflexões empreendidas por Arendt nas suas duas obras; *A condição humana* (1958) e *A vida do espírito* (1971), que são as principais referências teóricas deste trabalho, juntamente com o artigo *A crise na educação* (1958).

Nesse sentido, este texto objetiva abordar algumas das características da pluralidade, singularidade e alteridade, conforme propôs Arendt nas respectivas obras e a relevância desses pressupostos para a educação da criança em contextos institucionalizados.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Na primeira parte, se analisa as expressões *vita activa* e *vita contemplativa* e, as tríades de atividades correspondentes a cada uma dessas expressões. Em seguida se apresenta a posição de Arendt referente á educação da criança, tendo como principal referencial o artigo, A crise na educação, estabelecendo a relação desses pressupostos com uma proposta de formação humana que ampare e promova expressões de Singularidade, Pluralidade e Alteridade em contextos de educação institucionalizada. E, por último as considerações finalizadoras.

## **2 *Vita Activa* e *Vita Contemplativa* como Fundamento da Singularidade, Pluralidade e Alteridade**

Uma das mais significativas reflexões empreendidas por Arendt referente às questões educativas estão em seu artigo, A crise na educação. Nesse referencial a educação é qualificada pela filósofa como uma “entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana”, que “se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.” Embora, tenha pontuado que: “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar”, Arendt diferencia educação de aprendizagem, concebendo-a para além das especificidades dos conteúdos curriculares que a escola deverá ensinar. Na sua perspectiva, a educação coincide com a constituição da identidade individual da criança, tendo em vista os caminhos percorridos pelas faculdades espirituais que constituem a criança na experiência.

As análises de Arendt, restringem-se a educação de crianças e, também aos contextos institucionalizados nos EUA. Foram feitas no final da década de cinquenta, momento em que se evidenciavam os sinais de uma eminente crise que começava acometer os sistemas educativos dessa nação. Alguns dos efeitos, decorrentes da crise, são abordados neste artigo, onde ela discorre sobre o papel da escola, a natureza das relações pedagógicas e algumas das especificidades da atividade educativa e da atividade política.

Arendt enfatiza sempre a necessidade de separar a educação da política, afim de que cada atividade conserve suas características essenciais, deixando em aberto, a possibilidade dessa proposição, ser uma das possíveis respostas para a crise da educação.

Nesse sentido, ela afirma que: “Cumpramos divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política.”(Arendt,



1988, p. 246)

Em A condição humana a filósofa observa que, o fator que impele o homem a se destacar dos demais seres da natureza é a sua decisão de: “tomar um dom gratuito vindo do nada e, que secularmente falando ele deseja trocar, por algo produzido por ele mesmo”. (Arendt, 1991, p. 10).

Nessa obra, através do conceito *vita activa*, Arendt apresenta as possibilidades mediante as quais o homem pode vivenciar sua humanidade na perspectiva da pluralidade, da singularidade e da alteridade. De acordo com suas pontuações, a expressão *vita activa* especificamente nessa obra objetiva: “designar três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação. [...] cada uma delas corresponde a uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra”. (Arendt, 1991, p. 15)

O labor, diz a autora, é determinado pela necessidade e concomitante futilidade do processo biológico, do qual, deriva. É algo que se consome no próprio metabolismo, individual ou coletivo, é uma atividade que os homens compartilham com os animais. Por isso ela, classifica-o como atividade do animal laborans. O trabalho, ao contrário do labor, não está necessariamente contido no repetitivo ciclo vital da espécie e através dele o homem cria coisas extraídas da natureza convertendo o mundo num espaço de objetos partilhados entre os homens, assegurando a durabilidade do mundo. Nesta dimensão o homem é caracterizado, por Arendt como homo faber.

Ainda de acordo com a autora, o labor visa à confecção do que é necessário à subsistência e a perpetuação da vida, enquanto que o trabalho possibilita a construção do útil e do belo. A diferença entre o produto do trabalho e do labor é que o produto do labor é destruído tão logo ele seja produzido, uma vez que se presta apenas à manutenção do processo vital do ser humano, como é o caso dos alimentos, que são transformados em energia para o corpo. Já o produto do trabalho, cria coisas que visam transcender à própria existência individual de seu criador. Conforme ilustra a filósofa nesta transcrição:

O trabalho produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade.” (ARENDR,1991, p. 15).

Sobre a ação, Arendt diz que essa é a única das atividades correspondentes as manifestações da *vita activa* que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

das coisas ou da matéria e corresponde à condição humana da pluralidade e ao fato de os homens, e não o homem, viverem na Terra e habitarem o mundo, nesta condição, o homem é designado pela filósofa como ser político.

Lafer (1991), comenta que se no labor o homem revela as suas necessidades corporais, no trabalho a sua capacidade e criatividade artesanal, na ação ele revela a si mesmo. Nas palavras de Arendt: “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir”. (Arendt, 1991, p. 16)

Na obra *A vida do espírito*, a autora analisa as três atividades espirituais de pensar, querer e julgar denominando-as como expressões da *vita contemplativa*, tendo em vista, que todas elas têm em comum a necessidade de uma certa quietude das paixões que movem a alma, por isso, precisam retirar-se do mundo das aparências quando estão em atividade. (Arendt, 1992, p.55)

Entretanto, a filósofa explica em *A condição humana* que o conceito *vita activa* contempla as duas tríades de atividades, tanto as do labor, trabalho e ação quanto a do pensar, querer e julgar, porém, considerando o fato da expressão *vita activa* ter sido definida do ponto de vista da absoluta quietude da contemplação corresponde: “mais á askholia grega (ocupação, desassossego) com a qual Aristóteles designava toda a atividade, que ao bios politikos dos gregos.” Ou seja, de acordo com as palavras da autora:

[...] desde Aristóteles, a distinção entre quietude e ocupação, entre uma abstenção quase estática de movimento físico externo e de qualquer tipo de atividade, é mais decisiva que a distinção entre os modos de vida político e teórico, porque pode vir ocorrer em qualquer um dos três modos de vida. (Arendt, 1991, p. 23)

Nas reflexões referentes as atividades espirituais a “aparência” é destacada por Arendt como um dos elementos que diferencia e ao mesmo tempo generaliza as duas tríades de atividades. Considerando que o labor, o trabalho e a ação tem visibilidade e objetividade, pelo fato de estarem engajadas nas coisas do mundo. Enquanto que o pensar, o querer e o julgar, operam mediante seu afastamento do mundo.

Contudo, os produtos das atividades espirituais buscam sempre adentrar no mundo e ganhar visibilidade e objetividade. Dessa forma, a ação também caracteriza as expressões da *vita contemplativa*.

Ao discorrer sobre as três principais faculdades espirituais, Arendt observa que:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

“os princípios pelos quais agimos e os critérios pelos quais julgamos e conduzimos nossas vidas dependem, em última instância, da vida do espírito”, ou, conforme suas palavras textuais se reportando a Heidegger: “Dependem do desempenho aparentemente não lucrativo dessas empresas espirituais que não produzem resultados e não nos dotam diretamente com o poder de agir”. (Arendt, 1992, p. 56).

O pensar é de acordo com a filósofa uma necessidade da razão devido o impulso interno dessa faculdade para se realizar na especulação. Está incluído entre aqueles atos que têm um fim em si mesmo e, por isso, não deixa nenhum produto externo e tangível atrás de si. O pensamento, segundo Arendt, repete no interior de si mesmo outra tríade; subdividindo-se em raciocínio-lógico, conhecimento e pensamento propriamente dito.

Referente a faculdade do julgar Arendt (1992, p. 55) pontua que:

[...] a misteriosa capacidade do espírito pela qual são reunidos o geral, sempre uma construção espiritual, e o particular, sempre dado a experiência sensível, é uma “faculdade peculiar” e de modo algum inerente ao intelecto, nem mesmo no caso dos juízos determinantes – em que os particulares são subordinados a regras gerais sob a forma de um silogismo -, porque não dispomos de nenhuma regra para as aplicações da regra.

A habilidade de aplicar o geral ao particular é de acordo com Arendt, um “dom natural”, por isso, não pode ser ensinado. Tem a primordial função de nos orientar no mundo em que vivemos. E, também nos possibilita nos pronunciarmos sobre coisas ou situações particulares. Decidindo que uma coisa esta correta, que tal outra não está, ou que determinado objeto é ou não belo. A ausência dessa faculdade é comumente chamada de estupidez, e para tal falha não há remédio. (Arendt, 1992, p. 55)

A autora observa ainda que a faculdade de julgar particulares, não é igual a faculdade de pensar. Pois o pensamento lida com invisíveis, com representações de coisas que estão ausentes. Enquanto que o julgar sempre se ocupa com particulares e com coisas que estão ao alcance das mãos, mas as duas estão inter-relacionadas. (Arendt, 1992, p. 145).

Referente á faculdade da vontade ou do querer, Arendt pontua que, o querer não pode ser movido nem pela razão nem pelo desejo, assim: “Nada além da vontade é causa total da volição” (Arendt, 1992, p. 55).

Na perspectiva arendtiana, essa faculdade em sua pureza é idêntica à própria ação. Pois, o resultado da ação não é algo exterior ou ulterior a ela, mas, um fim em si mesma. O querer determina a identidade individual do homem e a forma que ele quer



aparecer no mundo.

Ao abordar o papel da vontade em *A vida do espírito*, Arendt pontua que: o mundo que une ou separa os homens e, o permanente conflito entre o querer (*velle*) e o não-querer (*nolle*), inerente á vontade, cessa de querer e começa a agir somente quando a vontade (querer) se transforma em amor e desse modo soluciona seus conflitos. (Arendt, 1992 p. 215). Por isso, para ela o amor é uma pré condição para a ação.

Mediante essas considerações, sobre *vita activa* e *vita contemplativa* se tem que o mundo é de acordo com Arendt o produto do trabalho do homem em sua condição de *homo faber* e, uma das suas características, enquanto artefato humano é a durabilidade. Entretanto, conforme as pontuações da autora: “O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles”. (ARENDR, 988, p. 243).

### 3 Esfera Privada e Esfera Pública como Dimensão da Vida Humana

Hannah Arendt faz a distinção entre o mundo natural e humano e, no âmbito do mundo humano, ela propõe também a delimitação das esferas, a partir do resgate histórico e conceitual que empreendeu sobre as esferas, privada, pública e social.

Segundo, a autora, as esferas eram os palcos onde ocorriam as atividades *da vita activa* e *da vita contemplativa* na antiguidade Grega, pois eles tinham entendimento de que o fato de uma atividade ocorrer em particular ou em público não é, de modo algum, indiferente e que: “o caráter da esfera pública muda segundo as atividades que nela são admitidas, mas, em grande parte, a natureza da própria atividade também muda”. (Arendt 1991, p.56)

Dessa forma, as esferas tinham a função de assegurar que todas as atividades humanas ocorressem sem que nenhuma delas perdesse suas características específicas, possibilitando assim que o homem vivenciasse sua humanidade na dimensão da singularidade, pluralidade e alteridade. Tendo em vista que essas características coexistem simultaneamente, contudo as esferas viabilizam que as atividades pertinentes a cada dimensão ocorram no âmbito de sua relevância.

Em *A condição humana*, Arendt acrescenta que o termo público denota dois fenômenos intimamente correlatos, mas não perfeitamente idênticos. Em primeiro lugar, refere-se a tudo o que vem a público e pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. E, em segundo lugar, significa o próprio mundo, na medida em que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ele é comum a todos os homens, porém diferente do lugar que cabe a cada um nele. (1991, p. 59 e 62).

Nesses termos, o mundo enquanto âmbito comum é o espaço que permite ao homem revelar sua singularidade fornecendo-lhe um palco onde ele possa se revelar. E, o sentido do aparecer é a dimensão comum que unifica os diferentes aspectos da condição humana: nascimento e morte, pluralidade e mundaneidade.

Na perspectiva das atividades da *vita activa*, é possível dizer que a educação esta diretamente relacionada com a atividade do trabalho e indiretamente relacionada com a atividade da ação. Tendo em vista que para Arendt cada homem que nasce no mundo é para a humanidade presente, passada e futura um evento ímpar, sem precedentes. Em decorrência da singularidade de cada um se pode esperar o inesperado e o improvável, conforme ilustram suas palavras:

[...] isto é possível apenas porque cada homem é único, de modo que, com cada nascimento, algo singularmente novo vem ao mundo, interrompendo o automatismo dos processos históricos, os quais deixados à sua própria sorte tendem a reproduzir os automatismos da natureza. (2002, p. 44).

Para o interlocutor de Arendt, Adriano Correia (2008), o primeiro nascimento, nos põe como entes em um mundo já dado, nos fazendo inescapavelmente seres do mundo e, também conserva toda a possibilidade de nos tornarmos mundanos. Contudo a inserção do homem no mundo humano, sua aparição no espaço público não é imposta pela necessidade, como no labor, nem desencadeada pela utilidade, como no trabalho, pode ser estimulada pela presença de outros, mas nunca é condicionada por essas coisas.

Dessa forma, para que o homem deseje adentrar na esfera pública da ação e, estabelecer com o mundo, compreendido como o artífice humano e também com a comunidade dos homens, uma relação sob o signo do amor *mundi*, é necessário que além conhecê-lo e construí-lo ele seja também capaz de amá-lo. Pois o amor é uma pré-condição para a ação.

De acordo com o que propôs Correia, para Arendt só o conhecimento de um determinado objeto não nos leva amá-lo. E, que os homens não vêm a ser justos somente por saberem o que é justo, mas por amarem a justiça. Da mesma forma, os homens agem somente por amor ao mundo, *amor mundi*, ou quando o fazer e o amar do homem se tornam autônomos e independentes do puro ser criado. Pois o amor, ao contrário da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

vontade e do desejo não se extingue quando atinge seus objetivos e permite aos homens o deleite prolongado.

Nesse sentido a educação deverá atuar de forma que a criança deseje futuramente adentrar no espaço público e agir no mesmo, Arendt (1988, p. 247) pontua que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos.

Em “A crise na educação” Arendt destaca três objetivos básicos, para a educação institucional a responsabilidade da escola com a singularidade da criança, a responsabilidade de apresentar o mundo para a criança e a responsabilidade de preservá-lo. Entretanto é possível dizer que o papel da atividade educativa se efetivará na medida em que a educação for capaz de lidar com a singularidade da criança, ou com as atividades das faculdades espirituais.

O desafio para a escola consiste em que as funções dessas faculdades não são passíveis de serem ensinadas, pois o pensar, o querer e o julgar são faculdades básicas e autônomas entre si. Básicas por serem comuns a todos os homens e autônomas pelo fato cada uma delas obedecer a leis inerentes a sua própria atividade. (Arendt, 1992 p.55).

Nesse sentido, a relevância da escola como meio para que a criança tenha condições de se constituir na experiência, caracterizando-se como uma instituição social, que se interpõe entre a esfera privada da família e a esfera pública, que deverá tornar possível, para a criança sua transição da família na esfera privada, para a esfera pública.

Por isso, em certo sentido a escola representa o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato, conforme as pontuações de Arendt: “a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo.” (1988, p.) Ainda que aponte para a esfera pública, suas práticas pedagógicas devem ter as especificidades das atividades pertinentes a esfera privada e social. Nas quais o educador no seu papel de responsável em apresentar o mundo à criança “pode ser um par na discussão e um par no trabalho porque, também ele, ainda que num nível diferente, passou a sua vida com os olhos postos no passado” (Arendt 2000, p. 50).

Na perspectiva de Arendt a experiência é o objeto do pensamento e, pelo fato do educador adulto ser alguém constituído na experiência, pressupõe-se que têm condições



ISBN: 978-85-7897-148-9

de lidar com as atividades das faculdades espirituais, auxiliando a criança nesse processo.

#### 4 Educação em Hannah Arendt

A atividade educativa, definida da perspectiva de *vita activa* esta identificada com o trabalho e, diz respeito ao homem em sua dimensão singular, por isso, deverá ocorrer no âmbito da esfera privada e social, em que o conceito relevante das relações entre educadores e educandos nestas esferas é a autoridade. Já as ações de natureza política pertencentes a esfera pública, que dizem respeito ao homem em sua dimensão plural o conceito relevante é a igualdade entre seus pares.

De acordo com a perspectiva arendtiana, a responsabilidade da escola em relação a criança possui para o educador um duplo significado: “ a criança é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e um ser humano em formação”. (Arendt, 1988, p. 235).

Esse fato, diz ela, não é evidente por si mesmo e não se aplica às formas de vida animais; pois corresponde a um duplo relacionamento, com o mundo e com a vida. Este último, a criança partilha com todas as coisas vivas; com respeito a vida e seu desenvolvimento, dada a sua condição de um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que já existia antes dela, que continuará após a sua morte e, no qual transcorrerá a sua vida. Se ela não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria de consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento na prática do viver que todos os animais assumem em relação aos filhos.

Porém, na educação institucional a ênfase, não esta mais centrada no bem-estar vital de um ser em crescimento, mas nos aspectos da singularidade da criança, conforme as palavras textuais de Arendt esta centrada no:

[...] livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes. (ARENDR, 1988, p. 239)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Arendt propôs que a criança permaneça afastada do mundo público, enquanto, se constitui na experiência, pelo fato de que a permanentemente exposição ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, destroem as condições vitais e necessárias ao seu desenvolvimento e crescimento. (Arendt, 1988, p. 236).

E, para ela a educação moderna na medida em que procurou estabelecer um mundo de crianças, destruiu essas condições, pois isso sempre ocorre quando se tenta instituir uma espécie de mundo público das próprias crianças. As consequências disso, é segundo Arendt o conformismo ou a delinquência da criança.

De acordo com suas considerações quando a autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado, conforme essa explicação:

Se olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais em uma luta bem desigual como pessoa que, é verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe; em vez disso, encontra-se na posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros. Poucas pessoas adultas são capazes de suportar uma situação dessas, mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente incapazes de fazê-lo. (ARENDR, 1988, p. 230).

Nessa forma de relação as condições necessárias para o exercício da faculdade do querer da criança são inviabilizadas, pois a relação entre o adulto e a criança é primordial, devido o adulto ser alguém constituído na experiência, portanto, apto para lidar com as atividades das faculdades espirituais, embora a filósofa tenha observado que as funções do pensar, querer e julgar não possam ser ensinadas, porém, tendo em vista algumas afirmações que ela fez em A vida do espírito se pode entender que são passíveis de serem exercitadas.

Uma passagem que indica essa possibilidade é o relato de Arendt sobre uma cena em que o filósofo Sócrates despede-se de seu amigo Hípias Maior. Sócrates diz ao amigo, que quando ele chegar em casa, terá que entrar em uma espécie de acordo com o sujeito que o espera. Após se despedir de Sócrates, Hípias permanece só. Arendt explica, que: “Não é, certamente, que ele perca a consciência, só que ele não costuma exercitá-la. Quando Sócrates vai para casa, ele não está solitário, está junto a si mesmo”. (Arendt 1992, p. 141).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

De acordo com essas proposições Arendt observa que o fato apontado por Sócrates de “ser ele um” e, por isso mesmo, não quer correr o risco de entrar em desacordo consigo mesmo, indica que “o sendo um socrático”, não é tão pouco problemático como parece na medida em que revela que não sou apenas um para os outros, mas também para mim mesmo, conforme essas observações da autora:

O dois-em-um do diálogo sem som realiza a diferença inerente à nossa identidade, tal como é dada a consciência, resultando, assim, na consciência moral como seu derivado, então o juízo, o derivado do efeito liberador do pensamento, realiza o próprio pensamento, tornando-o manifesto no mundo das aparências, onde eu nunca estou só e estou sempre muito ocupado para poder pensar. (Arendt, 1992, p. 142)

Dessa forma para Arendt o fato das crianças estarem em um estágio em que o fator da vida e do crescimento prepondera sobre o fator personalidade. O âmbito privado e social devem proporcionar condições para o exercício das faculdades espirituais. Por isso, as práticas pedagógicas necessitam preservar suas especificidades de atividades pertinentes a essas esferas.

Além disso, a tarefa da escola de apresentar o mundo para a criança, pressupõe que isso seja feito na perspectiva das diversas áreas do conhecimento, o que implicaria utilizar uma estrutura discursiva monológica que é diferente da estrutura dialógica discursiva da política.

No âmbito público se lida com a verdade factual, a qual indica uma maneira de pensar no plural, ou seja, no lugar e na posição dos outros, em que o alcance e a força do juízo da mentalidade alargada está na concordância potencial com os outros. Entretanto, demanda habilidade de perceber e formular estes juízos, decorrentes das opiniões, considerando que o campo do possível é sempre maior que o campo do real. Dessa forma, a criança ainda precisa desenvolver essa habilidade de perceber e formular estes juízos.

Assim, o que tem relevância para a criança e para a constituição de sua identidade individual no âmbito escolar é a proposição Socrática que afirma: “se Sou um, é melhor estar em desacordo com o mundo do que estar em desacordo comigo mesmo”. Segundo Arendt, esta proposição está na origem da Ética Ocidental, o concordar com a própria consciência e da Lógica Ocidental, o princípio da não contradição.

A dualidade do dois-em-um da faculdade de pensar implica pluralidade, pois de acordo com Arendt quem quer se dedicar a atividade de pensar deve tomar cuidado para



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que os parceiros do diálogo estejam em bons termos, para que eles sejam amigos. Pois, a experiência condutora, nesses assuntos, é evidentemente a amizade, e não a individualidade. Dessa forma, antes de conversar comigo mesmo, converso com os outros, examinado qualquer que seja o assunto da conversa; e então descubro que eu posso conduzir um diálogo não apenas com os outros, mas também comigo mesmo. No entanto, o ponto comum é que o diálogo do pensamento só pode ser levado adiante entre amigos, e seu critério básico, sua lei suprema diz: não se contradiga. (Arendt, 1992, p. 142).

Para Arendt é característico das pessoas moralmente baixas estarem em discordância consigo mesmas, e dos homens maus evitar a própria companhia; sua alma se rebela contra si mesma inviabilizando o pensar, nesse sentido ela indaga: “Que diálogo se pode ter consigo mesmo quando a alma não está em harmonia, mas em guerra consigo mesma?” (Arendt 1992, p. 142).

## 5 Considerações Finalizadoras

Assim, chegamos a uma posição que se apresenta como conclusiva desse artigo ao apontar aspectos do pensamento de Hannah Arendt sobre a educação da criança. Dessa forma por meio da análise da expressão *vita activa* Arendt mostra que o labor, o trabalho e a ação e, as atividades das faculdades espirituais são características constitutivas da humanidade do homem. E, que são experienciadas numa relação de alteridade em que a expressão de uma não implica na supressão das demais.

Conforme enfatizara em sua obra *A condição humana*; a soma das atividades do labor, trabalho, ação e do pensar, querer e julgar, não constituem algo que se assemelha à natureza humana. Essa ponderação é descrita pela filósofa na seguinte passagem...

[...] nem aquelas que discutimos neste livro nem as que deixamos de mencionar, como o pensamento e a razão, e nem mesmo a mais meticulosa enumeração de todas elas, constituem características essenciais da existência humana no sentido de que, sem elas, essa existência deixaria de ser humana. (ARENDR 1991, p. 18)

Para Arendt a questão da natureza humana distende-se para além das possibilidades do homem dar uma resposta satisfatória a mesma e, “nada nos autoriza a presumir que o homem tenha uma natureza ou essência no mesmo sentido em que as outras coisas as têm”. Por isso, ainda conforme suas considerações: “[...] se temos uma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

natureza ou essência, então certamente só um deus pode conhecê-la e defini-la; e a condição prévia é que ele possa falar de um *quem* como se fosse um *quê*.” (Arendt 1991, p. 18)

Nesse sentido, Arendt entende que o problema da natureza humana, se configura para o homem como um enigma pouco provável de ser decifrado. Assim, ela considera que nós, que podemos conhecer, determinar e definir a essência natural de todas as coisas que nos rodeiam, venhamos a ser capazes de fazer o mesmo a nosso próprio respeito. (1991, p. 18)

Pois ao discorrer sobre as expressões da *vita activa* e da *vita contemplativa*, Arendt afirma que essas atividades e capacidades são gerais e permanentes e isso, estão ao alcance de todos, dessa forma, suas funções não podem ser perdidas de forma irremediável, ainda que ocorra a alienação de alguma delas, devido as características “gerais e permanentes”, podem ser despertadas.

Um indício apontado por Arendt sobre a veracidade dessa sua proposição é a de que: “a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra, jamais podem explicar o que somos ou responder a perguntas sobre o que somos pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto” (Arendt 1991, p. 17) ou, conforme suas palavras em “A vida do espírito”, “É certo que os objetos do meu pensar, querer e julgar, aquilo que o espírito se ocupa, são dados pelo mundo ou surgem da minha vida neste mundo; mas eles como atividades não são nem condicionados nem necessitados quer pelo mundo, quer pela minha vida no mundo.” (1992, p. 56).

Na perspectiva das reflexões empreendidas o que estaria em jogo em um primeiro momento, quando Arendt propôs a separação entre a atividade política e a atividade educativa é a preservação do próprio mundo e das condições que assegurassem á um mundo comum expressões que contemplem e preservem as qualidades humanas da singularidade, pluralidade e alteridade. O que implicaria, segundo a filósofa constituir a criança na experiência, longe da esfera pública. Pois decorrente dessa necessidade da criança ser protegida do âmbito público Arendt sugere que o lugar tradicional é a família e a segurança da vida entre quatro paredes que ainda se mantém no âmbito institucional, onde a criança deve ser protegida da visibilidade do espaço público, ainda que esteja inserida em um contexto social.

Além disso, pode-se dizer que das considerações de Arendt, sobre educação e política, a educação, enquanto projeto de preservação e renovação, por meio do trabalho



ISBN: 978-85-7897-148-9

e da ação, esta identificada como atividade do homo faber e a ação com a atividade do homem político.

Contudo pelo fato da educação ser caracterizada como trabalho, cuja, a característica essencial é a preservação e a permanência do mundo através do tempo, suas ações devem transcender a efemeridade das ações temporais e espaciais que caracterizam a existência do âmbito público. E, esta é justamente uma das condições imprescindíveis se preservar a existência de um mundo público. Por isso pode-se dizer que na perspectiva de Arendt educar para a pluralidade, singularidade e alteridade implica em desvincular a educação da política afim de que ambas atividades conservem suas especificidades.

## Referências

ARENDR H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1988, p. 221 a 246.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

\_\_\_\_\_. **A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar**. Trad. Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ed. UFRJ, 1992.

\_\_\_\_\_, **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. Editoria Ursula Ludz. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_, et al. **Quatro textos excêntricos**. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. Lisboa/PT: Relógio D Água Editores, 2000, p.21 a 53.

CORREIA, A. O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho. In: CORREIA, Adriano; NASCIMENTO, Mariangela (Orgs.). **Hannah Arendt: entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora/MG: ed. UFJF, 2008, p. 17 a 34.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.



## DIVERSIDADE CULTURAL PARA A INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA NA UNILA

Luis Eduardo Alvarado Prada<sup>333</sup>

### Resumo

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) iniciou as atividades em 2010, em Foz do Iguaçu – Brasil. A instituição possui estudantes e professores de 12 países da América Latina. Tem como missão a integração da América Latina e do Caribe, seus objetivos e metodologias estão fundamentadas no tripé: interdisciplinaridade, integração e bilinguismo (espanhol e português). A pergunta orientadora deste artigo é “Que práxis educativa, e conseqüentemente, que diálogos interculturais acontecem na UNILA?” Apresentamos relatos de experiências das aprendizagens da integração da América Latina, vivenciadas nos diálogos interculturais, acontecidos cotidianamente fora da sala de aula, focando-os na relação intrínseca educação-cultura, na aprendizagem do outro em sua diferença e nos diálogos interculturais com conteúdos curriculares “ocultos”, não explícitos na formalidade do currículo da universidade.

**Palavras-Chave:** Interculturalidade; UNILA; América Latina; Integração.

### 1 Introdução

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)<sup>334</sup> é resultado de um longo processo iniciado na década de 1960, quando foi pensada uma universidade latino-americana pela União de Universidades da América Latina (UDUAL). Transcorridas várias décadas, foi criado o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) no Brasil, cujas atividades estariam focadas na cooperação interuniversitária em nível de pós-graduação<sup>335</sup>.

O IMEA elaborou a proposta de criação da UNILA, foi aprovada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pela Lei nº 12.189, em 12 de janeiro de 2010, começando a funcionar em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. A cidade foi escolhida devido à confluência das fronteiras entre Brasil, Argentina e Paraguai.

Um dos objetivos da criação da UNILA, no âmbito do Mercosul - e como

<sup>333</sup> Doutor em Educação pela UNICAMP e Professor Visitante Sênior da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: leaprada@hotmail.com

<sup>334</sup> A apresentação deste trabalho durante o II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento foi realizada utilizando o vídeo Amanecer Latinoamericano (ALVARADO, IBÁÑES, GUERRERO, 2013), de 03 minutos e trinta e cinco segundos, elaborado especificamente para o presente trabalho, mostrando alguns diálogos interculturais que acontecem fora das salas de aula da UNILA. Não temos condição de apresentar, neste texto escrito, as inúmeras palavras verbais e não verbais do vídeo.

<sup>335</sup> Os dados aqui apresentados estão na memória da maioria dos “unileiros”; entretanto, para dar algumas referências que permitam mais aprofundamentos, mencionaremos os seguintes documentos: Instituto Mercosul de Estudos Avançados, Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2009a e 2009b, Comissão do Projeto Pedagógico Institucional 2013, UNILA.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

universidade pública brasileira, vinculada ao Sistema Federal de Educação Superior - e que assegurasse sua vocação inovadora é contribuir para a integração da América Latina, a partir do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária com os governos, as instituições educacionais e as universidades latino-americanas. (IMEA, 2009a).

As primeiras turmas de estudantes ingressaram em agosto de 2010. Os acadêmicos foram selecionados de duas formas: os brasileiros com base no ENEM 2009 (Exame Nacional do Ensino Médio), e os estudantes dos países do Mercosul com o apoio dos Ministérios de Educação e outras entidades dos respectivos países.

A UNILA iniciou com seis cursos de graduação, entrando em 2011 com a criação de outros seis cursos; em 2012 foram ofertados dezesseis cursos, em 2013 não houve oferta a novos estudantes, e em 2014 a instituição continua com os 16 cursos já existentes. São eles:

Antropologia: Diversidade Cultural Latino-Americana  
Arquitetura e Urbanismo  
Ciência Política e Sociologia: Sociedade, Estado e Política na América Latina  
Ciências Biológicas: Ecologia e Biodiversidade  
Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química  
Ciências Econômicas: Economia, Integração e Desenvolvimento  
Cinema e Audiovisual  
Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar  
Engenharia Civil de Infraestrutura  
Engenharia de Energias Renováveis  
Geografia - Território e Sociedade na América Latina  
História da América Latina  
Letras, Artes e Mediação Cultural  
Música  
Relações Internacionais e Integração  
Saúde Coletiva

Em 2014 teve início, após aprovação da CAPES, o Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Suas duas linhas de pesquisa são: Trânsitos culturais e Práticas e saberes. Os mestrandos são dez, sendo cinco brasileiros e cinco estrangeiros. No segundo semestre, também aprovado pela CAPES, terá início o Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina, tendo como linhas de pesquisa: Integração, estado e sociedade, e Integração, cultura e sociedade.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Entre 2010 e 2012 foram contratados 230 docentes, na maioria recém-doutores brasileiros e alguns estrangeiros. Além dos docentes concursados existem os docentes visitantes contratados por dois ou quatro anos. Os estudantes até 2013 eram 1.200, com o planejamento de, em cinco anos, chegarem a sete mil estudantes, sendo metade brasileira e metade de outros países da América Latina e do Caribe. Espera-se que a proporção de professores seja também metade brasileira e metade estrangeira.

Atualmente, o campus definitivo da universidade, projetado por Oscar Niemeyer, encontra-se em fase de construção. Quando terminada, será a segunda maior obra do Paraná, depois da Usina Hidrelétrica de Itaipu.

A UNILA é uma instituição em construção de todas as partes, não só seu espaço físico. Com base no pensamento sobre construção da realidade de BERGER & LUKMAN (1978), entendemos que a UNILA é uma universidade em construção com a missão de contribuir para a construção da integração da América Latina. Isto nos permite perguntar: “Que práxis educativa, e conseqüentemente, que diálogo intercultural acontece na UNILA?”. Tal questionamento orienta algumas reflexões e descrições de realidades do diálogo intercultural que acontece cotidianamente nesta universidade. As reflexões sobre a práxis educativa são focadas principalmente nas situações de diálogo intercultural vivenciadas pelas diferentes pessoas que compõem a comunidade “unileira” e que possibilitam atividades de aprendizagem<sup>336</sup> para a integração da América Latina.

As evidências dos diálogos interculturais referidas neste projeto resultam das observações diretas dos estudantes, professores e, em geral, das diferentes pessoas que constituem a instituição; no convívio de seu cotidiano; dentro e fora do *campus* universitário; em conversas informais e formais sobre algumas das temáticas que depois serão ainda enunciadas neste texto; em eventos formais como aulas, seminários, palestras, oficinas; e em diferentes situações, inclusive de ócio e diversão. Complementam estas evidências dados de um processo de avaliação institucional da UNILA, utilizando alguns elementos metodológicos da pesquisa coletiva (ALVARADO-PRADA, 2006, 2008), mediante a qual os estudantes, professores e corpo técnico administrativo manifestaram, individual e coletivamente, seus comentários avaliativos sobre a universidade e, inclusive, fizeram propostas de algumas mudanças.

A missão da universidade está enunciada no Projeto Político Pedagógico (PDI) da instituição elaborado por uma comissão integrada por representantes da reitoria, dos

<sup>336</sup> No sentido do que é atividade para Leontiev (1983) e de aprendizagem para Assmann (1998).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

professores, dos técnicos administrativos em educação e dos estudantes. Esta comissão desenvolveu um processo de construção do PDI mediante o qual consulto os diferentes setores institucionais e em alguns momentos a todos as pessoas que fazem parte da universidade, culminando com a aprovação do PDI pelo Conselho Superior da Universidade (CONSUN).

A missão da universidade se enuncia nesse PDI nos seguintes termos:

Contribuir para a integração solidária da América Latina e Caribe, mediante a construção e a socialização da diversidade de conhecimentos necessários para a consolidação de sociedades mais justas no contexto latino-americano e caribenho. (UNILA, 2014, p. 4)

Esta missão tem implícito um dos objetivos maiores das instituições de ensino superior que é a construção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento social, com todas as variáveis que isso implica. Nesse sentido, na UNILA, se toma como missão a construção de conhecimentos que contribuam à integração de América Latina e do Caribe. Tal missão é complexa não só pela imensidade do território, de países, de regiões dentro dos países, mas, sobretudo pela diversidade cultural que conforma esta região do mundo, com história muito antiga, mesmo que pouco conhecida. São incontáveis os saberes milenares da América Latina e do Caribe, os quais precisam ser compreendidos e confrontados com os “conhecimentos universalmente sistematizados (ditos científicos)”, até porque, como diz Orlando Fals Borda (2010), os saberes populares não são inferiores aos conhecimentos científicos, mas outra forma de conhecimentos. Certamente a contribuição da universidade é mais que produzir novos conhecimentos, até porque muitos já têm existido na região, alguns estão sendo apagados há 500 anos de colonização; outros são pouco conhecidos, provavelmente por serem ocultados ou pouco reconhecidos e/ou divulgados.

A UNILA, precisamente, tem a missão de des-ocultar a riqueza cultural da América Latina e do Caribe, e mais que divulgá-la ou ensiná-la a “criar condições” para que os saberes contidos na diversidade cultural possam ser conhecidos e reconhecidos de forma ampla. Tal procedimento implica mediações para a construção de novos conhecimentos que irrompam epistemologias e estruturas de poder hegemônicas na academia, as quais não permitem compreender a realidade universal desde a diversidade da América Latina.

Tais metodologias contra-hegemônicas precisam ser construídas, mediante processos de aprendizagem em cujo desenvolvimento seja esvaziando o acúmulo de



ISBN: 978-85-7897-148-9

informações superficiais, apenas repetidas e transmitidas para os estudantes durante mais de uma década. Período que constitui a maior parte da vida deles. Desse acúmulo nem todos os professores estamos livres, depois de fazer cursos para obter títulos durante quase duas décadas, seguindo modelos eurocêntricos e de países dominantes. O esvaziamento de informações mediante a análise crítica destas e a construção de novos conhecimentos é uma forma de valorizar os conhecimentos prévios, de compreender os saberes da vida cotidiana, de abrir espaço para o estudo de outras culturas autônomas da América Latina e de outros continentes ou regiões do mundo, as quais podem preencher o espaço deixado pelo esvaziamento. Também pode ser uma forma de criar teceduras de conhecimentos, sejam os já construídos ou os elaborados mediante o próprio processo de construção.

Esse processo de construção de conhecimentos contra hegemônico pode ser solidário no sentido de que as contribuições são de e para todos os participantes, entendendo-se que é fundamental a internalização de um sentido comum de cidadania regional e universal e, por conseguinte, a formação de pessoas passíveis de exercer a cidadania em todas as suas nuances da vida cotidiana e, particularmente, de seu desenvolvimento profissional. A solidariedade implica, na contribuição institucional da universidade, que seus estudantes e todos os que a conformam, incluídos seus egressos, possam alcançar, como nos vasos comunicantes, iguais níveis de altura enquanto a seus direitos e, em definitiva, o reconhecimento do outro em suas diferenças. A solidariedade é o desenvolvimento de uma **luta permanente** pela equidade, e a viabilização de meios que contribuam à igualdade dos direitos das pessoas, mesmo que as condições (formas dos vasos comunicantes) nas que elas estão sejam diferentes. Solidariedade é desenvolver diálogos entre diversas culturas respeitando identidades de países, grupos étnicos, valorando as diferentes línguas, religiões, crenças, pensamentos, saberes, concepções, epistemologias e outros componentes da cultura das pessoas.

A integração como contraposição à desintegração é o objetivo principal da UNILA; está formulada até no nome institucional da universidade. Conforme (HERCEG, 17) a integração é um processo de **subjetivação**. Esta última, “na dimensão política, é a proposição da igualdade desde um lugar diferente”. Também a subjetivação “permite afirmar e **reconhecer** a diversidade, superando a polarização entre universalismo e contextualismo, entre procedimentalismo e tradição” (HERCEG, 2008, 19).

O fundamento da integração é o reconhecimento do outro. O mesmo autor diz que o reconhecimento é:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Um ato primário independente, que garante a autonomia da pessoa humana: o reconhecimento intersubjetivo é constitutivo do ser pessoa. Reclamar reconhecimento **lutando** por isso em um ato de liberação é um direito humano essencial, seja o sujeito pessoa ou **coletivo**<sup>337</sup> (HERCEG, 2008, p.23)

Ele acrescenta ainda que “no sujeito que reconhece se produz uma descentralização”. A partir de tal entendimento, o reconhecimento é uma ação de um ser que atua reconhecendo, ou seja, se colocando a si mesmo no outro e vice-versa. Tal postura se deriva de um pensamento complexo elucubrado nas relações das pessoas sendo estas últimas pertencentes às diversas realidades culturais e sociais.

Nesse sentido, para contribuir à integração é necessário um reconhecimento intersubjetivo, reconhecer o que acontece na interculturalidade na qual se relacionam as pessoas, construindo a intersubjetividade viabilizadora de entendimentos do outro para, a partir da realidade desenvolver caminhos de interação para com a diferença do outro.

A missão da UNILA junto com os objetivos indica as pretensões da universidade constituindo-se numa síntese para o qual, na instituição, se faz pesquisa, ensino e extensão.

Os objetivos institucionais da UNILA, enunciados no PDI, são:

I – Contribuir para o avanço da integração solidária latino-americana e caribenha desenvolvendo processos de construção de conhecimentos que atendam às demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais, científicas e tecnológicas;

II – Constituir a UNILA em instituição diferenciada de ensino superior, no sentido de viabilizar condições de participação de latino-americanos e caribenhos para a formação acadêmica visando à integração dos países da América Latina e Caribe.

III – Formular e desenvolver políticas universitárias e programas de cooperação visando à formação acadêmico-científica de profissionais éticos, com espírito crítico e interdisciplinar nos diferentes campos do saber.

IV – Promover, mediante a participação da comunidade, diálogos entre saberes que proporcionem condições dignas de vida com justiça social na América Latina e Caribe.

V – Desenvolver programas para a formação continuada dos membros da comunidade universitária que viabilizem a construção de conhecimentos políticos, pedagógicos e de gestão visando à missão da UNILA.

Estes objetivos estão fundamentados nos princípios da interdisciplinaridade formulados dentro do PDI e que orientam suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, bem como a gestão da universidade. Esses princípios são a interculturalidade, o

<sup>337</sup> Destaque nosso para enfatizar o reconhecimento coletivo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária e a gestão democrática. Com base neles se pretende priorizar um processo de ensino-aprendizagem cujos conteúdos culturais sejam instrumentos fundamentais e significativos de participação política.

Os conteúdos curriculares são, em nosso entender, mais que meramente listas de temas a serem expostos como parte das disciplinas. Entendemos isso como conteúdos como os diversos valores, habilidades, capacidades e destrezas que pretendemos fortalecer e/ou desenvolver nos estudantes para formá-los como cidadãos e pessoas cujo papel social seja contribuir para o desenvolvimento próprio e da sociedade como um todo, tendo em conta objetivos, princípios e metodologias do processo de aprendizagem.

Na UNILA, a diversidade cultural dos estudantes e professores permitirá compartilhar muitos conteúdos que fazem parte da diversidade cultural presente na instituição, dada a presença atual de estudantes e professores de 12 países latino-americanos. Tal partilha acontece dentro das salas de aula nas atividades de ensino-aprendizagem previstas na grade curricular dos diferentes cursos da universidade, os quais têm previstas disciplinas comuns como o módulo América Latina e as disciplinas específicas de cada curso.

Esse módulo comum de América Latina tem três componentes, tal como veremos a seguir:

1º. Estudo Compreensivo sobre a América Latina e Caribe: sob uma perspectiva interdisciplinar se estudam múltiplas características da região, fornecendo subsídios para o pensamento crítico acerca das problemáticas Latino-Americanas e possibilitando soluções a serem buscadas em cada campo do conhecimento.

2º. Epistemologia e Metodologia: fornece bases para uma postura investigativa dos formandos. São tratados métodos científicos necessários para a realização das práticas de investigação inerentes a cada área. Também é estudada a interdisciplinaridade.

3º. Línguas: Português e espanhol em acordo com a vocação de uma universidade, bilíngue, de caráter internacional latino-americano e caribenho.

Entre as diferenças culturais se destacam as línguas, uma vez que a universidade tem como um de seus princípios o bilinguismo (espanhol e português), mas também se vivencia o uso do guarani e o quéchua. Outro dos princípios da universidade é a interculturalidade, mediante a qual:

A UNILA valoriza, na construção da integração regional: o diálogo e a comunicação intercultural, respeitando as diversidades existentes e possibilitando uma construção solidária e legítima; os saberes e experiências tradicionais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

colocando-os em interação com as diversas inovações científico-tecnológicas; e a história das diferenças e semelhanças entre culturas dos povos latino-americanos e caribenhos (UNILA, Plano de desenvolvimento institucional, p.16).

A comunicação intercultural para a integração da UNILA passa pelo entendimento de que a comunicação é precedida pelo reconhecimento do outro. Há comunicação quando se entende quem é o outro no processo comunicativo. Com base nesse reconhecimento se estabelecem diálogos mediante os quais a comunicação flui, as diversas linguagens intervenientes nesse processo são compreendidas e seus significados enriquecidos pelas interpretações e reinterpretações. Os saberes comunicativos fazem parte da complexidade dos diálogos e, por sua vez, estes saberes também podem ser explicados e compreendidos criando linguagens comuns entre os envolvidos.

O organograma da universidade mostra como, para viabilizar a interdisciplinaridade, a estrutura da UNILA não se fundamenta em faculdades ou departamentos, e se em unidades denominadas centros interdisciplinares, com competência própria para o planejamento, organização e execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os docentes e outras pessoas que pertencem aos centros podem atuar, sempre que necessário, em cooperação inter-centros.

Os cursos estão vinculados a mais de um centro interdisciplinar, seus docentes integram diferentes cursos de forma cooperativa estão sujeitos às decisões dos centros e devem organizar as atividades de forma compartilhada com os demais cursos do mesmo centro. Existem quatro institutos, cada um com dois centros interdisciplinares, podendo, no futuro, criar outros centros caso necessário.

## **2 Diálogos Interculturais na UNILA**

Na UNILA, os diálogos interculturais são cotidianos e inúmeros se consideradas as diversas relações interculturais que acontecem. Os objetivos institucionais de contribuir para a integração da América Latina se observam, desde antes da criação da universidade, por exemplo, nas diversas relações interinstitucionais que têm acontecido com governos e instituições de outros países, seja na consulta prévia para a criação da universidade, seja nas consultas e convites que continuam acontecendo para trazer à UNILA investigadores, professores, técnicos e estudantes. Cada ano, para selecionar os estudantes estrangeiros, acontecem negociações, mediante vários meios de comunicação



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ou mesmo de forma presencial, indo representantes para explicar o projeto da universidade aos governos e instituições. Isso tem gerado diálogos, intercâmbios, conhecimentos da cultura administrativa no tocante à educação dos países e ainda se tem gerado novas opções ou caminhos de diálogo. Estas aprendizagens e relações de diálogos já são formas de aprendizagem intercultural para a integração da América Latina, mesmo não estando propriamente explicitados no currículo dos cursos da UNILA.

Neste mesmo sentido, são realizados diálogos interinstitucionais, nacionais e internacionais com entidades governamentais vizinhas da tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai, a começar com Itaipu, instituição que sediou inicialmente toda a universidade e, ainda continua prestando apoio com algumas instalações como salas de aula e outras. Os diálogos de convivência dos estudantes, professores e técnicos em educação da UNILA tem gerado aprendizagens. Até pelo contraste ao conviver num mesmo espaço duas instituições de diferentes culturas; uma empresarial binacional, já consolidada e reconhecida como a maior hidroelétrica em produção de energia do mundo e, a outra, uma instituição universitária pública brasileira que aspira ter estudantes de todos os países da América Latina e do Caribe. e que ainda está começando sua institucionalização. Existem outras relações com instituições escolares e de outras áreas dos países vizinhos, das cidades fronteiriças. Também existem diálogos e atividades conjuntas, varias delas na forma de extensão da universidade, junto a diversas instituições comerciais, educacionais, de saúde, de serviços, policiais e de cultura, entre outras.

Um fato evidenciado é como os estudantes chegam à UNILA sentindo-se um tanto nacionalistas ou representantes de cada país e, aos poucos, constroem relações com outros colegas de diferentes países e passam a sentir-se e/ou declarar-se “unileiros”, ou seja, pertencentes à universidade e mais latino-americanos e menos nacionalistas.

Os “unileiros”, desde sua diversidade cultural, dialogam com os outros criando situações de intercâmbio e até reconhecimento por seus valores, atitudes, saberes, forma de expressão, língua e interpretação política de suas realidades de origem, as realidades dos outros países, e do Brasil, em particular onde convivem com “unileiros”.

O diálogo intercultural na UNILA também se dá, entre outras razões, pelo fato do bilinguismo (português - espanhol) ser oficial, mas diante das realidades de ser necessário comunicar-se também em guarani (língua oficial do vizinho Paraguai e muito comum na cidade de Foz do Iguaçu). Já existe curso de guarani na universidade e se pensa em outros como o de quéchua.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Os diálogos interculturais fora das salas de aula, entre e inter-grupos de professores, estudantes e técnicos administrativos em educação são verdadeiras sementes misturadas, onde se observam as flores da interculturalidade e se estão preparando os sustentos dos frutos da formação coletiva para a integração da América Latina e do Caribe.

Os grupos se fortalecem e se formam profissionalmente com a troca de saberes, as perguntas, os relatos, a organização para lutar por seus direitos na universidade e em outras instituições da cidade e dos países, as organizações estudantis, as manifestações atitudinais, as conversas, os trabalhos acadêmicos em equipe, comemorações pátrias e outras (aniversários), apresentações culturais e artísticas (festivais de música, cinema, eventos de poesia e outros), atividades e reuniões gastronômicas, namoros, viagens e visitas a colegas e suas famílias em diferentes países, ente outras.

Um exemplo de diálogos interculturais mais comuns é o relacionado com as reuniões e/ou conversas relacionadas com as comidas de cada país. Os saberes da cultura culinária implicam conhecer a diversidade de alimentos. Aqueles que são comuns ou existem em vários países, mas com nomes, histórias e formas de preparo diferentes, portanto com valor cultural e financeiro também diferenciado. Nas conversas se fala das formas de cultivo, suas características físicas, cor, sabor, safra, clima, coleta, comercialização, propriedades nutricionais, dietéticas e de saúde. Também se fala das épocas ou momentos de maior ou menor frequência de cultivo, de sua preparação e/ou consumo. Isso implica a conversa dos horários e lugares de alimentação e, em definitiva, sobre costumes familiares e de grupos sociais.

A convivência de atividade de preparo de comidas em grupo, conformado por pessoas de diferentes países ou regiões dentro de um país, é uma convivência de aprendizagem, de partilha e, por conseguinte, de integração. Nessa convivência, é significativa a troca de saberes sobre formas de preparo das comidas, seja na atividade de cozinhar propriamente, seja na troca de receitas ou processos de preparo. Isso é um ato de partilha e, por conseguinte, de caminho para a integração em muitos outros assuntos.

As conversas do processo de preparo das comidas e ou o fato de reuniões para comer levam para outros assuntos, principalmente os políticos e econômicos, bem como no relacionado às comidas, ou outros assuntos locais, interpaíses, universais. Por exemplo, a compra dos alimentos e outras matérias para sua preparo o consumo implica organização da reunião de um ou mais grupos, conseguir local, horários etc. Em suma,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

são geradas inúmeras relações interculturais, entre as pessoas e os grupos e ainda com o surgimento de novos grupos.

Desta forma, os diálogos e, em geral, as relações interculturais, oportunizam aprendizagens no dia a dia dos “unileiros”, onde são colocadas ou ocultadas consciente ou inconscientemente, diversas linguagens, realizados confrontos múltiplos de saberes, ideologias; concepções teóricas e metodológicas; práticas de vida cotidiana; pontos de vista; experiências; óticas ou focos de interesse; necessidades; possibilidades; preocupações; formas de ser, agir e pensar etc.

Aprender é estar vivo e estar vivo é aprender (ASSMANN, 1998). Nesse entendimento, estar vivo na UNILA é estar aprendendo no convívio com os outros de diferentes países, regiões, grupos sociais, e, em suma, estar aprendendo do diálogo intercultural. O contraste no agir, no pensar, no falar, na comunicação e, em definitiva, no ser de diferentes fenótipos, culturas, grupos e pessoas, gera situações de aprendizagem. Por contraste, essa aprendizagem já é um reconhecimento do outro em sua diversidade. A capacidade de reconhecer o outro implica uma descentralização (HERCEG, 2008) de um ser, na qual os seres humanos, além de compreenderem aos outros e construir suas formas de fazer e agir desenvolve o necessário processo individual e coletivo de subjetivação. Esta última é base necessária para a aprendizagem da integração; no caso da UNILA, da América Latina e do Caribe.

A experiência da interculturalidade da UNILA contém uma enorme riqueza de conteúdos para a aprendizagem da integração. As diversas interações do convívio possibilitam e multiplicam oportunidades de aprendizagens sobre a diversidade de situações individuais e coletivas que surgem de atividades cotidianas na instituição, seja nas salas de aula, seja fora do âmbito puramente acadêmico. Neste último, o tecido de relações é costurado pela espontaneidade e informalidade de como se relacionam os estudantes. São espaços onde os as pessoas se relacionam como sujeitos, tal qual são, sem condicionantes acadêmicos, nem interferências de condicionantes superiores que as direcionem sobre os assuntos a serem aprendidos.

Certamente as aulas desenvolvidas pelo corpo docente junto aos estudantes da UNILA estão gerando possibilidades de aprendizagem da integração da América Latina e do Caribe, dos docentes e discentes. O currículo formal prevê o estudo de temas relacionados com a integração da América Latina e do Caribe. Entretanto, o maior diálogo intercultural como meio de formação para a integração está sendo possibilitado e concretizando no cotidiano dos “unileiros” fora da sala de aula.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

ALVARADO PRADA, L. E. Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. **Estúdios Pedagógicos**. xxxix, n.1, Valdivia, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100009&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 12 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Pesquisa coletiva na formação de professores. In: **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, vol. 15, nº 28, 2006.

AMANECEER LATINOAMERICANO. Direção de Alvarado, L; Ibañes, J; Guerrero, J. Foz do Iguaçu, 2013, UNILA. 00:03:35

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BERGER, P e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

FALS, Borda Orlando. (Compilador). **Antologia**: Orlando Fals Borda. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2010.

HERCEG, José Santos. **Integración e interculturalidad**. Santiago: Instituto de Estudios Avanzados – Universidad de Santiago de Chile, 2008

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **UNILA Consulta Internacional**. Foz do Iguaçu, UFPR-IMEA, 2009a.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **A UNILA em Construção**. Foz do Iguaçu, UFPR-IMEA, 2009b.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – Comissão Do Projeto Pedagógico Institucional. Foz do Iguaçu, 2013. Disponível em [http://unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI\\_para%20consulta\(1\)](http://unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI_para%20consulta(1)). Acesso em : 30 de Jul. 2013.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## PROCESSO EDUCATIVO: a teia que significa a vivência

Márcia Regina Forti Barbieri<sup>338</sup>

### Resumo

Entendemos a educação atrelada ao desafio da construção do conhecimento e do sentido de pertença: sua viabilização é a linguagem – ser humano atrelado à interpretação na composição ser humano/mundo. Nas reflexões sobre educação empreendidas junto à semiótica peirceana delineia-se um movimento que não cega em relação aos modelos divergentes e à sensibilidade e que permite dar à luz posturas – frutos de consciência sensível e criadora e de resolução dos conflitos – despidas do preconceito e do autoritarismo. Em meio à problematização, os sistemas de signos se mostram produtos dos processos de práticas das linguagens criadas, reproduzidas ou transformadas pelo ser humano, enquanto espaços de produção de relações de confronto no coletivo, que se medeiam pela produção cultural – produções sógnicas representam práticas sociais vitais e não meras expressões refletivas de uma sociedade.

**Palavras-Chave:** Educação; Cultura; Semiótica Peirceana.

### 1 Considerações Iniciais

A contemporaneidade traz consigo a profusão de signos a povoar o mundo e a vida. Isso repercute no fenômeno educativo que cada vez mais é referenciado como campo de tensões, que inclusive se intensificam. Põe-se, então, como indicativo o voltar-se à questão da linguagem, de modo que as concepções materialistas se façam superadas e se coloque a análise da produção sógnica, bem como a utilização dos signos e como os efeitos e os poderes desses se dão.

A linguagem ao assumir a centralidade – giro linguístico, ou virada da linguagem – atinge a educação com os desafios que propõe e na contemporaneidade ainda e não há reconhecimento efetivo dessa realização concernente à educação, o que imprescindivelmente viabilizaria conceber a dinâmica educativa fora dos padrões do racionalismo moderno. Isso redundaria em ausência de possibilidades, dada à rapidez com que a recriação contemporânea, pelos signos, opera no pensamento e no mundo.

Ao ter em conta a compreensão das problemáticas educacionais, as dinâmicas nas quais elas se estabelecem e seus contextos culturais, somos forçados a ter em conta

<sup>338</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. É professora titular em educação infantil e ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Limeira e professora titular da Universidade Paulista (UNIP).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

também as diversidades culturais e a diversidade de formas de desenvolvimento que estas solicitam. Isso para que se estabeleçam diálogos e reflexões possam advir deles na ultrapassagem do uso da imposição que o poder permite usufruir, rumo à criação de espaços nos quais os dilemas possam ser vividos e se façam impulso à criação: aí já não acham motivos para evitar o imprevisível e a surpresa em prol da rotina.

Temos a contemporaneidade, sedenta de leituras do mundo que os signos povoaram – o que diz respeito também à educação dado ser um processo da vivência – e a isso já não basta a herança da lógica tradicional, que nos provê do processo dedutivo e indutivo para respondermos às nossas indagações.

Estamos em meio a sistemas sógnicos que representam fenômenos culturais num processo de significação e a práxis educativa se põe em meio à dinâmica que pode fragilizá-la no apressar da interpretação, como que na busca de garantir uma transformação da realidade com maior rapidez.

Interessa, então, não desdenhar a sensibilidade, mas prezar pelo campo lógico e, ao que tudo indica, a lógica abdutiva de Charles Sanders Peirce (Cambridge, 1839 – 1914) traz contribuições importantes ao indicar que o conhecimento irrompe do juízo perceptivo, trazendo o novo, o que pode ser num vislumbrar do futuro – nela contam a experiência e a observação, numa abertura ao sensível.

Um cuidado nesse ínterim, é fazer-se atento aos discursos correntes acerca do sensível, que atravessam as discussões concernentes à educação. E mais. Buscar a compreensão do processo educativo enquanto um processo semiótico, num referencial que emerge em meio ao auge da ciência moderna – e lembrar-se de que esta estende sua influência marcadamente ao processo educativo contemporâneo –, sem com ela se identificar na explicação naturalizada do real que “[...] atribui a ‘verdadeira’ realidade não às totalidades, mas aos elementos; não às qualidades, mas às medidas; não aos seres e aos entes, mas aos enunciados formalizáveis e matematizáveis.” (MORIN, 2005, p. 27).

## **2 Uma Trama a se Ter em Conta**

Não há como desprezar o mundo totalitário que vem no bojo tecido pela racionalidade científica moderna, com a determinação de regras e formas que se põem por modelos que validam a forma de conhecimento, nenhum espaço restando ao que a experiência evidencia de imediato e ainda tendo por ilusório o conhecimento vulgar. Há



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

uma evidência da proximidade do saber e poder e de como o primeiro permite conquistar, exercer e conservar ao segundo.

A ciência como *locus* da ideologia, já é apontamento de Srour (1978) ao considerar que ela instala, pelos seus conceitos, e leva ao entendimento de que qualquer intervenção que se dê nos acontecimentos de um dado momento, em relação a interesses que se façam vitais à coletividade será desenvolvida sob uma orientação teórica, de modo a superar ou manter as relações sociais implicadas e, assim, verdade e necessidade política são tomadas por idênticas.

Porém, a evolução científica e tecnológica que desvelou o mundo, mostrou ainda sua instabilidade: derrubou verdades absolutas que não resistiram frente à ciência que fundamenta suas teorias em dados que ela verifica, reverifica e continuam sendo reverificáveis – a parte da imutabilidade que concebiam. A essa ocorrência Morin (1986) atribui o estabelecimento de verdade temporária, que frente ao progresso das técnicas de observação e experimentação, exigem teorias que lhes respondam a objetivos que emergem e destroem teorias que caducam.

Possibilidades antes inimagináveis começaram a despontar para as ciências naturais, humanas, tecnológicas e lógicas, que se autonomizaram em relação à filosofia e:

Ao que parece, assistimos com Frege e Nietzsche e também com o filósofo americano, C.-S. Peirce, fundador do pragmatismo, a uma reviravolta (falou-se de linguistic turn), que coloca o problema da linguagem, da situação e do sentido no lugar da questão tradicional do conhecimento. A questão da linguagem jamais se ausentou da filosofia, e particular entre os gregos, mas ela adquire uma importância muito particular na filosofia contemporânea. (LACOSTE, 1992, p. 18-19)

A virada da linguagem traz consigo a marca que exige mudanças paradigmáticas ainda na contemporaneidade. Peirce (2007) a afirma como a aproximação da puberdade da ciência, fase na qual devem ser superadas concepções puramente materialistas e envelhecidas, pondo-se frente a frente com os riscos de novas concepções, que devem recorrer aos métodos que se perseguem na investigação e aplicação da verdade.

Assim, abre-se outro modo de pensar, diverso do que se pensa comumente o viver – a educação –, que se restringe ao discurso, e somente nele vê espaço para se mover, acima do viver concreto. Faz-se a linguagem restrita a um sistema simbólico, cujos símbolos se fazem referenciais para quaisquer coisas a ser formulada e validada no conceito – a linguagem da natureza é desprezada.

Há a abertura para uma infinidade de pontos de vista, que gera infinitas realidades,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

todas válidas, mas nem sempre desejáveis. Põe-se rumo a ultrapassagem do conhecimento acumulado, para a reinterpretá-lo, ou atribuir-lhe novo sentido.

Surge a possibilidade de releitura do exercício do poder bem como dos mecanismos de controle. Pois, ultrapassando-se a linguagem verbal, quebram-se padrões vigentes na educação, dado o espaço que conquistam as demais linguagens que cooperam para com a democratização do saber.

A partir da semiótica peirceana põe-se nos um movimento no qual não cabe a cegueira para com os modelos divergentes, para com os sinais de afetividade, de modo que das relações compreendidas em suas dinâmicas tragam em seu bojo novas posturas – essas nascidas de uma consciência sensível e criadora resultante dos embates próprios aos conflitos. Contudo isso só resulta da experimentação do mundo objetivo, que em seus cruzamentos acrescentam aspectos subjetivos no compartilhar com o outro e na educação humana, frente à produção do sensível, da cultura, enfim, da vida – despida de preconceito ou autoritarismo –, dada ao caos ou à reconstrução.

À educação põe-se o chamado a se comprometer com a construção do conhecimento que permita a construção do sentido de pertença e a linguagem se presta a tal, pois compreende o ser humano enquanto ser atrelado à interpretação, numa composição humano/ mundo.

### **3 Na Tecedura da Semiótica Peirceana**

Peirce (2005) propõe três categorias fenomenológicas não estanques enquanto estados da mente, para a leitura de toda e qualquer experiência – meio de apreender e traduzir fenômenos.

Evidencia-se que quaisquer instâncias do conhecer se validam e se fazem indispensáveis entre elas. Justamente nisso encontramos a possibilidade de que a educação se compreenda enquanto processo semiótico, o que a levaria a reconhecer a totalidade da vivência na teia das relações sígnicas – espaço de seu estabelecimento – num reconhecimento das diversas linguagens não excludentes e numa ultrapassagem da linguagem verbal.

Dada a problematização, processos e práticas produzem sistemas de signos, que não se reduzem à expressão simbolizadora que reflete uma sociedade. São, antes, práticas sociais vitais constituídas em espaços de agentes coletivos, que produzem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

relações de confrontos mediados na produção cultural. Nascem as linguagens, reproduzem-se, ou transformam-se na prática dos seres vivos.

Reforça-se a dependência de desejos e circunstâncias para que o símbolo assegure sua aceitação, que se dá pela conduta racional que daí emerge e fundamenta o propósito intelectual dele. O significado na semiótica peirceana é trazido em sua dimensão social – não da ideia evocada na mente – resultante da conduta que gera nos homens.

Procede a proposição de Deely (1990, p.22) que: “Na verdade, o que está no cerne da semiótica é a constatação de que a totalidade da experiência humana, sem exceção, é uma estrutura interpretativa mediada e sustentada por signos.”. Logo, aceitar essa assertiva é aceitar a experiência cotidiana como responsável pelo processo de entrada do mundo na mente, de fora para dentro, num movimento em que o objeto determina o signo.

O fenômeno – qualquer –, denominado por Peirce (2007; 1974) percepto, envolve uma entrada abrupta de um não eu – um exterior – numa expectativa familiar – mundo interior. Pode ser chamado coisa – algo que atua a favor ou contra seu observador.

É a primeiridade que Peirce (2005) apresenta como o original, pura qualidade de ser e de sentir livre. É a indeterminação, o potencial da transformação num outro presente, num lapso de instante da existência compreende a vida inteira. Frágil e inocente, porque não analisável, é sentimento indivisível como primeira apreensão das coisas. Apresenta-se entre o ser humano e o fenômeno como mediação delicadíssima, que exige nos deslocarmos no tempo nos pondo fora do sentimento em relação ao qual fazemos a tentativa de capturar. Nela a estética se encontra. Não se confunde com a percepção que implica em reconhecimento e abstração, pois não aceita descrição sem se tornar secundidade, mas se faz base para esta e para a terceiridade. Tem força de determinar àquilo para o que o empenho ético deve se dirigir e que se deve buscar como ideal mais elevado.

Peirce (2005) coloca ainda como primeiro o ícone, um qualissigno, como referente ao objeto que denota – existente ou não. Excita uma ideia pela reação sobre o cérebro numa possibilidade. É signo que representa um objeto por uma qualidade. É semelhante ou faz analogia à coisa a qual é semelhante e a toma por signo – impreciso, mas presente na forma imediata.

Há nessa proposição uma abertura para se viver sem culpa, no âmbito do processo educativo, o prazer, a admiração ao belo, a alegria que habita o lúdico, a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

possibilidade de que alguns valores sejam revistos em virtude de perseguirmos viver um mundo melhor, se desejarmos educar na esperança e não na certeza – no desejo e não na imposição –, porque pensamos a educação de seres humanos que produzem arte, cultura, vida, que tanto têm a capacidade para o caos como para a reconstrução.

A secundidade, para Peirce (2005), estabelece-se numa relação diádica que dá à experiência o caráter factual do existir, que corporifica a qualidade (primeiridade) na matéria em meio a um confronto, uma resistência num esforço de oposição à mudança, uma reação que diz particularmente a respeito da ação de um sentimento que se força sobre o ser e que põe em relação de dependência os dois termos. A presença desse elemento de reação está em toda experiência com objetos interiores ou exteriores. Há elemento de reação subsequente ao do sentir puro, e este elemento é uma resposta sígnica que se estabelece ao mundo. É o modo como a consciência apreende o existente concreto. Aí se move a ética no intento daquilo a que o empenho humano se dirija.

Quem assinala a junção entre duas porções de experiência e atrai a atenção do observador é, segundo Peirce (2005), o índice: um sinsigno, que faz referência ao objeto que denota por ser por ele afetado. Nada ele afirma. Seu caráter se perde se seu objeto for removido. Está fisicamente conectado com seu objeto como um par orgânico, cuja conexão é registrada pela mente depois de ser estabelecida.

Essa tensão nos provoca no âmbito da educação, em relação às diversas linguagens em interação, ou diferentes modos de ser e se expressar, que podem ser aceitas, rejeitadas ou ignoradas – encontram-se, revelam-se, podem ser: transformadas, reforçarem-se, ou originar outras novas. Conforme o espaço será o modo tal qual ela se dará.

Peirce (2005) apresenta na terceiridade a aproximação de um primeiro com um segundo em síntese intelectual, com implicação em uma camada da inteligibilidade, ou seja, pensamento em signos pelo qual fazemos a representação e interpretação do mundo.

À terceiridade pertence à lógica e dela depende o processo de raciocínio autocontrolado, pelo qual o ideal pode ser atingido ao propor meios, explicita Santaella (2004) a partir de Peirce. É guiada pela ética, que a ajuda na análise dos fins aos quais esses meios devem ser dirigidos – propõe propósitos.

O objeto se faz, então, denotado em virtude de uma lei que o referencia, propõe Peirce (2005), por um símbolo, um legissigno. É lei ou regularidade do futuro indefinido e seu objeto é de natureza geral: um signo que contém todo o pensamento e toda a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pesquisa. Quanto maior seu progresso maior a precisão do pensamento. Daí o progresso da ciência precisar contar com a colaboração de todas as mentes para avançar tornando imprescindível a absoluta liberdade mental. Esse cuidado implica diretamente ao fato de que o corpo de um símbolo se transforma, seu significado cresce e dá-se a incorporação de novos elementos a ele, que se livra de antigos elementos. Essa dinâmica dá à ciência continuamente novos conceitos.

As categorias por Peirce (1989) colocadas se abrem para classes de raciocínios, que caracterizam três tipos de argumentos, que não se bastam à indução e à dedução.

Peirce (2007; 2005) aponta a dedução como raciocínio que afirma seguir um método tal que se as premissas são verdadeiras a conclusão será em todo caso verdadeira, e isso depende da capacidade de analisar o que os signos significam. Ela faz referência ao provável e se ocupará de rastrear as consequências das hipóteses. Prova algo que deve ser. Caracteriza-se como um raciocínio que examina o estado das coisas que estão colocados nas premissas.

Podemos com isso pensar a capacidade de assumir hábitos diversos dos estabelecidos, dar novos enfoques para o futuro, no partilhar dos símbolos criados numa continuidade. Isso se sustenta no diálogo e na liberdade de participação de decisão – valores caros à educação e que nela podem ser pensados.

A indução é explicitada por Peirce (2007; 2005) como raciocínio que a cada aplicação dele se deve aproximar, ainda que indefinidamente, da verdade sobre o que se trata, e isso depende do compromisso de não mudar o curso da experiência de qualquer tipo, sem que essa interrupção seja antecedida por uma indicação. É ela que determina o valor de uma relação. Validade que diz respeito a regras e precauções observadas e não descuidadas, fazendo da honestidade e da habilidade requisitos indispensáveis por parte do investigador. Caracteriza-se com um argumento transuasivo, que emerge de uma hipótese e faz a mediação ou modificação da primeiridade e da secundidade para a terceiridade.

Contudo, será a abdução quem busca se aproximar da verdade caso haja alguma verdade averiguável, afirma Peirce (2005). É a adoção probatória de uma hipótese. Se a hipótese não for verdadeira não há verdade compreensível, daí o ser humano abraçar incondicionalmente a hipótese conforme o desejo da compreensão da verdade. Ainda que se equivoque o processo carece ser iniciado, pois enquanto argumento os fatos da premissa constituem um ícone, o que implica em reconhecer que as premissas poderiam ser verdadeiras sem que a conclusão o fosse também. Fica com isso explicitado o



elemento de risco na abdução.

Enquanto a educação se dá sob a hegemonia da indução e da dedução temos a criatividade intrinsecamente ligada à abdução, que se situa fora da lógica. Isso aponta a desconsideração à criação na educação, que prima pela instrução e transmissão de conceitos, sem assumir a dinâmica criativa. Opta por relevar somente àquilo que se situa no campo da lógica e desvaloriza o que se situa no campo fenomenológico. Contudo, na vida cotidiana abduções são frequentes, ainda que os resultados sejam apostas.

A abdução se contrapõe a percursos únicos, à uniformidade, que elimina o imprevisto e produz padrões. Provoca a educação sobre meios viáveis no tocante ao tratamento em massa dos educandos no processo educativo.

O conhecimento se constrói, segundo a arquitetura peirceana, num emaranhado de hipóteses que a indução confirma e refina. Somente o observar não faz o conhecimento avançar, mas a abdução que se faz a cada momento.

Passar distante dessas questões nada acrescenta à educação, mas o ganho vem no atentar e abrir-se aos seus indicativos num despir-se do preconceito, do autoritarismo e vários outros entraves.

Delineia-se o conhecer no observar atentamente tudo quanto a vida apresenta nos mistérios encobertos porque atrelados a verdades absolutas, que impedem perceber que o conhecimento pode ser maior e uma verdade pode mudar ou ser alterada. Impulso posto a rever nossas crenças como educadores, já que estas nos guiam em nossa ação.

A linguagem se mostra abarcando o verbal, pois comporta muito mais dimensões que este no fluir na recursão de coordenações consensuais de comportamento mútuo como propõe Maturana (2001; 1998). Para se operar com símbolos já se deve estar na linguagem, numa operação de acordo. Isso porque a simbolização pertence à reflexão, numa relação estabelecida pelo observador quando opera na linguagem, que ocorre num espaço de interações e tem a ver com as ações.

Peirce apresenta a possibilidade de entender o fenômeno nas experiências do cotidiano, sendo a realidade o referencial num processo de semiose, no qual algo a ser explicado requer nova elaboração, sucessivamente. Pensa-se o pensamento num outro pensamento, o que reflete que o desejo de conhecer se concretiza na interpretação dos signos traduzidos em outros signos. É a semiose do signo.

A semiose – ação dos signos e atividade na natureza na qual se alicerça a semiótica – é um processo de revelação, lembra Deely (1990), que como quer Peirce emerge na fronteira entre o que é e o que pode ser, ou que poderia ter sido, sempre



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

circundada por interações subjetivas, físicas ou psíquicas, que se fazem seu contexto e condição, compondo uma interação dinâmica. A consideração de que no seio da semiose se faz o indivíduo, impinge-nos a não se evitar conflitos e sim fazê-los vividos e significados.

#### **4 No Tear da Semiótica**

O pragmaticismo de Peirce se representa numa máxima lógica, definida como uma atração por fatos vivos. Sem pretensão alguma de estabelecer o sentido de todos os signos, será reconhecido como o “[...] desejo de um método capaz de determinar o verdadeiro sentido de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra, ou outro tipo de signo.” (PEIRCE, 1974, p. 12).

A educação que a isso se volte assume que o saber está aberto a todos e em todo o tempo e que se dar à abertura ao desconhecido não diminui seu comprometimento, que acaba por se caracterizar em ludicidade, por comportar a aventura de descobrir ou redescobrir algo por uma nova abordagem sobre o já conhecido. Por expor o ser humano a uma dinâmica que o leva a olhar o estabelecido como algo que porta outras facetas que não somente aquela que lhe foi dada a conhecer.

Ressignificações se fazem possíveis acerca do familiar e o ser humano que já é, faz-se outro porque tem uma nova concepção que lhe possibilita elaborar pensamentos que antes não encontravam suporte para existirem. Também a sociedade se faz outra, bem como o mundo que vive se fará outro.

O conhecimento é visto como algo que transforma o ser humano e o faz transformador numa contraposição à educação estigmatizada pelo controle e seriedade – inversamente à direção e comprometimento –, que lhe imbuem um sentido de algo pesado e determinado sob uma autoridade instituída que não precisa se explicar, porque detentora do saber – figura de uma sociedade autoritária, que mostra que o mundo é perigoso e assustador para quem quiser se aventurar a descobri-lo. Não por acaso Deely (1990) atribui à semiótica peirceana uma possibilidade de revés educacional. Ela renova totalmente os fundamentos da compreensão de conhecimento e de experiência, o que atinge diretamente o conjunto das ideias disciplinares que ordena a compreensão cultural.

Logo, a proposição de Peirce (1975) sobre o significado ter dimensão social,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

enquanto consequência da conduta que gera nos homens, contrariamente a ser uma ideia evocada na mente, não deveria ser negligenciada. Há uma conduta racional que depende de desejos e circunstâncias para que o símbolo tenha sua aceitação assegurada e nisso consiste o propósito intelectual do símbolo.

Sociedades diferentes se explicam diferentemente em seus contextos. Dependendo da realidade cultural na qual se constroem diferentes percursos se fazem: faz-se o pluralismo. Não se justifica a dominação ou exclusão, daquela cultura julgada menor, que é antes válida em si enquanto opção de uma coletividade. Tampouco se justifica a criação de grupos culturais que não se misturem a outros. Temos o conflito potencialmente valorizado e nisso justamente o enriquecimento da práxis educativa a ele aberta: aberta à contrariedade e multiplicidade dos modelos que emanam da experiência dos educandos e que dão parâmetros à visão de mundo que constroem.

Tal qual aponta Deely (1990), evidencia-se o ser humano numa teia emaranhada a outras teias, cada qual com seu centro. Todavia, na intersecção dessas teias, aspectos subjetivos são acrescentados de uma às outras e nesse experimentar o mundo objetivo se faz compartilhado com outros.

Nessa dinâmica o fenômeno social aparece como algo nada tranquilo. Dá-se numa constante que envolve algo forjado de forma bastante trabalhosa para benefício da própria espécie humana no que se refere à sua perpetuação, conservação e proteção, num processo em que a educação se faz o meio para que tais intentos sejam alcançados.

Encontramos a semiótica de Peirce numa contraposição à cristalização. Antes de levar a soluções definitivas leva à problematização indica Santaella (1996). Assim, os sistemas de signos se fazem produtos dos processos de práticas e produção cultural, que se dão nas linguagens criadas, reproduzidas ou transformadas pelo ser humano. Constituem-se em espaços de produção de relações de confronto entre agentes da coletividade que se medeiam pela produção cultural. São vitais enquanto práticas sociais, o que desloca as produções sígnicas de simples expressões que simbolizam de forma refletiva uma sociedade.

Apresenta-se um modo de superar a tendência mais comum de restringir o viver ao discurso como se somente nesse espaço fosse possível se mover, como se ele se mantivesse acima do viver concreto, no restringir da linguagem a um sistema de comunicação simbólico em que as palavras e símbolos sempre se fazem referência para quaisquer coisas na natureza, que de concreta passa a ser formulada e conceituada para ser validada.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A educação é desafiada a se comprometer com a dinâmica que se estabelece na construção do conhecimento, uma vez que o conhecimento permite também a construção do sentido de pertença. E a educação que atenda a esse desafio, afirma a possibilidade de construção que encontra na linguagem sua viabilidade, porque o ser humano é ser atrelado à interpretação, que é justamente o que leva à composição ser humano/mundo.

O processo educativo poderia cooperar de modo significativo, tal qual enuncia Restrepo (1998), na formação de sensibilidades, sem que se invista como um aniquilador frente a inimigos. Poder-se-ia estabelecer um movimento em que a obsessão pelo método, que acaba por cegar em relação aos modelos divergentes e em relação aos sinais de afetividade, fosse superada pela compreensão das relações dinâmicas, criando um movimento que dê à luz posturas que nasçam de uma consciência sensível e criadora, fruto da resolução dos conflitos. Métodos e conteúdos inseridos num tal processo, que enfrenta a busca por aprendizados significativos, impulsionam o desenvolvimento da sensibilidade e não somente da disciplina e da ordem.

Ainda, consideremos com Bauman (2008) que num mesmo cenário da sociedade o conceito de ordem assume significado distinto para aquele que busca o poder, o comando – que visa previsibilidade, rotina e isenção de surpresa nos outros, enquanto que se reserva o direito à imprevisibilidade – e o conflito se estabelece, pois a ordem para uns remete ao caos para outros. Há a leveza reservada ao ser, como também a crueldade atribuída ao destino. E comumente a ordem se atrela à submissão, à razão, o que põe a autoridade em sintonia com a razão e a desobediência como algo irracional – o risco posto é que venha a se considerar que a razão está com os que detêm o poder. E nesse contexto bem se aplica algo que Serres (1990, p. 131) nos traz à lembrança: “O poder compreende, então, de que lado tomba a balança. É que o domínio do mundo é pouquíssima coisa, comparado ao domínio dos homens.”. Remetidos somos a considerar que é preciso que se desvele o agir desse poder.

Que uma espécie de poder respalde qualquer autoridade, não há como negar, mas isso não justifica a dominação, senão a direção, o que põe fora de questão o uso da violência ou coerção. Na sociedade é desejável que o reconhecimento legítimo da ordem se faça acompanhar da credibilidade da autoridade e assim é possível o respeito espontâneo.

Na educação, autoridade como exercício de levar o outro a desvelar o mundo. Possibilidade que uma vez realizada seria concebida como o poder que emana dessa autoridade. A abdução se revela como caminho para esse trajeto, no entanto não se faz



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reconhecida no processo educativo, pois a primeiridade se dá enquanto momento criativo que escapa à palavra, que foge à hegemonia verbal, ou seja, o ícone enquanto possibilidade não se encontra imediatamente verbalizado, mas num potencial pela excitação que provoca.

Contrariamente à certeza que nos alimentara é conviver com a aposta e a possibilidade de entrever outra educação, que não coopere para que os sentidos sejam calejados a ponto de não mais sentir-se maravilhado diante das coisas. É reativar um olhar que não sirva à conservação, à vigia, mas ao estímulo da curiosidade. Viver num processo livre, aberto a assumir suas responsabilidades frente ao mundo que vive, não uma responsabilidade limitada e restrita ao “seu mundo”.

## **5 Considerações Finais**

A semiótica, e mais especificamente o arcabouço semiótico de Charles Sanders Peirce, longe de se confundir com discursos correntes sobre o sensível, mostra-se fundamento sólido para se erigir o processo educativo, de forma compromissada com a construção do conhecimento.

A educação como processo semiótico a partir de Peirce sinaliza em direção à virada da linguagem com um ganho: a educação se põe no campo lógico sem que se desdenhe da sensibilidade. Para tal a primeiridade, o ícone e a abdução devem ser apercebidos no processo educativo: porta aberta para reconhecê-lo processo de semiose, ao pôr-se em novas elaborações nas vivências dos conflitos e busca de explicações. A educação se valeria da vivacidade que a consciência alcança, antecedendo o próprio sentimento reflexo, que já é potencialmente vida e variedade.

Um grande desafio à educação é posto: estar disposta a se por aberta à infinidade de pontos de vista, que por sua vez geram uma infinidade de realidades, que desejáveis ou não, são válidas, ultrapassam o conhecimento acumulado julgado útil e pode até mesmo trazer outra interpretação ou sentido sobre ele, pela oportunidade que se abre à expressão, sem que se tenha um domínio sobre o outro pelo verbal.

O aceite do processo educativo como processo semiótico traz consigo uma releitura sobre o exercício do poder, sobre os mecanismos de controle, de modo a privilegiar a dimensão transformativa, o que retira da linguagem verbal a hegemonia, sem retirar seu valor. Se o verbal permite evidenciar quem detém o saber e pode comandar,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

porque tem a chave do conhecimento que se representa pela cultura letrada, as demais linguagens vão evidenciar que há possibilidade do saber se democratizar pelo acesso que abre ao conhecimento de mundo.

Logo, a arquitetura semiótica de Peirce ao oferecer uma explicitação do processo de construção do conhecimento, o modo como o ser humano se apropria do mundo, torna por demais evidente que a semiótica não se permite isolar na esfera da língua e nem se permitirá a isso a educação que nela se inspire.

Evidente que Peirce quebra com os padrões vigentes na educação. Isso não se faz perda, mas um imenso leque de possibilidades a ser enfrentado: retira da imobilização. Pois a valorização da abdução seria trazer à educação a quebra da hegemonia da indução e da dedução e, com isso, contrapor-se aos percursos únicos, à uniformidade que elimina imprevistos e impõe padrões: faz-se uma provocação ao predominante tratamento em massa.

## Referências

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DEELY, J. **Semiótica básica**. Tradução: Julio C. M. Pinto. São Paulo: Editora Ática, 1990.

LACOSTE, J. **A filosofia no século XX**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1992. (Coleção "Filosofar no Presente")

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução: Cristina Magro; Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para sair do século XX**. Tradução: Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PEIRCE, C. S. **La lógica considerada como semiótica**. Tradução: Sara Barrena. Madrid, 2007.

\_\_\_\_\_. **Semiótica**. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

\_\_\_\_\_. **La logica degli eventi.** Tradução: Rossella Fabbrichesi Leo. Milano: Spirali, 1989.

\_\_\_\_\_. **Semiótica e filosofia.** Tradução: Octanny Silveira da Mota; Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix. Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

\_\_\_\_\_. Escritos coligidos. In: **Os pensadores.** Vol. XXXVI. Tradução: Armando Mora D'Oliveira; Sérgio Pomerangblum. São Paulo: Abril, 1974, pp. 7-192.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura.** Tradução: Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SANTAELLA, L. **O método anticartesiano de C. S. Peirce.** São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Produção de linguagem e ideologia.** São Paulo, SP: Cortez, 1996.

SERRES, M. **Hermes:** uma filosofia das ciências. Tradução: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SROUR, R. H. **Modos de produção:** elementos da problemática. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. (Coleção Metodologia)



## A ESCOLA COMO ESPAÇO INSTITUCIONAL DE TRANSMISSÃO CULTURAL

Marta Von Dentz<sup>339</sup>

Roberto Rafael Dias da Silva<sup>340</sup>

### Resumo

O presente estudo é norteado pelo objetivo de estabelecer um campo de problematização acerca da escola enquanto espaço institucional de transmissão cultural na Contemporaneidade. Neste sentido, as concepções de cultura no processo de instabilidade da sociedade atual se reconfiguram, se modificam, se ampliam apontando para uma perspectiva cultural pluralista e polissêmica. A escola, como instituição construída historicamente no contexto da Modernidade, é mediadora da função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Nesta perspectiva, diante da vivência de um tempo de instabilidade, do triunfo da superficialidade e da individualidade em todas as esferas societárias, urge a necessidade de repensar a transmissão cultural a partir da escola, haja vista que, os desafios advindos da cultura do novo capitalismo fragmentam, despolitizam e, muitas vezes, desorientam os diversos limiares da vida humana. Sublinha-se que esta analítica intenciona produzir um campo de argumentação na interface de perspectivas teóricas pluralistas, trazendo contribuições do pensamento de: Zygmunt Bauman; Gilles Lipovetsky; Inés Dussel; Beatriz Sarlo, Richard Sennett dentre outros teóricos elencados no decorrer de seu desenvolvimento. Assim sendo, a estruturação do estudo se dá em duas partes: a primeira enfatiza concepções de cultura no processo de instabilidade da sociedade contemporânea e, a segunda parte, problematiza a escola como espaço institucional de transmissão cultural, frente aos desafios dos tempos hipermodernos. As principais conclusões sinalizam à necessidade de repensar a transmissão cultural a partir da escola.

**Palavras-Chave:** Cultura; Escola; Instabilidade; Transmissão cultural.

### 1 Introdução

Na tentativa de conhecer a relação existente entre escola e cultura, tomaremos como impulso inicial deste estudo, o entendimento de que, a sociedade atual passa por uma crise educacional decorrente da retração do Estado e da subordinação da cultura juvenil ao mercado, o que conseqüentemente, tem reforçado as desigualdades educacionais e sociais (SARLO, 2005). Tal abordagem realça a perspectiva de que, as condições sociais, políticas e culturais modernas encontram-se em processo de deslocamento, marcadas pela instabilidade permanente, nos diferentes campos da vida social (SILVA; SILVA, 2013).

<sup>339</sup>Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Bacharel em Serviço Social pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). E-mail: [martavondentz@gmail.com](mailto:martavondentz@gmail.com)

<sup>340</sup>Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professor Adjunto na Área de Fundamentos da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim e do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade. E-mail: [robertosilva@uffs.edu.br](mailto:robertosilva@uffs.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Desta forma, a educação, enquanto espaço institucional de transmissão cultural, situa-se em uma “encruzilhada”, em uma “mudança de época”, onde as problemáticas enfrentadas são complexas, o que exige um olhar aprofundado e crítico (TIRAMONTI, 2005). Ao argumentar sobre esse período incerto, tem-se presente a emergência da globalização a qual rompe com antigas configurações sociais, referentes à percepção de continuidade, de transmissão de valores, de tradições, de ideais comuns (ROBERTSON; DALE, 2011). Segundo Tiramonti (2005) percebe-se sinais de um novo modelo societário, acompanhado por mudanças nas instituições que estruturavam a sociedade industrial e a própria vida dos sujeitos, face a experiência da “mudança cultural” e da emergência de uma “sociedade do risco” que exigem a construção individualizada do futuro (TIRAMONTI, 2005).

Diante desse tempo marcado por incertezas, instabilidades, mudanças culturais, educacionais, individualismo, a escola carece de ideais para transmitir e para se consolidar como instituição responsável pela transmissão do conhecimento historicamente acumulado (SARLO, 2005). Neste sentido, importa destacar que, o presente artigo tem a intenção de estabelecer um campo de problematizações a respeito da escola como espaço institucional de transmissão cultural, estando inserida num contexto atual de instabilidade educacional e social (SILVA; SILVA, 2013).

Deste modo, destacar-se-á o desafio presente na transmissão cultural realizada pela escola, devido “ao declínio das humanidades modernas e a crise da ideia de reprodução cultural”. As humanidades modernas repassam saberes às novas gerações, referências comuns, cultura comum que, atualmente se encontram em “processo de metamorfose” (DUSSEL, 2009, p. 352). Em outras palavras, o declínio da modernidade aponta ao entendimento de instabilidade, diversidade, virtualidade, rapidez, inovação, novidade entre outros aspectos que permeiam este processo de mudanças e que evocam incertezas às novas gerações por desestabilizar referências comuns. Assim sendo, o presente artigo estrutura-se em duas partes: a primeira parte enfatizará concepções de cultura no processo de instabilidade da sociedade contemporânea e, a segunda parte, problematizará a escola como espaço institucional de transmissão cultural, frente aos desafios dos “tempos hipermodernos” (LIPOVETSKI, 2004).



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 Concepções de Cultura no Processo de Instabilidade da Sociedade Contemporânea

Procurando pontuar a amplitude existente no que se refere às concepções de cultura frente ao declínio da modernidade, à crise educacional e à desestabilização de referências comuns, fica evidente a existência de um deslocamento em todos os âmbitos da vida social. Esses deslocamentos fazem referência a ausência de estabilidade que torna o ser humano mais frágil e vulnerável (SARLO, 2005; SILVA e SILVA, 2013). Evidencia-se a ambiguidade do conceito de cultura, proveniente da maneira como as pessoas o definem e das várias linhas de pensamento que se uniram historicamente ao termo. Com Bauman (2012) palavras de tamanha abrangência como cultura, são adotadas por diversas comunidades para dar respostas a diversos problemas enraizados em interesses divergentes (BAUMAN, 2012).

Para melhor esclarecer as concepções de cultura imersas nos processos de instabilidade da sociedade contemporânea, propõe-se um retrocesso histórico, de modo que, por meio dele, se possa visualizar a transição de uma concepção de cultura universal para uma concepção cultural mais pluralista e polissêmica, onde se evidencia de forma acentuada, a individualização e a instabilidade.

No entender de Veiga-Neto (2003) ressalta-se que “ao longo dos últimos dois ou três séculos as discussões sobre cultura e educação restringiram-se quase que apenas a questões de superfície”, se subentende que, a modernidade não problematizou a cultura e a educação em seus significados. As discussões envoltas nestas temáticas partiam de “uma base conceitual assumidamente comum para, a partir daí, analisar, propor, debater, pensar no âmbito da cultura e da educação” (VEIGA-NETO, 2003, p. 6). Sem muitas indagações e com certa passividade, a concepção de cultura designava “o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor” ganhando uma conotação de “única e universal” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Ainda segundo este autor, a ideia de que, questões voltadas para a cultura eram superficiais, possui fundamentação no argumento de que muitos debates se davam em torno de perceber, em determinados grupos, qual era a verdadeira cultura, numa perspectiva epistemológica “monocultural”, em que se considerava questões de status, de uniformidade, onde as pessoas deveriam buscar um determinado padrão cultural elitista (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). Neste sentido, a percepção de cultura configurada a partir do século XVIII, por países que se encontravam no limiar da modernidade, era imbuída de uma carreira universal, “concebida de uma experiência específica de pessoas específicas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que, por casualidade, viviam em épocas específicas” (BAUMAN, 1998, p. 161).

A modernidade, a partir do século XVIII, com todo seu esplendor industrial, regulado e ordeiro, deu à cultura uma conotação de “fábrica de ordem”, uma concepção “hierárquica”. Essa concepção a colocou ao lado da ordem, do controle e dos valores universais (BAUMAN, 1998, p. 161). Aprofundando esta perspectiva hierárquica sinaliza-se o arraigamento da mentalidade ocidental, embora por vezes esse arraigamento é irrefletido e concebido apenas a partir de experiências cotidianas (BAUMAN, 2012).

O confronto com a “incoerência das normas”, do mundo fabril e industrial, gerou o conflito cultural ou então a chamada “crise cultural”. De certa forma toda situação anormal ou caótica é geradora de alarmes, conflitos, crises. No entanto, vai ficando cada vez mais difícil pensar a cultura como algo único e universal. A crise, as anormalidades vão se tornando condicionantes da modernidade e, em simultâneo, vão questionando o sentido universal, único, homogêneo até então considerado indispensável (BAUMAN, 1998, p. 164).

Por volta do ano de 1920, as “rachaduras mais sérias no conceito moderno de cultura” começaram a emergir, ligado fortemente à crise da modernidade. O deslocamento da concepção de “cultura” para “culturas” se manifesta inseparável da dimensão política em que atuam forças de poder (VEIGA-NETO, 2003, p. 11). Desta forma, o deslocamento, a virada cultural trata de algo que, ao mesmo tempo “parecia tão problemático não passa de um estado do mundo, enquanto aquilo que parecia ser o estado do mundo não passa de uma invenção, de uma ideia inventada, de uma ideia que um dia foi idealmente idealizada...” (VEIGA-NETO, 2003, p. 14). Assim, o termo cultura “só faz sentido se sustentado pelo pressuposto implícito de que nada que seja universal pode ser um fenômeno cultural [...] infelizmente, é difícil se manifestar esse tipo de autoconsciência lógica” (BAUMAN, 2012, p. 109). Em contraponto, reitera-se a necessidade de perceber a cultura em sua heterogeneidade, pluralidade, diversidade, como uma rede de significados.

De outra perspectiva teórica, o antropólogo brasileiro Gilberto Velho ao descrever sobre individualismo e cultura na sociedade contemporânea, realça que “o estudo de sociedades complexas traz problemas perturbantes para a tradição antropológica criada a partir de sociedades homogêneas”. Tal complexidade remete também a uma “heterogeneidade cultural, coexistência de uma pluralidade de tradições” (VELHO, 2007, p. 14). A revolução industrial criou um tipo de sociedade complexa ligada a divisão social do trabalho, ao aumento da produção e do consumo, ao mercado mundial e ao crescimento urbano. Essas sinalizações foram criando “fronteiras culturais”, numa



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tendência de impor culturas (VELHO, 2007, p. 16).

Evidencia-se, no decorrer deste processo que, é na sociedade moderna que se dá a fragmentação da cultura tradicional, através do aparecimento de domínios descontínuos como, por exemplo, a economia e a política. Segundo Velho (2007, p. 90) é na sociedade moderna que contextos individualizadores, como fenômenos ou fatos culturais, passam a entender a cultura como uma rede de significados. É na sociedade complexa que a cultura passa a ser vista como “um sistema mais abrangente em que, pelo menos hipoteticamente, todos os outros cabem, através de um campo de comunicação comum apoiado na rede de significados, base de todas as possíveis variações”.

Retomando alguns aspectos evidenciados ao longo deste artigo percebe-se que, a transição de uma concepção de cultura homogênea, hierárquica, universal para uma concepção polissêmica, heterogênea; a ambiguidade conceitual de cultura; o deslocamento do conceito de cultura para culturas; a cultura como uma rede de significados. Todas essas contribuições trazem sinalizações que apontam para a crise cultural; para a crise educacional; para a instabilidade, para a emergência de uma sociedade do risco, no entender de vários autores: (VEIGA-NETO, 2003; BAUMAN, 1998; BAUMAN, 2012; VELHO, 2007; SARLO, 2005; SILVA; SILVA, 2013; TIRAMONTI, 2005).

Sobre esse contexto e, tendo em vista as desigualdades sociais, depara-se com a competitividade, o vazio, a ausência das antigas estratégias, o que acentuou: as vulnerabilidades, a percepção de que era preciso inovar para enfrentar com sucesso o futuro, o processo de individualização e de incertezas. Segundo Tiramonti (2005) que tange às instituições escolares, mesmo com resistência a cultura atual, o formato da escola moderna é novo e rompe com o modelo de transmissão cultural tradicional, por meio das inovações e novas tecnologias.

Ampliando o escopo argumentativo acerca da crise cultural, da sociedade do risco, a emergência da “era do vazio relata a autonomização que possibilitou a cada um não mais seguir um caminho preestabelecido pela tradição” (LIPOVETSKY, 2004, p. 20). Esta leitura do presente traz um entendimento de que, se vive atualmente “tempos hipermodernos”, onde se instala a era do vazio, da “hipermodernidade” (LIPOVETSKY, 2004, p. 25). O sentido da hipermodernidade avança ligeiramente à fluidez, flexibilidade, indiferença aos princípios, instabilidade. Assim esse autor comenta que:

Alarga-se o abismo entre primeiro e terceiro mundo, aumentam as desigualdades sociais, as consciências ficam obcecadas pela insegurança de várias naturezas, o mercado globalizado diminui o poder que as democracias tem de regerem a si



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mesmas. [...] A hipermodernidade democrática ainda não deu seu canto do cisne, ela esta apenas no começo de sua aventura histórica (LIPOVETSKY, 2004, p. 99).

A sociedade hipermoderna é composta pela ansiedade, pela vulnerabilidade, pelo medo. Nela, cada vez menos se tem uma visão teleológica do futuro, o tempo é vivido como preocupação cada vez maior (LIPOVETSKY, 2004, p. 75). Vive-se a “ditadura do prazer e fragilização da personalidade” onde os problemas psicológicos e as depressões se intensificam (LIPOVETSKY, 2004, p. 83). Ao que aponta o autor, esse momento de instabilidade ainda está no início, com forte tendência de se prolongar acentuadamente.

Neste sentido, Bauman (2001) nomeia o cenário contemporâneo como “modernidade líquida”, onde se acentuam as relações líquidas. Embora com terminologias diferenciadas, nos tempos hipermodernos e a modernidade líquida, evidencia-se as incertezas e as instabilidades vividas na contemporaneidade. Neste contexto, arguir sobre concepções de cultura é, de fato, indispensável e ao mesmo tempo complexo.

Autores como Lipovetski (2004); Tiramonti (2005), Sarlo (2005) sinalizam que embora, a realidade atual seja instável, a que se salientar que a crise da modernidade trouxe uma abertura às concepções culturais, sendo que para percebê-las, se faz indispensável um olhar para além da superfície. A compreensão de que a cultura não é homogênea, nem linear; a desnaturalização da percepção cultural hierárquica, universal e elitista; a abertura à pluralidade cultural, ao sentido heterogêneo; a apreensão de cultura como uma rede de significados que abarca a diferença e que se modifica na medida em que dialoga e se relaciona com outras culturas são avanços retóricos e insubestimáveis. No entanto, a instabilidade vivenciada pode dar indícios de uma descontinuidade, da perda de referências, onde nada é transmitido, tudo é aparente, incerto, individual, rápido, gerando um vazio que se estende não somente à subjetividade humana, mas inclusive, às vivências culturais. E, ainda um outro aspecto, mesmo diante de tamanha abertura, a acentuação das desigualdades sociais, das vulnerabilidades, do risco social é notória demandando um repensar nas práticas de seguridade e proteção social frente a diversidade cultural existente não somente, mas inclusive, no espaço escolar.

Assim, chega-se a um ponto em que parece que a transmissão cultural ou a cultura em si, vão ganhando um sentido rarefeito; no entanto, a pesquisadora argentina Beatriz Sarlo consegue resgatar, em meio a tamanha instabilidade, uma convicção salutar, de que, toda cultura “é uma construção edificada em um sentido que vai contra a espontaneidade. A cultura é sempre um corte, um desvio ou uma supressão dos nossos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

impulsos. A escola é um dos lugares onde este corte deve ser feito” (SARLO, 2005, p. 104). É a partir deste impulso, das divergentes e ambíguas concepções de cultura existentes na sociedade contemporânea, que avançaremos no presente estudo, trazendo problematizações a respeito da escola como espaço institucional de transmissão cultural.

### **3 Escola como Espaço Institucional de Transmissão Cultural**

Mesmo diante de toda complexidade já evidenciada a respeito da cultura, e, por conseguinte da escola, em tempos hipermodernos, Moreira e Candau (2003) afirmam que “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”. Partindo desta sinalização, as relações entre escola e cultura são concebidas como pólos dependentes, “universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”. Essas afirmações revelam a ínfima relação existente entre esses dois pólos. Segundo esses autores, a escola como uma “instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Os autores complementam que os desafios contemporâneos são evidentes e, “a escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas”. Neste sentido, ela é desafiada a lidar com a pluralidade cultural, porém, colocam que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Para dialogar com a diversidade, pluralidade cultural no ambiente escolar, se faz necessário desnaturalizar a homogeneização cultural, tão enfatizada ao longo da história. Deste modo, o desafio de abrir espaços para as diferenças culturais é premente, como também é “a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 166).

São notórios os desafios enfrentados pela instituição escolar diante da pluralidade



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e das diferenças culturais emergentes. Há sinalizações que corroboram para a crise da transmissão cultural, a saber: no contexto de liquidez, de incertezas, de instabilidades, de tempos hipermodernos a questão da transmissão cultural se torna um problema (BAUMAN, 2001; LIPOVETSKI, 2004; SARLO, 2005). Frente a este cenário flexível, transitório e tendo em vista o aporte cultural que deve ser transmitido pela escola Dussel (2009, p. 356), “como evitar que essa transmissão não se interrompa com os deslocamentos (exílios, desemprego, mudanças, quebras) e turbulências a que está submetida hoje a vida de amplas camadas da população?”.

Ampliando a argumentação da autora, ressalta-se a transmissão cultural “sitiada”, “cercada” ou então “assediada”, onde já não há elementos culturais que definem algo de comum e que sejam referência para todos (DUSSEL, 2009, p. 351). Ao invés de inferir tentativas de respostas às presentes indagações, sugere-se aprofundar ainda mais o entendimento de que, a questão de fundo é o fato de a humanidade estar vivenciando uma mudança de época, em que, a cultura do novo capitalismo fragmenta, despolitiza, desorienta os diversos limiares da vida humana (SENNETT, 2006). Nesse sentido Sennett (2006) comenta que, “a fragmentação das grandes instituições deixou em estado fragmentário as vidas de muitos indivíduos”. Esse mesmo autor pondera sobre “quais os valores e práticas capazes de manter as pessoas unidas no momento em que as instituições em que vivem se fragmentam?” (SENNETT, 2006, p. 13).

Neste sentido, Sarlo (2005, p. 7) ao problematizar a cultura juvenil escolar traz alguns questionamentos relevantes quanto à função da escola: “a escola é uma amiga dos jovens ou é uma instituição cuja função não é divertir, mas propor práticas provavelmente menos interessantes, mais tediosas e, portanto, mais realistas, que reflitam melhor o que é o mundo do trabalho e, mais, a vida, simplesmente a vida?”. Essa pesquisadora argentina, salienta que a sociedade do futuro passa a depender da competência das forças do mercado educacional onde a cultura juvenil fica subordinada ao mercado enfatizando o perigo de uma escola que ensina habilidades específicas, voltadas ao mundo do trabalho, e não fornece conhecimentos gerais e humanísticos, reforçando as desigualdades sociais e culturais.

Sennett (2006, p. 14) lembra que para o ser humano prosperar em condições sociais instáveis e fragmentárias precisa enfrentar três desafios, a saber: “tempo”: como cuidar de relações de curto prazo, e de si mesmo, e em simultâneo mudar de tarefas; “talento”: descobrir capacidades potenciais enquanto mudanças da realidade acontecem e “abrir mão”: permitir que o passado fique para trás, descartar experiências vivenciadas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Com isso, o sociólogo contribui para o entendimento de que a fragmentação existente nas instituições atuais engloba certamente, a instituição escolar e a cultura que é transmitida nesta instituição.

A “individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas só pode ser encontrada [...] em seres humanos nada comuns” (SENNETT, 2006, p. 14). De acordo com esse o pesquisador, as pessoas precisam da noção de continuidade na vida, da valorização de experiências vivenciadas, sendo assim, o autor complementa que “o ideal cultural necessário nas novas instituições faz mal a muitos dos que nelas vivem” (SENNETT, 2006, p. 15). Esta perspectiva pode elucidar o entendimento do aumento considerável da ansiedade, das vulnerabilidades, do medo, do tempo vivido como preocupação cada vez maior, do vazio entre outros aspectos que aqui poderiam ser elencados (LIPOVETSKY, 2004). De fato, a cultura emergente “repudia o esforço e o compromisso”, valoriza “o triunfo da superficialidade” o que pode delinear uma “revolta contra essa cultura debilitada” (SENNETT, 2006, p. 180).

Partindo do pressuposto de que, a escola é, sem dúvida, um espaço de transmissão cultural, a que se considerar o fato de que, as modificações sociais atuais vêm rompendo com o ideário de transmissão. A ideia de descontinuidade, de instabilidade, de risco torna a transmissão cultural, em âmbito educacional, cada vez mais complexa e desafiadora. Percebe-se que, a tentativa de problematizar a escola como espaço institucional de transmissão cultural no cenário atual, demanda apreensão da conjuntura social. Ao considerar a escola como uma instituição de transmissão cultural, com função de oferecer às novas gerações o acervo cultural produzido historicamente, nota-se que esta função não se dá de forma impositiva, de modo que emerge a necessidade do diálogo com as diversidades culturais.

#### **4 Algumas Considerações**

Ao estabelecer um campo de problematizações a respeito da escola como espaço institucional de transmissão cultural, e considerando a ausência de elementos culturais comuns e que sejam referência para todos (DUSSEL, 2009), o presente artigo sinaliza a vivência de uma mudança de época, onde a cultura do novo capitalismo fragmenta, despolitiza, desorienta os diversos limiares da vida humana (SENNETT, 2006). Deste modo esse mesmo autor comenta que, partindo de alguns pressupostos - a falta de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

valorização das experiências, a necessidade de referências e de continuidade na vida, a ausência de estabilidade – percebe-se que o cenário atual tem contribuído para tornar o ser humano mais frágil e vulnerável; tem contribuído para uma ascendente transmissão cultural cercada, sitiada e com incisivas interrupções (DUSSEL, 2009); tem contribuído para a escassez de ideais à transmitir (SARLO, 2005).

Neste sentido e, tendo presente, a cultura do novo capitalismo que permite o triunfo da superficialidade e individualidade em todos os âmbitos da vida, se faz necessário repensar a transmissão cultural a partir da escola. Nesta busca, a pesquisadora argentina Inés Dussel propõe alguns critérios: confronto com a alteridade; sustentação na gratuidade do dom, onde há experiência vivenciada conforme o tempo necessário a cada indivíduo; chaves para decifrar experiências comuns; encontrar um modo de transmissão cultural que não parta do desencantamento (DUSSEL, 2009).

É preciso resgatar a perspectiva de que, toda cultura “é uma construção edificada em um sentido que vai contra a espontaneidade. A cultura é sempre um corte, um desvio ou uma supressão dos nossos impulsos. A escola é um dos lugares onde este corte deve ser feito” (SARLO, 2005, p. 104). A partir dessas considerações, das divergentes e ambíguas concepções de cultura existentes na sociedade contemporânea (BAUMAN, 2012), que perspectivas diferentes podem ser vislumbradas a respeito da escola como espaço institucional de transmissão cultural? Como aponta Sennett (2006, p. 180) “a revolta contra essa cultura debilitada”, mais do que algo idealizado para o futuro, já esta se concretizando, embora de forma lenta e silenciosa.

Portanto, ao olhar a escola enquanto espaço de transmissão cultural, tendo presente a diversidade cultural, a rede se significados em que a cultura vai se construindo, é importante considerar que “homogênea e coesa é a cultura de uma sociedade que muda devagar [...] coesão e homogeneidade se tornam sinônimos de mudança em ritmo lento” (BAUMAN, 2012, p. 126). Assim pode-se observar que, se a transformação for vigorosa em demasiado ela cria descontinuidades abruptas que podem ocasionar perdas culturais, do contrário, se for vivida passo a passo pode possibilitar, a esta mudança de época, perspectivas diferentes e sem perdas significativas.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre conceito de cultura**. Rio de Janeiro, Zahar, 2012.



ISBN: 978-85-7897-148-9

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **O mal estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** Tradução Mário Vilela, São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a educação em uma era globalizante. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

SARLO, Beatriz. **Tempo presente:** notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Rodrigo Manuel Dias da; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação, direitos humanos e reconstrução social nas políticas contemporâneas de escolarização no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, p. 481-500, maio/ago. 2013.

TIRAMONTI, Guilhermina. La escuela em la encrucijada del cambio epocal. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## NEM SEMPRE FOI ASSIM

Mônica Patrícia Bonini<sup>341</sup>

Arlete Luiza Wurzius Seibt<sup>342</sup>

### Resumo

O presente trabalho teve como objeto de estudo o Currículo na Educação Infantil da Rede Marista de Colégios e a Formação continuada de Professores. A intenção de pesquisa é analisar o percurso histórico em que a Educação Infantil dessa rede constituiu desde sua implantação nos colégios até os dias atuais. Atualmente a Rede Marista de Colégios, possui uma proposta diferenciada para o Currículo na Educação Infantil. Assim, compreende-se que para dar conta dessa incompletude, a abordagem de um currículo precisa estar aberta à diferença, e para isso, observamos dois momentos distintos e que se completam no movimento de fazer a educação: a Parte Cheia do planejamento, e a Parte Vazia, onde emergem os Projetos de Investigação, que podem ser identificados pelas necessidades/interesses do grupo, ou indicados pela percepção da professora sobre algo essencial para o grupo). Desta forma, faz-se necessário rever o conceito de criança e suas múltiplas infâncias e como acontece a formação continuada dos professores.

**Palavras-Chave:** Currículo; Cultura; Infâncias; Formação de Professores.

O presente trabalho tem como objetivo identificar o percurso histórico do currículo na Educação Infantil da Rede Marista de Colégios, tendo como referência o período dos últimos dez anos, bem como as mudanças que ocorreram até os dias atuais, fazendo um comparativo entre esses dois tempos.

Sabemos que a educação de modo geral pautou-se por muito tempo na concepção da Pedagogia Tradicional, onde somente o professor detinha o saber, o aluno apenas era receptor dos conhecimentos trazidos pelos seus mestres.

Desta forma, o caráter educativo fez o movimento de fora para dentro, cujos valores e conhecimentos são impostos à criança e sua função educativa foi o intelectualismo. Estas características, entre outras, motivaram e foram contrapostas a todo o momento pelos autores escolanovistas que muitas vezes, sem perceberem, se colocavam no extremo oposto. Por outro lado, nos manuais de história de educação, é possível observar na constituição da Pedagogia Tradicional a permanência da concepção

<sup>341</sup> Pedagoga. Mestre em Educação nas Ciências. Assistente psicopedagógica do Colégio Marista São Francisco de Chapecó. E-mail: monicapb18@hotmail.com e mbonini@marista.org.br

<sup>342</sup> Pedagoga. Pós-graduada em Educação Infantil, Séries Iniciais e Metodologias do Ensino Superior, cursando pós graduação em Estudos da Infância pela UNOCHAPECÓ. Atualmente, coordenadora de Educação Infantil do Colégio Marista São Francisco de Chapecó. E-mail: lluizas\_2006@hotmail.com e aseibt@marista.org.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de homem essencialista, fazendo-se necessário o processo de educação. O homem acabado contrapunha-se à criança, compreendida como ser imaturo e incompleto; essa configuração apontava o adulto/professor como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Em 1922, tiveram início as reformas estaduais de ensino, pronunciando as reformas nacionais que se sucederiam a partir de 1930. Assim, toda essa luta ideológica teve sua culminância na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1932, bem como as lutas em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa época, diante desse panorama, o pensamento brasileiro encontrava-se fragmentado, resultando em uma dualidade, uma pluralidade e confusão de doutrinas, sob a denominação genérica de “Educação nova” ou de “Escola Nova”. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, contudo, representou um marco, um avanço em termos de concepção de projeto pedagógico, fazendo uma crítica à sociedade e à escola tradicional, objetando a isso a ideia da “experiência”, numa concepção liberal, em que se acentuava o papel do indivíduo na sociedade e não da instituição.

Do ponto de vista político, a segunda metade do século XIX, coincidiu com a consolidação dos Estados modernos e da sociedade burguesa. As instituições educacionais foram encarregadas de assegurar um consenso social em torno de valores, modelos culturais, formas de organização social, tendo em vista a formação do homem-cidadão, seja como trabalhador, seja como dirigente. Neste contexto, emergiu o movimento da educação nova (pedagogia ativa, escola ativa, escola do trabalho) como crítica à Pedagogia Tradicional de tipo jesuítico e herbartiano, dominante até a metade do século XIX.

Já no final do século XIX, surgiram na Europa movimentos de renovação pedagógica que, em virtude das exigências do trabalho na indústria, tornou-se necessário uma educação que associasse pensamento e prática. Com base nesse entendimento Dewey propôs a organização da escola em torno de experiências práticas, de atividades presentes na vida em sociedade para possibilitar-lhe que trilhasse, necessariamente, o caminho do conhecimento, que equivalia à reconstrução contínua da experiência. A sala de aula, então, tornou-se o lugar em que as experiências poderiam ser abertamente analisadas e transformadas por meio da cooperação entre alunos e professores.

Conforme (Kilpatrick, 1978), o que se aprende “isoladamente”, na verdade não se aprende. Tudo o que se propõe como objeto de aprendizagem não deve ser solto, descontextualizado, mas deve ser ensinado como um objetivo que possa contribuir para a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

formação pessoal. Se as crianças conseguissem estabelecer relações dos conteúdos trabalhados em sala com o seu cotidiano, estes teriam um valor muito mais significativo e, com certeza fariam sentido para elas. Todas as crianças se exercitavam naturalmente, bastava que elas recebessem estímulos.

Ainda assim, o panorama das escolas de Educação Infantil, denominadas creches e pré-escolas possuíam um caráter assistencialista. A maior preocupação que se tinha era com cuidar e não com o aprender, a visão era mercantilista, associada a pouca visibilidade da criança como sujeito de direito. Preocupava-se com a higiene, cultura e alimentação, a aprendizagem estava em segundo plano.

Nos anos 60, foi introduzido o título de tia para a professora, sob influência da metodologia montessoriana que se instalava no Brasil. Nesse tempo as atividades eram mais individualizadas e também o método de alfabetização utilizado era o fonético.

Na década de 60 a lei n.4024, de 20 de dezembro, não fazia nenhuma menção à educação de crianças pequenas, na época denominada pré-escolas, embora conste no Artigo 2º que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (AZEVEDO, 1979, p.15). O fato que as leis dessa época nunca fizeram menção e referência a Educação Infantil.

As Instituições Maristas de Educação Infantil fundadas entre 1967 e 1970 traziam em seus registros, os objetivos que atendiam as demandas nacionais: o desabrochar das potencialidades da criança e sua preparação para a escola primária. Além dos objetivos voltados para a alfabetização, também pretendiam habituar a criança à escola, com um aspecto focado na higienização, valores humanos e formação religiosa. Nesse período não havia nenhuma regulamentação para a Educação Infantil. Enfatizavam-se as disciplinas que as escolas consideravam importantes para desenvolver a prontidão e a compensação. Se a criança não tivesse tido acesso até então à escola, esta faria o acabamento necessário, cumprindo a fase preparatória para a fase realmente importante da educação - o Ensino Fundamental e Médio (Projeto Marista para a Educação Infantil, 2007, p.26).

A Lei n. 5692/71 passou a considerar, ainda que de forma muito tímida, o espaço da Educação Infantil, como se vê no Artigo 61. Nesse período as discussões sobre a função das creches e pré-escolas foram retomadas, tendo em vista que antes era de caráter mais assistencialista. Em relação aos profissionais, até então eram vistos como cuidadores, que deveriam ter boa saúde e boa aparência. A qualificação desses profissionais não era muito bem definida, podendo ser apenas em nível de Ensino Médio – o Normal ou o Magistério.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Os professores normalistas precisavam apresentar como perfil a organização técnica, ser excelente alfabetizador, sem perder a vista a filosofia do fundador, a pedagogia da presença, da solidariedade e da simplicidade. Contudo, a Educação Infantil da Escola Marista, como em todo currículo brasileiro, permanecia centrada no professor como detentor e transmissor do conhecimento. Prevalencia, nesse período, o método global, que se opunha ao método sintético. Enquanto este partia da letra ou fonema para ensinar a ler ou escrever, aquele partia de uma unidade maior, ou seja, de palavra ou de frase, ou de texto (Projeto Marista para a Educação Infantil, 2007, p.27).

Nos anos 80 os professores da Rede Marista adotaram as ideias de Piaget, seguindo na linha do espontaneísmo, apoiando-se no concreto, no simples. Acreditava-se que o desenvolvimento da criança era natural e que presidia as aprendizagens. Os conceitos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e outros princípios de Vygotsky só ao final desse período começaram a interessar à escola. Portanto, com os estudos realizados sobre esses autores percebeu-se que os mesmos atuavam no campo da psicologia e que explicavam o desenvolvimento e as aprendizagens. Assim, a escola tinha como responsabilidade transpor as pesquisas para a prática pedagógica. Nesse período houve uma renovação da educação da infância, sobretudo na dimensão do pensamento.

Somente a partir dos anos 90 a Educação Infantil (EI) foi reconhecida como lugar de educação, onde passou a, em grande parte, ter compromisso com a transmissão de conteúdos programáticos de áreas específicas do conhecimento.

Importante salientar que Junqueira Filho (2004, p. 109) afirma que:

[...] até os dias de hoje, do ponto de vista da aplicação prática cotidiana das propostas curriculares organizadas via vivências e atividades – os currículos por atividades – o que se viu e ainda se vê, infelizmente, é justamente o contrário de “unidade” e “integração” pretendidas. Temos nos deparado com práticas que revelam a ausência de critérios na objetivação, seleção, intencionalidade e articulação integrada de atividades a serem vivenciadas pelas crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil vai à contramão dos indicativos oriundos dos estudos e pesquisas brasileiras, nos quais a Educação Infantil deve aproximar-se do ponto de vista da infância, buscando (re) conhecer a especificidade do infantil. Segundo esse documento, a criança precisa ter garantidas formas didático-pedagógicas que possibilitem a conquista da criatividade e da autonomia, conceitos necessários e fundamentais para a formação de crianças cidadãs. A especificidade do infantil deve ser compreendida no contexto da cultura da infância como formas específicas de ser, estar, agir e sentir. Ou seja, a criança constrói/gera cultura ao explorar o meio ambiente; estabelece relações afetivas com outras crianças e com os adultos; comunica e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

compreende sentimentos, valores, atitudes; ressignifica objetos, entre outros. Para tanto, utiliza diferentes linguagens, expressando tal cultura em palavras, gestos, olhares, choro, riso, silêncio, imitação, etc.

A ideia do currículo como projeto formativo integrado é subjacente a toda a estruturação da Reforma. Todo currículo procura dar sentido e coerência ao itinerário formativo que os sujeitos percorrem ao longo de sua escolaridade. Trata-se de superar uma situação como a atual na qual a experiência escolar é dada por momentos educativos simplesmente justapostos, quando não opostos entre si. Diante de um modelo curricular baseado em uma sequência frágil entre as diferentes áreas ou disciplinas autônomas é postulado um processo no qual sejam reforçadas as estruturas de integração - fortalecendo a concatenação e a continuidade ante diversos níveis de desenvolvimento curricular, os princípios de atuação comuns às diversas concretizações, os projetos curriculares capazes de integrar as atuações de professores (as) de diversas áreas, etc., logo indica Zabalza (1998, p. 13-14).

Conforme o Projeto Marista para a Educação Infantil, o Brasil até hoje não possui uma política pública de impacto em direção à criança de zero a seis anos, modificando essa possibilidade em períodos fragmentados, em políticas importadas e inseridas de forma autoritária, ou em manuais de instrução que não pretendem atender de forma eficaz a essa população e dar visibilidade e alcance acadêmico.

O Projeto Marista para a Educação Infantil, documento que orienta e constitui o currículo para este segmento, procurou inspirações nas mais recentes pesquisas sobre as infâncias, em alguns dos sistemas educacionais que reconstruíram o seu olhar sobre a educação de crianças menores. As aprendizagens sobre o espaço pedagógico e o tempo didático permitiram considerá-los como *outros educadores* na formação para a autonomia, a autoria, o protagonismo, a inclusão, a estética, a ética.

Dessa forma, Mediação e Projetualidade, constituem um modo de pensar maleável em relação às dúvidas e à compreensão do erro, contribuindo para que sobressaíssem as tonalidades da aprendizagem em rede, da aprendizagem significativa.

Este documento para a Educação Infantil faz um convite a experimentar outras possibilidades de educar as crianças de 0 a 5 anos e também as de seis anos, recentemente situadas no 1ª ano do Ensino Fundamental de nove anos, por força da lei, para que se pense em subsidiar uma educação, dos pequenos e pequenas e dos adultos que atuam nesse segmento.

Assim, considera-se essencial privilegiar a temporalidade que perpassa o espaço-



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tempo em que se constituem os diferentes sujeitos que habitam o espaço da Educação Infantil (crianças e adultos) considerando as posições que cada sujeito ocupa, nos modos de ser sujeito-professor, tornando-os possibilidade e alternativa, uma espécie de posicionamento político.

Ao transitar pela trajetória marista, observam-se marcas. Até 1980, a Educação para crianças menores de seis anos, nesta realidade (marista), seguia os padrões comuns. Conforme as entrevistadas, “Cuidava-se das crianças pela solicitude, brincava-se no parque, cobriam-se linhas com atividades tracejadas, faziam-se colagens, escreviam-se garatujas”.

Observamos que até então, as propostas curriculares para a Educação Infantil visavam adotar e selecionar ou negar e excluir conteúdos, sendo ainda possível identificar diferentes concepções de ensino-aprendizagem no entorno de cada uma delas. O documento marista para a Educação Infantil cita que: “A disciplinaridade tem impedido muita coisa de acontecer. Questionamos agora os limites da disciplina. A estrutura disciplinar atrapalha. É preciso problematizá-la. As áreas do conhecimento precisam se (re) organizar” (Projeto Marista para a Educação Infantil, 2007, p. 59).

Conforme as professoras, esse projeto foi construído por mãos que acolhem, investigam, buscam, conversam com seus saberes, compreendem, estudam, pesquisam, propõe, referenciam, (re) delineiam, fazem escolhas e buscam promover a autonomia, a autoria, o protagonismo, a inclusão, a ética e a estética buscando encontrar no erro e no acerto, a medida necessária para tornar a aprendizagem significativa a cada criança e adulto que ocupa e ocupará o espaço da Educação Infantil Marista.

Segundo o documento,

A Educação Infantil em nossa Província teve como tônica em seu currículo a organização por disciplinas e, nos últimos anos, pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Após um percurso de estudos iniciado em 2001, com a criação do GEEI (Grupo de Estudos da Educação Infantil), bem como depois de vários estudos realizados em cada Unidade e visitas feitas a diferentes propostas de Educação Infantil, inclusive no exterior, decidimos romper com essa tradição disciplinar (Projeto Marista para a Educação Infantil, 2007, p. 59).

A partir de então, a formação dos profissionais da educação infantil é continuada, reavaliada, rediscutida constantemente, num movimento que também é universal, e por isso, essencial a todos que buscam contribuir com a formação do ser humano. Para tanto, trabalham na perspectiva da pedagogia da escuta, onde a voz e a vez da criança e dos grupos de crianças ressoam em interesses e intencionalidades projetadas e mediadas,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para garantir que os constituintes (conteúdos, intencionalidades) essenciais sejam avaliados, sem deixar de acolher aquilo que também as move, que faz parte de sua cultura, suas relações e seus desejos através dos Projetos de Investigação.

Segundo uma das professoras que atuam na instituição:

“O currículo é um documento de grande importância dentro de uma instituição escolar, é um instrumento orientador para o trabalho do educador, conduz o professor ao enriquecimento e aperfeiçoamento de suas práticas”.

O documento da Província Marista do Brasil Centro-Sul, “Projeto Marista para a Educação Infantil”, visa qualificar as ações, garantir a unicidade e a identidade em todos os colégios da Rede que oferecem a Educação Infantil. É uma proposta que foi construída a partir das práticas já existentes, de leituras, debates, investigações. Baseia-se numa abordagem onde as Dimensões (dispositivos curriculares abertos: Acolhida e Relações Solidárias, Consciência Planetária, Religiosidade, Investigação e Criação, que privilegiam as relações entre as linguagens), as Múltiplas Linguagens (Oral e Escrita, Matemática, Artística, Corporal, Religiosidade, Espaço Social e Natural – Parte Cheia) e os Projetos de Investigação (Parte Vazia) produzem e legitimam a formação/constituição dos espaços de aprendizagem, no espaço-tempo em que se encontram e que corroboram na concepção de criança e de infância.

Em relação às dimensões, pode-se destacar que cada uma delas tem uma função muito importante e que permeia o trabalho na Rede de Colégios da Província Marista Brasil Centro Sul, destarte, a seguir abordaremos cada uma delas com sua respectiva importância.

Consciência Planetária, considerando que devemos ter presente a edificação deste conceito nas crianças desde a sua primeira infância, onde o foco é desenvolver com as crianças o conceito de uma Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, que visa transformar as pessoas, tornando-as cuidadoras de nosso Planeta e da vida que nele existe. Segundo Boff, “[...] o Planeta Terra é o espaço do aconchego e de cuidado. Portanto é dever e compromisso da escola ensinar para o cuidar, para saber cuidar, para construir a consciência dos cuidados. Ver o Planeta como espaço de vida e saber como respeitá-los nas pequenas atitudes” (apud Projeto Marista para a Educação Infantil, 2007, p. 67).

A dimensão da Acolhida e Relações Solidárias, trata da empatia, das relações de cuidado consigo e com o outro, de como acolher as pessoas que estão à volta, no espaço coletivo. Revela ainda a construção da autonomia, da reconstrução do eu, sua singularidade, subjetividade, processo de assujeitamento.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Segundo o documento, para que a Dimensão da Acolhida e Relações Solidárias se concretize, as professoras e a escola devem contribuir com as crianças em seu processo de formação, de maneira ética, solidária, cooperativa. A Pedagogia da Escuta, outro constituinte presente na proposta marista, deve ser exercitada todos os dias, considerando a capacidade do - adulto/professor - de ouvir e encaminhar processos educativos através da sensibilidade pois escutar é um processo de reciprocidade e respeito. Para a Rede Marista, no Projeto para a Educação Infantil, é importante também que o professor seja exemplo através da sua conduta, e que através dela possa oferecer às crianças a possibilidade de que aprendam a ouvir umas as outras. O respeito e o diálogo são fundamentais para uma convivência harmoniosa. A solidariedade deve ser cultivada todos os dias, para assim disseminar pequenas e grandes virtudes.

A Dimensão da Religiosidade visa estimular o cultivo de valores, como o amor, afeto, solidariedade através de um trabalho que estimule a educação do Espírito, reconhecendo exemplos em que se apresente como algo transcendental e elevado, superior.

Nesta proposta, embora se considere a confessionalidade da instituição, a diversidade religiosa deve ser respeitada, o importante é o celebrar a vida. Ressalta-se também a importância da família e da escola trabalharem juntas nesse processo, onde se procura oferecer espaços que são propícios ao desenvolvimento da sensibilidade religiosa. Esta dimensão é o campo dos saberes e experiências que tratam de outros aspectos que ampliam o conhecimento e o universo cultural das crianças pequenas.

A Dimensão da Criação está interligada com os Projetos de Investigação. Vivemos em uma sociedade de mudanças por isso, a escola deve proporcionar as crianças oportunidades de usar a sua curiosidade e criatividade para experimentar e assumir responsabilidades, realizar escolhas com relação à sua vida e ao futuro.

Esta dimensão é entendida como mais um elemento da infância e da produção de significados pelas crianças, indicando o aspecto singular e múltiplo da cultura infantil. Para estimular a criatividade Infantil utiliza-se o afeto, a atenção, a disponibilidade, a qualidade e quantidade de interações da criança com o seu ambiente. Devemos proporcionar às crianças uma possibilidade de abertura para o mundo através desses estímulos.

A Dimensão da Investigação tem como objetivo transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação, abrindo espaço para que exercitem suas habilidades mentais, por meio de questionamentos, pesquisas, criação e verificação de hipóteses. A comunidade de investigação propicia um ambiente para as crianças trabalharem em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

grupo, serem protagonistas de sua história de vida e desenvolverem sua criticidade.

O grande desafio da Educação Infantil Marista é cultivar e ampliar esse modo de olhar e produzir as aprendizagens, seus significados e sentidos. As crianças necessitam de espaços de diálogos, de trocas de experiências, questionamentos, levantamento e esclarecimento de dúvidas, e para tanto, a sala de aula precisa transformar-se em uma comunidade de investigação. As crianças podem expressar suas ideias e pensamentos de várias formas, aprender a observar, formular hipóteses, criar, produzir conclusões, aprender a ouvir, questionar e respeitar a opinião dos outros.

Outra consideração importante a ser destacada ainda, é que atualmente, segundo as professoras, o Planejamento da Educação Infantil conta com duas partes: a Parte Cheia, que é aquilo que as crianças precisam saber, onde são elencados constituintes e perspectivas para cada nível da EI e a Parte Vazia, sendo que esta é realmente vazia no início do ano, e vai se completando pelas ações, interesses e necessidades das próprias crianças e da professora no decorrer do ano. É nela que se inserem os Projetos de Investigação, porque, conforme Junqueira Filho, um dos autores que embasam a proposta, trata dos conteúdos que as “crianças-querem-porque-precisam-saber”.

Essa parte do planejamento em que emergem os Projetos de Investigação, que podem ser identificados pelas necessidades/interesses das crianças, ou indicados pela percepção da professora sobre algo essencial para o grupo, acontecem durante todo o ano letivo, e podem ser em pequenos grupos ou no grande grupo de crianças.

Desta forma, a Educação Marista vem construindo um conceito de infâncias e de criança que considera todas as realidades, as constituições de família e sociedade contemporâneas, onde a própria criança tem espaço para manifestar-se de forma a ser produtora de sua própria identidade, em consonância com os grupos no qual atua.

Para dar conta desta proposta, diga-se também contemporânea, faz-se necessário e urgente investir, além das práticas educativas, em formação continuada de professores. Estas também acontecem de forma linear e organizada na proposta marista para a EI.

Primeiramente, através de Encontros Presenciais, chamados “Cirandas”, onde se encontram Assessores da Diretoria Executiva da Rede de Colégios (DERC), Diretores, Coordenadores e Professores das escolas de Educação Infantil dos Estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Goiânia, Distrito Federal, e também especialistas ou autores das áreas a serem estudadas naquele momento.

A partir desse encontro, no qual os participantes dos colégios tornam-se multiplicadores, são realizadas por Vídeos Conferências as “Cirandinhas”, em que são



ISBN: 978-85-7897-148-9

partilhadas experiências dos colégios, e com maior número de professores locais, geralmente essa partilha acontece em dois grupos de colégios, em momentos distintos.

Além destas, há as Reuniões quinzenais que se alternam com os Grupos de Estudos, em que são analisados e discutidos assuntos relacionados às práticas educativas.

Destarte, considera-se que essa é uma proposta arrojada para a Educação Infantil onde, crianças e professores, em parceria, tornam-se atores do/no ato educativo, com vistas a atender de forma integrada as necessidades das crianças que compõe o cenário das múltiplas infâncias dos dias atuais, sem deixar no esquecimento a importância da formação continuada, organizada e linear de quem atua no segmento.

## Referências

AZEVEDO, Gilka Vicentini Ferreira de. **Do ensino de 1º Grau**: legislação e pareceres. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. Introdução de Anísio Teixeira, Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. Seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil no Brasil: da negação a busca da produção de sentido. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 36, p. 105-127, jul./dez. 2004.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 16. ed. Tradução de Noemy Rudolfer. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MOSQUETO, Marta D.; CHIQUITO, Ricardo S. (orgs.). **Projeto marista para a educação infantil**. São Paulo: FTD, 2007, Coleção Currículo em movimento; v.2.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. União Marista do Brasil. Brasília: UMBRASIL, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS

Natanaél Feijó<sup>343</sup>

Nadir Castilho Delizoicov<sup>344</sup>

Cristian Cipriani<sup>345</sup>

Eliane Pereira<sup>346</sup>

Ana Karina Brocco<sup>347</sup>

### Resumo

O presente artigo objetiva discutir como a formação de professores tem contribuído, ou pode contribuir para que a aula seja mediada de forma onde diferenças culturais e intelectuais sejam respeitadas, as discussões apontam que para que isso ocorra, o professor em sua formação precisa ser preparado para mediar uma aula dialógica, que tome a cultura do aluno, seus conhecimentos prévios, como o ponto de partida e de chegada, levando-o a reconhecer que um outro conhecimento (o sistematizado) pode ajudá-lo a melhor compreender o mundo que o cerca. Ancorado teoricamente em Paulo Freire o texto propõe a dialogicidade como maneira de respeitar as diferenças dos atores envolvidos na ação pedagógica. Os resultados indicam que a formação de professores e a educação brasileira, apresentam problemas, tal como a precariedade na estrutura física das escolas e no currículo dos processos educativos.

**Palavras-Chave:** Conhecimentos prévios; Formação de professores; Dialogicidade.

### 1 Considerações Iniciais

Os conhecimentos prévios de cada sujeito são resultados de suas vivências, suas relações com o meio político, econômico e social em sua amplitude e especificidades.

<sup>343</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Unochapecó. Bolsista Fapesc/Capes/Unochapecó. Licenciado em Geografia, licenciatura plena e bacharel em Geografia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Unochapecó. cursou especialização em História Regional pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) E-mail: natanaelf@unochapeco.edu.br

<sup>344</sup> Doutora em Educação pela UFSC. Docente do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: ridanc.nadir@gmail.com

<sup>345</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Unochapecó. Bolsista Fapesc/Capes/Unochapecó. Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Unochapecó. E-mail: cristiancipriani87@gmail.com

<sup>346</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE/UNOCHAPECÓ. Bolsista CAPES/FAPESC. Membro do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas E-mail: liamp@unochapeco.edu.br.

<sup>347</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação PPGE/UNOCHAPECÓ. Bolsista CAPES/FAPESC. Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas E-mail: anakb@unochapeco.edu.br.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Esses saberes contribuem para constituição da identidade cultural de cada sujeito. A identidade cultural resultante dessas relações e vivências não é fechada em si, pelo contrário está em constante mudança, em processo de trocas.

Essas trocas se dão no diálogo com sujeitos com identidades culturais específicas, que por vezes são diferentes do próximo com que dialoga, ou seja, se constitui um diálogo intercultural, nesse processo o que se deve considerar e ressaltar é o respeito às diferenças e a abertura de ambas as extremidades da relação dialógica para possíveis trocas e mudanças.

Na escola o diálogo permite que o professor compreenda aspectos da cultura do aluno conhecendo suas necessidades intelectuais. Ou seja, há um encontro/confronto entre o conhecimento prévio do aluno (cultura primeira) e o conhecimento sistematizado do qual o professor é portador (conhecimento científico) e nessa relação, dialógica (FREIRE, 1987), o conhecimento é construído de forma conjunta e significativa para o professor e para o aluno.

Para que esse procedimento ocorra se faz necessário que o professor, em sua formação, seja preparado para mediar uma aula dialogada, que tome a cultura do aluno, seus conhecimentos prévios, como o ponto de partida e de chegada, levando-o a reconhecer que um outro conhecimento (o sistematizado) pode ajudá-lo a melhor compreender o mundo que o cerca.

Este texto tem como objetivo discutir como a formação de professores, seu currículo, suas disciplinas teóricas e práticas têm contribuído ou podem contribuir para que professores em formação possam ser mediadores de uma aula que respeite as diferenças culturais e intelectuais dos alunos, podendo construir conhecimento conjuntamente.

Muito se vem discutindo e estudando sobre formação de professores no Brasil, “A área de estudos com maior número de ensaios e pesquisas no campo da educação diz respeito à formação de professores” (Gatti, 2011, p. 89), pois é uma necessidade discutir essa formação na busca de melhorias na educação.

Essa busca de melhorias se dá ao fato de que a educação brasileira, atualmente apresenta-se com dificuldades em sua estrutura física, organizacional e de qualificação profissional, o descaso por parte das autoridades políticas e da sociedade como um todo tem agravado essa situação.

Das dificuldades encontradas na educação brasileira, deve-se atentar a questão da formação de professores, conforme Gatti (2009, p. 91) “A formação dos professores,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais”.

Dessa forma, discutir a respeito da formação de professores, levantar as falhas e as alternativas de mudanças no processo formativo é importante para que nessa discussão crítica possa se chegar a propostas de mudanças que visem trazer soluções mesmo que a longo prazo.

Com essa perspectiva este texto tem como objetivo ampliar o debate sobre o tema formação de professores, visando contribuir com mudanças e melhorias. Buscou-se base teórica em Paulo Freire (1987) quando aborda a questão da dialogicidade, no sentido de tornar o processo formativo do professor, seja ele inicial ou continuado, mais dinâmico e autônomo. Buscando analisar dilemas brasileiros na formação docente, o presente texto embasou-se teoricamente em Demerval Saviani (2009) que realizou um levantamento histórico da formação de professores no Brasil.

Para a discussão proposta o texto se divide em três subtítulos, iniciando com o subtítulo: A Formação de professores no Brasil frente às demandas da educação brasileira, onde se analisa como a formação de professores no Brasil tem se apresentado, suas dificuldades e aspectos positivos. O segundo subtítulo intitulado: Aspectos históricos da constituição dos processos formativos docentes no Brasil, ancorado em Saviani (2009) apresenta aspectos históricos de como se deu a elaboração dos processos formativos de professores e como esses processos vem sendo percebido pelo governo e pela sociedade. Na sequência, com o subtítulo: A Formação de professores e a dialogicidade em sala de aula, se discute a dialogicidade (FREIRE, 1987) no processo de ensino e aprendizagem e como os professores vem sendo preparados em seus processos formativos para trabalhar dialogicamente e respeitar os conhecimentos prévios dos alunos.

## **2 A Formação de Professores no Brasil Frente às Demandas da Educação Brasileira**

A formação de professores no Brasil atualmente tem apresentado sinais de insuficiência e desatualização frente às demandas atuais, contribuindo – ainda que não unicamente – para a precarização da educação brasileira, em especial a educação básica, pois o processo de formação de professores não tem suprido a necessidade que os licenciandos tem de se preparar para a relação com os alunos, além de outras



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dificuldades, como afirma a autora Denise Vaillant (2010), ao realizar uma análise do contexto mundial sobre a situação da formação de professores, que se identifica com a realidade brasileira.

Existe hoy en América latina y a nivel internacional una gran insatisfacción de los Ministerios de Educación, de los profesores en ejercicio, de los formadores de docentes y de la academia, respecto a la capacidad de las Universidades e Institutos de Formación Docente para dar respuestas a las necesidades de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y la escasa vinculación con las escuelas (VAILLANT, 2010, p. 544).

Outras questões que contribuem para a precariedade da formação de professores e também da educação brasileira, são as condições de (des)valorização do profissional docente em meio a sociedade, o salário que é relativamente baixo e não apresenta sinal de crescimento, a jornada de trabalho dos educadores, a estrutura física das escolas que é péssima em sua maioria, quando existem materiais didáticos as condições de uso são deficitárias, as bibliotecas inexistem ou são usadas como depósitos de livros (Gatti, 2009; Saviani, 2009).

Os futuros professores já ingressam em um curso de licenciatura desmotivados pela realidade apresentada acima, e durante o curso formativo encontram mais dilemas que atrapalham sua formação inicial e que podem afetar toda a carreira profissional do aluno que pretende lecionar.

Entre os dilemas encontrados nos cursos de formação de professores estão o currículo desses cursos e as propostas de práticas educacionais, que apresentam-se insuficientes e ultrapassadas frente às exigências e necessidades contemporâneas.

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não tem mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os de práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas (GATTI, 2009, p. 95).

As necessidades de mudança na realidade atual da educação e na formação de professores têm feito com que as autoridades políticas tomem atitudes mais significativas no anseio de encontrar soluções para a precariedade na qualidade da educação brasileira, um exemplo é a mudança de setor responsável pela educação básica, conforme é possível observar no portal online do Ministério da Educação – MEC.



ISBN: 978-85-7897-148-9

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes), antes responsável somente por cursos de pós-graduação, passou a receber o dobro de seu orçamento para assumir a responsabilidade pela formação do magistério. Isso significa R\$ 1 bilhão ao ano destinado à formação de professores (MEC, 2014).

É perceptível que falta muito a fazer e que não será apenas uma atitude que mudará a realidade da educação brasileira e da formação de professores, “Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas” (Gatti, 2009, p. 95), entende-se que essa melhoria se dá e se dará em processos, com planejamento e organização, buscando ouvir os professores, alunos e todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

### **3 Aspectos Históricos da Constituição dos Processos Formativos Docentes no Brasil**

Ao analisar a realidade atual da formação de professores e da educação brasileira, é possível perceber que existem aspectos que devem ser melhorados, para que a educação básica e conseqüentemente a educação como um todo, tenha uma elevação em sua qualidade, podendo cumprir seu papel formativo, no sentido de formação do conhecimento e também para que a educação tenha condições de propiciar momentos de reflexão e possível transformação dos sujeitos envolvidos, dessa forma, sendo um dos instrumentos da sociedade – não o único – que podem promover transformações sociais partindo de cada indivíduo, na constante busca de uma melhor qualidade de vida livre e autônoma.

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (FREIRE, 1996, p. 110).

Sobre o papel da educação enquanto um dos meios de transformação social, Gatti (2011) explicita que a formação dos educadores que irão trabalhar nessa escola deve ser entendido como prioridade, para que possa desempenhar seu papel de forma coerente a satisfatória.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. Nesse sentido, a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI, 2011, p. 89).

Dentre os aspectos a serem melhorados na educação brasileira, existe um que se destaca, o da formação de professores, pois conforme afirma Gatti (2009) o professor tem um papel central para a qualidade da educação.

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infra-estrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos (GATTI, 2009, p. 91).

Partindo do pressuposto que o professor tem um papel central no processo educativo, é necessário analisar como esse profissional vem se formando, quais as deficiências no seu processo de formação, quais possíveis mudanças poderiam trazer uma formação mais consistente e que prepararia um profissional com mais segurança e autonomia para a sala de aula.

Para realizar essa análise é importante um resgate histórico de como se constituiu e evoluiu o processo de formação de professores no Brasil, para tal, este texto usará a análise histórica realizada pelo autor Dermeval Saviani (2009), que se preocupou em analisar os *dilemas* encontrados na formação de professores, destacando entre esses *dilemas* a separação de domínio de conteúdos, com a questão didático pedagógica.

A formação de professores foi registrada “formalmente” no âmbito mundial após a revolução francesa conforme afirma Saviani (2009), “após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Saviani (2009) relata sobre a primeira Escola Normal e a diferenciação feita na Escola que preparava o professor para trabalhar com o nível secundário e a Escola que preparava o professor para trabalhar com o nível primário.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 143).

Saviani ao relatar sobre a Escola Normal de Pisa na Itália, que foi implantada por Napoleão, o mesmo que implantou as Escolas Normais da França, destaca que o foco não era o didático-pedagógico, pois essa área da formação não era considerada importante. “[...] mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático”. (SAVIANI, 2009, p. 143).

Analisando o fato histórico desse período já se pode verificar que os problemas na formação de professores começam a surgir, pois não se considerava que a formação de professores deveria ser algo amplo e abrangente, dessa forma segmentavam o processo formativo, essa dinâmica formativa, se aplicou ao Brasil como será possível observar “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Saviani (2009) faz um resgate histórico sobre como se deu a organização da formação de professores no Brasil, para tal dividiu em 6 períodos históricos. No primeiro período, denominado pelo autor de “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)” destaca-se que durante o período colonial não existia uma preocupação com a formação de professores, essa preocupação surgiu, com a criação das Escolas Normais, em 1835 na Província do Rio de Janeiro e com posterior criação de Escolas Normais em outras províncias brasileiras (SAVIANI, 2009).

Porém, com a preocupação com a formação de professores, priorizou o domínio dos conteúdos científicos dos formados e não a questão didático-pedagógica, “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009).

O segundo período que Saviani (2009) chama de “Estabelecimento e expansão do padrão das escolas Normais (1890-1932)” foi marcado pela reforma da Escola Normal de São Paulo, onde segundo Saviani (2009) o destaque da reforma foi, o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, através de uma escola-modelo junto a Escola Normal, onde os futuros professores poderiam aprender na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

prática, com base na teoria. Essa reforma se tornou referência para todo o Brasil (SAVIANI, 2009).

“Organização dos institutos de educação (1932-1939)”, foi de acordo com Saviani (2009) o terceiro período histórico na evolução da formação de professores no Brasil. Nesse período, houve um retrocesso no sentido em que voltaram a priorizar unicamente o domínio do conteúdo, nesse período instituíram-se o Instituto de Educação do Distrito Federal em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo em 1933, embora inspirados na Escola Normal, buscavam superar as fragilidades dessa padrão de formação, propondo ir para além do ensino, focando também na pesquisa e se aproximavam do ideário da pedagogia que vinha buscando ser reconhecida como um conhecimento de caráter científico (SAVIANI, 2009).

Intitulado por Saviani (2009) de “Organização e implementação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)” o quarto período foi caracterizado, pela elevação dos Institutos de Educação ao nível superior, os cursos de formação docente preparavam então os professores para a escola secundária, nesse período que iniciou em 4 de abril de 1939, com o decreto-lei n. 1.190, os cursos de formação de professores de nível superior adotaram o modelo conhecido como “esquema 3+1” que se caracterizava em, focar nos conhecimentos específicos da área do curso em questão nos três primeiros anos, e no último ano abordar a questão didático-pedagógica, dessa forma, separando a teoria e a prática. Nesse período as escolas-laboratório foram dispensadas (SAVIANI, 2009).

O quinto período que Saviani (2009) nominou de “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério (1971-1996)”, teve como destaque as intervenções coordenadas através do golpe militar de 1964, onde a nomeação do ensino primário e médio alterou-se para primeiro e segundo grau, assim como a formação docente para cada grau mudou, a formação dos professores foi prejudicada, nesse momento as Escolas Normais perderam seu espaço, como a precariedade da formação ficou evidente, buscou-se revitalizar a Escola Normal, porém sem sucesso (SAVIANI, 2009).

Diante disso, criou-se a lei n. 5.692/71 que previa formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta com 3 anos de duração e de licenciatura plena com 4 anos de duração. Nesse período também ocorreu um grande movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, buscando melhorias e valorização, nesse sentido o curso de pedagogia ficou responsável pela formação de professores que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

trabalhariam com as séries iniciais do ensino de 1º grau (SAVIANI, 2009).

O último período histórico dos seis períodos que Saviani (2009) elencou é o “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”, que trouxe a promulgação da nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases) em 20 de dezembro de 1996, e com ela uma frustração aos professores que vinham reivindicando melhorias na formação e no reconhecimento da profissão e esperavam que com o fim do regime militar a formação docente fosse rumo à melhoria, porém com a nova LDB o que ocorreu foi o nivelamento por baixo, no sentido de aligeirar e baratear o processo de formação docente (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) conclui que o processo histórico de formação dos professores apresenta diversas falhas, devido a falta de interesse das autoridades, a descontinuidade das políticas formativas, e a pouca ou inexistente experiência por parte dos que “coordenavam” essas políticas. Cabe citar a conclusão de Dermeval Saviani sobre esse processo.

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanentemente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Analisando essa “evolução” histórica de como tem se estruturado a formação docente, é possível perceber que a educação não foi priorizada no Brasil, por muito tempo, foi vista como uma ferramenta de auxílio aos interesses do governo e muitas vezes como um gasto aos cofres públicos, hoje devido a grande debilidade educacional e consequentemente de vários outros setores da sociedade brasileira, se tem percebido a importância de investir na educação, porém os esforços ainda não condizem com a necessidade. E mesmo quando surgem boas políticas e ideias para melhorar a qualidade da educação, falta estrutura para que a política possa ser posta em prática e falta preparação dos professores que acabam recebendo a “culpa” pela política em questão não estar “funcionando”.

No sentido específico da formação dos professores, um dos maiores *dilemas* como afirma Saviani (2009) é a separação entre teoria e prática, pois a universidade que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

atualmente é a responsável legal pela formação de professores, em sua maioria se preocupa mais com os conteúdos científicos específicos de cada curso do que com a preparação didático-pedagógica do professor. “Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores” (SAVIANI, 2009, p. 149).

E quando existe um esforço para “encaixar” a questão didático-pedagógica no curso de formação, isso ocorre de forma segmentada, sem fazer a devida junção entre a teoria e a prática, Saviani (2009) afirma que existe uma luta entre os modelos formativos, porém, sem que os dois sejam trabalhados de forma conjunta e simultânea, não ocorrerá a formação docente.

Em consequência, além da cultura geral e de formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 149).

#### **4 A Formação de Professores e a Dialogicidade em Sala de Aula**

Ao analisar os aspectos históricos sobre a formação de professores, descrito no subtítulo acima é possível analisar, que o maior *dilema* da formação docente é a separação entre a teoria e a prática, entre os conteúdos específicos com a questão didático-pedagógica.

Paulo Freire (1996), expressa sua colocação sobre a divisão entre a teoria e a prática no processo de ensino aprendizagem, seja na formação de professores ou na educação básica. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24)

Para que o professor possa ter uma relação produtiva, no sentido de propiciar a construção do conhecimento com o aluno, ele precisa além do domínio dos conteúdos específicos que lhe conferirão segurança, também o preparo didático pedagógico que lhe permitirá ter uma relação de diálogo com o educando. O diálogo que este texto se refere é o diálogo defendido por Paulo Freire em suas teses, por vezes chamado por ele de *dialogicidade* (Freire, 1987) que se diferencia do diálogo simplesmente dito, vai além de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

uma conversa, permite respeitosamente que o outro fale, que se expresse, no livro *Medo e ousadia o cotidiano do professor* (FREIRE; SHOR, 1986), Freire, sintetiza sua concepção de diálogo:

Não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-123).

Para realizar esse diálogo onde as partes envolvidas, são respeitadas em suas diferenças, é necessário que o professor tenha momentos em sua formação para refletir sobre a construção do conhecimento e de como essa construção se dá em forma de trocas, de debates, de diálogo e não apenas a transmissão de conhecimento de um sujeito que supõe ser o único detentor do conhecimento para outro sujeito que não detém conhecimento algum.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. [...] É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 25).

Porém, como proceder para que essa formação mútua ocorra no processo de ensino aprendizagem durante a formação docente e posteriormente na educação básica? Paulo Freire (1996) sugere como acima citado, que o caminho seja a relação entre a teoria e a prática, de forma crítica e reflexiva.

Importante destacar que este texto não propõe em momento algum que a “culpa” na precariedade da educação e das falhas apresentadas na relação, educador educando, seja somente do professor, pelo contrário as dificuldades apontadas no primeiro item desta discussão, demonstram outras causas latentes da atual realidade da educação no que tange a questão didática e demais dilemas educacionais.

Nesse sentido, outro fator muito relevante é que as universidades, que são os



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

institutos educacionais legalizados para realizar a formação de professores, em sua maioria se organizam didaticamente de forma onde o professor apenas transmite o conhecimento sistematizado e o aluno, nesse caso, futuro professor, apenas recebe passivamente esse conteúdo.

Via de regra, as faculdades fazem com que os professores dêem aulas expositivas a um grande número de alunos, que sentam em grandes salas, tomando notas, ou dormindo, ou devaneando, ou fazendo a lição de casa enquanto o professor fala, ou conversando entre si (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 122)

Para que o professor possa agir de forma dialógica, ou seja, possa se comunicar com respeito e de forma libertadora com seu aluno, além de ter disciplinas teóricas e práticas que abordem essa necessidade e exemplos de como isso pode e deve ocorrer, o processo formativo deve ocorrer de forma dialógica, pois muitas vezes o exemplo do educando que participou do processo de formação do futuro professor ensina mais que os conteúdos abordados por ele, dessa forma se o professor do curso formativo for um professor que trabalha dentro da concepção de educação “bancária” (FREIRE, 1987), o licenciando provavelmente repetirá a didática quando estiver lecionando.

Uma das dinâmicas de formação de professores que podem levar o futuro docente que está se formando a ter uma atitude dialógica com seus alunos, é através da experiência da prática durante sua graduação. Para tal a universidade deve ter uma relação estreita com as escolas de educação básica, permitindo que através dessa relação os universitários tenham mais oportunidades de observar ou por em prática a teoria trabalhada em sala de aula.

Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial docente “hable el lenguaje de la práctica”, pero no una práctica anclada em la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida com la ideia de que todos somos trabajadores del conocimiento (VAILLANT, 2010, p. 545)

Outro aspecto importante na formação inicial e também na formação continuada de professores e professoras, é que conheçam o contexto social e histórico de seus alunos, durante a formação inicial, no momento prático e até mesmo no teórico, o futuro professor deve ser instigado a conhecer e relacionar a realidade do aluno com o conteúdo e o método que trabalhará em sala de aula, e na formação continuada deve buscar continuamente essa análise de contexto, individual ou coletivamente.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Paulo Freire (1996) relata a situação que vivenciou ao visitar uma exposição de fotografias das redondezas de uma escola municipal de São Paulo, e um dos professores que ministrava aula há dez anos naquela escola estava impressionado em como nunca havia atentado para a realidade dos alunos com quem se comunicava há tantos anos, esse professor questiona: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?” (FREIRE, 1996, p. 154), sobre essa situação Freire comenta que:

A formação dos professores e professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que professores trabalham (FREIRE, 1996, p. 155).

A formação de professores é um momento muito importante do processo educativo como um todo e precisa ser bem planejado, bem estruturado, contextualizado para que o futuro professor se sinta preparado, mas com a convicção de que não está pronto, porém que tem base e condições para seguir sua caminhada de constante formação e construção do conhecimento.

## **5 Considerações Finais**

Entende-se que as discussões propostas neste texto não trouxeram soluções e respostas definitivas aos dilemas na formação de professores e na educação brasileira, inclusive não foi esse o objetivo do texto, pelo contrário o objetivo foi de ampliar as discussões sobre o tema, acrescentando a questão do diálogo em sala de aula e como o professor é preparado ou não para essa comunicação intercultural.

Com a tecitura do texto é possível perceber que a educação apresenta dificuldades, e que as ações políticas e sociais agravam esses problemas, porém percebe-se uma evolução embora ainda não suficiente, mas que apresenta mudanças significativas no processo de melhoria na formação de professores e na educação brasileira de forma geral.

Conclui-se também com as discussões tecidas que o maior dilema da formação de professores é a separação entre teoria e prática e que uma das alternativas para evitar essa dicotomia é através do diálogo, da dialogicidade, pois com a comunicação e com o

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

respeito ao próximo o ser humano estará crescendo e permitindo o crescimento da humanidade.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)**, Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

PARFOR. Plano nacional de formação de professores. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 28/01/2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan./abril., 2009.

VAILLANT, Denise. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91 n. 229, p. 543-561, set./dez., 2010.



## A LITERATURA MARGINAL/PERIFÉRICA NO SARAU DOS MESQUITEIRO: prática de educação intercultural

Taís Aline Eble<sup>348</sup>

### Resumo

O presente artigo tem, como objetivo, compreender a literatura marginal/periférica no Sarau dos Mesquiteiros como práticas de Educação Intercultural, por meio de observações, registradas em nota de campo no período de março a agosto de 2013, realizadas no Sarau dos Mesquiteiros, localizado em uma escola estadual da periferia paulistana e do repertório apresentado pelos integrantes do grupo Os Mesquiteiros no Sarau. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como referencial teórico os estudos de Candau (2005; 2012); Freire (2011); Peçanha (2006; 2011); e Dalcastagnè (2007; 2008). Os resultados obtidos propõe compreender a literatura marginal/periférica e as atividades culturais realizadas no Sarau dos Mesquiteiros como práticas de Educação Intercultural que buscam um resgate e reconstrução dos processos de identidades culturais e por serem produzidas por autores provenientes da periferia e se referirem, no Sarau dos Mesquiteiros, ao universo e à cultura periféricos, são vistos, como uma maneira de mostrar e produzir a cultura que lhes é particular, que lhes é de pertencimento e, dessa forma, mostrar a sua voz.

**Palavras-Chave:** Literatura Marginal/Periférica; Sarau; Educação Intercultural.

### 1 Introdução

Este artigo é parte de minha dissertação defendida em novembro de 2013.<sup>349</sup> E tem como propósito compreender a literatura marginal/periférica no Sarau dos Mesquiteiros como práticas de Educação Intercultural.

A literatura marginal/periférica produzida, na década de 1990, principalmente por escritores provenientes da periferia paulistana e tem como característica temas referentes a vivência dos próprios autores na periferia e as condições de vida da periferia,

O escritor Férrez com a publicação do livro *Capão Pecado* em 1992 que propaga o termo literatura marginal aos escritores desta geração. Autores como Sérgio Vaz, Elizandra Souza, Marcelino Freire, Allan da Rosa, Sacolinha, Rodrigo Ciríaco, entre outros são considerados e se assumem como pertencentes a geração dos escritores marginais/periféricos.

Atualmente na periferia paulistana são inúmeros os saraus, manifestações

<sup>348</sup> Mestre em Educação pela FURB. Graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP/SP. Professora de Língua Portuguesa na rede municipal de Balneário Camboriú/SC. Grupo de pesquisa EDUCOGITANS, linha Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, - Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. E-mail: [taiseble@gmail.com](mailto:taiseble@gmail.com)

<sup>349</sup> A literatura marginal/periférica e o sarau como práticas de Educação Intercultural no Sarau dos Mesquiteiros: um estudo de caso em São Paulo 2012/2013.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

literárias e artísticas, que costumam ser em bares, bibliotecas públicas municipais, escolas, associações entre outros ambientes, em que são praticados e produzidas a produção cultural da periferia de São Paulo e com a intenção de se divulgar e consumir a literatura marginal/periférica. Sendo assim se tornam o local para que os escritores apresentam a literatura marginal/ periférica produzida, consumida e que representa a periferia e que os frequentadores destes saraus consumir este produto cultural A Educação Intercultural, de acordo com Candau (2005) advém de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. E por isso o sarau juntamente a literatura marginal/periférica podem ser pensado como práticas de Educação Intercultural.

Este artigo traz em sua análise observações de seis saraus, realizadas no período de 29 de março de 2013 a 30 de agosto desse mesmo ano e registradas em notas de campo e o repertório apresentando pelos participantes do grupo os Mesquiteiros, no qual observei as práticas de literatura marginal/periférica e as atividades culturais no Sarau dos Mesquiteiros, realizado em uma escola na periferia da cidade de São Paulo, especificamente na Zona Leste.

## **2 A Literatura Marginal/Periférica no Sarau dos Mesquiteiros: prática de educação intercultural**

O presente artigo tem, como objetivo, compreender a literatura marginal/periférica no Sarau dos Mesquiteiros como práticas de Educação Intercultural, por meio de observações, registradas em nota de campo no período de março a agosto de 2013, realizadas no Sarau dos Mesquiteiros, localizado em uma escola estadual da periferia paulistana.

A presença da literatura marginal/periférica da literatura marginal/periférica, é considerada um dos objetivos do grupo Os Mesquiteiros, conforme registro em nota de campo:

O integrante M10<sup>350</sup> inicia o Sarau dos Mesquiteiros, após apresentação de documentários sobre o grupo os Mesquiteiros e sobre a **literatura marginal/periférica e seus autores e os saraus na periferia de São Paulo**. M10 expõe os objetivos do Coletivo Cultural Mesquiteiros que são incentivar, difundir, promover e problematizar a cultura da periferia e principalmente no sarau a **literatura marginal/periférica**. Note-se que M10 situa o tema, o enfoque

<sup>350</sup> Os participantes representantes do grupo Os Mesquiteiros foram nomeados M1, M2, M3, M4 até o M10.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e o histórico do grupo antes de iniciar o sarau por meio dos documentários escolhidos apresentados. (Nota de campo: 26/04/2013, grifos meus)<sup>351</sup>

Ainda a respeito da presença da literatura marginal/periférica no Sarau dos Mesquiteiros, na abertura de um dos saraus no qual estive presente:

Para abrir as apresentações do recital o próprio M10 dramatiza um poema e recita em voz alta e utiliza o corpo, gestos e coloca a mão da cabeça como se tivesse sendo revistado por policiais e em seguida explica sua poesia como pertencente à literatura marginal/periférica e expõe um fato de sua vida em que M10 foi à 10ª edição da Festa Literária Internacional de Paraty, (Flip)<sup>352</sup> no Rio de Janeiro em 2012, para divulgar seus livros nas ruas e recitava essa mesma poesia e foi intimado pelos guardas municipais, que não o fizesse por causa do tema (Nota de campo: 26/04/2013).

O poema escolhido pelo mesquiteiro M10 para iniciar o referido sarau foi o seguinte:

#### **Biqueira Literária**

Vendo pó!

Vendo pó...

Vendo pó...esia!

Tem papel de 10,

papel de 15,

papel de 20,

com dedicatória do autor,

ainda vivo (EFEITO COLATERAL, 2013).

O poema Biqueira Literária possui uma linguagem coloquial, com gírias e um tom irônico e subversivo, e o tema faz uma analogia ao traficante como autor e ao livro/papel pó (droga) /poesia, um trocadilho com a palavra “*pó esia*”. Ao encenar o poema, M10 auxilia a compreensão da cena de um traficante/escritor vendendo/divulgando a sua poesia.

A proposta da literatura marginal/periférica destinada a espaços, autores, leitores e questões sociais consideradas marginais, como a periferia e a sua linguagem e cultura, aos temas, como a violência, drogas, entre outros, também sugere um posicionamento e

<sup>351</sup> Para apresentar as notas de campo, optei pela utilização da fonte 10 e modo itálico, justificado e com bordas externas.

<sup>352</sup> Festa Literária Internacional de Paraty, (Flip) realizado desde 2003 na cidade de Paraty no estado do Rio de Janeiro. [...] inseriu o Brasil no circuito dos festivais internacionais de literatura. [...]Nos cinco dias de festa, a Flip realiza cerca de 200 eventos, que incluem debates, shows, exposições, oficinas, exibições de filmes e apresentações de escolas, entre outros, distribuídos em Flip . Programação Principal, FlipMais, FlipZona e Flipinha. Disponível em: <http://www.flip.org.br/institucional2013.php>. Acesso em: 30 set. 2013.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

diversos questionamentos, como, por exemplo, por que não na periferia ter o “consumo” de literatura e pelos autores “vivos”.

Nesse sentido, há uma busca de identidade, o que configura o papel da interculturalidade e da educação intercultural como um resgate e reconstrução dos processos de identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo, devendo ser considerados, sob essa perspectiva, como elementos fundamentais, as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais, dando atenção à questão da hibridização cultural e à construção de novas identidades culturais, visto que não existe uma cultura pura, autêntica e genuína, e, sim, histórica e dinâmica e intercultural (CANDAU, 2005).

De acordo com a nota de campo registrada na data dos saraus nos quais estive presente:

O músico Fernandinho Beat Box realizou uma apresentação de Beat Box, interagindo com o público que e iniciou uma “batalha”<sup>353</sup> com um participante do sarau, comentou sobre a sua carreira e das gravações com cantores brasileiros como Marisa Monte, Lenine, Marcelo D2 entre outros. Finalizou sua apresentação cantando com outro rapper e um Dj mixava as músicas. Nesse momento a maioria do público não se encontrava mais sentando e sim dançando com a música. (Nota de campo: 24/05/2013).

No Brasil, então, se compreende a cultura *hip hop* e, principalmente, o *rap*, se propagados na periferia, como forma de reivindicação e cultura periférica. De acordo com Eble (2012, p. 29), o *hip hop* é um movimento “contra-hegemônico que tem um objetivo político e acredita poder usar a cultura como arma para mudar a realidade social de uma comunidade historicamente marginalizada.”.

Presenciei, em um dos saraus, a apresentação da *rapper* Bê O:

A rapper Bê O realizou um pocket show, onde cantou raps de sua autoria. As letras das músicas compostas por Bê O, que tratam de temas relacionados à cidade de São Paulo, mas especificamente a periferia e reivindicações e a interação da rapper com o público. (Nota de campo: 26/04/2013).

O *rap* e a cultura *hip hop* estão presentes no Sarau dos Mesquiteiros em diversas práticas culturais: recital, com poemas e músicas de *rappers*, na própria literatura marginal, nas apresentações musicais, no *graffite* e também na postura dos participantes,

<sup>353</sup> Nas apresentações de Beat Box, é denominada “batalha” a competição por meio de sons/Beat Box entre os participantes.



ISBN: 978-85-7897-148-9

no linguajar e roupas e na escolha do repertório dos participantes para o recital.

Além do *rap* e do poema, igualmente presenciei, no sarau, um clipe poético:

*M10 iniciou o sarau apresentando o clipe poético<sup>354</sup> realizado em parceria com os coletivos culturais Mundo em foco<sup>355</sup> e Os Mesquiteiros. O Clipe poético foi exibido em telão posicionado em frente ao palco. Foi encenado o poema De Aqui de Dentro da Guerra, da autora marginal/periférica Dinha, pelos integrantes dos coletivos culturais Os Mesquiteiros e Periferia Invisível e produzido/editado pelo Mundo em foco. M10 e o responsável pelo coletivo Mundo em foco comentam após a passagem do clipe poético a sua produção e o objetivo da parceria entre os coletivos que é unir a literatura periférica/marginal, o teatro, vídeo, a fotografia para a confecção de novos trabalhos envolvendo as atividades culturais desenvolvidas na periferia paulistana (Nota de campo: 30/08/2013).*

O poema De Aqui de Dentro da Guerra foi publicado no livro **De Passagem, mas não a passeio**, primeiramente em 2006, pelas Edições Toró e depois pela Editora Global em 2008. Eis o poema do clipe poético:

#### De Aqui de Dentro da Guerra

I - Mataram Francisco

Ah.

Ser protagonista, ser um símbolo.

- *É mais um ou menos um?*

Escrevo pra corromper as estatísticas.

Escrevo para alterar o sentido de estar sozinha.

*E Adélia?*

Passou

A noite velando o corpo.

- *Só tiro de Doze.!*

E o que dói nem é a morte.

É a guerra.

É somar os corpos e notar

A baixa sempre mais humana.

A última guerra romântica acontece por aqui:

São Paulo- Brasil

Fundão do Ipiranga

Jardim São Savério

Parque Bristol - Bristão.

<sup>354</sup> Clipe poético: encenação/dramatização de poema e produzido no formato *videoclipe*, ou seja, produção audiovisual, filme curto e em suporte eletrônico.

<sup>355</sup> “Coletivo Cultural Mundo em foco, formado em 2004 na periferia paulistana. Mundo em Foco é um grupo formado por jovens malucos, engajados com questões sociais que envolvem a comunidade. O grupo trabalha diretamente com diversas tecnologias e temas: TV, vídeo, cinema, internet, fotografia, artes plásticas, meio ambiente, teatro, entre outros. Acreditamos na democratização das ferramentas e das informações que sensibilizem o indivíduo à comunicação e ao seu desenvolvimento como ser humano. A equipe realiza ações diretas nos locais aos quais está inserida, realizando oficinas e exposições fotográficas e produzindo, finalizando, exibindo vídeos e promovendo eventos que dialoguem com a comunidade. Disponível em: <<http://mundoemfoco.org/>>. Acesso em: 10 out. 2013.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Mil e uma noites. A mil.  
A milhão.

Ouvi os tiros mas não dei ouvidos.  
Morreu alguém. Não fui ver.  
É comum. Era só isso.  
De uma festa cantei, dancei, ri  
( e isso não é força poética  
de quem imita poesia e põe verbos em paralelismos).  
Ri muito a noite toda.  
Terminou de madrugada  
os tiros subindo a escada:  
- *Dinha, mataram Francisco.*

II

Daí a idéia de Guerra Romântica: essa guerra cara a cara, mano a mano, de mãos bem maiores que o corpo, de dedos se assassinando. A última não foi a Primeira Grande Guerra. A última é a que acontece por aqui: Que de pequena foi crescendo, pulando os muros dos guetos, se alongando, se multiplicando, como um câncer bem nutrido, como um vírus bem alojado, ora dormindo, ora explodindo, ora abafado, mas nunca inerte. Sempre resistente, sempre bem transmitido pelo contato das mãos, dos olhos, dos pés que se tropeçam, dos namorados e namoradas, do fluxo capitalista, da tela, do maço de cigarros...

III

De aqui, de dentro da guerra  
qualquer tropeço é motivo.  
A morte te olha nos olhos  
te chama, te atrai, te cobiça.  
De aqui, de dentro da guerra  
não tem DIU nem camisinha  
que te proteja da estúpida reprodução  
da fome, da miséria da ínfima estrutura  
que abafa o cantar das favelas  
- antigas senzalas modernas-  
cemitério geral das pessoas.

De aqui, de dentro da guerra eu grito pra ser ouvida.  
De aqui, de dentro da guerra eu me armo e polício.

De aqui, de dentro da guerr  
a é que eu protejo meus sonhos  
pra não virar a cabeça  
pra não virar a palavra  
pra não virar estatísticas (DINHA, 2008. p. 46-49).

O poema *De aqui de Dentro da Guerra* retrata uma guerra simbólica de alguém que vivencia “aqui de dentro da guerra” o que acontece na realidade da periferia, ou melhor, a própria realidade – as desigualdades sociais, a violência, o tráfico, a fome e a falta de infraestrutura – e questiona a banalização da troca de tiros, da vida humana e da morte. Em síntese, “De aqui, de dentro da guerra eu grito pra ser ouvida” e a sua escrita [...] *não é força poética de quem imita poesia e põe verbos em paralelismos.*

Tanto na temática quanto na construção poética ou na prosa, o autor/marginal quer ser ouvido, não excluído pela ausência ou artificialidades da escrita literária



ISBN: 978-85-7897-148-9

denunciada por Dinha.

Quase sempre expropriado na vida econômica e social, ao integrante do grupo subalterno lhe é roubada ainda a possibilidade de falar de si e do mundo ao seu redor. E a literatura, amparada em seus códigos, sua tradição e seus guardiões, querendo ou não, pode servir para referendar essa prática, excluindo e marginalizando. Perde, com isso, uma pluralidade de perspectivas que a enriqueceria (DALCASTAGNÉ, 2007, p. 38).

Ao exporem suas vivências, principalmente evidenciando situações e grupos marginalizados em forma de uma produção literária, o grupo Mesquiteiros e o coletivo cultural Mundo em Foco, ao dramatizarem o poema De aqui de Dentro da Guerra, transformando-o em um clipe poético, buscam romper com o “silêncio” e questionam a probabilidade de reconhecimento dos sujeitos. Além disso, desenvolvem, conforme propõe Candau (2012), estratégias que fortalecem o poder de grupos marginalizados para que possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades nas quais predominam mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação. Dessa forma, a literatura denominada marginal/periférica contribui para resgatar a diversidade cultural e seu tratamento na educação.

A educação intercultural tem como propósito estabelecer estratégias que favoreçam os processos de “empoderamento”. De acordo com Candau (2005 p.35),

Favorecer processos de ‘empoderamento’, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O ‘empoderamento’ começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O ‘empoderamento’ tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

Sendo assim, a produção desse clipe poético com a dramatização desses sujeitos de um poema de literatura marginal/periférica, produzido por autores/atores/produtores todos provenientes da periferia e apresentados em um sarau na periferia, são estratégias de empoderamento e prática de educação intercultural com a intenção de fortalecer o poder de grupos marginalizados, a eles possibilitando lutar pela igualdade de condições de vida na sociedade em que vivem marcada pela desigualdade e discriminação. Em síntese, essas estratégias visam à promoção de transformações sociais (CANDAU, 2005).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Nesse sentido, são necessárias para que se corrijam as marcas da discriminação construída ao longo da história. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais. Outro aspecto fundamental é a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias (CANDAU, 2005, p. 35).

A exemplo de Candau (2005; 2012), Freire (2011) trata sobre os grupos socialmente excluídos/marginalizados ou:

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 2011. p. 212).

Freire (2011), ao tecer suas considerações sobre a unidade na diversidade e multiculturalidade, propõe a importância da multiculturalidade e a considera como um fator político:

[...] a busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 2011. p. 216).

Freire (2011) considera a cultura como produto da criação do homem e propõe uma não distinção ou valoração das culturas e dos objetos culturais e, desse modo, a literatura marginal/periférica, como cultura, é uma maneira de “comportar-se” e traz toda uma estética inovadora, de protesto, coloquial, periférica, com a finalidade de mostrar um comportamento de uma classe social que quer produzir e consumir cultura.

Freire (2011), sobre a multiculturalidade, afirma que são necessários o respeito e a convivência entre as diferentes culturas e a análise das situações concretas de diversidade cultural como um fenômeno não espontâneo, mas criado, produzido politicamente e trabalhado, a duras penas na história.

A multiculturalidade é outro problema sério que não escapa igualmente a essa espécie de análise. A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

liberdade conquistada de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibida de ser (FREIRE, 2011, p. 214).

Paulo Freire foi um dos primeiros a defender a necessidade de trabalhar a diversidade cultural dentro e fora dos “muros” escolares. Sendo assim, a proposta da literatura marginal/periférica no sarau promovido em uma escola pública de periferia configura-se como uma prática que não só promove esse debate intercultural ou de diversidade cultural, mas também questiona o lugar da cultura/literatura produzida na e para a periferia e que pode ser expandida para o centro.

Sendo assim, o Sarau permite uma confluência de culturas representadas nas diversas literaturas e práticas culturais, configurando-se como um local em que ocorrem práticas interculturais e que não se “limita” somente à literatura e/ou à cultura periférica, deixando o “*gueto*”, para produzir algo que surge na periferia, mas que possa ser consumido e pensado fora do ambiente periférico e que recebe e partilha de cultura que é proveniente de outras culturas.

Dessa forma, a literatura marginal/periférica, como cultura, é uma maneira de “comportar-se” e traz toda uma estética inovadora, de protesto, coloquial, periférica, com a finalidade de mostrar um comportamento de uma classe social que quer produzir e consumir cultura e que, de acordo com Freire (2011), que considera a cultura como produto da criação do homem e propõe uma não distinção ou valoração das culturas e dos objetos culturais.

A respeito de livros, na nota de campo a seguir, registrei a participação do escritor Ferréz:

O escritor Ferréz apresentou contos de seus livros, por meio de leituras dramatizadas e explicou o começo de sua carreira, a opção por ser escritor, sua vida como escritor, o tema de seus contos e livros, sobre a literatura marginal e como é ser um escritor de periferia e, por fim, fez a apresentação do seu livro recém-lançado “Deus foi almoçar” (2013) (Nota de campo: 26/04/2013).

Ainda sobre a participação de poetas e de coletivos culturais, registrei, em nota de campo, a participação do Coletivo Cultural Poetas Ambulantes<sup>356</sup>.

<sup>356</sup> Inspirando-se nos vendedores ambulantes que circulam dentro dos coletivos oferecendo suas mercadorias, os Poetas Ambulantes oferecem aos passageiros poesia falada e escrita, em troca apenas de atenção, emoção e interação. A cada mês, os Poetas traçam um itinerário diferente, percorrendo diversas linhas de ônibus, trem e metrô, declamando e entregando poemas de própria autoria ou de autores



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O coletivo cultural Poetas Ambulantes com a participação do poeta Victor Rodrigues<sup>357</sup> recitaram dez poemas, sendo todos de escritores de literatura marginal/periférica e composições dos poetas que compõe o grupo Poetas Ambulantes, explicaram o seu coletivo e objetivos do grupo e comentaram da saída da estação do trem da CPTM<sup>358</sup> Osasco até o local do sarau dos Mesquiteiros, onde recitam poemas pelos transportes públicos durante o percurso. A disposição do grupo espalhado entre o público destaca a apresentação do Coletivo Cultural que interage com o público participante (Nota de campo: 27/04/2013).

Essa interação de autores e coletivos com os participantes do grupo Os Mesquiteiros e com o público são práticas que condicionam uma educação intercultural, no sentido de promover experiências de interação com o outro. Para que cada um possa ser capaz de relativizar a maneira própria de se situar no mundo e atribuir novos sentidos, é preciso que tenha e sejam proporcionados momentos em que são apresentadas outras perspectivas, pensamentos, modos de vidas e vivências (CANDAUI, 2005).

### 3 Algumas Considerações

Este artigo se constitui como uma análise que compreendeu o Sarau dos Mesquiteiros como prática educativa intercultural, relevando seus posicionamentos e questionamentos.

Em outras palavras, observei a presença da literatura marginal/periférica no Sarau, tanto nos dizeres dos sujeitos, quanto nos objetivos do grupo e nas atividades nele realizadas, como uma prática de Educação intercultural. Nesse sentido, a escolha do repertório e de toda a produção cultural analisadas nas notas de campos desenvolvida no Sarau dos Mesquiteiros possui a especificidade de retratar a cultura periférica, por meio de diversas práticas interculturais, como a poética da literatura marginal/periférica no recital, as apresentações de *rap* e *hip hop*, a produção de clipes poéticos constituindo-se

---

consagrados, escritos por frequentadores dos saraus da cidade. Normalmente essas ações ocorrem em dias úteis, preferencialmente nos horários de maior movimento. No momento em que os passageiros estão mais cansados e estressados, a intervenção dos Poetas torna a viagem mais agradável e divertida. O destino final é sempre algum local onde habitualmente ocorrem saraus, dando continuidade ao dia de convivência com a poesia. O coletivo é composto por seis poetas: Carolina Peixoto, Jefferson Santana, Lu'z Ribeiro, Mariane Staphanato, Mel Duarte e Thiago Peixoto, mais a fotógrafa Renata Armelin, que são os idealizadores e coordenadores do projeto. Além disso, conta com o apoio e a participação de diversos outros poetas, amigos e parceiros, seja escrevendo poesias para distribuir, seja durante as saídas. Disponível em: <<http://poetas-ambulantes.blogspot.com.br/p/o-coletivo.html>>. Acesso em: 10 out. 2013.

<sup>357</sup> O escritor Victor Rodrigues também foi um mesquiteiro e, atualmente, saiu do grupo Os Mesquiteiros para organizar projetos culturais. Possui dois livros publicados: Praga de Poeta (2012) e Sinceros Insultos (2013). Participa do Coletivo Cultural Poetas Ambulantes e de saraus na periferia de São Paulo.

<sup>358</sup> CPTM- Companhia de Trens Metropolitanos.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

como possibilidades de práticas de educação intercultural em que são desenvolvidas estratégias que favorecem os processos de “empoderamento”, com a intenção de fortalecer o poder de grupos marginalizados socialmente e reivindicar igualdade e transformações sociais.

Vale ressaltar que a diversidade cultural dentro e fora dos “muros” escolares, anunciada por Paulo Freire, se constitui como proposta de trabalho necessária em uma sociedade que visa ao respeito e à convivência entre as diferentes culturas. É processo que implica o fator político e a mobilização de grupos culturais e sociais, constituído, não como fenômeno espontâneo, mas criado politicamente. Nesse sentido, o Sarau dos Mesquiteiros é um espaço mobilizador, de promoção e encontro de culturas em que é respeitado o direito às diferenças e à liberdade.

## Referências

CANDAU, Vera Maria. **Cultura (as) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Revista Educação e Sociedade**, vol.33, jan-mar 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. **A auto-representação de grupos marginalizados**: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. Porto Alegre: PUC-RS, 2007.

\_\_\_\_\_. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: \_\_\_\_\_. **Ver e imaginar o outro**: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. Vinhedo (SP): Horizonte, 2008.

DINHA. **De Passagem, mas não a passeio**. São Paulo: Editora Global, 2008.

EFEITO COLATERAL. Biqueira Literária. 9 dez. 2013. Disponível em: <<http://efeito-colateral.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

EBLE, Laeticia Jansen. **(Auto)biografias urbanas**: percursos possíveis pela literatura marginal. Paris: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. **Literatura marginal**: os escritores de periferia entram em cena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **É tudo nosso!** Produção cultural na periferia paulistana. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo, 2011.



## GT 10- RELAÇÕES INTERCULTURAIS, VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO

O GT discutiu a temática das violências na perspectiva da educação intercultural, assumindo que a categoria violência comporta múltiplos significados na contemporaneidade, por isso o seu uso no plural. Foi um espaço de visibilidade às diferentes situações e aos múltiplos eventos com motivações e contextualizações várias que o termo violências refere. Em suma, possibilitou pensar sobre a imperiosa necessidade de construir outras formas escolares de educar, visto que as atuais demonstram, em uma sociedade pós-industrial de base tecnológica, um estado cada vez mais agudo de esvaziamento e esgotamento, de afastamento do mundo social da escola.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR DO LITORAL DO PARANÁ

Clóvis Wanzinack<sup>359</sup>

### Resumo

Este trabalho objetivou sistematizar dados sobre violência no âmbito escolar, tanto presencial (*bullying*), quanto virtual (*cyberbullying*), nas escolas públicas do litoral do Paraná. *Bullying* é uma expressão inglesa que indica pessoa intimidadora, agressiva, que utiliza vantagens físicas ou morais para intimidar ou amedrontar outrem. No *cyberbullying* ou *bullying* virtual acontecem situações opressoras semelhantes, porém substituindo a agressão física, por agressões virtuais, as quais se configuram em danos psicológicos. O projeto teve como objetivo inicial mapear indicadores de violências no ambiente escolar, cujos resultados preliminares serão apresentados neste trabalho, que tem como objetivo principal realçar questões ligadas à violência no contexto escolar e sua relação com o cotidiano de jovens e adolescentes do litoral do Paraná. Os resultados permitem reflexões e subsidiar ações que viabilizem intervenções para minimização da violência no ambiente escolar, combatendo a evasão escolar e melhorando a qualidade da Educação.

**Palavras-chave:** Violência Escolar; Bullying; Cyberbullying; Litoral do Paraná.

### 1 Introdução

O litoral do Paraná é composto por sete municípios: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná. É uma das regiões que apresenta os piores indicadores socioeconômicos, de saúde e de educação do Estado do Paraná. Retrata um panorama socioeconômico muito semelhante a diversas outras regiões interioranas do país, marcadas pela má distribuição de renda e ausência de equipamentos públicos efetivos, que atendam as demandas da população. Longe de determinismos e sem querer associar pobreza com violência, sabe-se que em contextos como este, marcados por situações de grande desigualdade social e lacunas do aparato Estatal, vêm à tona problemas como (re)produção de diversos tipos de preconceitos e violências, que podem iniciar no ambiente escolar. Quando tais formas de agressão no âmbito escolar tornam-se repetitivas chamamos de bullying.

*Bullying* é uma palavra proveniente do verbo inglês *bully*, uma expressão utilizada para indicar pessoa intimidadora, muitas vezes agindo de forma agressiva, no qual utiliza vantagens físicas ou morais para intimidar, amedrontar ou apavorar outrém. Este termo vem sendo adotado para definir comportamentos premeditados, repetitivos, agressivos,

<sup>359</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional pela FURB (SC). Docente da UFPR (PR). Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento Sustentável do Litoral do Paraná. E-mail: clowiswa@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

perversos, intencionais de violência de forma física ou psicológica com o intuito de coagir alguém para obter algum favorecimento ou por bel-prazer. (WANZINACK, 2014).

Segundo Gomes e Sanzovo, (2013) o *bullying* se configura em uma subcategoria de violência específica, abrangendo muito mais do que desentendimentos cotidianos escolares e problemas estudantis, representa um verdadeiro processo maléfico às vítimas nele inseridas, podendo, inclusive ser fatal.

Albino e Terêncio, (2012) citam que tal forma de violência ocorre em uma relação desigual de poder. Caracteriza-se por uma situação de desvantagem para a vítima, a qual não consegue se defender com eficácia de tal atitude agressiva, intencional e repetitiva, adotada por uma pessoa ou um grupo, contra outro(s)/a(as), causando dor, angústia e sofrimento.

Algumas atitudes de forma direta ou indireta podem ser consideradas práticas de *bullying*, no entanto a vítima tende a receber uma vasta variação de brincadeiras maldosas. Essas brincadeiras, que na realidade se materializam camufladas como verdadeiros atos de violência, ultrapassam questões de respeito e muitas vezes chegam a ameaçar a segurança física e psicológica da vítima.

Os sujeitos/agressores que manifestam esses comportamentos podem ser meninos ou meninas atuando individualmente, ou também ser provenientes tanto dos grupos de meninos como dos grupos de meninas, ou ainda, grupos mistos compostos por meninos e meninas. Essas pessoas geralmente procuram um tipo de poder/domínio ou até mesmo um tipo de reconhecimento em seu grupo.

A figura do agressor sempre procura uma vítima mais fraca tanto fisicamente como psicologicamente, com pouca inclusão social, a qual em certa medida, lhe dá uma certa segurança de que suas agressões não serão ouvidas pelos demais colegas.

Diante desses acontecimentos, Silva (2010) cita que o *bullying* não pode mais ser tratado como um fenômeno exclusivo da área educacional, se limitando apenas ao ambiente escolar. Hoje tal tema é definido como um problema de saúde pública, por isso ele deve entrar em pauta em diversas áreas profissionais, como psicologia, medicina, assistência social e pedagogia, sendo discutido de forma mais interdisciplinar possível. Em decorrência de desconhecimento ou limitações de algumas áreas, que negligenciam o tema, tende a ocorrer o aumento desordenado na gravidade bem como a multiplicação de novos casos, causando problemas físicos e emocionais que acompanharão as pessoas envolvidas por toda uma vida.

Tal perseguição, segundo Maldonado (2011), reflete-se também em dificuldade de



ISBN: 978-85-7897-148-9

concentração, queda do desempenho escolar e medo de ir à escola. A criança muitas vezes cria subterfúgios físicos, como mal estar, dor de barriga, dor de cabeça, para não precisar ir à escola. Tais sensações podem se tornar de forma crônica, na estimulação de produção de hormônios do estresse, que resulta em sensação de mal estar profundo. Quando em estado agravado, pode gerar casos extremos de depressão, no qual podem inclusive conduzir a tentativas de suicídio.

No **cyberbullying** ou **bullying virtual** acontecem situações opressoras semelhantes, porém substituindo a agressão física, por agressões virtuais, as quais se configuram em danos psicológicos diuturnamente.

Essas agressões hoje pulam os muros de colégios, tornando até lugares tradicionalmente considerados mais seguros, como os lares, em locais vulneráveis, pois os ataques de **cyberbullying** podem acontecer em momentos inesperados como nas madrugadas, quando a vítima esta dormindo em seu quarto, com a sensação de um lugar seguro. Segundo Casagrande *et al* (2011), essas situações de violências podem produzir traumas que interferem na construção das identidades de muitos jovens.

Maldonado (2011) cita que no **cyberbullying**, com a divulgação e propagação das mensagens via internet, os ataques tornam-se ainda mais poderosos e destruidores, no sentido de replicação das informações. Um elemento que torna a prática de **cyberbullying** devastadora é a possibilidade de atingir plateias em proporções incomensuráveis, potencializando dramaticamente os sentimentos de vergonha e humilhação da vítima, a ponto de se sentirem tão indefesas que em alguns casos, culminam em suicídio.

Essa modalidade de violência também se diferencia, devido a/ao agressor/a não precisar ser mais forte fisicamente que a vítima. Pelo fato de tal situação ocorrer virtualmente, muitas vezes se dá a quilômetros de distância entre agressor e vítima, sendo muitas vezes de forma anônima. São comuns os perfis falsos criados em endereços eletrônicos, páginas da internet ou utilizando-se das redes sociais, deixando a vítima totalmente confusa de onde partem as agressões, pois o/a agressor/a poder ser, um/a vizinho/a, amigo/a, alguém do colégio, alguém mais novo/a ou mais velho/a, homem ou mulher ou até mesmo uma pessoa que nunca estabeleceu um contato presencial. Sem saber quem é o/a agressor/a dificulta-se, em grande medida, a defesa ou medidas preventivas para cessar as provocações.

Maldonado (2011) cita uma particularidade no **cyberbullying** que é bem comum, consistindo em duas faces de personalidade. No contato real, revela-se uma pessoa educada, atenciosa, estudiosa, que pode se transformar facilmente na frente de um



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

computador, entre quatro paredes, trazendo seu lado mais sombrio, com uma agressividade mal canalizada, colocando em práticas ações que possivelmente não teria coragem de perpetrar presencialmente.

Esse anonimato muitas vezes potencializa o ataque por parte dos/as agressores/as, por ensejar uma falsa sensação de impunidade. Tal sensação contribui para que o/a agressor/a publique na internet fotos, comentários ou vídeos preconceituosos, que dificilmente teria coragem de falar ou fazer pessoalmente, devido a punições legais ou repreensão das pessoas.

Outro grande problema é que alguns/as agressores/as virtuais não tem a mínima noção da dimensão que seus atos podem interferir na vida das pessoas, até pelo fato de não terem uma resposta imediata, o que contribui para o desenvolvimento de uma frieza em suas ações virtuais.

Diante desses pressupostos teóricos, desenhou-se este estudo, que consistiu em realizar uma fotografia da violência no contexto das escolas públicas da região litorânea do Estado do Paraná. Buscou-se realizar uma pesquisa de cunho quantitativo com estudantes do Ensino Fundamental, almejando a produção e sistematização de dados a respeito do problema, que possam subsidiar futuras estratégias para sua minimização.

## **2 Metodologia**

A investigação se baseou em uma primeira etapa de consulta a referencial teórico, com a finalidade de uma maior compreensão sobre a temática. Foi adotado como referencial teórico-metodológico a estratégia de pesquisa quantitativo com a finalidade de tentar mensurar indicadores de violência no âmbito escolar.

A equipe do projeto, composta por 11 acadêmicos do curso de Informática e Cidadania da Universidade Federal do Paraná e um docente orientador, elaborou um formulário de pesquisa sobre o tema, visando mapear o problema entre jovens e adolescentes e suas realidades escolares. O formulário continha 29 questões, sendo 28 de múltipla escolha e um questão aberta onde os alunos/alunas poderiam descrever experiências relativas ao tema. As questões envolviam perguntas relativas à violência escolar, inclusão digital e cyberbullying.

Sendo que o instrumento foi apresentado previamente aos diretores das respectivas escolas, explicando-se os objetivos do estudo para o campo da Educação.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Todas as questões relativas à Ética em Pesquisa foram seguidas, sendo que a participação no estudo foi anônima e voluntária. O projeto, que se encontra atualmente em andamento, desde sua fase inicial já abordou 1000 estudantes de 5º a 8º ano de escolas da rede pública de ensino básico, contemplando as cidades de Morretes, Paranaguá e Guaratuba.

### **3 Resultados e Discussão**

#### **3.1 Bullying**

O dimensionamento do *bullying* e do *cyberbullying* é algo difícil de ser mensurado, pois o problema envolve muitas questões subjetivas e muitas vezes se desenvolve de modo velado, sem que as vítimas denunciem aos pais, mães, amigos/as e/ou professores/as, principalmente por vergonha ou medo de retaliações. Estima-se que cerca de 30 % dos adolescentes nos Estados Unidos da América (o que corresponde a mais de 5.7 milhões de jovens) estejam envolvidos em situações de *bullying*, como agressores/as, alvos ou ambos. Pesquisas recentes propõem que entre 20 a 25 % das crianças em idade escolar são vítimas de *bullying* (CONTE e ROSSINI 2010).

Em relação ao Estado do Paraná, dados revelados por Casagrande *et al.*, (2011), a respeito de uma pesquisa realizada na cidade de Curitiba/PR, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a capital do Estado ocupa o terceiro lugar dentre as capitais que mais registram casos de *bullying* no Brasil, com 35,2 %. Fica apenas atrás de Brasília (DF) com 35,6% e de Belo Horizonte (MG) com 35,3%. Os números são expressivamente altos o que indicam a importância de refletir sobre as interfaces e consequências deste fenômeno, com finalidade de esquadrihar estratégias de minimização.

No Brasil, a primeira pesquisa a respeito do tema foi realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Juventude – ABRAPIA, entre 2002 e 2003. A investigação, que envolveu 5.875 estudantes de 5º a 8º séries de onze escolas cariocas encontrou que 40,5% desses alunos e alunas admitiram ter estado diretamente envolvidos em atos de *bullying* naquele período, sendo 16,9% vítimas, 10,9% vítimas e autores/as e 12,7% agressores/as - ou autores/as - de *bullying* (ALBINO e TERÊNCIO, 2012).

No litoral do Paraná a presente pesquisa, que envolveu 1000 estudantes de 5º ao

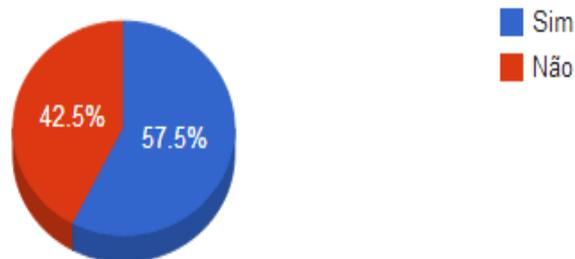


**ISBN: 978-85-7897-148-9**

8º ano, provenientes de três escolas públicas dos municípios de Guaratuba, Morretes e Paranaguá, foi composta por 497 (49,7%) estudantes do sexo feminino e 503 (50,3%) estudantes do sexo masculino. Ao perguntar se já foram vítimas de alguma brincadeira de mau gosto feita por colegas, 575 estudantes responderam já ter sido vítimas contra 425 estudantes alegaram não ter sido vítimas de brincadeiras de mau gosto. Conforme a Figura 1, este número corresponde a 57,5%, um número bem superior ao da pesquisa supra-citada realizada em capitais, incluindo Curitiba, bem como as estimativas norte-americanas.

Figura 01: Vítimas de brincadeiras de mau gosto

**Já foram vítimas de alguma brincadeira de mau gosto feita por colegas?**



Fonte: O Autor, 2014.

Muitas vezes a brincadeira mais comum pode esconder um grau de violência perturbador para quem está sofrendo, o mesmo tipo de brincadeira também muitas vezes pode se camuflar, quando relatado aos professores, educadores e pais. Onde a vítima muitas vezes é negligenciada do seu direito ou às vezes até ridicularizada ou ainda menosprezado o grau de importância de tal ato, conforme aponta Silva (2010): “Quando as “brincadeiras” são realizadas repletas de “segundas intenções” e de perversidade, elas se tornam verdadeiros atos de violências que ultrapassam os limites suportáveis de qualquer um”. (SILVA, 2010, p.13).

No ano de 2009, o IBGE em parceria com o Ministério da Saúde conduziram a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE (IBGE, 2009). Estudantes do 9º ano da rede pública e privada responderam a pergunta; “Nos últimos 30 dias, com que frequência algum dos seus colegas de escola te esculacharam, zuaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram tanto que você ficou magoado/incomodado/aborrecido?” As respostas que mais chamaram atenção foram 25,5% que relataram raramente ou às vezes e 5,5% que



ISBN: 978-85-7897-148-9

referiram quase sempre ou sempre. (GUILLAIN, 2012).

A pesquisa ainda revela que o *bullying* independe da natureza administrativa da escola, atingindo escolas privadas em uma proporção ligeiramente maior (35,9%) do que as escolas públicas (29,5%) (IBGE, 2009).

Outras pesquisas revelam que são observados recortes de gênero em torno da problemática. Mais de 34,5% dos meninos de 5ª a 8ª ano de escolas públicas e privadas de todas as regiões brasileiras foram vítimas de maus tratos ao menos uma vez no ano letivo de 2009, sendo 12,5% caracterizados por situações de *bullying* com frequência de repetição superior a três vezes. Por outro lado, 23,9% das meninas sofreram situação semelhante ao menos uma vez durante o mesmo período, enquanto 7,6% relataram frequência superior a três vezes (CEATS/FIA, 2010). Os meninos tendem a vitimizar mais quando comparados com as meninas, além de utilizarem mais da agressão física e verbal. Já as meninas utilizam mais da agressão indireta, de cunho relacional, espalhando rumores/fofocas ou realizando a exclusão social (TRAUTMANN, 2008).

Gomes *et al* (2007) também adiciona que enquanto os meninos costumam ser somente agredidos por outros meninos, as meninas podem ser vitimadas por agressores de ambos os sexos. Tal fato denota mais uma influência das questões de gênero, social e historicamente construídas em nossa sociedade, que colocam meninos a assumir posições fisicamente mais violentas, enquanto às meninas restam formas mais sutis de agressão, porém não menos dolorosas para a pessoa vitimada.

### 3.2 Cyberbullying

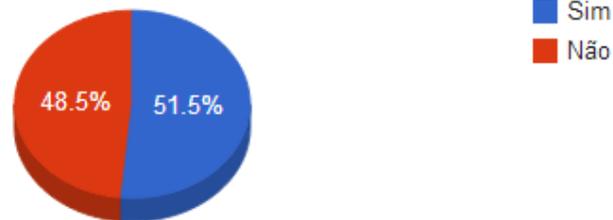
Em uma pesquisa conduzida ao longo do ano de 2010 pela Organização Não-Governamental *Plan* (CEATS/FIA, 2010), com mais de 5 mil estudantes brasileiros com idade compreendida entre 10 e 14 anos, apontou que 17,7% já praticaram *cyberbullying*, 3,5% já praticaram e foram vítimas, enquanto 16,8% foram vítimas de *cyberbullying*, no mínimo uma vez ao longo de suas vidas. Dentre as vítimas, 13% foram insultados pelo celular e os 87% restantes por textos e imagens enviados por *e-mail* ou via *sites* de relacionamento (Conte e Rossini 2010). Outro estudo desenvolvido por Hunder (2012) analisou que pelo menos 25% dos adolescentes são vítimas de *cyberbullying*. Esses dados são semelhantes aos achados desta pesquisa, que revelam que 27,8% já se sentiram mal com algum comentário a seu respeito veiculado na internet, enquanto 19,3% já sofreu algum tipo de ofensa ou intimidação através da internet.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Figura 02: Pais Controlam o que os filhos veem na Internet?

Os pais controlam o que os filhos veem na internet?



Fonte: O Autor, 2014.

As crianças/adolescentes começam a utilizar a internet cada vez mais cedo, porém pelos dados demonstrados na Figura 2 acima, demonstra-se que 48,5% dos pais não acompanham o que os filhos andam acessando na internet. Ou seja, não controlam ou restringem o teor do conteúdo acessado, abrindo uma brecha para acessar conteúdos pornográficos, com alto teor de violência, entre outros.

Para Conte e Rossini (2010), aproximadamente 40% das crianças e jovens brasileiros entre 10 e 18 anos, costumam navegar pela internet por mais de duas horas diárias. E quase metade deste grupo navega sem o acompanhamento dos pais, sendo que 60% costuma frequentar *lan houses*, livres, portanto, do acompanhamento de adultos. Também cabe mencionar que grande parte dos adultos (46%) não se preocupa em saber o que os filhos estão acessando no computador. A presença de computador no quarto, hábito que também costuma ser comum no Brasil (44%), também contribui para o uso da internet sem supervisão dos pais.

Figura 03: Locais onde os alunos mais acessam as redes sociais

Locais de onde os alunos mais acessam as redes sociais



Fonte: O Autor, 2014



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Na Figura 03 exibida acima, aponta-se que a maioria dos estudantes (63,2%), faz uso da internet na própria residência, acompanhado de 23,1 % que utiliza no celular e 9% *lan house*. O uso de acesso da internet em casa dá maior liberdade de acesso e conteúdos a serem visitados, proporcionando maior tranquilidade e incidência. O grande problema ocorre quando essas crianças e adolescentes não têm a maturidade para saber o quanto algumas páginas de internet podem ser perigosas e os mesmos correrem riscos. Tem-se como exemplo os chats, ou mesmo redes sociais de interação, em que nunca se sabe quem pode estar do outro lado da tela do computador.

Outro importante estudo revela que o *bullying* e as práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os estudantes, porém atingem também outros grupos pertencentes à comunidade escolar, inclusive professores e funcionários. Entre alunos, os respondentes declaram conhecer mais práticas discriminatórias motivadas pelo fato de serem as vítimas negras (19%), em seguida por serem pobres (18,2%) e, em terceiro lugar, por serem homossexuais (17,4%). Já entre docentes, as principais vítimas de tais situações são os mais velhos (8,9%), os homossexuais (8,1%) e as mulheres (8%). (ALBINO E TERÊNCIO, 2012).

Um estudo canadense, do Colégio de Professores de Ontário (OCT, 2007) revela que a partir de uma amostra de 1000 professores canadenses, 84% revelaram já ter experienciado alguma forma de *cyberbullying*, especialmente afirmações online obscenas ou difamatórias, postadas por seus estudantes. 41 % dos docentes conhecem outros colegas que também passaram por situação semelhante, destacando que as ferramentas mais comuns foram via e-mail (45%), salas de bate-papo (44%), blogs ou sites pessoais (32%), mensagens de texto (32%), fotografias ou vídeo clipes (19%) e sites que envolvem votações pessoais (15%). A pesquisa também revelou que 20% dos professores consideram o *cyberbullying* praticado por estudantes como um fator que pode levar ao abandono da docência.

#### **4 Considerações Finais**

A partir da etapa de pesquisa quantitativa, que consistiu na aplicação do instrumento de pesquisa à 1000 estudantes de escolas públicas do litoral paranaense, observou-se uma realidade preocupante no que tange a violência escolar, tanto para estudantes, quanto para educadores e pais. Destacou-se o fato de a grande maioria dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estudantes ter revelado que já foram vítimas de situações de violência no contexto escolar, tanto real quanto virtual. Com relação à supervisão do conteúdo acessado, apenas metade das crianças e adolescentes relatou supervisão pelos pais ou responsáveis, enquanto a maioria acessa a internet a partir de sua própria residência. Adicionalmente, cerca de um terço dos e das estudantes do litoral paranaense referiu já ter se sentido mal com comentários ou ofensas realizadas no meio virtual.

A próxima etapa do projeto será promover a socialização dos dados com o grupo pesquisado, a fim de discutir as repercussões que tais violências podem causar na Educação e vida dos estudantes, acarretando exclusão cultural e social discente.

Gomes e Sanvozo, (2013) colocam que no Brasil o *bullying* é objeto de poucas análises e pesquisas, razão pela qual há uma enorme dificuldade de comparar indicadores relacionados com outros países. Essa ausência de investigação faz o Brasil padecer de (pelo menos) 15 anos de atraso em relação à Europa, no tratamento/encaminhamento da problemática.

Fatores como a dor física, psicológica, emocional, exclusão, humilhação, ansiedade, raiva, tensão, tristeza, angústia, rejeição, mágoa, desejo de vingança, depressão entre outras, causadas tanto pelo *bullying* como pelo *cyberbullying* são sentimentos que podem perdurar por uma vida inteira, acarretando danos à autoestima e diversas fobias que refletem tanto em ambientes escolares ou familiares. Isso consequentemente pode ocasionar desinteresse pela escola e pelos estudos, causando evasão escolar.

Maldonado (2011) cita que muitos adolescentes deduzem que tais práticas de *cyberbullying* não são consideradas crimes e tão pouco acham que sejam descobertos. Porém é de extrema importância que a vítima imprima as mensagens dos textos contendo as ameaças, difamações, fotos adulteradas ou vídeos ofensivos e procure uma Delegacia de Repressão aos Crimes de Informática (DRCI) para dar queixa dos crimes virtuais. Nos boletins de ocorrência são caracterizados como crimes contra a honra (injúria, calúnia e difamação, racismo), apesar de terem sido praticados no mundo virtual, a punição é prevista da mesma forma que crimes praticados no mundo real.

Mesmo o Brasil, ainda não tendo leis que condenem tais práticas de *bullying* e *cyberbullying*, Conte e Rossini (2010) comentam que tais situações são enquadradas a crimes já prescritos na legislação do código penal, tais como: crimes contra a honra (arts. 138 – 140), crime de constrangimento ilegal (art. 146), crime de ameaça (art. 147), crime de participação em suicídio (art. 122). Entre outras no qual o agressor responderá por tais



ISBN: 978-85-7897-148-9

delitos.

Para Hanewald (2010), o *cyberbullying* pode dar a falsa impressão de que é menos perigoso, porque não envolve violência física, porém o tormento psicológico pode levar ao suicídio de pessoas jovens. O tema se apresenta como um desafio para a gestão escolar, pois o meio virtual apresenta contornos fluidos, difíceis de supervisionar, mas que devem necessariamente envolver a escola, bem como família/responsáveis. Para a pesquisadora, as situações de *cyberbullying* que iniciam no computador em casa durante a noite, podem continuar no dia seguinte na escola e transformar-se em *bullying* face a face. Medidas tornam-se, portanto, necessárias, tais como: espaços de discussão e formação de professores/as, sensibilizando-os/as para o tema; realização de discussões e oficinas com estudantes, estimulando a eleição de monitores/as e formação de lideranças dentro da comunidade escolar, que ajudem a denunciar e combater o problema; elaboração e divulgação de material informativo (cartazes, pôsteres, kits educacionais, vídeos); disseminação de informações atualizadas (em páginas da internet, jornais e informativos escolares); estabelecimento de canais de apoio e suporte às vítimas, que podem incluir meios telefônicos (disque-denúncia, por exemplo), ou virtuais (salas de chat, fóruns, blogs ou comunidades em redes virtuais), para que possam trocar experiências, criando redes de apoio e solidariedade. Alternativamente, os/as estudantes podem ser estimulados/as a produzir seus próprios materiais de *cybersegurança*, individualmente ou em grupos, como atividades formativas. Campanhas de conscientização, tais como semanas *anti-bullying* ou dias dedicados a conscientizar a comunidade escolar, integração de lições de *cybersegurança* ao currículo escolar, performances teatrais, gincanas ou outros métodos também podem ser adotados. Em síntese, o problema não pode continuar em silêncio.

### Referências

ALBINO, Priscila Linhares; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Considerações críticas sobre o fenômeno do *Bullying*: do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Eletrônica do Ceaf**, Porto Alegre, RS: v. 1, n. 2, p.1-21, Fev/Mai 2012.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; TORTATO, Cintia de Souza Batista; CARVALHO, Marília Gomes de. *Bullying*: Quando a brincadeira vira violência. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. **Igualdade na Diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba, PR: Utfpr, 2011, p. 209-241.

CEATS. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor –; FIA,

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

Fundação Instituto de Administração (Org.). **Bullying escolar no Brasil**: relatório final. São Paulo: 2010.

GOMES, Luiz Flávio; SANZOVO, Natália Macedo (Coord.). **Bullying e prevenção da violência nas escolas**: quebrando mitos, construindo verdades. São Paulo: Saraiva, 2013. (Saberes Monográficos).

GOMES, A.; et al. El "bullying" y otras formas de violencia adolescente. **Cuadernos de Medicina Forense**, v.13, n.48/49, p.165-177, 2007.

GUILLAIN, Charlotte. **Vencendo o Bullying**: problemas da vida real. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

HANEWALD, Ria. **Cyber Bullying in educational contexts**: what, where and why? ACEC Digital Diversity Conference. Melbourne, Austrália, p.6-9, April, 2010.

HUNDER, Nick. **Vencendo o Cyberbullying**: problemas da vida real. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde escolar 2009**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/defaulttab.shtm>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

MALDONADO, Maria Tereza. **Bullying e Cyberbullying**: o que fazemos com o que fazem conosco?. São Paulo: Moderna, 2011.

OCT - Ontario College of Teachers (2007) State of the Teaching Profession 2007. Annual Ontario College of Teachers Survey of Teachers. COMPAS Inc. Public Opinion and Customer Research August 9, 2007. em <[http://www.oct.ca/publications/PDF/survey07\\_e.pdf](http://www.oct.ca/publications/PDF/survey07_e.pdf)> Acesso em: 07 jul. 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TRAUTMANN, Alberto. Maltrato entre pares o "bullying": una visión actual. **Revista Chilena de Pediatría**, Chile, v. 1, n. 79, p.13-20, Jan/Fev, 2008.

WANZINACK, Clóvis. Bullying e Cyberbullying: faces silenciosas da violência. In: SIGNORELLI, Marcos Claudio; SIERRA, Jamil Cabral. **Diversidade e educação: interseções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. Curitiba, PR: UFPR - Litoral, 2014. p. 67-81.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## ANÁLISE COMPARATIVA DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REGIÃO SUL SOBRE PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA E CONTRA A ESCOLA

Erni José Seibel<sup>360</sup>Marcos Rogério dos Santos<sup>361</sup>

### Resumo

O presente estudo tem por objetivo apresentar as considerações resultantes da análise das percepções dos diretores e professores das escolas públicas da região sul, sobre práticas de violência no contexto escolar. Para tanto, analisamos as respostas declaradas pelos participantes da edição 2011 da Prova Brasil. Com auxílio do *software* estatístico SPSS foram selecionadas questões cujas respostas consideravam: violência verbal e física de aluno-aluno, aluno-professor, furto e tráfico de drogas. Foram produzidos cruzamentos, frequências e tabelas os quais resultaram na construção de gráficos cujos resultados contribuíram para o desenvolvimento das análises comparativas a partir do conjunto de respostas. As considerações apresentadas indicam que as distintas práticas de violências nas escolas da região sul, apresentam quadros diferenciados.

**Palavras-Chave:** Ensino Fundamental; Práticas de Violência; Prova Brasil.

### 1 Introdução

O campo educacional brasileiro tem ao longo das últimas décadas manifestado diferentes modalidades de violência(s), sejam elas praticadas *na escola, contra a escola ou pela escola*. Um fenômeno social o qual tem atraído pesquisadores de distintos campos de saberes, cujos estudos estão em grande medida voltados para os significados, às manifestações e reações de distintas ordens a esse fenômeno. Um acontecimento que ao longo das últimas décadas, tornou-se mais expressivo, seja no ambiente intramuros, bem como no extramuros das escolas.

Neste sentido, acontecimentos completamente distintos em si, com capacidades distintas de impactar a *coesão social*, com consequências bastante diversas tanto para quem comete, quanto para quem sofre, têm sido apresentados, sobretudo pelo sistema midiático, sobre um mesmo conceito, demasiadamente amplo e talvez incapaz de pormenorizar em detalhes as distintas manifestações do fenômeno em questão.

Diante desse quadro, o presente estudo teve como questão norteadora,

<sup>360</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UFSC e coordenador do NIPP, Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas. E-mail: seibel@cfh.ufsc.br

<sup>361</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação (UFSC). E-mail- [marcospiqueiri@yahoo.com.br](mailto:marcospiqueiri@yahoo.com.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolver uma análise comparativamente entre o conjunto de respostas declaradas por diretores e professores acerca das práticas de violências cometidas nas unidades em que eles atuam. Para tanto, foram consideradas as respostas dos diretores e professores das escolas públicas de Ensino Fundamental, localizadas no Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, participantes das edições 2007 e 2011 da Prova Brasil,

Acreditamos que as considerações a serem produzidas com os resultados desta pesquisa, poderão apontar novas perspectivas junto às discussões acerca da prática de violência nas escolas, bem como, produzir diagnósticos voltados para criação e implantação de políticas públicas voltadas para o contexto escolar.

As análises serão realizadas com base no resultado dos dados compilados da base “micro dados das da Prova Brasil”<sup>362</sup>, tendo como recorte os questionários respondidos por professores e diretores participantes da Prova Brasil 2007 e 2011.<sup>1</sup> Os questionários respondidos contemplam inúmeras perguntas sobre violência no ambiente escolar e suas várias formas (violência física e verbal, furto, depredação, pichação, tráfico de drogas). Os professores e diretores respondentes dos três estados totalizam 47.306 e 8.156, respectivamente (veja quadro 1).

A possibilidade de desenvolver uma análise comparativa em larga escala sobre o tema destaca a relevância dessa pesquisa, dado que a produção deste tipo de informação e conhecimento na maioria das vezes fica restrita a estudos de caso ou pesquisa de baixa escala. Neste interim, a ampliação da análise destes dados com o uso de parâmetros estatísticos mais complexos (cruzamentos, correlação, regressão, etc.). Somado a cobertura dos três estados do sul do país é um recorte original do projeto de pesquisa, o que de certa forma, dá para esta pesquisa um caráter de ineditismo, uma vez que o total de respostas a ser analisada, bem com extensão geográfica alcançada, confere a este estudo, um alto poder de validade estatística.

## **2 Aspectos Teóricos e Conceituais**

O número cada vez mais expressivo de notícias vinculadas no sistema midiático acerca do fenômeno social “violência no cotidiano escolar” tem contribuído para que este tema ocupe um lugar central na agenda de debates de gestores públicos, pesquisadores, professores, pais/responsáveis, estudantes, entre outros.

<sup>362</sup> Disponível para download em: < <http://provabrasil.inep.gov.br/downloads> > 20/03/2014



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Na busca para melhor definir este fenômeno, pesquisadores de distintos campos de saberes, têm procurado por meio de métodos e práticas de pesquisa produzir análises e estudos que possam desvendar os fatores que contribuem para promoção e perpetuação de tais práticas. Neste interim, as pesquisas seguem distintas perspectivas, entre as quais, psicológico, pedagógico, antropológica e sociológico, que se dividem entre àqueles, cujas reflexões costumam considerar como práticas de violência(s) apenas os atos tipificados nos respectivos Códigos Penais, cuja legislação impõe sanções como detenção ou reclusão; medidas restritivas de liberdade, normalmente tidas como *violências duras*, ou entre àqueles que reconhecem as praticas de violências no contexto escolar com base na tríade: violência na escola, contra a escola, ou da escola, com destaque para autores como Bernard Charlot (2002), Bourdieu e Passeron (1982), Zaluar (2007), entre outros, contribuem para se pensar o tema em tela, a partir de uma análise histórica e das transformações socioeconômicas, educacionais, morais, de cada período histórico.

Consideramos que entre essas duas perspectivas, existam outras definições, tal qual, àqueles que buscam por meio do processo sócio midiático produzir e difundir um processo de catarse com base em slogans sensacionalistas, os quais difundem a política da *tolerância zero*, típicas da sociedade do espetáculo, onde as reflexões em grande medida estão restritas ao senso comum, e não ao conhecimento científico cujas cogitações são produzidas a partir de uma práxis empírica, de métodos e técnicas de pesquisas distintas. Assim como, delinea Debardeux (2002) e Charlot (2002), os quais consideram que as distintas formas de violências produzidas no contexto escolar, são resultado de um processo histórico, de diferentes significados, de uma pratica pedagógica que precisa ser revista, de um contexto socioeconômico repleto de transformações. Perspectivas as quais, contrapõem o campo midiático o qual costuma atribuir apenas a fatores como: condição socioeconômica e desestrutura familiar, como sendo as principais motivações que contribuem para promoção praticas de violências no espaço escolar. O que de certa forma contribui para criminalização da juventude, colocando-os em um status que exige um permanente controle, o qual deve ser exercido pelos adultos, ou por quem controla o estado, a sociedade civil, e também as escolas.

Em se tratando do contexto educacional brasileiro, convém destacar que o processo de democratização da educação desenvolvido a partir da década de 1990 e que adentra até os dias atuais, contribuiu de acordo com Portela (2006) para o processo de universalização do ensino fundamental. Neste sentido, a escola que anteriormente era



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tida como um locus mais restrito passou a agregar alunos de distintas classes sociais, gênero, raça/cor, idade, capital econômico, capital social, capital cultural, os quais passaram a serem expostas as mesmas práticas pedagógicas, as mesmas medidas avaliativas, a mesma estrutura que até então atendia um perfil determinado de estudante. Um conjunto de transformações, propício ao conflito, não obstante o inegável ganho social da inclusão (SPOSITO, 2002).

Nesse interim, Zaluar (2007), delineia que as transformações promovidas com implantação de políticas educacionais nos anos 1990, coincidiram com as novas expectativas que a sociedade brasileira gerou por ocasião da abertura democrática, no que tange à empregabilidade dos jovens, exercício da cidadania e liberdades civis trazidas pela Constituição Federal de 1988, mas que, no entanto, não se transformaram em *direitos de fato*, causando uma explosão ou maior reconhecimento da violência em todo o país.

Um contexto que se considerado a partir do sociólogo François Dubet pode ser considerado justo, porém, promotor de injustiça, haja vista que o processo de democratização da sociedade brasileira, seja no contexto escolar ou em outra esfera da sociedade, está alicerçado no mérito, ou seja, todos têm os mesmos direitos, o que dá a cada cidadão a possibilidade de ascender graças ao seu esforço. Uma proposta democrática que não leva em consideração o fato de que, embora, os cidadãos sejam iguais em direito, esses têm trajetórias históricas, culturais, sociais, distintas.

Contudo, FARRINGTON (2002) destaca que existem fatores individuais, familiares, relativos à vulnerabilidade do social do bairro, e também relativos aos riscos e as escolhas trazidas pela modernidade, como a construção da identidade, os valores trazidos pela sociedade pós-tradicional, a insegurança ontológica e a desintegração dos laços humanos (GIDDENS, 2002), que muitas vezes deslocam seu comportamento, levando-os agir em seu *ethos* guerreiro, ligada às relações de poder entre grupos, levando-os a estar junto à toa, muitas vezes identificando-se com a linguagem da violência (MAFFESOLI, 2000).

Parece inegável que o fenômeno da violência escolar existente nos dias atuais, tenha contornos ou projeção midiática superior ao que era propagado em outros períodos históricos (CHARLOT, 2002), ou que os perigos da violência promovida no meio escolar estejam contribuindo para abandono precoce, a rotatividade e absenteísmo, entre outros.

Um contexto que nos motiva a buscar respostas, a contribuir com as discussões que ao longo das últimas décadas vem sendo construídas, a compreender os mecanismos de produção e reprodução das práticas de violência no contexto escolar.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 Aspectos Metodológicos

Para pôr em prática o exercício de se fazer ciência, seja no âmbito da Sociologia ou em outro campo de saber, é recomendável que se exponha e justifique a escolha teórico-metodológica utilizada para construção do estudo de investigação. Neste sentido, as considerações a serem apresentadas, derivam do processamento das respostas dos diretores e professores ao questionário da Prova Brasil 2007 e 2011.

O questionário diretores contempla 39 perguntas e dos professores 27. As perguntas são fechadas e todas envolvem possíveis agressores internos (alunos, professores e funcionários) e externos, em varias modalidade de violência. Os questionários não possibilitam executar uma chave de tal forma a associar escola, alunos, professor e diretor. Ao mesmo tempo em que esta é uma limitação para a pesquisa é uma forma de proteção ética aos grupos sociais envolvidos.

Em termos metodológicos os dados serão processados com auxílio do *software* estatístico SPSS, uma ferramenta que vem sendo amplamente utilizada por pesquisadores de distintos campos de saberes para elaboração de pesquisas quantitativas. Com base nas informações extraídas do questionário “diretores” e “professores”, foram produzidos: frequências descritivas, regressões, cruzamentos e tabelas o que resultou nos gráficos apresentados ao longo do texto.

Embora a pesquisa desenvolvida apresente uma perspectiva de ordem quantitativa e de larga escala e um lado apresente restrições quanto à explicitação de aspetos subjetivos do tema, de outro, tem como atributo positivo a universalização dos dados. Conforme é possível observar no gráfico número. Os resultados dos questionários contemplam 55.462 profissionais da educação (diretores e professores do 5º e 9º das escolas públicas de Ensino Fundamental dos três estados da região sul).

Ao nos voltarmos para análise das repostas declaradas pelos professores e diretores, primeiramente iremos destacar o conjunto de respostas às quais apresentaram um nível maior de significância, haja vista que a exposição de todas as respostas tornaria o artigo extenso. Por esse mesmo motivo, optamos por apresentar no corpo do trabalho apenas os resultados das análises entre as duas edições e os gráficos correspondentes à edição 2011 da Prova Brasil, os dados da edição 2007 serão expostos nos anexos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 3.1 Exposição dos Docentes as Agressões Verbais

O percentual de respostas de professores que declaram ter sofrido agressão verbal de alunos nas respostas da edição 2007<sup>363</sup>, foi superior a 60% nos três estados analisados, sendo 64,10% no Paraná, 66,20% no Rio Grande do Sul e 61,50% em Santa Catarina. Com quase a metade das respostas seguindo a mesma ordem dos estados ficaram as declarações daqueles que disseram não ter sofrido violência verbal, 35,90%, 33,80%, 38,50%. No entanto, ao nos voltarmos para o conjunto de respostas atribuídas as questões da Prova Brasil de 2011 é possível reconhecer que a soma das respostas atribuídas pelos professores para a questão em destaque no gráfico 1, apresenta percentuais inferiores as declarações apresentadas na edição de 2007.

Gráfico 1



Fonte: Prova Brasil 2011/NIPP

Na edição 2011 o número de professores que declararam ter sido agredido verbalmente durante o ano por alunos, apresenta percentuais menores, com 22,8% no Paraná, 56,6% no Rio Grande do Sul e 26,3% em Santa Catarina se comparado a 2007. Com destaque para os professores que atuam nas escolas paranaenses, cujas respostas apresentaram uma queda de mais de 40% no que se refere à diminuição do número de professores que não foram agredidos verbalmente.

Ao nos voltarmos para as declarações referentes às agressões verbais sofridas por professores durante a prática docente em sala de aula, é possível reconhecer que a distribuição das respostas, segundo a localização geográfica, apresenta significativas oscilações. Neste sentido, com base no conjunto de respostas que apresentam os índices

<sup>363</sup> Vide anexo 1



ISBN: 978-85-7897-148-9

de agressões verbais durante a prática docente, é possível reconhecer que os percentuais das declarações referentes a 2007<sup>364</sup>, quando comparados aos de 2011, esses não apresentam muitas diferenças, conforme é possível perceber no gráfico 2.

Gráfico 2



Fonte: Prova Brasil 2011/NIPP

De acordo com o índice de respostas declaradas para a questão apresentada no gráfico, é possível reconhecer o índice de agressões verbais proferidas aos docentes durante a prática docente é muito alto, com exceção das escolas gaúchas. Nas escolas paranaenses o percentual de respostas dos professores que declaram ter sido agredido verbalmente é de 62%, 20,7% nas escolas gaúchas e 65,3% nas escolas catarinenses. Contudo, ao nos voltarmos para os percentuais referentes à edição de 2007<sup>365</sup>, percebemos que, no Paraná o índice de professores que declaram ter sido agredido verbalmente tinha sido de 61,90%, 64,20% no Rio Grande do Sul e 67,50% em Santa Catarina.

A comparação dos índices de respostas deixa claro que, sobretudo, no Paraná e Santa Catarina, a agressão verbal a professores durante a prática docente, continua apresentando percentuais semelhantes ao de 2007, o que não é possível dizer do Rio Grande do Sul, cujos percentuais de respostas reduziram em mais de 40%. Todavia, vale destacar que nesse mesmo estado, a soma de professores que não responderam a referida questão se aproxima a 50%, o que pode apresentar impacto direto na redução do

<sup>364</sup> Vide anexo 2

<sup>365</sup> Vide anexo 2



ISBN: 978-85-7897-148-9

índice de agressão.

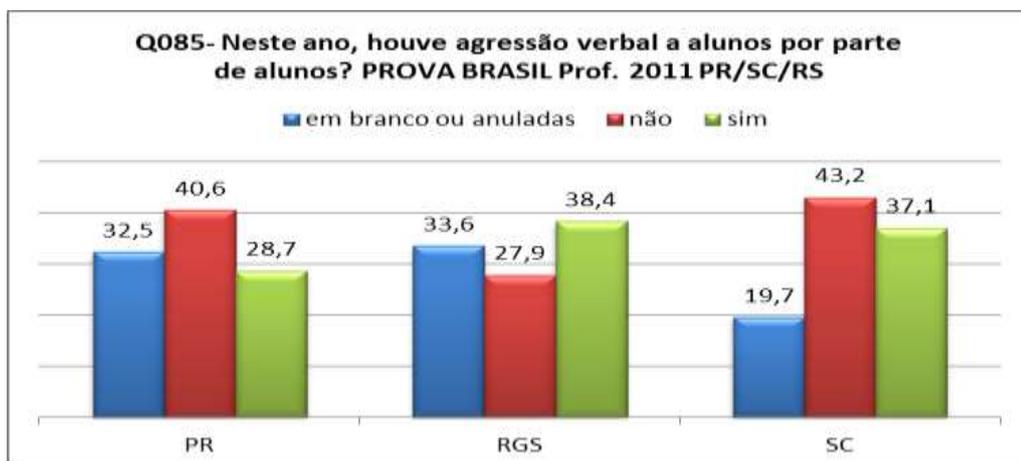
As análises comparativas referentes às duas edições evidenciam que a prática de agressão verbal aos professores, sobretudo, no contexto de sala aula, aprestam índices semelhantes, quando comparamos os resultados de das edições 2007 e 2011. Reconhecemos que as relações no contexto escolar se dão entre distintos indivíduos, nesse sentido, nos voltamos agora para análise dos percentuais de respostas referentes agressão verbal e física entre estudantes, segundo a percepção dos professores.

### 3.2 Agressão Física e Verbal entre Alunos

Ao nos voltarmos para o conjunto de respostas que expressam a realidade das relações entre os estudantes, reconhecemos que estamos adentrando num contexto em que a faixa etária, oscila entre 10 e 14 anos, idades referentes ao final de ciclo avaliado, isto é, 5 e 9 ano. Período em que o *ethos* guerreiro, a disposição e agilidades se manifestam com mais intensidade, sobretudo, se comparado a outras faixas etárias.

Com base nas respostas declaradas pelos professores participantes das edições 2007 e 2011 da Prova Brasil, as análises comparativas se voltam para o reconhecimento de duas práticas de violências, entre os estudantes, segundo a percepção dos professores, a violência verbal e a física. Inicialmente vamos considerar o conjunto de respostas referentes à agressão verbal de alunos para com alunos, de acordo com o que é apresentado no gráfico 3.

Gráfico 3



Fonte: Prova Brasil 2011/NIPP

A soma dos percentuais equivalentes a cada grupo de respostas em destaque no



ISBN: 978-85-7897-148-9

gráfico 4 indicam que, 28,7% dos professores paranaense declaram ter havido agressão de estudante contra estudante, assinalaram o mesmo item, 38,4% dos professores do Rio Grande do Sul e 37,1 dos docentes do Paraná. Enquanto que o conjunto de respostas referentes aos professores respondentes em 2007<sup>366</sup>, o nível de agressão verbal entre os alunos é significativamente superior, perfazendo, 49,2% no Paraná, 52,70% entre os estudantes do Rio Grande do Sul, e 49,30% em Santa Catarina. Como é possível perceber os percentuais de uma edição para outra, o que equivale a aproximadamente 4 anos, apresentam índices significativos em termos de redução da violência verbal de aluno-aluno.

Nesse mesmo interim, o conjunto de respostas referentes às declarações dos professores quanto à agressão verbal entre alunos apresentam uma queda significativa de uma edição para outra.

Gráfico.4



Fonte: Prova Brasil 2011/NIPP

A disposição das respostas dos professores participantes da edição 2011 destaca que 39% dos professores do Paraná declaram ter presenciado agressão de alunos entre alunos, 28,5% no Rio Grande do Sul e 50,5% em Santa Catarina. Ao nos voltarmos para os dados de 2007<sup>367</sup>, percebemos que nas escolas paranaense o índice era de 59,40%, de 56,60% no Rio Grande e 62,50% em Santa Catarina. Se nas escolas paranaenses e gaúchas a redução das agressões chegou a mais de 20%, o mesmo não é possível dizer das escolas catarinenses, cuja redução ficou em apenas 12%. Novamente a configuração geográfica apresenta diferenças significativas nos índices de respostas, o que possivelmente pode estar relacionado a políticas educacionais implantadas pelas

<sup>366</sup> Vide anexo 3

<sup>367</sup> Vide anexo 4



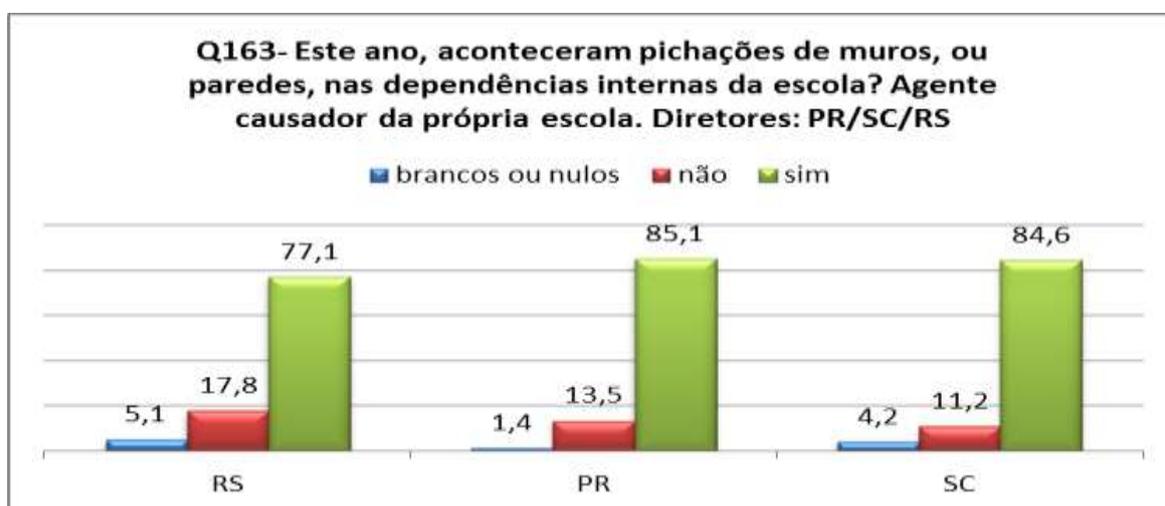
ISBN: 978-85-7897-148-9

secretarias da educação de cada estado.

### 3.3 Práticas de Violência contra a Escola

Embora o questionário apresente um número expressivo de questões referentes a distintas formas de violências praticadas no contexto escolar, no que se refere à violência contra a escola, apenas uma questão é apresentada no questionário dos diretores. Conforme pode ser observado no gráfico 5.

Gráfico 5



Fonte: Prova Brasil 2011/NIPP

As análises comparativas entre o conjunto de respostas declaradas pelos diretores nas edições 2007 e 2011, sinaliza que a pratica de violência por “causador interno” contra a escola apresenta um amplo crescimento. Ao nos voltarmos para o percentual de respostas declaradas pelos diretores em 2007<sup>368</sup>, percebemos que os percentuais de respostas assinaladas referentes a pratica de pichações ou paredes era de 18,8% em Santa Catarina, 29,3% no Rio Grande do Sul e 16,2% no Paraná. Contudo, os resultados referentes a 2011 indicam que, nas escolas gaúchas o índice aumentou para 77,1%, no Paraná para 85,1% e em Santa Catarina para 84,6%. Nos três estados, os percentuais de repostas declaradas pelos diretores indicam que a pratica de violência contra a escola, aumentou mais de 60%. Mas afinal, quais as explicações possíveis para um aumento tão expressivo? Convém destacar que a pratica de violência física e verbal de alunos contra

<sup>368</sup> Vide anexo 5



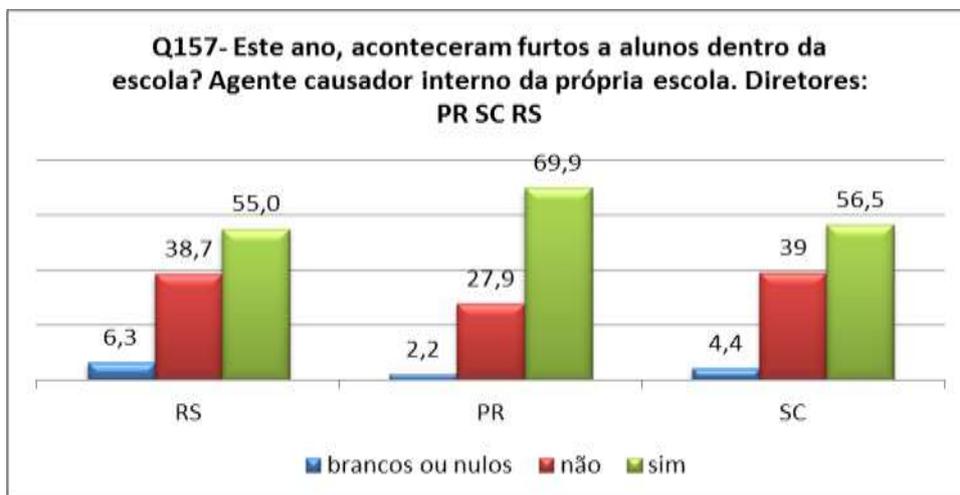
ISBN: 978-85-7897-148-9

alunos, apresentadas no gráfico 3 e 4, sinalizam para uma queda significativa, ou seja, é possível cogitar a hipótese de que houve uma transferência no objeto de agressão. Se antes se agredia os pares com maior incidência, ao longo dos últimos anos, a agressão passou a ser canalizada para pichação de muros e paredes das escolas. Uma mudança que requer maiores informações, tais como, quais são as penalidades para tais práticas? A penalidade para quem picha paredes e muros é a mesma para quem agride verbal ou fisicamente? São questionamentos que requer ir a campo para poder saber os reais significados de tais mudanças.

### 3.4 Prática de Furtos contra Alunos no Interior das Escolas

Com base nas percepções dos diretores nos voltamos para comparação da prática de furtos contra alunos no interior da escola, prática essa causada por um agente interno da escola, conforme apresentado no gráfico número 6.

Gráfico 6



Fonte: Prova Brasil 2011/NIPP

O conjunto de respostas atribuídas pelos diretores que reconhecem ter havido furtos contra alunos em suas escolas, ficou distribuídas da seguinte forma, 55% dos diretores do Rio Grande do Sul, declaram sim, a questão em tela, assinalaram a mesma alternativa 69,9% no Paraná 56,5% em Santa Catarina. Todavia, ao nos voltarmos para os percentuais de declarações dos diretores participantes da edição de 2007<sup>369</sup>, as somas

<sup>369</sup> Vide anexo 6



ISBN: 978-85-7897-148-9

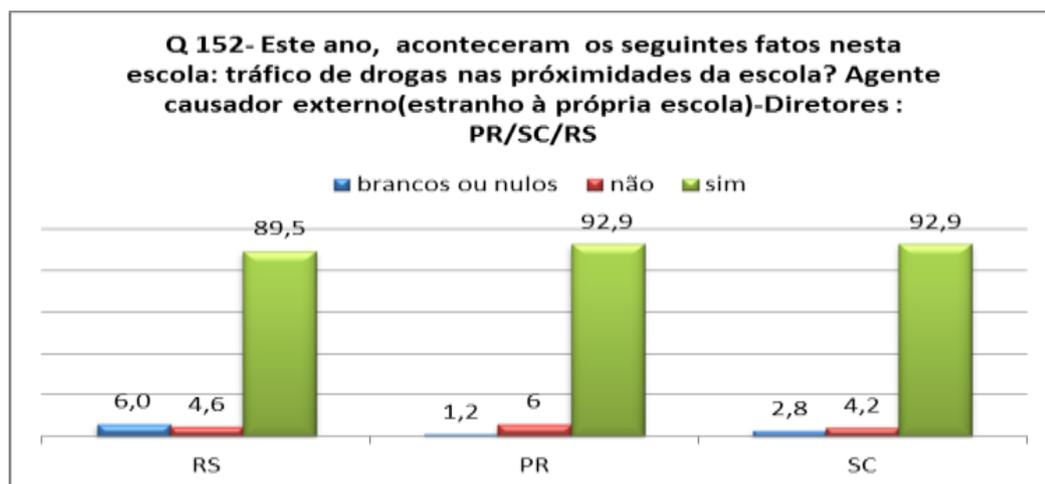
oscilam entre, 53,8% em Santa Catarina, 58,7% em Porto Alegre e 46,8% no Paraná, 53,8%, isto é, a comparação das percepções dos diretores referentes às duas edições da Prova Brasil, sinalizam para um quatro com pequenas oscilações. Nos três estados os alunos continuam sendo furtados no interior das escolas por agentes pertencentes ao contexto escolar.

### 3.5 Tráfico de Drogas nas Imediações das Escolas

A literatura do campo educacional destaca um número significativo de fatores como sendo responsáveis pelo surgimento de novas práticas de violências no contexto escola, entre os quais, o tráfico drogas. Nesse interim, passamos agora para análise da percepção dos diretores acerca do tráfico de drogas nas proximidades do contexto escolar.

Inicialmente as análise se voltam para os percentuais de respostas que reconhecem a existência dessa prática nas imediações das escolas, cujo promotor são agentes externos ao contexto escolar. O gráfico número 7 concentra o conjunto de declarações apresentas pelos diretores para está questão.

Gráfico 7



Fonte: Prova Brasil 2011

Como é possível perceber o índice de não respondentes, ou que tenha anulado a referida questão é muito baixo, isto é, de todas as questões que nos propusemos a analisar comparativamente, pela primeira vez, nos deparamos com índice de respostas tão inexpressivo, o que de certa forma, evidência a importância que essa temática tem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para aqueles que estão à frente das escolas.

Se entre os participantes da edição 2011 as declarações apresentam percentuais que somam 89,5% entre os diretores do Rio Grande do Sul, 92,9% entre os paranaenses e 92,9% entre os catarinenses. As respostas dos participantes da edição 2007<sup>370</sup> indicam números menos expressivos, isto é, 33,1% em Santa Catarina, 44,9 entre os gaúchos e 38,1% no Paraná.

Os resultados da análise comparativa indicam que o tráfico de drogas realizado por agentes externos a escola, aumentou consideravelmente nos três estados. Uma constatação que a luz da literatura do campo educacional, pode contribuir para o aumento/surgimento de práticas de violência no interior das escolas, haja vista, a possível interação dos agentes intramuros com os agentes extramuros do contexto escolar.

#### 4 Considerações Finais

Consideramos que o desenvolvimento de uma pesquisa de larga escala não permite cumprir com exatidão de dados, de informações o resgate de subjetividades dos fenômenos, de significados e que podem contribuir para a produção e a reprodução de determinados fenômenos sociais. Os resultados de uma pesquisa desta natureza indicam a proporção dos fenômenos e os estudos comparativos dos dados, e possibilitam a partir de uma sustentação teórica produzir hipóteses, para *a posteriori* cogitar a possibilidade de inferir outras metodologias de pesquisas, outros recortes cronológicos, geográficos, entre outros.

O conjunto de análises comparativas desenvolvidas a partir do conjunto de respostas dos diretores e professores participantes das edições 2007 e 2011 da Prova Brasil, indicam uma significativa queda na prática de violência de aluno para com aluno, seja ela verbal ou física. Em contrapartida, a violência de alunos para com a estrutura da escola apresentou um aumento de aproximadamente 60%, quando comparado às declarações apresentadas pelos diretores participantes da edição de 2007 da Prova Brasil. Apresentado um crescimento semelhante, o tráfico de drogas praticado por pessoas estranhas ao contexto escolar apresentou outra realidade que no intervalo de 2007 a 2011 cresceu gradativamente.

Nesse interim, a única pratica não apresentou maiores oscilações, foi à violência

<sup>370</sup> Vide anexo 7



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de alunos contra professores, com destaque para agressões verbais em sala de aula.

Por fim, o desmembramento geográfico, administrativo e institucional dos dados permite capturar as diferenças mais acentuadas das questões analisadas. Assim, como sugerir aos gestores públicos onde as atenções, as iniciativas públicas devem ser implantadas na forma de políticas públicas voltadas para os distintos sujeitos que compõem o contexto escolar.

## Referências

ABRAMOWAY, M. **Cotidiano das escolas entre violências**. Brasília: Unesco, 2005.

BORDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CHARLOT, Bernard. A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, ano 4, número 8. Porto Alegre, 2002.

COLVARA, G. A. **As escolas, os muros e a rua**: a violência nas escolas públicas catarinenses na percepção dos diretores. Florianópolis: UFSC, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso.

DEBARDIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, UNESCO, 2002.

DEVINE, J. A mercantilização da violência escolar. In: BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, UNESCO, 2002.

FARRINGTON, David P. Fatores de risco para a violência juvenil In: BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, UNESCO, 2002.

DUBET, François. (2004). O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

PORTELA, Romualdo. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 out. 2011. Acesso em: 24 out. 2011.

ZALUAR, Alba. Democratização inacabada. Fracasso da segurança pública. **Estudos Avançados**, 23. 2013.

# ANAIIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ZALUAR, A. M. Paradoxos da proibição. **Jornal dos Economistas**. Rio de Janeiro, 2012, p. 3-4.

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

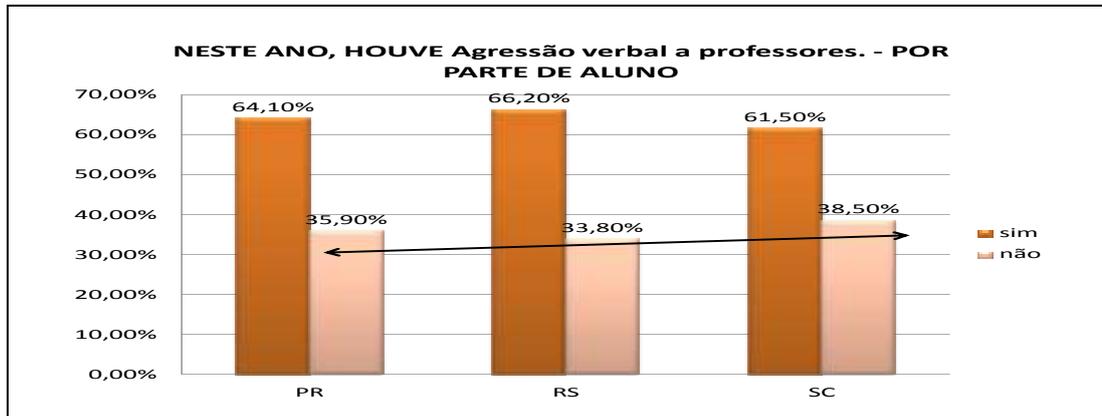
Chapéu (Jardim Católica) / SC



ISBN: 978-85-7897-148-9

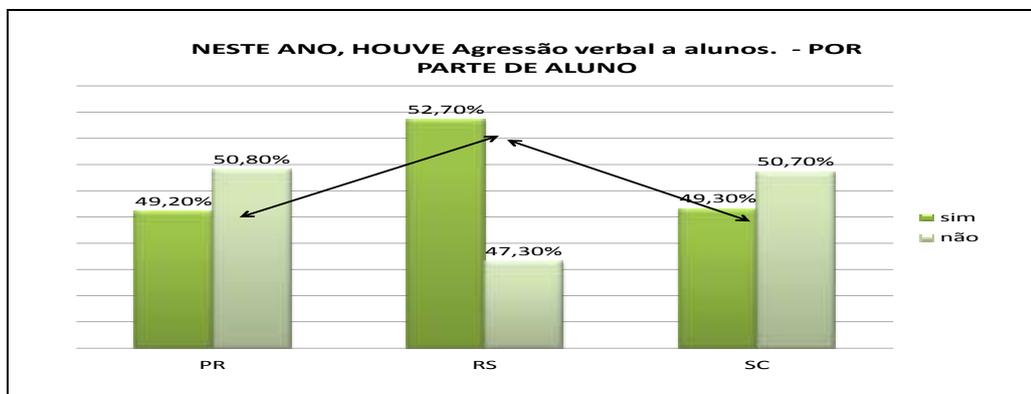
## ANEXOS

### Anexo 1



Fonte Prova Brasil 2007

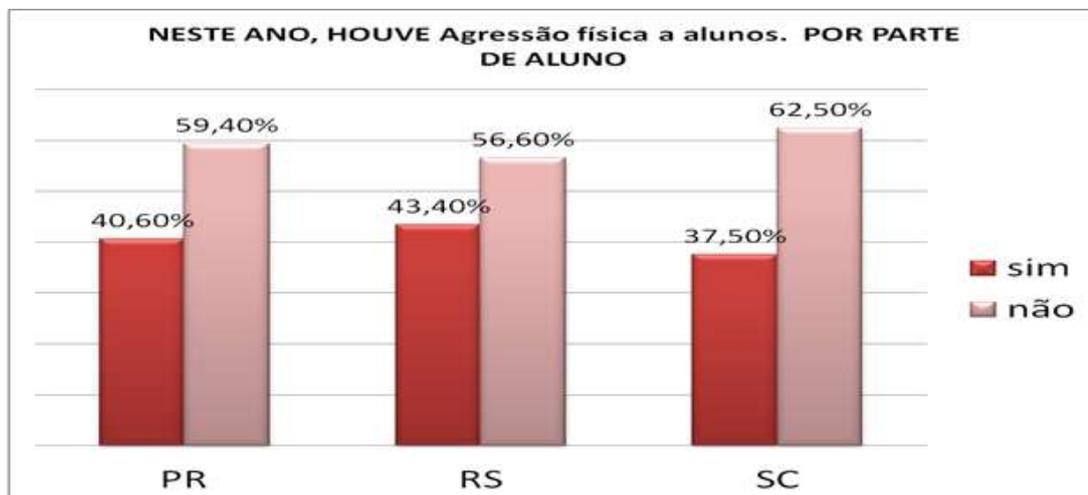
### Anexo 2



Fonte: Prova Brasil 2007



### Anexo 3



Fonte Prova Brasil 2007

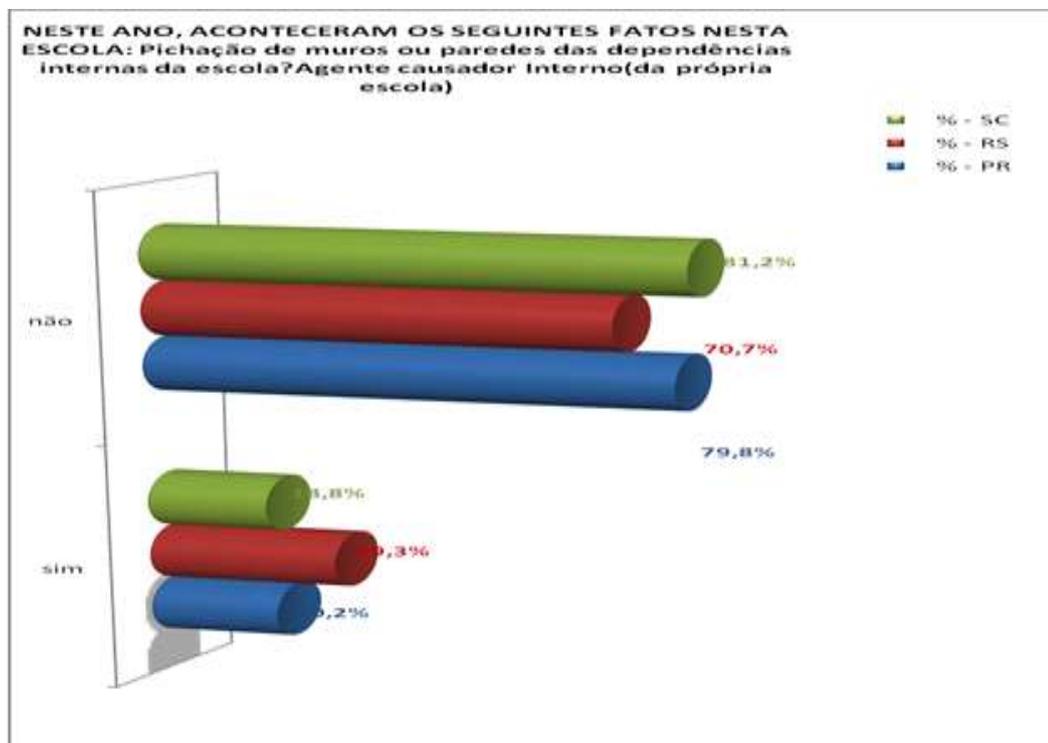
### Anexo 4



Fonte Prova Brasil 2007



## Anexo 5



Fonte: Prova Brasil 2007



## GT 11 - DIVERSIDADE CULTURAL E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O GT teve por finalidade instituir espaço de debate e de socialização da produção científica acerca das políticas de formação docente produzidas no Brasil nas últimas décadas, em diálogo com as questões que envolvem a diversidade cultural. Visou, em especial, fomentar o intercâmbio de experiências desenvolvidas nas instituições de ensino superior, após a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para os diversos cursos de licenciatura, e da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), evidenciando propostas diferenciadas de formação docente.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Roberto Carlos Bianchi<sup>371</sup>Marlize Rubin Oliveira<sup>372</sup>

### Resumo

O PIBID é o programa de bolsas de iniciação à docência da CAPES. O objetivo deste trabalho consiste em apresentar aspectos relevantes da mudança paradigmática atual e suscitar o debate sobre o impacto na formação docente inicial. Apresentam-se os objetivos do programa. Buscar-se-á analisar o impacto deste programa na formação acadêmica dos alunos de Letras Português-Inglês do IFPR, Campus Palmas, PR, durante o período de 2012 a 2013 em escolas de ensino Básico da cidade de Palmas- Pr. Infere-se que os cursos de licenciaturas passam por momentos de crise e desvalorização social e profissional e o PIBID apresenta-se como uma possibilidade de resgate e (re) conhecimento da formação acadêmica e profissional do professor. Neste contexto, o PIBID oportuniza discussões sobre a práxis aos acadêmicos. Apresentar-se-á alguns dos impactos na formação inicial dos futuros docentes do curso.

**Palavras-Chave:** PIBID; Formação Docente; Escola; Universidade; Práxis.

### 1 Introdução

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, criado em 2007, faz parte das iniciativas do Programa de Desenvolvimento da Educação para valorização do magistério e superação de problemas nas escolas públicas. O PIBID o programa de bolsas de iniciação à docência da Capes. Destinado inicialmente à formação docente para o Ensino Médio, posteriormente estendeu-se a toda Educação Básica oportunizando aos licenciandos conhecer a atuação docente. O Programa busca incentivar as escolas e seus professores a participarem ativamente na formação dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Efetiva-se a partir de parcerias e convênios com Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas.

O objetivo deste artigo consiste em contextualizar a atual cenário da formação docente no IFPR – Campus Palmas dentro do paradigma da complexidade, assim como, debater e socializar o impacto das atividades apresentadas e desenvolvidas nos projetos

<sup>371</sup> Mestrando em Desenvolvimento Regional na UTFPR – Campus Pato Branco. Professor EBTT no IFPR – Campus Palmas/PR E-mail: bianchi\_roberto@hotmail.com

<sup>372</sup> Orientadora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR-UTFPR). Doutora em Educação (UFRGS). E-mail: marlize.rubin@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

aprovados pela CAPES para a consecução da formação docente nos cursos de licenciaturas no curso de Letras do IFPR – campus Palmas/PR. Apresenta-se inicialmente uma abordagem sobre o conceito de complexidade em Morin (2000) na Obra “*Ciência com Consciência*”(2001) e “*Os sete saberes necessários para a Educação do futuro*”. Na continuação buscar-se-á apresentar os principais objetivos do Programa: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes.

Em um terceiro momento buscar-se-á analisar o impacto deste programa na formação acadêmica dos alunos de Letras Português-Inglês do IFPR, Campus Palmas/PR, observando e expondo as experiências teórico-práticas na vivência do projeto durante o período de 2012 a 2013 em escolas de ensino Básico da cidade de Palmas- Pr. A abordagem baseia-se em alguns autores que discutem questões referentes à linguagem oral e escrita e os desafios da formação docente, entre eles: Batista (2010), Pinker (2004), Grossi (1993), Vigostsky (2007), Zeichner (2008), Gramschi (2010) Libâneo (2005).

## **2 Aproximações à Discussão**

As transformações sociais, políticas e econômicas trazidas pelo modelo capitalista neoliberal e pelo movimento da globalização, enfatizados a partir dos anos 1990 pelo rápido avanço tecnológico dos meios de informação e de comunicação, fomentaram também questionamentos acerca da necessidade de adequação da instituição escolar, inserida nesse contexto, “(...) aumentando os desafios de torná-la uma conquista democrática efetiva” (PIMENTA, 2010, p.12).

Assim, uma leitura da atualidade histórica-social nos interpele à observação e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

constatação de uma realidade complexa, o que gera, de acordo com Morin (2000) três desafios: o primeiro, a questão da separabilidade - complexus – é o que é tecido junto; o segundo é a imprevisibilidade - um pensamento complexo deve ser capaz de não apenas religar, mas de adotar uma postura em relação à incerteza; e o terceiro ponto, é a oposição da racionalização fechada à racionalidade aberta. A complexidade nos convoca para uma verdadeira reforma do pensamento, semelhante à produzida no passado pelo paradigma copernicano. Mas essa nova abordagem e compreensão do mundo, de um mundo que se "autoproduz", confere também um novo sentido à ação: trata-se de fazer nossas apostas, o que vale dizer que com a complexidade ganhamos a liberdade.

Morin (2000, p. 180-181) observa ainda que

(...) a necessidade de pensar em conjunto na sua complementaridade, na sua coerência e no seu antagonismo as noções de ordem, de desordem e de organização obriga-nos a respeitar a complexidade física, biológica humana. Pensar não é servir às idéias de ordem ou de desordem, é servir-se delas de forma organizadora e por vezes desorganizadora, para conceber nossa realidade (...). A palavra complexidade é a palavra que nos empurra para que exploremos tudo e o pensamento complexo é o pensamento que, armado dos princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas, idéias claras, patrulha no nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível.

A grande descoberta do século é que a ciência não é o reino da certeza. Ela se baseia, seguramente, numa série de certezas local e espacialmente situadas. A rotação da Terra em torno do sol, por exemplo, nos parece certa; mas seria possível dizer isso, tanto 100 milhões de anos antes de nossa era quanto depois, sabendo-se que o Universo está submetido a flutuações e perturbações, às quais hoje chamamos de movimento caótico? A ciência é de fato um domínio de múltiplas certezas, e não o da certeza absoluta no plano teórico.

Desta forma, a proposta de reparadigmatização de Morin se consubstancia no paradigma da complexidade, que incita a

Distinguir e fazer comunicar, em vez de isolar e disjuntar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade-multiplicidade de toda a entidade em vez de heterogeneizar em categorias separadas ou homogeneizar numa totalidade indistinta. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda a realidade estudada (op. Cit, p. 354).

O campo da educação não foge a essa complexidade. Os desafios não são menos proeminentes na superação do paradigma cartesiano da separação, divisão, conhecido



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

como disciplinaridade, em busca de uma análise mais completa, que busque uma visão interdisciplinar que proporcione de acordo com Boaventura Souza Santos o diálogo de saberes, [...] a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é um dos resultados do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda (SANTOS, 2010, p. 41). Observa-se a ingente necessidade de mudança de postura frente a racionalidade científica apresentada historicamente como a única capaz de solucionar e dar respostas às perguntas e desafios da humanidade.

A necessidade de mudança de paradigma da “compartimentalização”, cartesiano, para o da complexidade, Moriniano, infere que

[...] agora há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seus contextos, as partes e o todo, o todo e as partes, e as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (...) A educação deve promover a inteligência geral apta e referir-se ao complexo, ao contexto, ao multidimensional e dentro da concepção global (MORIN, 2001, p. 38-39)

No contexto da formação docente, a superação ou mudança de paradigmas é igualmente desafiadora e complexa. Faz-se necessária uma mudança de postura, de olhares e de abordagens, sobretudo das políticas públicas de educação, no que tange às soluções dos principais desafios enfrentados pelos cursos de formação docente numa sociedade de formação e pensamento complexos.

Justifica-se a busca por políticas de formação docente que busquem a tentativa de aproximações dos distanciamentos entre teoria e prática e aproximem a Universidade (formadora) da Escola (lócus da práxis) levando em conta as tensões produzidas nas discussões endógenas ou exógenas das políticas públicas para a educação, concretamente as dirimidas à formação docente. Neste sentido, pergunta-se: até que ponto o PIBID servirá de elo entre a Universidade (formadora e lócus da práxis) e a escola (lócus da práxis)?

O programa foi criado em 2007 pela CAPES e concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

licenciatura e de um professor da escola.

O PIBID vem tornando-se uma política pública importante de valorização do magistério, possibilitando aos licenciandos atuação no seu campo de trabalho desde o início de sua formação. Vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do Ministério da Educação no que diz respeito à formação inicial de professores, surgindo como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério e possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação. Quando se pensa em educação básica de qualidade, temos que refletir sobre a formação dos professores, e um dos desafios que se apresenta é o de formar educadores que estejam capacitados para atuarem no cotidiano da escola, o qual está em constante transformação em virtude dos avanços tecnológicos da sociedade.

Esse programa oportuniza o contato direto dos licenciandos com a realidade escolar desde os primeiros anos de sua graduação, sob uma perspectiva de atuação diferenciada, permitindo um amadurecimento da docência ao longo de sua formação e preparando-os para seu futuro campo de atuação. Outro diferencial desse programa é a participação de professores supervisores atuantes na educação básica, aos quais cabem promover a efetiva interação entre os acadêmicos e a escola. Essa inter-relação reforça-se no pensamento de Boaventura Sousa Santos (2002, p. 184)

[...] a transformação dos saberes locais ocorre com a transformação do saber científico e com esta ocorre a transformação do sujeito epistêmico, do ser cientista. Porque a aplicação contextualizada tanto pelos meios como pelos fins e porque lhe preside o know-how ético, o cientista edificante tem de saber falar como cientista e como não cientista no mesmo discurso científico e, complementarmente, tem que saber falar como cientista nos vários discursos locais, próprios dos vários contextos de aplicação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem essencialmente seis objetivos principais, os quais se elencam a seguir: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. Frente a este objetivo denota-se claramente a preocupação da CAPES com a crescente diminuição do número de professores para a educação básica e a ingente necessidade de mudar este panorama. Esta “escassez” de procura pelos cursos de licenciatura encontra eco da crescente desvalorização social e profissional da profissão docente (LIBANEO, 2005).

O segundo objetivo apresentado pelo programa é contribuir para a valorização do magistério. Ser professor será uma profissão, um ofício, que se aprende como as demais,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que tem um conjunto de práticas definidas tal como poderíamos observar em um marceneiro, um encanador, um motorista, um engenheiro, um analista de sistemas, um médico e tantos outros? Na maioria das profissões, o profissional produz, há um produto final, na maioria das vezes concreto que pode ajudar a aquilatar a qualidade do profissional. O professor semeia para que os frutos sejam colhidos em longo prazo.

O terceiro objetivos do PIBID é elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Entende-se que todos os objetivos do programa são igualmente importantes, mas percebe-se neste, o elo entre os dois universos: da Universidade (formadora) e a escola (lócus da práxis). Na medida em que o programa conseguir aproximar ou diminuir o abismo criado ao longo da história entre as partes assim mesmo conseguirá fazer com que a formação seja mais significativa para a escola e a escola se tornará lócus privilegiado de apoio e consecução da formação inicial e continuada dos futuros professores.

O quarto objetivo é inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Conforme exposto no objetivo anterior a escola deve transformar-se em lócus privilegiado de sedimentação e confluência dos aspectos teóricos discutidos na academia. Caso não haja essa aproximação e criação de uma amálgama de relações estreitas entre universidade e escola as inserções teórico-práticas estarão fadados a repetição do fracasso histórico do atual paradigma educacional. Infere-se como salutar e plenamente necessário a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar com o objetivo de conhecer às realidades escolares para reconhecer os desafios e buscar desde o início de sua formação solução aos problemas e dificuldades.

O quinto objetivo é incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Este ponto tem como principal função aproximar a escola da universidade, mas não apenas como um lugar para experiências, projetos ou estágios, mas como lócus da práxis, ou seja, lugar por excelência onde teoria e prática encontram-se em terreno fértil, mas não livre de problemas. Neste sentido, restitui-se ou dá-se a escola papel de protagonista na formação daqueles que serão responsáveis para dar vida à difícil tarefa de ensino-aprendizagem e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

condução ao conhecimento. A escola tem neste sentido papel primordial na lapidação da formação inicial dos professores, pois a profissão docente é complexa, sendo sua característica marcante, a incerteza e a ambiguidade. O professor depende, basicamente, de si próprio – ele é ator e observador da relação pedagógica. Ele pode, para contornar as incertezas e as necessidades, utilizar o conhecimento das boas práticas, e criar a capacidade de adequá-las e transferi-las a outros contextos. Assim, seria conveniente que, em grupo se desse o trabalho de formação, baseado nas reflexões de forma a que, num processo de construção e desconstrução se elabore a concepção do grupo sobre a profissão e as boas práticas, num contexto compartilhado que é a instituição, considerando as comunidades que dela participam e o que se acha no seu entorno.

O sexto objetivo é contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes. Observa-se neste aspecto, um dos principais motivos do fracasso de muitas políticas públicas de formação docente. Conforme Libaneo (2005, p.6),

A consequência mais evidente dessa desarticulação tem sido a ausência de propostas concretas de cunho institucional, legal, pedagógico e curricular que possam constituir uma pauta comum de negociação com o governo. O campo não tem um consenso mínimo sobre políticas para a escola básica, organização curricular e metodológica da formação. Ou seja, o próprio campo não conseguiu até hoje formular um sistema integrado e articulado de formação de educadores. Minha hipótese é de que isso não está acontecendo porque os educadores envolvidos com a discussão em torno das políticas de formação não estão investindo, suficientemente, do ponto de vista teórico, científico e com base em investigação séria, na definição de políticas educativas para a escola. Chamo de políticas educativas a definição de objetivos sociais e culturais para a escola, as capacidades a formar, as competências cognitivas e habilidades, os formatos curriculares, as metodologias de ensino, as práticas de gestão dentro da escola, os níveis esperados de desempenho escolar dos alunos.

Em relação às políticas públicas de formação docente este distanciamento entre teoria e prática tem estado presente devido o modelo de racionalidade cartesiana imposta na cultura ocidental e, principalmente no Brasil, devido à falta de objetivos claros para a superação na qualidade de ensino. De acordo com Libaneo (2005, p. 8)

Penso que este é um problema antigo e renitente nas discussões sobre formação de professores, no Brasil. Trata-se de uma forte tendência à “politização” do debate, com um evidente afastamento da problemática pedagógico-didática da formação. Quando digo “politização” do debate, refiro-me ao fato de que os problemas pedagógicos, operacionais, metodológicos, da formação, tendem a ser secundarizados. Desde os anos 80 ouvimos de certos segmentos do campo da educação a expressão: os problemas da educação não são técnicos, são políticos. É precisamente esta frase que eu quero contestar, porque ela ainda é o mote mais presente, mais comum, na discussão dos problemas da formação profissional de educadores.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Observa-se que há muito ainda a ser feito. O PIBID surge como uma possibilidade de superar as mazelas e sanar as principais falhas no processo de formação docente inicial havendo maior integração entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre conhecimentos e cotidiano escolar.

Para poder participar do programa Institucional de incentivo à Docência as Instituições de Educação Superior devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES.

### **3 O PIBID no Curso de Letras Português-Inglês do IFPR – Campus Palmas/PR**

O IFPR – Instituto Federal do Paraná, abriu suas portas em Palmas no ano de 2010 depois de um processo de federalização do UNICS- Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná. Este campus tem uma peculiaridade particular dentro dos IFs, pois os mesmos têm a natureza educativa voltada principalmente ao ensino Técnico e tecnológico de nível médio ou superior. Neste caso ao federalizar uma IES privada que tinha como foco principal cursos de educação superior, principalmente os voltados às licenciaturas.

No início de 2012 depois de passar por uma reformulação abriu-se processo seletivo para o curso de Letras Português-Inglês. No mesmo ano, concretamente no mês de abril em visita ao Campus a PROENS – Pró-reitoria de ensino lançou o desafio para elaboração de projetos para submeter à aprovação da CAPES. Foram aprovados naquele edital 7 subprojetos do Campus: Letras português, Letras Inglês, Educação Física, química, biologia, pedagogia e artes visuais. O projeto foi aprovado para o período de agosto de 2012 a setembro de 2013, sendo depois estendido pela CAPES até dezembro de 2013. O subprojeto português foi aprovado com um coordenador de área, dois professores supervisores (escolas públicas da cidade de Palmas) e 10 bolsistas do curso de Letras.

No mês de outubro de 2013 a CAPES abriu novo edital de seleção de projetos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para o período de março de 2014 até março de 2017. O subprojeto português foi novamente aprovado, após ser reformulado e ampliado. Para este período o subprojeto foi aprovado para dois coordenadores de área, quatro supervisores (escolas públicas) e 21 bolsistas do curso de Letras.

As discussões sobre formação docente têm revelado a necessidade de se analisar a complexidade da tarefa de ensinar. Nesse âmbito, várias questões parecem pertinentes no encaminhamento de estudos sobre os processos formativos de professores(as). Podemos indagar, por exemplo: Que formação docente tem se delineado no cenário educacional brasileiro? Em que medida essa formação responde às exigências e aos desafios da profissão?

O paradigma da racionalidade técnica pressupõe a necessidade de dotar os (as) professores(as) de instrumental técnico a ser aplicado na prática. Trata-se de uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o(a) professor(a) como técnico que dissemina conhecimentos. Os modelos formativos fundamentados nessa concepção parecem não dar conta das necessidades formativas dos(as) professores(as). Em consequência disso, no contexto atual, os debates sobre formação docente indicam a configuração de um novo paradigma de formação, deslocando o foco de análise da dimensão técnica (fazer) para a discussão dos saberes e práticas docentes, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais.

A realidade atual dos Cursos de Licenciaturas exige-nos um re-pensar dos mesmos. Exige-se a busca por novas alternativas e ao mesmo tempo novos caminhos e motivações para a escolha e manutenção dos licenciandos em seus devidos cursos, visto que, nas últimas décadas os cursos de licenciaturas têm sido alvo de continua desvalorização social e profissional frente à sociedade na qual exercem seu papel educacional. O projeto PIBID/Letras Português, denominado “*Abc da língua portuguesa: conhecer para transformar*” teve como objetivo aproximar os alunos da Graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês da realidade escolar, numa tentativa de romper com a dicotomia entre teoria/prática existente nos cursos de formação de professores. Buscou ainda, aproximar os futuros profissionais da educação da dinâmica escolar, numa perspectiva de integração a esse ambiente como tentativa de conhecimento de todas as fases e elementos que compõem a formação e atuação docente.

A inserção dos licenciandos no espaço escolar não ocorreu num caráter de treinamento ou aplicações pontuais de práticas didático-metodológicas, mas deu-se num processo analítico, reflexivo e amplo em que aos graduandos foi oportunizado o contato



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

com todas as esferas escolares: administrativa, pedagógica e docente.

Neste novo panorama da educação, em que o perfil clássico do mestre estaria cada “vez mais em crise”. Com a expansão dos meios de comunicação e as constantes mudanças ocorridas o “profissional Professor” precisa ser re-pensado e repensar-se buscando sua nova identidade e adequação aos novos desafios da profissão no atual contexto, *provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança.*

O projeto “*Abc da língua portuguesa: conhecer para transformar*” buscou dar ao estudante uma diversidade de abordagens sobre conteúdos de ensino-aprendizagem e convidá-los a apreciar, sentir, rever, discutir, motivando-os à análise e à humildade diante dos conhecimentos já sistematizados e dos problemas que defrontam a educação na atualidade, vivenciando essas realidades. Assim, a sala de aula “lembrou muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de observação e tentativa de compreensão, do que a escola de ontem e ainda de hoje. E o futuro mestre não será o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado. Ele buscará ser o educador apaixonado, motivado e valorizado, e no sentido mais moderno, professor, pesquisador e cientista.

É inaceitável pensar em educação sem pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Faz-se necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes o que exige qualificação, valorização profissional, condições materiais mínimas, políticas adequadas, gestão democrática e o contexto em que o professor vive. Formar professores com competência, com domínio dos conhecimentos, com domínio dos conhecimentos, com compressão de suas responsabilidades e autonomia frente à sociedade é um dos grandes desafios das Instituições de Educação Superior.

Buscou-se ainda, através da vinculação da vivência escolar e da formação teórica-metodológica dos cursos de licenciatura, incitar nesses indivíduos a capacidade de lançar olhares críticos aos problemas da educação básica, dentre os quais se destaca as dificuldades de aprendizagem e as formas de ensino, auxiliando na formação de professores pesquisadores de sua prática.

A participação neste tipo de projeto e nos processos de formação deve assegurar o desenvolvimento dos hábitos de um autodisciplinamento que proporciona ao aprendiz docente ser um sujeito reflexivo, produtor consciente dos saberes de sua prática, ou seja, um sujeito reflexivo que domina a complexidade do seu trabalho por meio da pesquisa como princípio científico e educativo. Essa trajetória de formação deve resultar na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

formação para uma real competência, muito além da mera conferida pelo diploma em Letras Português-Inglês conferindo melhor qualidade ao processo de ensino de Português, com vistas à formação reflexiva, crítica e cidadã.

Dentre as atividades propostas para o período de execução do subprojeto destacam-se algumas que permeiam todos os aspectos da formação integral do licenciando:

a) Avaliação da estrutura física (salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca e instalações administrativas) das escolas da rede pública envolvidas nesse projeto, para levantar as reais condições de trabalho e as possibilidades de intervenção e adaptação a esse contexto;

b) Conhecimento da estruturação pedagógica das escolas, com leitura e análise do projeto político pedagógico (PPP), proposta pedagógica curricular (PPC) da disciplina de Português e regimento escolar;

c) Avaliação da disciplina de Português, através da análise do Plano de Trabalho Docente (PTD) em confronto com as propostas das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a educação Básica do Estado do Paraná (DCE/Língua Portuguesa.);

d) elaboração conjunta do Plano de Trabalho Docente, quando da reestruturação do mesmo;

e) Análise dos critérios e instrumentos de avaliação adotados pela escola e pelo professor da disciplina e sua articulação com a literatura pertinente;

f) Investigar o desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, a fim de levantar as possíveis causas das dificuldades dos mesmos em relação ao conteúdo da referida disciplina;

g) Planejamento de estratégias, conjuntamente com o professor supervisor, para superação das dificuldades elencadas nas análises realizadas;

h) Planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura e interpretação de textos e informações, oriundas de artigos de jornais e revistas pertinentes a disciplina de Língua Portuguesa, a fim de promover a contextualização dos conteúdos da língua materna e desenvolver a capacidade interpretativa e de análise dos alunos;

i) Desenvolvimento da prática docente - com acompanhamento do professor supervisor – através de: - planejamento e elaboração de aulas teóricas ou experimentais sob perspectiva problematizadora, investigativa ou demonstrativa; - monitoria em aulas no contra turno e de reforço; - envolvimento em atividades culturais promovidas na escola (oficinas, semanas temáticas e feiras de literatura); - planejamento e desenvolvimento de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

atividades interdisciplinares; - aplicação de metodologias de ensino que exploram as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) e o ensino contextualizado; - participação nas elaborações e aplicações de avaliações e recuperações paralelas da disciplina;

j) Participação nos conselhos de classe e reuniões pedagógicas de HTPC “Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo”;

k) Participação de reuniões com demais alunos bolsistas, supervisores e coordenador para discutir e avaliar as atividades desenvolvidas;

l) Participação de encontro semestral com coordenadores, supervisores e bolsistas de outras licenciaturas, para relato de experiências e com vistas ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares;

m) Participação de eventos científicos e congressos de ensino de Língua e Literatura para a divulgação e disseminação das atividades bem sucedidas neste projeto, ou de resultados das observações e discussões;

n) Redigir relatórios parciais e finais acerca das atividades desenvolvidas no âmbito escolar, bem como, relatar as dificuldades e planos de superação das mesmas.

Com estas atividades propostas objetivou-se oportunizar aos pibidianos ações em todos os aspectos da formação docente teórico-prática, assim como, do cotidiano escolar, buscando promover a inter-relação entre universidade e escola.

#### **4 O PIBID e os Principais Impactos na Formação Docente**

Certamente, é difícil estabelecer quais são os principais impactos das ações do PIBID sobre a formação docente, principalmente como política pública de educação, em grande escala. Seria necessária uma análise aprofundada neste aspecto para poder inferir com maior precisão nos resultados. Observa-se ainda, que os resultados virão em longo prazo, pois fazem parte de um processo formativo e de amadurecimento intelectual, comportamental e profissional. Mesmo assim, podemos destacar neste período de aplicação alguns dos principais resultados das ações executadas e dos impactos da política pública de formação docente proposta pelo Programa.

A partir das observações e acompanhamento do projeto como coordenador pode-se elencar alguns dos que são ou podem ser os principais resultados e impactos do programa na formação docente inicial.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Destaca-se em primeiro lugar a importância do resgate da relação Universidade-Escola. Ainda é cedo para se determinar quais serão os impactos sobre a realidade educacional. Espera-se que não seja mais uma iniciativa que seja “abortada” devido a interesses políticos ou de outra índole. Mas, no que se refere a nossa experiência como coordenador do subprojeto, observou-se que este programa tem, pelo menos em sua essência, essa possibilidade.

Devido ao processo de construção histórica e ao afastamento e tensões entre universidade-escola, observa-se historicamente que há um abismo entre as duas instituições, como se fossem entes estranhos e universos radicalmente opostos, gerando fortes dicotomias entre teoria e prática, entre o que se ensina na universidade e as realidades escolares onde as teorias encontram eco ou não, entre o que se discute na universidade e o que realmente interessa às comunidades escolares.

Essas dicotomias têm historicamente afastado essas instituições. A universidade cobrou para si, como única e exclusiva, o poder de “formar” e a escola passou a ser apenas um “lugar” para se fazer estágios, geralmente o único momento de contato com a escola e suas realidades e problemas. Por outro lado, com a expansão do ensino superior nas décadas de 90 e 2000 houve uma debandada de “centro de formação”, com pouco ou inexistente controle dos órgãos competentes, preocupando-se apenas com o “mercantilismo da Educação” e inserindo na educação profissionais com formação carente, agravando ainda mais, os sérios problemas de adequação e acompanhamento das mudanças que ocorrem paralelamente nos âmbitos extra-educação e que são determinantes para incluí-las ou excluí-la do processo de formação social. O PIBID, pelo menos pela sua proposta inicial, pode ser possibilidade de resgate deste elo. O fato de estreitar relações entre coordenadores e bolsistas (universidade) e supervisores e comunidade escolar (escola) serve de alento para pensar que essa dicotomia possa ser melhorada e universidade-escola possam assumir juntas e igualmente o poder, o dever e a responsabilidade da formação docente inicial.

Por outro lado, os maiores impactos do PIBID, devem sem dúvida, observar-se na formação dos pibidianos. Durante esse período de coordenação do projeto e a partir dos relatos e relatórios de atividades percebe-se claramente a mudança de postura dos acadêmicos pibidianos em relação à sua formação. Há em geral um crescente amadurecimento de atitudes e comportamentos. A postura em relação ao curso, em relação ao pensar e agir tornam-se mais maduras. Os bolsistas interessam-se mais por sua formação e preocupam-se com os problemas encontrados na escola e colocam em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

debate as teorias apresentadas na universidade e o poder de resolução dos problemas das realidades escolares. Os bolsistas começam a sentir-se parte de um universo profissional desafiador e interessam-se por buscar respostas ou alternativas para ajudar os professores supervisores a superar barreiras encontradas na escola.

Outro impacto importante é a possibilidade que o PIBID dá de exercer a tão sonhada inter-relação entre ensino-pesquisa-extensão. Surge como necessidade natural o interesse dos pibidianos em aprofundar nas temáticas trabalhadas e nos problemas encontrados mantendo sempre o olhar voltado a relação teoria-prática, universidade-escola. Reforça-se este aspecto quando os pibidianos procuram os supervisores ou a coordenação do projeto para que lhes seja indicado leituras para entendimento ou fundamentos de certas realidades ou problemas do cotidiano escolar. É comum que das atividades ou da observação de problemas da escola ou de aprendizagem dos alunos surjam iniciativas de palestras, cursos ou oficinas gratuitas.

Em relação à pesquisa, destaca-se a participação em eventos acadêmicos e científicos. Este aspecto interfere em todos os envolvidos no projeto. A partir da necessidade e cobrança da CAPES na participação em eventos, divulgação de resultados, relatos de experiências e ainda na execução de iniciação científica. No caso concreto deste projeto destaca-se, entre outros, a participação como comunicadores ou apresentando Posters dos seguintes eventos: Encontro Estadual do PIBID- Pr Curitiba, II SEPIN – seminário de pesquisa extensão e inovação do IFPR Paranaguá, ENALIC`13 – encontro nacional do PIBID – Uberaba – Minas Gerais.

Destaca-se ainda em relação ao item anterior que essa participação como comunicadores ou apresentadores de posters não se deu apenas pela coordenação ou pelos pibidianos, mas também pelas professoras supervisoras. Isso parece-nos de grande valia pois normalmente não há o incentivo e a possibilidade dos professores da rede pública em participar como relatores de experiências ou até mesmo participantes de projetos ou grupos de trabalhos.

Em relação aos alunos das escolas destaca-se a receptividade e entusiasmo com que participam das atividades propostas pelos pibidianos com o acompanhamento das professoras supervisoras. Só para citar um exemplo, um grupo de pibidianos produziu juntamente com uma turma de oitavo ano do Colégio Dom Carlos de Palmas, um jornal interno do colégio. Bolsistas e alunos planejaram e participaram de todo o processo de produção, produziram as matérias, fizeram a diagramação, conseguiram os patrocínios, visitaram a gráfica e efetivaram a proposta.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Observa-se assim, que em acordo com MORIN (2000, 2001) que a realidade apresenta-se como complexa exigindo um olhar interdisciplinar ou multidisciplinar como afirma Santos (2002), fazendo-se necessária uma adequação escolar no pensar de Pimenta (2010) visando de acordo com Libâneo (2005) a superação da desarticulação e distanciamento entre as universidades e as escolas, sendo para Zeichner (2008) essencial para superar as dicotomias entre o processo de formação docente e a inserção no trabalho escolar.

De acordo com a proposta deste artigo conclui-se que o Programa de institucional de iniciação à docência tem se transformado em uma política pública de educação importante para o atual cenário educacional brasileiro. Destaca-se como importante elo entre universidade e escola com a possibilidade de ser uma solução para a dicotomia historicamente construída e que necessariamente deve ser superada para amenizar os problemas criados em relação à formação inicial dos graduandos em licenciaturas.

Surge como possibilidade de resgate da auto-estima dos profissionais da educação e conseqüente preocupação com o aperfeiçoamento profissional, tão caro e necessário para a profissão docente. Percebe-se ainda, que a escola (equipe técnica) vê com “bons olhos” o PIBID, pois vê nele uma estrutura pedagógico-didática diferenciada. Assim a escola não se sente apenas como um “lugar para estagiar”, ao contrário sente-se protagonista e partícipe da formação docente inicial, podendo colaborar para encurtar as distâncias entre teoria e prática.

Os impactos do PIBID na formação docente dar-se-à principalmente em longo prazo, devido principalmente a educação ser um processo (Vigotsky 2007), mas já possível observar alguns resultados positivos desse processo: aproximação teórico-prático entre universidade-escola; incentivo a iniciação científica de coordenadores, bolsistas e supervisores; mudanças de atitudes e comportamentos dos bolsistas; amadurecimento intelectual, comportamental e profissional dos bolsistas; participação em eventos e congressos; publicações de artigos científicos; o repensar do fazer científico da universidade e os desafios frente a formação docente; provocação de atividades e ações na escola com a ativa participação da comunidade escola e principalmente dos alunos do ensino básico; incentivo à leitura e desenvolvimento de palestras, cursos e oficinas.

As perspectivas relacionadas ao PIBID são as melhores possíveis, mas mesmo assim, é preciso ter cautela em relação continuidade desta política pública de formação docente.

No entanto, o PIBID presta-se como uma política pública de formação docente que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

deve dar sobrevida a profissão docente restabelecendo vários aspectos deficientes na formação profissional dos professores. A partir da observação das atividades trar-se-á algumas inferências sobre o impacto do programa na formação docente. Infere-se que os cursos de licenciaturas passam por momentos de crise e desvalorização social e profissional e o PIBID apresenta-se como uma possibilidade de resgate e (re) conhecimento da formação acadêmica e profissional do professor. Impõe-se à necessidade de oportunizar propostas e atividades que respeitem a diversidade cultural e estabeleçam novos paradigmas na formação docente. Neste contexto, observa-se como o PIBID oportuniza discussões sobre a práxis aos acadêmicos. Os principais resultados observar-se-ão ao longo da formação dos bolsistas, principalmente, o amadurecimento intelectual, atitudes profissionais e comprometimento com a formação e futuro trabalho docente. Para as escolas, oportuniza-se a participação efetiva na formação dos futuros docentes que continuarão o trabalho de ensino nestas instituições. O programa pretende servir de suporte de interação na práxis docente e acadêmica.

## Referenciais

LIBANEO, J. C. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas de educação. **RPD - Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.4, n. 12, p. 33- 55,set/dez. 2005.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 6. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



ISBN: 978-85-7897-148-5

## O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE<sup>373</sup>

Elci Schroeder Lucachinski<sup>374</sup>  
Celso Francisco Tondin<sup>375</sup>

### Resumo

A pesquisa objetiva compreender a formação continuada promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), conhecendo os sentidos atribuídos pelos professores de Chapecó-SC a esta formação e os efeitos na prática docente junto aos alunos com deficiência. O PNAIC é um programa que objetiva a alfabetização dos alunos até os oito anos de idade, cujo eixo principal é a formação de professores. A investigação encontra aporte na teoria histórico-cultural e trata-se de pesquisa qualitativa, que utiliza o método do estudo de caso. Este artigo apresenta dados de alguns documentos oficiais do programa e de entrevista piloto realizada com uma professora que dele participa. O PNAIC se constitui como política que pretende atender a diversidade cultural na escola, visto que as práticas pedagógicas são pautadas na diversidade e nas diferenças, dentre elas os alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** PNAIC; Formação; Sentido; Alfabetização; Pessoa com deficiência.

### 1 Introdução

É como que professores alfabetizadores falem sobre a dificuldade de desenvolver uma prática pedagógica comprometida com um ensino com qualidade para todos os alunos. Muitos deles alegam a falta de formação continuada como sendo um dos grandes entraves para a melhoria da sua prática pedagógica, principalmente no que diz respeito ao atendimento às necessidades e ao respeito às peculiaridades dos alunos com deficiência. Isso ocorre da mesma forma em relação à alfabetização, especialmente quando as crianças apresentam dificuldades.

Percebe-se em conversas informais que os professores do município de Chapecó - SC vivem dificuldades e angústias quanto ao compromisso assumido na formação proporcionada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um programa do governo federal realizado com estados e municípios cujo objetivo é a

<sup>373</sup> Artigo escrito a partir do projeto de pesquisa em elaboração junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

<sup>374</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), sendo bolsista parcial. Participante do Grupo de Pesquisa Desigualdades sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: [elci@unochapeco.edu.br](mailto:elci@unochapeco.edu.br)

<sup>375</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Líder do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: [tondin@unochapeco.edu.br](mailto:tondin@unochapeco.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

alfabetização dos alunos até os oito anos de idade, tendo como principal eixo a formação de professores alfabetizadores. Os docentes expressam suas dúvidas em relação à inclusão dos alunos com deficiência neste processo e demonstram, também, dúvidas e incertezas quanto ao seu engajamento ou não, de modo ativo nesta formação, principalmente quanto ao trabalho a ser desenvolvido com alunos com deficiência.

Essa realidade nos motivou a formular o seguinte problema de pesquisa: quais os sentidos atribuídos pelos professores do município de Chapecó à formação continuada promovida pelo PNAIC e os efeitos desta formação em sua prática docente junto aos alunos com deficiência?

Diante desta pergunta, tem-se como objetivo principal da pesquisa: compreender a formação continuada promovida pelo PNAIC, conhecendo os sentidos atribuídos pelos professores a esta formação e os efeitos em sua prática docente junto aos alunos com deficiência, na perspectiva de contribuir na proposição de alternativas para construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Este artigo apresenta dados de alguns documentos oficiais do programa (BRASIL, 2012a; 2012b; 2012c) e de entrevista piloto realizada com uma professora que dele participa, na perspectiva de aproximação ao objeto de pesquisa e construção do projeto de dissertação, por meio de algumas análises iniciais. Antes disso, é contemplada a abordagem teórica e metodológica que orientará a pesquisa.

## **2 Abordagem Teórica e Metodológica**

Escolher uma teoria para nortear uma pesquisa não é tarefa fácil, pois exige um exercício hermenêutico e crítico perante o contexto social e o objeto a ser investigado. Frente a esse desafio, é preciso relacionar o objeto de estudo, os contextos educacional e social com a gênese do problema. A partir disso, pode-se dizer que o objeto de estudo é constituído a partir das relações sociais, sendo produto delas. Sendo assim, o objeto não pode ser investigado sem que se estabeleça relações com a totalidade no qual está inserido.

Partindo dessa compreensão, pesquisar os sentidos atribuídos pelos professores à formação continuada promovida pelo PNAIC e os efeitos em sua prática docente junto aos alunos com deficiência, exige compreender a realidade para contribuir com transformações das práticas pedagógicas que sejam contrárias à inclusão escolar. Nesse



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sentido, ao mesmo tempo em que este estudo necessita de uma delimitação e de um recorte, também precisa ser articulado com as relações estabelecidas na sua composição.

Dessa forma, o problema a ser investigado não pode ser compreendido fora da estrutura social. Assim, a fonte de inspiração para realizar a investigação proposta encontra aporte na teoria histórico-cultural, por conceber que este possibilita compreender a realidade para nela intervir de forma consciente a partir das relações com o contexto histórico e social. Esta teoria filia-se epistemologicamente ao materialismo histórico dialético.

No marxismo, o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade, [...], de realização de crítica às ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos. (MINAYO, 2010, p. 107-108).

Nessa perspectiva, a construção de conhecimentos acontece mediante interações sociais estabelecidas no decorrer da história, por isso a provisoriedade deles. Sendo assim, os problemas e/ou fatos não podem ser analisados fora de um contexto social, político e econômico.

Trata-se de projeto (em construção) de pesquisa qualitativa, utilizando-se do estudo de caso, por entender que este possibilita maior aprofundamento e subsídios para investigação proposta. “Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 21).

Visando à aproximação com o objeto da pesquisa, foram consultados alguns documentos oficiais do programa (BRASIL, 2012a; 2012b; 2012c) e realizada uma entrevista piloto semiestruturada com uma professora que participa da formação. A entrevista é uma técnica que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 261).

Para o tratamento dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo que, de acordo com Minayo (2012, p. 308), do ponto de vista operacional, “parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos no material”. Do campo da análise de conteúdo, foi



ISBN: 978-85-7897-148-9

utilizada a “análise temática”, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2012, p. 316).

Acredito que nesta fase do projeto de dissertação a aproximação com o objeto de investigação através da entrevista piloto e da consulta e análise de documentos oficiais possibilita maior compreensão da importância do desenvolvimento da pesquisa para a produção de novos conhecimentos.

### 3 Conhecendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A fim de investigar os sentidos atribuídos pelos professores a uma política educacional de formação continuada, o PNAIC, e seus efeitos na sua prática com os alunos com deficiência, inicialmente se faz necessário conhecer o Programa, o que fizemos por meio da investigação de alguns de seus documentos. Ao fazê-lo, não limitou-se à descrição da formação prevista por ele, mas realizou-se também uma análise, objetivando estabelecer considerações sobre os postulados enfocados nesta formação.

O PNAIC foi instituído, conforme informação no sítio do Ministério da Educação (MEC), pela Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012b). É embasado no programa Pró-Letramento<sup>376</sup> e no Pacto para Alfabetização na Idade Certa (PAIC)<sup>377</sup>. Faz parte das ações da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e integra a Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR).

Faz-se necessário ressaltar a importância que foi buscar, para a elaboração do PNAIC, referências em um projeto realizado em escala menor – PAIC, no estado do Ceará - e experiência em um programa já consolidado - Pró- Letramento -, pois foi possível partir de processos concretos e levar em conta os resultados. Pode-se aferir que as análises e sugestões de ambos puderam servir de subsídios para melhorar o programa nacional em questão.

O PNAIC é um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios

<sup>376</sup> Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Informação disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698)> cesso em: 10 out. 2013>.

<sup>377</sup> PAIC é o Programa de Alfabetização na Idade Certa desenvolvido pelo governo do estado do Ceará. Informação disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes/programa-alfabetizacao-da-idade-certa>> Acesso em: 10 out. 2013>.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e entidades com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade. De acordo com o Caderno de Apresentação do programa:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas, assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012c, p. 5).

As informações obtidas na página eletrônica do programa atestam que o PNAIC pretende beneficiar aproximadamente oito milhões de alunos, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, distribuídos em 400 mil turmas de 108 mil escolas da rede pública no Brasil. Em outubro de 2013, 5.271 municípios das 27 unidades federativas do país faziam parte desse compromisso<sup>378</sup>.

Além do eixo um, “formação continuada” proporcionada aos professores alfabetizadores e aos orientadores da formação, o Pacto se apoia em mais três: “2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização.” (BRASIL, 2012c, p. 5).

O principal eixo é o primeiro, o da formação continuada de professores alfabetizadores. Segundo o Ministério da Educação (2012a, p. 12):

I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.

A formação continuada de professores aconteceu em 2013 em Língua Portuguesa e 2014 está ocorrendo em Matemática, constituindo-se como a principal estratégia para a efetivação da alfabetização/letramento proposta pelo Pacto. Pode-se verificar que é um curso de longa duração, o que é positivo, por favorecer o vínculo entre o formador e os participantes e também entre os formandos, assim como a construção de conhecimentos

<sup>378</sup> Informações obtidas em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que pode se dar ao longo do processo de formação.

A metodologia proposta também parece favorecer o processo de formação, pois o desenvolvimento de estudos e a aplicação deles na prática possibilita um diálogo entre a teoria e o cotidiano da sala de aula, sendo este imprescindível para o redimensionamento da práxis. Outro ponto positivo, é o fato do curso acontecer no próprio município, assim se pode considerar a realidade local.

Existe a recomendação do MEC para que os orientadores de estudos sejam escolhidos dentre a equipe de tutores do Pró-Letramento, o que possibilita, do nosso ponto de vista, que os profissionais locais se tornem referência de formação de professores no município. A escolha dos orientadores de estudos deve ser criteriosa, conforme recomendação do MEC. Embora os municípios tenham autonomia na escolha, o princípio orientador desta é o que se mostra mais adequado em termos pedagógicos ao programa, buscando assim não comprometer a qualidade da sua implantação.

A formação oferecida pelo PNAIC é composta por dois formadores. Um deles é o “professor formador”, que é vinculado/a a uma universidade e que tem a função de realizar a formação dos “orientadores de estudos”, os quais são responsáveis pela formação dos professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012c).

Todos os participantes do programa recebem uma bolsa. Segundo a Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, em seu artigo 17:

A título de bolsa, o FNDE pagará aos participantes, mensalmente e durante a duração do curso da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, os seguintes valores: I - ao coordenador-geral da IES: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); II - ao coordenador-adjunto da IES: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais); III - ao supervisor da IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais); IV - ao formador da IES: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais); V - ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); VI - ao orientador de estudo: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); e VII - ao/a professor/a alfabetizador: R\$ 200,00 (duzentos reais). (FNDE, 2013).

De acordo com o sítio do programa, o Pacto contemplará 360 mil professores alfabetizadores da Educação Básica que atuam nas redes estaduais e municipais de ensino, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas<sup>379</sup>.

Em Santa Catarina, também de acordo com o referido sítio, a coordenação geral

<sup>379</sup> Informações obtidas em: <<http://pacto.portalceel.com.br>>.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

do Pacto está sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa. A formação está sendo oferecida “a 285 municípios, atingindo cerca de 8012 professores das redes estadual e municipais de ensino”<sup>380</sup>. As atividades formativas tiveram início em fevereiro de 2013.

Em Chapecó, segundo sítio da prefeitura municipal, o PNAIC foi lançado para os professores da rede municipal que aderiram ao Pacto, em onze de março de 2013. De 180 profissionais desta rede, 141 participam do programa. O PNAIC abrange, em Chapecó, 42 escolas e beneficia 3.668 alunos. Os encontros de estudos são realizados periodicamente e coordenados pelas articuladoras do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação<sup>381</sup>

#### **4 O PNAIC e a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**

A partir da contextualização deste estudo, pode-se considerar que a formação continuada de professores é apontada como a uma das mais promissoras possibilidades de reverter os índices baixos de desempenho escolar. Muitos estudos estão sendo realizados para subsidiar a construção de políticas públicas de formação de professores, objetivando à melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, a formação continuada de professores alfabetizadores, como a ação principal do PNAIC para que todos os alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental sejam alfabetizados/letrados até os oito anos de idade, “é focada na prática do/a professor/a, de modo que a singularidade do trabalho pedagógico [é] objeto de reflexão” (BRASIL, 2012c p. 28). A análise das práticas de sala de aula é utilizada como estratégia, no decorrer da formação, para trabalhar a reflexividade sobre a prática. De acordo com o Caderno de Formação (2012b, p. 13), esta estratégia se justifica

principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao/à professor/a deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque. De acordo com Houpert (2005), outro ponto a favor desse tipo de atividade nas formações se deve ao fato das teorias educativas não serem estáticas, elas modificam-se, complementam-se e, desse modo, precisam ser analisadas por diferentes

<sup>380</sup> Informações obtidas em: <<http://pnaic.sites.ufsc.br/pnaic-santa-catarina/>>.

<sup>381</sup> Informações obtidas em: <<http://www.chapeco.sc.gov.br/noticias/2508-prefeitura-lanca-pacto-de-alfabetizacao.html>>.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ângulos em seu próprio movimento (na prática). Além dessas razões, alguns estudiosos afirmam que a análise dos “gestos profissionais” pode revelar e suscitar elementos que levam os professores a se verem em determinadas situações e redirecionarem seus próprios gestos em outras situações semelhantes.

As atividades desenvolvidas na formação, seja na sala de aula (continuação da formação) aplicando os trabalhos sugeridos, como também na apresentação dos trabalhos aos colegas participantes da formação e a orientadora de estudo, permitem que os professores analisem as suas práticas, com também as dos colegas, possibilitando assim refletir, ressignificar e redimensioná-las.

O programa conceitua a formação continuada utilizando-se de Vaniscotte (2002 apud BRASIL, 2012b), que ressalta que, a partir de 1990, surge o conceito de educação ao longo da vida que trata da formação continuada como “um valor que promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social” (BRASIL, 2012b, p. 9). O conceito de formação continuada também está embasado em Ferreira e Leal (2010 apud BRASIL, 2012b), que postulam que os papéis a serem desempenhados pelos professores “são de estudantes e de profissional, ao mesmo tempo, sendo o papel de profissional preponderante.” (BRASIL, 2012, p. 11).

A formação continuada em questão considera três pilares fundamentais:

1. Como afirmou Paulo Freire, conceber o/a professor/a como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais;
2. Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;
3. Levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social. Sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. (BRASIL, 2012b, p. 20).

A formação está organizada em quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e de turmas multisseriadas) e cada um deles divididos em oito unidades, com temáticas semelhantes, mas com focos de aprofundamento distintos. Visando à melhoria da prática docente, há algumas atividades no curso que são permanentes, tais como: leitura de textos, tarefas de casa e escola, socialização das atividades realizadas, estudo dirigido de texto e planejamento de atividades a serem realizadas. Sendo assim, em cada encontro são retomadas as atividades propostas no



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

anterior (BRASIL, 2012b).

Focalizando o objeto desta pesquisa: os sentidos atribuídos pelos professores à formação continuada do PNAIC e os efeitos na prática junto aos alunos com deficiência, torna-se importante pontuar que, dentre os objetivos da formação citados no Caderno de Apresentação do Pacto, a inclusão de alunos com deficiência foi assim contemplada: “Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula.” (BRASIL, 2012c, p. 31).

Vale ressaltar também, que alguns conteúdos previstos para serem trabalhados na formação promovida pelo programa, nas unidades um, quatro e sete, contemplam estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência:

01 (12 horas) Ementa: Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo. [...] 04 (12 horas de trabalho). Ementa: A sala de aula como ambiente alfabetizador: [...] estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas. 07 (8 horas). Ementa: Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2012c, p. 33).

Nas unidades do curso, foi enfatizada a proposição de atividades diversificadas para atender as necessidades particulares dos alunos e abordada a importância de possibilitar estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, como também das crianças com distúrbios de aprendizagem. Na avaliação, é ressaltada a necessidade de planejamento de estratégias de atendimento para as “crianças com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2012c, p. 33).

Entende-se que necessidades educacionais especiais não se referem apenas aos alunos com deficiência, mas a todos que necessitam provisória ou permanentemente de recursos para a acessibilidade ao conhecimento. Nesse sentido, percebe-se que a formação foi planejada tendo como princípio a inclusão.

Nesta pesquisa, além dos materiais disponibilizados especificamente para a formação, ainda serão investigados outros materiais encaminhados pelo PNAIC para as escolas, como por exemplo: livros de literatura, livros didáticos, jogos de alfabetização, Coleção Indagação sobre o Currículo e Portal do/a professor/a (informações sobre a formação e materiais).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Percebe-se que a formação foi muito bem planejada e estruturada, porém para a efetivação com bom desempenho, faz-se necessário o compromisso de todos os envolvidos: Ministério da Educação, universidades públicas, secretarias de educação, coordenadores, supervisores, formadores, orientadores e professores. Mediante a complexidade do programa, no Caderno de Apresentação (2012c) é recomendado que se organize equipes de trabalho tanto na secretaria de educação quanto nas escolas, com objetivo de planejar, monitorar e realizar ações relacionadas à alfabetização.

## **5 Os Sentidos Atribuídos à Formação Docente**

Ao refletir e discutir sobre formação docente, faz-se necessário considerar que as práticas pedagógicas são orientadas mediante a compreensão da realidade e o conhecimento é elaborado e internalizado pelos professores articuladamente com uma visão de mundo. A partir dessa compreensão, pode-se dizer que a atuação do/a professor/a desvenda sua forma de pensar a educação, o processo de ensino e aprendizado, a concepção que tem de deficiência, dentre outros aspectos. Sua prática pedagógica se fundamenta em uma determinada forma de pensar os fenômenos, as pessoas, os objetos, como também os conhecimentos e os modos pelos quais ele são acessados.

Vygotsky (2005), ao escrever sobre o pensamento e a palavra, auxilia-nos a compreender a relação entre significado e sentido, conceituando este último nos termos creditados a Paulhan:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido. (VYGOTSKI, 2005, p. 181).

As contribuições de Smolka (2004, p. 12) também são nessa direção:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Dessa forma, os sentidos atribuídos pelos/as professores/as à formação continuada proporcionada pelo PNAIC e as implicações na atuação com alunos com deficiência são construídos através das relações sociais, as quais se singularizam, a partir das suas experiências pessoais e profissionais. Por isso, é importante a formação continuada proporcionar atividades que possibilitem aos professores expressarem seus sentimentos, ideias, necessidades e expectativas acerca da alfabetização de crianças com deficiência.

No entanto, “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente - também é preciso conhecer a sua motivação.” (VYGOTSKI, 2005, p. 188). A partir dessa concepção, visando nos aproximar do objeto que está sendo investigado realizamos uma entrevista semiestrutura piloto com uma professora que participa da formação proporcionada pelo PNAIC no município de Chapecó - SC. Nela, a professora informou que participa do programa

Primeiramente pela orientação da Secretaria [Municipal de Educação], pois atuava na turma do 1º ano, depois devido à curiosidade por ser um curso diferente, às vezes você, acha que sabe tudo, mas sempre aprende, tem coisas novas, às vezes a maneira diferente de fazer, e depois no decorrer do curso eu gostei, porque o texto era uma coisa bem prática, objetiva, você falava do dia-a-dia da sala de aula de uma forma bem tranquila e acessível.

Além da orientação da Secretaria, percebe-se que os motivos que levaram a professora a participar da formação estão relacionados com o seu desejo de aprender mais e melhorar a sua prática. Destacou como positiva a relação entre a teoria e a prática proporcionada pelo programa.

Quando questionada se a formação contemplou a alfabetização dos alunos com deficiência a professora relatou que:

Foi discutido pouco sobre o Caderno de Educação Especial que trata sobre a alfabetização de alunos com deficiência, devido os materiais chegarem com atraso. As discussões aconteceram a partir da alfabetização de alunos de 1º ao 3º ano e não especificamente sobre os alunos com deficiência. Porém teve alguns comentários, quando os colegas relataram experiências sobre alunos com deficiência.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

É possível considerar que o atraso dos materiais foi um entrave para as discussões e conhecimentos sobre alfabetização dos alunos com deficiência, porém, posteriormente os professores levaram para discussão suas experiências sobre a atuação com os alunos com deficiência. Embora tenham acontecido “alguns comentários”, como diz a entrevistada, pode-se inferir que o estudo do referido caderno e outros textos relacionados à deficiência e à socialização e reflexão sobre a prática pedagógica tem potencial de contribuir de forma significativa na constituição dos sentidos dos professores na direção de práticas pedagógicas inclusivas.

A professora considera que o programa está contribuindo para atuação com alunos com deficiência, “apesar de ter sido pouco falado. O conteúdo da programação poderia ter sido maior quanto a isso”. Também considera que “os conteúdos trabalhados podem ser adaptados não só para os alunos que têm deficiência, mas para todos que apresentam dificuldade de aprendizagem”.

Constata-se assim, que esta professora concebe a formação como possibilidade de melhorar a sua prática junto a todos os alunos. Percebe-se ainda, que os efeitos da formação continuada proporcionada pelo PNAIC na atuação da professora com os alunos com deficiência estão relacionados aos sentidos que ela atribui à educação, alfabetização, inclusão, deficiência e ao seu trabalho. Nesse contexto, pode-se analisar a importância da formação proporcionar conhecimentos relacionados à compreensão da prática docente, visto que isso pode contribuir significativamente para a concretização da inclusão ou exclusão dos alunos com deficiência no processo de alfabetização.

Partindo dessa premissa, é necessário, ao planejar a formação continuada, considerar que os professores já trazem conhecimentos e que estes devem ser valorizados e problematizados. Assim, possibilita-se aos professores uma reflexão, contribuindo para a compreensão de que a sua prática pode/deve ser ressignificada, visto que o conhecimento está sempre em processo de (trans)formação e construção.

Partindo desses pressupostos, pode-se considerar que a qualidade da ação educativa na alfabetização, em específico com alunos com deficiência, pode estar atrelada ao sentido que os professores atribuem à formação continuada no âmbito do PNAIC, vislumbrando-a como possibilidade ou não de ressignificar a sua prática junto aos alunos com deficiência.

Sendo assim, a formação continuada necessita provocar nos professores o desejo de mudança, alicerçada em práticas colaborativas e inclusivas. Para isso, necessita proporcionar uma base filosófica e epistemológica que embasem práticas pedagógicas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

inclusivas. Esta base necessita orientar a construção de práticas educativas embasadas na reflexão de suas implicações, tornando o/a professor/a consciente da função que tem o seu trabalho para que aconteçam mudanças ou não das estruturas da sociedade, tendo em vista a inclusão ou exclusão das pessoas com deficiência.

Uma possibilidade de transformação da prática a partir da práxis, seria a formação viabilizar aos professores, dentre outros aspectos, conhecimentos que possibilitassem refletir sobre os sentidos que atribuem às suas práticas pedagógicas. Tal aspecto será um dos investigados quando da execução da presente pesquisa.

Diante disso, faz-se necessário enfatizar a necessidade dos currículos dos cursos de formação continuada estarem fundamentados e organizados a partir de uma concepção de formação integral e de produção do conhecimento que tenham como base a diversidade cultural e as diferenças encontradas nos espaços educativos. Nessa direção, Moreira e Candau (2007) defendem, apoiados em Stoer e Cortesão (1999), a superação do “daltonismo cultural”.

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O/a professor/a “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove. (p. 31).

A formação cultural expressa o modo do/a professor/a e do aluno compreender e intervir no mundo. Diante disso, a formação docente necessita estar fundamentada em teorias e práticas sociais que além de respeitar e considerar as diferenças como enriquecedoras para a mediação do ensino e aprendizagem na sala de aula, contribua significativamente para a superação de ações discriminatórias e preconceituosas.

## **6 Considerações Finais**

É possível analisar a partir das leituras dos cadernos do PNAIC, que este se constitui como uma política educacional ampla e complexa, pois reúne quatro aspectos imprescindíveis para o seu sucesso: a formação continuada; a disponibilidade de recursos e materiais didáticos para os professores e alunos; a avaliação do seu efeito; e a gestão, controle social e mobilização, caracterizando uma rede de apoio, responsável pela



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

implementação e monitoramento do programa.

Pode-se dizer, mediante a estrutura da formação continuada, que esta permite que se atinja uma quantidade muito grande de pessoas: um formador, selecionado pela IES, que trabalha com 25 Orientadores de Estudo, selecionados pelos municípios, que trabalham, por sua vez, com 25 professores alfabetizadores.

Além disso, o programa sugere a estruturação de uma equipe composta por representantes de secretarias de educação e das escolas, visando auxiliar os/as professores/as e demais profissionais das escolas a propiciarem aprendizagem para todas as crianças. O envolvimento entre escola e a comunidade também é citado no Caderno de Formação (BRASIL, 2012b) como importante para o desenvolvimento do Pacto.

A possibilidade de cada município brasileiro e de todos os professores dos três primeiros anos do ensino fundamental aderirem à formação e o envolvimento das secretarias e escolas, parece ter tornado o PNAIC o programa de formação continuada na área da alfabetização de maior alcance em nosso país até o presente momento.

A partir dessa compreensão a articulação dialógica entre todos os envolvidos, a concepção, objetivos e estratégias da formação, permitem emergir processos de singularização que podem provocar mudanças no sentido que o/a professor/a atribui à formação e à atuação com os alunos com deficiência. Sendo assim, o PNAIC pode ser um dispositivo que provoque nos professores o interesse (ou não) em participar de forma ativa da formação continuada. Acredita-se que somente há engajamento se existir vontade individual e coletiva.

A partir das análises dos documentos pode-se dizer que a formação se constitui como uma política que pretende atender a diversidade cultural na escola, visto que as práticas pedagógicas são pautadas na diversidade e nas diferenças, dentre elas, os alunos com deficiência.

Mediante a entrevista realizada pode-se constatar que o objeto de estudo está diretamente relacionado com a concepção de educação, formação continuada, deficiência, alfabetização e inclusão que a professora expressa. Estes conceitos são construídos partir da sua história de vida, da sua trajetória profissional, das contradições e conflitos que permeiam seu cotidiano.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, [2012a]. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília. 2012b. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario%201/Downloads/Portaria%20867-2012%20-%20Pacto%20Nacional%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20idade%20certa.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal do mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 35-49.

VYGOTSKI, Lev. Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA INTERCULTURALIDADE

Izabel Soares de Lima Huning<sup>382</sup>

Edivaldo José Bortoleto<sup>383</sup>

### Resumo

O objetivo do trabalho é compreender as formas de como o professor pode tornar visível aqueles que encontram-se invisíveis por apresentarem dificuldade na ordem intercultural, o que exige novos direcionamentos no processo de formação dos profissionais. Diante disso é que o multiculturalismo assume o papel de compreender o sujeito "Antrophos", com o objetivo de se emancipar e reconhecer os limites existentes nos níveis de ensino no que tange a valorização de todas as culturas e credos presentes no contexto social.

**Palavras-Chaves:** Interculturalidade; Formação do Professor; Possibilidade; Envolvimento.

### 1 A Formação do Professor no Contexto da Interculturalidade

O professor no atual cenário sócio-histórico precisa ter presente que a sala de aula é um espaço plural por excelência, e abarca os mais diferentes sujeitos oriundos das mais variadas classes sociais que estão se formando no tempo e no espaço, e, são nestes espaços que as diversidades culturais vão se organizando e estruturando suas diferentes histórias. E ao construírem suas histórias é que se dá pela multiculturalidade que vem respingando suas visões nos tempos de agora, pois há possibilidade de ver o sujeito "Antrophos" em toda sua plenitude na medida em que possam conviver sem sentimentos xenófobos no mesmo espaço escolar.

Neste cenário compete ao professor a árdua tarefa da mediação pedagógica para toda a diversidade que a ele se apresenta, salvaguardando as deficiências físicas ou orgânicas de cada sujeito, além de saber mediar o conhecimento científico com todos os que apresentem dificuldades de aprendizagem de toda ordem.

E nesta perspectiva o professor ao trabalhar com a diversidade humana precisa construir também sua história de educador enquanto mestre na arte de mediar, pesquisar

<sup>382</sup> Acadêmica do 8º Período do Curso de Educação Especial na Unochapeco. E-mail: izabelhuning@unochapeco.edu.br

<sup>383</sup> Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ. Orientador do trabalho. E-mail: ejbortol@unochapeco.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e propor alternativas que tornem o ensino em aprendizagem a todos e este é o maior desafio a ele apresentado no atual contexto socio-histórico, haja vista que, é preciso analisar e compreender todas as inter relações socioespaciais que foram sendo construídas ao longo do processo histórico de sua própria formação enquanto educador, para então compreender que esta é um direito de fato de todos em toda a essência do ato de ensinar.

O professor no contexto da interculturalidade precisa ter consciência que é possível fazer a diferença, desmistificando a ideia de que não encontra-se preparado para atuar com a diversidade, pois esta lógica o leva ao desânimo, é por isso que ele precisa compreender que as dificuldades são passíveis de serem superadas, e, supera-las é preponderante para acabar com o desconforto vivenciado diante do novo desafio a ele apresentado, ou seja, atuar com a multiculturalidade tão presente no público alvo da educação, torna esta uma educação inclusiva de fato.

Para tanto o professor neste contexto precisa tornar visível aqueles que encontram-se invisíveis por apresentarem dificuldade na ordem intercultural, desmistificando a ideia de que para isso é preciso dois planos de ensino, pois com base na adequação curricular todos sairão beneficiados e com isso compreender que mesmo tendo uma turma toda para pensar, esta pode ser pensada na coletividade, basta promover as adequações curriculares que o leve a mediar pedagogicamente o público alvo da educação intercultural e por conseguinte todos os demais alunos da turma.

É sabido que na medida em que o professor no contexto da interculturalidade busca novos auxílios didático pedagógicos este possibilitará uma melhor compreensão à todos os alunos com os quais estiver trabalhando acabando assim com a centralidade do ensino, mas é preciso conhecimento, pesquisa, análise e reflexão sobre a nova realidade vivenciada nos níveis de ensino, cabendo ao professor a busca por formação que oportunize o enfrentamento de todas as situações que se apresentarem ao seu cotidiano escolar.

Dito de outra forma compete ao professor buscar a formação necessária para esta realidade intercultural, tendo em vista que a maioria do professorado possui uma formação centrada no exclusivismo de que todos os alunos possuem as mesmas condições físicas, orgânicas e cognitivas e/ou culturais e isso lhes possibilita a aprendizagem, estes professores concluíram sua formação de forma desvinculada das políticas públicas que salvaguardam o direito a aprendizagem inclusive para a parcela que era considerada invisível para frequentar o ensino regular e universitário.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Diante do exposto fica evidente que o desenvolvimento profissional diante das necessidades que este novo cenário exige, vem exigindo da universidade novos direcionamentos no processo de formação dos profissionais, pois a universidade é o espaço de produção do conhecimento por excelência, cujo objetivo principal é o exercício da docência independente das condições apresentadas pelo público alvo em todos os níveis da educação, e isso se concretiza na medida em que oportuniza ao seu formador todo o aparato necessários para a implementação de estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem para todos.

O professor precisa ter presente em sua prática pedagógica que é preciso propor um tratamento igual à todos, mas respeitando as especificidades individuais, e para tal tarefa ele precisa compreender que existe a necessidade de buscar constantemente por formação, o que o torna um professor pesquisador, pois ao compreender que há a necessidade de organizar e reorganizar seus planos de intervenção com muita frequência o que o torna um sujeito preocupado com o direito individual e coletivo ao mesmo tempo em que atua para a formação do exercício da cidadania e a dignidade humana.

Numa outra análise há a necessidade urgente de criar planos de ação que venham contemplar esforços conjugados no intuito de oportunizar o acesso a cultura escolar a todos, tornando visíveis os invisíveis, e isso se dá com base em pesquisas, e, mudanças didático metodológicas em todos os níveis de ensino, sendo que este professor pode corroborar com uma melhor qualificação de sua formação inicial ou continuada.

Nesta perspectiva a formação do profissional da educação para lidar com a multiculturalidade que a ele se apresenta requer integração de novos conceitos, habilidades, atitudes e valores socio-históricos que se aprimoram a partir da experiência diária norteadas pela pesquisa-ação, tendo em vista que, é a partir dela que o professor pode compreender a sua própria ação em sala de aula, ao mesmo tempo em que vislumbra suas limitações procurando supera-las continuamente.

É importante destacar que no novo contexto da educação não há mais espaço para o sujeito que pensa o ato de ensinar como sendo um processo homogêneo, sem valorizar o público que na escola e/ou universidade vai se acumulando, o que compõe toda uma diversidade e que os níveis de ensino precisam assumir que o ensino se dá hoje num contexto multicultural acabando com as visões eurocêntricas de um currículo único, para isso a organização das intervenções pedagógicas do professor deve assumir uma postura emancipatória, isso é possível a partir de sua formação. Assim o contexto intercultural possibilita o acirramento dos questionamentos em torno das organizações



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

curriculares, bem como das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Quando nos reportamos ao multiculturalismo estamos pensando no humanismo multicultural no contexto da interculturalidade da educação, estamos nos referindo às políticas públicas que norteiam este cenário, e como estas se referem à formação dos profissionais da educação, pois embora estejam pensando na alteridade humana parece-nos obvio que este pensamento esta direcionado inclusive aos sujeitos que transformam esta alteridade em Direito Humano de estar no espaço escolar e fazer desta estada um momento de aprendizagem para todos. No entanto o que se vê são medidas sendo tomadas para resolver problemas emergenciais à exemplo da educação inclusiva, contudo no que se refere a formação dos profissionais esta se apresenta desvinculada do contexto das especificidades, uma vez que, os currículos em todos os níveis de ensino estão organizados de forma fragmentada e por áreas específicas.

Diante disso é que o multiculturalismo assume o papel de compreender o sujeito "Antrophos", com o objetivo de se emancipar ao reconhecer os limites existentes nos níveis de ensino no que tange a valorização de todas as culturas e credos nestes espaços presentes evitando velhos estereótipos que promovam o silenciar da existência da interculturalidade e ao super valorizar esta ou aquela cultura ou credo, mas para que isso se efetive o papel do professor é fundamental.

Desta forma nos reportamos aos escritos de Antonio Sidekum (2002) quando este destaca que é preciso que os processos de formação de professores os levem a "encontrar o meio termo para definir as tomadas de decisões existenciais", ou seja, o professor precisa ter bem presente que sua formação não pode ser considerada pronta e acabada e que ele tem a liberdade para ousar em suas ações de mediação em sala de aula basta que o mesmo compreenda que "o envolvimento, sua postura sempre devem ser levadas em conta" no contexto intercultural tão presente nos vários níveis de ensino.

Cabe aqui destacar que nos escritos de Antonio Sidekum (2002) encontrados uma definição sobre a formação do professor no contexto da interculturalidade, pois "o ser humano não somente sente-se num vazio existencial, porém um ser a realizar-se plenamente", parece-nos ser esta uma definição adequada no que se refere ao vazio vivenciado pelo professor que se auto define como não tendo recebido a formação necessária para lidar com a educação intercultural ao passo que um outro grupo compreende que este vazio os impulsionam a quererem se inserir no contexto intercultural e para tal procuram ser ousados em seu papel de buscar pela formação necessária ao mesmo tempo que mesmo timidamente procuram fazer a diferença sempre.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Diante do exposto é importante destacar que a formação do professor neste contexto intercultural precisa levar em consideração todos os obstáculos enfrentados na efetivação do trabalho em sala de aula, tendo em vista que, este exige mudanças no ato da efetivação do processo de aprendizagem, e, para tal é preciso conhecimento a respeito do público alvo, além de conhecimento que os levem a ser ousados na arte de ensinar sempre ao promoverem as devidas adequações curriculares, é bem verdade que o mesmo precisa lançar mão de todas as orientações legais que estabelecem a necessidade de serem produzidas tais mudanças didático metodológicas, independente de terem recebido formação para uma ou outra área específica, pois os pressupostos das políticas públicas estabelecem a necessidade de tais mudanças para que o processo de aprendizagem se efetive de fato.

Para justificar nossos escritos lançamos mão aos escritos de NOVOA (1992, p.16) quando estabelece que a formação do professor é;

[...] duplo trabalho de produção de corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores tem uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória.

Cabe ressaltar que ao pensar na formação do professor para o contexto intercultural esta deve ser pensada para a pluralidade que se encontra em todos os níveis de ensino, pois nele estão sujeitos impares e para isso é preciso acabar com a linearidade dos currículos acabando também com as amarras impostas por um modelo de educação que já não cabe. Neste viés é importante que no processo de formação do professor ele possa vir a ressignificar conceitos e que ele possa se compreender como agente produtor e executor das ações de aprendizagem no contexto intercultural para o qual está sendo formado, aqui Novoa (1992, p 11) nos complementa ao destacar que;

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

O processo de formação dos professores devem se orientar pelas necessidades que desencadeiam ações globais voltadas para as condições individuais e coletivas, para isso é preciso que os olhares se voltem para o processo de fazer para si e para o outro



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

salvaguardando as especificidades do grupo com o qual o professor venha desempenhar sua função de educador para a interculturalidade, esta é uma realidade que apresenta as necessidades dos grupos inseridos em todos os níveis de ensino e a partir de qualquer mudança implementada pelo processo de mediação pedagógica é possível observar o descortinar de um novo clima social e cultural presente no processo de formação do professor, acabando com velhos vícios presentes nos programas de formação para a interculturalidade como bem destaca Novoa (1995, p.24).

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

É preciso então valorizar o saber pedagógico na formação do professor para interculturalidade, pois estes saberes tornam-se preponderantes no que tange a necessidade deste novo momento sócio histórico da educação brasileira, onde o professor precisa estar preparado para a pluralidade presente nos níveis de ensino a partir de mudanças em seu processo de formação, sendo que isso lhes confere uma nova postura com base na troca de experiências, tendo em vista que;

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente e uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (Novoa, 1995, p.25).

Já para Boaventura Souza Santos (1995) as transformações no processo de formação do professor deve "compreender tempo-espaço", ou seja, os níveis de ensino hoje abarcam situações que denotam o entendimento que as relações socioespaciais se combinam ao mesmo tempo em que se conflitam mobilizando assim modificações consistentes no ato de fazer o processo educativo.

Neste viés o professor precisa ter presente que a sua formação é fundamental ao transforma-se em capital social preponderante para lidar com a interculturalidade plural dos diversos níveis de ensino, pois é o professor que sem sombra de dúvida acolhe ao mesmo tempo em que assume esta pluralidade cultural, daí a necessidade de sua



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

formação ser compreendida como capital humano e social para o novo contexto.

Para Bayer (2005) o processo de formação do professor para a interculturalidade é a condição básica para que os fundamentos da continuidade histórica se efetive com base nas mudanças necessárias. No que tange o processo de ensino aprendizagem é preciso que durante a formação do professor este compreenda a importância de todos os fundamentos conceituais assumindo-os como mola propulsora para propor as mudanças nas estruturas didático metodológicas e efetivar o processo de ensino aprendizagem a toda pluralidade que a ele se apresenta.

Para isso o profissional da educação precisa ter uma formação que o habilite a lidar com a interculturalidade, e com isso ele possa identificar, produzir e organizar estratégias e recursos educacionais considerando que a pluralidade pode ser usada para ampliar o jogo da mediação pedagógica por meio da avaliação dos resultados esperados, mas para tal há a necessidade de ele saber elaborar e executar planos de intervenção que possibilitem mudanças contínuas no processo da mediação pedagógica, e isso se efetiva a partir de uma boa formação. O professor então precisa compreender que sua ação deve ser vista como contributiva para a melhoria da qualidade de ensino diante da interculturalidade, e para tal ele precisa estar habilitado para que assim ele compreenda a necessidade de planejamentos que respeitem a diversidade em todos os níveis de ensino, os currículos precisam ser flexíveis, as metodologias e estratégias igualmente precisam ser diferenciadas, os materiais didáticos devem possibilitar a exploração e construção de respostas diferentes e coletivas para as suas propostas de mediação, os atendimentos específicos deve respeitar a interculturalidade, e é a partir do uso de recursos diferenciados, que com certeza o professor esta sendo formado para beneficiar a todos os sujeitos que compõe a pluralidade dos níveis de ensino.

Assim nos complementa Freire (1996, p.76),

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências, o educador não pode abrir mão do exercício da autonomia, pedagogia centrada na ética, respeito a dignidade aos educandos.

Diante dos escritos de Freire fica claro a necessidade de se compreender a importância dos anseios do professor quanto as suas dúvidas e necessidades a respeito da sua formação em que pese ao público alvo da diversidade que compõe o contexto das



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

salas de aula das escolas no atual modelo de educação.

Neste sentido é imprescindível que o desenvolvimento contínuo das habilidades e competências do professor o levem a uma maior mobilização em torno dos recursos, conhecimentos e/ou saberes que podem se manifestar a partir de vivências e ações complexas, e para isso apenas a formação inicial não é suficiente o profissional precisa saber tomar decisões com base em atitudes e informações imediatas, ele precisa também saber fazer, saber pensar, dito de outra forma o professor deve ser ao mesmo tempo conceitual, procedimental e atitudinal.

## **2 Considerações Finais**

Em síntese é importante que o professor tenha presente o que é formar e formar-se, pois é ele que vai atuar diretamente com a diversidade na sala de aula e isso pode gerar uma série de equívocos se não for bem dimensionado no intelecto de quem faz o processo de formar o sujeito para a diversidade multicultural que ora se apresenta.

Então o professor precisa também ter uma formação que o habilite para esta função do contrário a educação estará andando em círculos que quase sempre cai em vícios de reprodução organizados pelo sistema que em sua grande maioria atendem a alguns programas imediatistas e logo acabam no esquecimento, mas se o professor estiver bem formado ele encontrará uma via de escape para dar sequência ao trabalho de educar e formar toda a diversidade multicultural que na escola se encontra.

O professor para fazer a diferença precisa tomar consciência da sua importância enquanto profissional da educação neste novo contexto socio-histórico vivenciado pela educação brasileira, mas para isso é preciso que ele esqueça os velhos estereótipos do despreparo e assuma uma nova postura mais consciente frente o contexto intercultural, pois este por si só é muito rico em ensinamentos e vivências e assim ambos aprendem simultaneamente desmistificando a ideia de que o professor é o único e absoluto detentor do saber.

Compete então ao professor neste novo cenário a função de estar sempre buscando os mecanismos de fazer valer as interfaces, pois ele precisa saber ousar no processo de mediar para envolver todos os sujeitos presentes no contexto escolar e fazendo isso desaparece a sensação de vazio tão presente no fazer pedagógico nas mediações da sala de aula, os professores que se tornam mais ousados ou mais flexíveis



ISBN: 978-85-7897-148-9

são os que fazem a diferença mesmo que timidamente em direção a diversidade.

É verdade que na medida em que o professor se torna mais ousado ele vai superando velhos obstáculos, pois é preciso fazer uma série de adequações nos currículos nacionais de maneira a torná-lo mais acessível ao público alvo de uma ou de outra população que compõe a diversidade da sala de aula, sem excluir nenhum dos grupos, ou do contrário se fortalece os velhos vícios do sistema educacional.

Assim o professor precisa ser cada vez mais atuante, ou seja, ele deve exercer o trabalho de pensar e de fazer o saber diante da pluralidade inerente em todos os níveis de ensino, para isso ele precisa ressignificar-se enquanto ator no ato de criar as formas de mediar os conceitos para a pluralidade, uma vez que os currículos escolares em tese estão engessados e dificultam o exercício do saber para a diversidade, eis aí o grande desafio do professor neste novo modelo de educação, tornar visível os invisíveis.

Nesta perspectiva, a formação do professor para a diversidade exige um novo olhar, uma nova forma de pensar a mediação de maneira a articular as práticas com as teorias, pois os desafios que aí imperam são o de articular a escola com as atividades variadas de forma que a mesma se torne um ambiente educativo e acolhedor simultaneamente, neste sentido a formação do professor precisa ser abraçada por todos os movimentos sociais e se tornar um processo, para que desta forma todos que escolherem o magistério se tornem atores em si e por isso a formação precisa ser reconhecida e valorizada e ao ser valorizada fazer valer suas experiências pessoais e profissionais do sujeito-educador de direito.

## Referencias

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NOVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vida de Professores**. Portugal: Ed. Porto, 1992.

SIDEKUM, Antonio. **Direitos Fundamentais**: A dignidade humana. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2002.

SOUZA, Santos Boaventura de. **O discurso e o poder**: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1998.



## FORMAÇÃO DOCENTE COMO DEVIR ESTÉTICO

Michelle Luísa Romani Fassina<sup>384</sup>

### Resumo

Este artigo se propõe a perceber de que forma a estética pode estar atrelada a formação docente, com vistas à compreensão do modo pelo qual esta pode contribuir no processo educacional, articulada à arte e a outras formas de manifestações pelas quais se pode auferir conhecimento, a partir das experiências cotidianas singulares, imersas no mundo contemporâneo. A proposta é ousar nos caminhos rizomáticos da educação e colocar esta em diálogo com a estética, na busca de reconhecer como ela poderia proporcionar novas e criativas formas de fazer e pensar a educação. Busca desvendar qual é a visão dos professores, não enquanto indivíduos isolados, mas enquanto grupos, (que em linguagem deleuziana denomino *grupos*) que podem criar e produzir em *bando* com seus alunos.

**Palavras chave:** Estética; Formação de Professores; Educação.

### 1 Introdução

Vivemos em meio ao tecnicismo e cada vez mais novas técnicas e formas de se formar o humano, neste caso o professor e em reflexo o aluno, usando tecnologias e fontes (re) produzidas de outras realidades que por vezes na prática não acolhem a demanda real dos espaços territoriais que habitamos e experimentamos em nosso espaço escolar e além dele, nas vivências com outros, que também “educados” de forma mecânica e automática deparam-se com situações não aprendidas ou vivenciadas na escola, esta, que ainda é tida como a grande formadora dos seres, dos humanos, das crianças e adolescentes. É na escola que passamos a maior parte do nosso tempo, dividindo saberes e experiências, tornamo-nos gente e refletimos na construção do outro, é uma troca constante, nossos professores continuam sendo nossos exemplos, ou poderiam ser.

Como esses professores enfrentam o dia a dia na escola, com tantas cobranças, pouco tempo e incentivo, sua (de) formação continuada está dando respaldo para que possam acompanhar as novidades vindas da rua, do fora, do aprendizado que se dá através da mídia, da tecnologia, de um mundo globalizado, mas que não atende a todas as camadas sociais? Vivemos momentos de intensa competição no mercado de trabalho, no qual quem produz mais e de forma mais criativa sai na frente e ganha os privilégios,

<sup>384</sup> Psicóloga. Especialista em Práticas sociais e desafios contemporâneos, em Filosofia e psicanálise. Mestranda em Educação na UNOCHAPECO, bolsista CAPES.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

status e poder, esse poder que o saber confere como sempre lembra Foucault?

Este artigo gostaria de ousar nos caminhos rizomáticos da educação e desta com a estética, na busca por reconhecer como ela, a estética, poderia trazer novas e criativas formas de se fazer e pensar educação a partir das singularidades e da arte, das experiências de cada um que vive a escola, o processo de educar. Para tal ele traz: um breve desenrolar da educação em uma perspectiva histórica e não menos crítica de para que ela serviu e serve, desde seus trâmites curriculares e práticos; qual seria a visão dos professores, não enquanto um a um no seu campo e área de estudo, mas como grupos, grupelhos que podem criar e produzir em bando com seus alunos e; uma visão do que é a estética e como esta pode estar atrelada ao processo educativo e criativo nas salas de aula e por que não fora dela, atravessando os muros da escola e criando novas possibilidades.

Para andar por este caminho carrego como metodologia a abordagem pós-estruturalista que não me deixa andar por uma reta, um modo linear de pensar e produzir conhecimento, mas liberta quanto ao próprio fazer no caminho a partir das nuances e destaques que vão se formando no percurso da escrita, escapa ao tradicional interpretar e questiona, problematiza e procura novos meios de andar em meio à criação constante e coerente com a proposta do trabalho, que é ousar, criar, produzir!

## **2 A Formação Docente como Experiência Estética**

É pertinente contextualizar de forma breve a estética e seu desenrolar. Em Iser (2001), a estética nos séculos XVIII e XIX era associada à metafísica em relação a seu valor no campo do pensamento, sendo que no século XX começa sua queda, sendo vista como fuga da realidade, rebaixada a pura aparência com fundo narcisista. Em 1735 a estética é tida como a maneira como sentimos e reconhecemos as coisas, a realidade, como damos lhe damos sentido. A não possibilidade de ter a estética como algo palpável, objetivo ou coisificado, leva a pensar nesta a partir de “entrincheiramento”, quanto a sua contextualização frente à multiplicidade e à pluralidade. Há necessidade que a estética emergja no contexto como força operativa. Como se pode pensar a estética de forma a ser uma força operativa e criativa na educação contemporânea? De que forma ela poderia subsidiar pensares e práticas educacionais em prol da criatividade e singularidade dos conhecimentos sobre o mundo e o nosso ser no mundo? – Estas são questões basilares



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

com as quais se ocupará este projeto.

Kant concebe a estética como um “juízo estético” no qual o indivíduo passa a usar ideias estéticas representacionais: usar imaginação, para subjetivar o envolvimento deste com o que lhe é dado. Para Hegel o entrenchamento se dá na preocupação com a cognição da arte em relação às doutrinas dominantes e o caminho à autoconsciência. A estética passa a ser um estudo da representação, atravessado pela arte como meio de representar a verdade. Já para Adorno, a arte é a representação da negatividade, perpassada por um lugar vazio e investida de uma realidade ilusória. “Se o estético é basicamente uma operação modeladora para a transmissão daquilo que ele forjou, ele não pode mais ser confinado à obra de arte, mas começa a espalhar-se e tende a ‘esteticizar’ tudo o que existe.” (ISER, 2001, p.42).

O século XIX traz uma reparação das artes. O que antes se atravessa, agora se fragmenta e é organizado por suas possibilidades e limitações diferenciais, possibilidade, prevalência e combinação. Herwitz (2010), quando resgata brevemente a história da estética, destaca Hume como pensador ainda atual quanto às questões sobre o gosto e a qualidade do juízo autêntico. Kant, com seu legado sobre o formalismo, em seu ponto de vista sobre a arte, elucida pela percepção da organização da obra e a simbolização da moralidade por meio da arte. Tais pensadores partiam de uma visão natural sobre a estética o que foi rompida com Hegel, que considera a arte como um modo do homem adaptar-se ao mundo, sendo produto da própria atividade humana. Seria a experiência de liberdade e criação do homem, momento no qual ele se faz em si, se cria e recria por sua atividade prática, além da teoria e da razão. O humano se organizaria em torno de uma meta geral, com intuito de tornar o mundo o nosso mundo, partilhado nas experiências de liberdade, desalienado o ambiente e de posições parasitárias. Reconhecer assim as possibilidades de juntos criarmos meios de viver mais genuínos com nossos desejos, sendo hábeis com nossos devires.

A arte não é uma coisa consumível feita para o gosto, ela é uma parte integral da história mediante a qual os seres humanos tentaram – e, segundo Hegel, conseguiram – construir um mundo que reflete suas aspirações. Ela é uma forma de construção do mundo e de conhecimento, um modo de as pessoas virem a conhecer quem elas são e o que querem. [...] ela é um modo de trazer à luz as contradições, os problemas e a aspiração a resolvê-los. (HERWITZ, 2010, p. 91)

Ao pensar nesta perspectiva pode-se inferir que a arte é uma ferramenta necessária em nossa contemporaneidade para criar novos meios de intervir em educação,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

em produção de subjetividades singulares e desejanter. É preciso resgatar nossa historicidade em relação a nossos gostos, preferências, manifestações que detonam nossa habilidade pelo sensível, por experiências que possibilitem ir além da teoria e da racionalidade, provocando novos sentidos no movimento que é o educar e o aprender. Podemos nos fazer aprendizes, em um processo de reconhecimento em si e no outro do que lhe é próprio, singular, construindo, nessas diferenças, formas de se perceber e ser produtor deste mundo de ideias, conceitos e interpretações. Como se fazer educador no processo de produção deste conhecimento, que implica não só um currículo organizado, pronto, práticas e metodologias desgastadas com a rapidez e fluidez contemporâneas? Devemos arriscar-nos em outras experiências de ser e estar com o outro, promover experiências estéticas de existência para promover novas maneiras e novas ferramentas de intervenção em nossos espaços de ensino-aprendizagem: possibilidade de fazer arte, se fazer em arte. “Na medida em que as pessoas se descubram compartilhando estilos, elas se tornarão mais semelhantes e, paradoxalmente, mais capazes de expressar, de comunicar suas diferenças.” (HERWITZ, 2010, p.93). Pela arte nos expressamos, tornando-nos capazes de criar nossos próprios cenários, dramas e comédias e, por que não, novos processos de ensinar e aprender?

Em Sartre (1980), o homem constitui-se como corpo e consciência, sendo ela compreendida em relação a alguma coisa e revela-se como a dimensão subjetiva do homem, negando o absoluto da objetividade e contemplando todo e qualquer fenômeno da psique humana. Na busca pelo objeto relacional há o que se chama de projeto, sendo este o motivo, na realidade humana, que percebemos o desejo de ser, o que dá movimento ao ser no seu mundo pelo impulso ao não existente, o que não se é, o que está em processo. Destarte este é um desejo que não se concretiza e não se acaba: leva o homem a estar sempre além de si mesmo, movimentando-se em constante transcendência, dialeticamente, enquanto transforma ou mantém uma situação.

Pode-se pensar na importância das singularidades e experiências estéticas de cada professor em sua individualidade, sem desmerecer ou negligenciar as diversas visões e olhares destes, para um mesmo fenômeno ou objetivo, que é o educar. Sozinhos, podemos nos sentir pequenos, pouco frente às adversidades do contexto mas, juntos, há possibilidades de extravasar o que é imposto e criar novas formas de ser e se fazer professor, de ensinar e aprender. A multiplicidade de experiências e saberes leva a uma educação mais complexa, que abarca não somente conteúdos curriculares como maneiras de estar e ser no mundo, mas também nossa postura enquanto sujeitos



criadores, produtores de conhecimentos.

Há diferentes formas de se pensar a experiência estética. Sartre (1980) destaca a imaginação como uma ferramenta para esta:

[...] uma emoção forte é sentida e percebida, inseparável dos movimentos corporais e ao mesmo tempo...uma crença verossímil, mas antecipada e, finalmente, sem objeto verificou-se; o conjunto tem o caráter de uma expectativa apaixonada imaginária em um sentido, mas bem real pelo tumulto do corpo... desordem, pois, no corpo, erro no espírito, um nutrindo o outro, eis o real da imaginação.(SARTRE, 1980, p.98)

Perdigão (1995) usa o pensamento de Sartre quando aponta a importância do fenômeno do “ser visto pelo outro” na constituição de quem somos. A fixação do olhar do outro sobre mim faz com que meu ser se esvaia, sendo expelido para fora causando a sensação de escape, na qual meu mundo organizado se desintegra e se re-integra posteriormente ao redor do outro. “[...] ao ser visto, experimento a objetivação do meu ser”. (PERDIGÃO, 1995, p. 142). A esse tipo de ação Sartre denomina, em francês, *néantizer* que, em português, significa *aniquilar* ou reduzir ao nada.

O homem percebe-se como uma objetividade, vivencia uma realidade objetiva global, ocupa determinado lugar e aparece de determinada forma. É através do olhar do outro que o homem se objetiva, existe concretamente como corpo físico. A mediação do outro capacita o homem a formular sobre ele um juízo objetivo, reconhecendo suas características, que são formadas pelos conceitos que o outro têm de mim. Sabe-se quem se é pelo modo como o outro nos vê: é ele que me vê enquanto coisa, e minha identidade objetiva depende de outra consciência que não a minha, em outras palavras, o outro possui o que me falta para totalizar meu ser.

O autor também aponta que no grupo há uma união de interioridade, na qual os participantes são os responsáveis pela criação deste.

A compreensão da ação do grupo reside na compreensão da ação individual de seus integrantes na medida em que esta, livremente, faz-se práxis comum. Descobrimos que a ação do indivíduo é a razão constituinte do grupo, e que o grupo é a razão constituída por ela. (PERDIGÃO, 1995, p.213).

Há uma identidade de ação, pois seria só através desta que cada indivíduo do grupo vive o mesmo projeto que os outros, ao não diferenciar sua práxis da práxis comum. Há a descoberta desta, na práxis dos outros. Cada um acaba por se sentir como todos, com força interior de muitos, descobrindo, assim, a si mesmo como o seu redor.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Sendo assim, o grupo não é, mas se totaliza sem cessar, em uma práxis comum e inacabada, por se fazer, numa projeção para o futuro que só se tornaria uma totalidade finita se acaso morresse, caísse no passado, deixasse de existir.

Na contemporaneidade a estética é percebida como intermediária, modelando o que é dado de forma a envolver, a produzir subjetividades com propósito de prender tais sujeitos a padrões e modos de sensibilidades despertados por imagens e pela tecnologia. A imaginação duplica tal efeito modelador e aqui se pode pensar nas linhas de fuga quanto à massificação dos indivíduos. Ao termos a possibilidade de usar da imaginação com menos pressões e limitações, há maneiras de singularizar o que se apresenta como universal.

Guattari (1992) fala quanto a arte pode levar ao ponto extremo uma capacidade de criação de coordenadas mutantes, engendrando qualidades inéditas, não vistas e não pensadas. Para o autor, o novo paradigma estético possui implicações éticas e políticas

[...] porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas. Mas essa escolha ética não mais emana de uma enunciação transcendente, de um código de lei ou de um deus único e todo-poderoso. A própria gênese da enunciação encontra-se tomada pelo movimento de criação processual. (GUATTARI, 1992, p.137).

O novo paradigma processual é caracterizado pela tensão em direção a uma raiz ontológica da criatividade, a qual engaja uma composição de agenciamentos enunciativos, possibilitando a atualização da “compossibilidade” dos infinitos, o ativo e o passivo, animada por uma criação mutante, reinventada e em vias de ser perdida.

A imagem, ou imagens, que são produzidas, sejam em cinema, televisão, propagandas, não são tidas passivamente como representativas, estas seriam um vetor de subjetivação. Esses dispositivos de produção de subjetividade estão atravessados em diferentes contextos, nos jogos de linguagem dos homens, promovendo transformações, revoluções moleculares tanto quanto mutação de subjetividades, de um cunho macro para um cunho micro de promoção de revoluções e mudanças. É uma atividade política que pode ter como objetivo mudar o funcionamento de uma escola, e de outras instituições. Para Guattari (1992), esses processos de singularização que podem dar vazão a revoluções moleculares, são tanto objetivos quanto subjetivos. Aponta as trocas energéticas como constitutivas da subjetivação, além das coordenadas capitalísticas, de espaço e tempo. “Existem tantos sistemas energéticos, tantos modos de temporalização e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de espacialização, quantos sistemas autopoieticos que afirmam suas próprias ordenadas, ao mesmo tempo em que posicionam sua própria existência.” (GUATTARI, 1992, p. 85). Tais trocas podem ser percebidas nos momentos em que se dão as relações, professor – aluno, professor- professor, humano-mundo. Há necessidade de lidarmos com modalidades plurais e singulares de subjetividades, uma multiplicidade de outros, ao invés da busca por uma subjetividade normal, normativa e igual entre os diferentes. A caosmose vem não para totalizar ou sintetizar os focos enunciativos que produzem nossa subjetividade, mas para oscilar, atravessar, perpassar tais focos em suas multiplicidades para fazer destes um mundo.

O que importa aqui não é unicamente o confronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar. Assim se operam transplantes de transferência que não procedem a partir de dimensões “já existentes” da subjetividade, cristalizadas em complexos estruturais, mas que procedem de uma criação e que, por esse motivo, seriam antes da alçada de uma espécie de paradigma estético. (GUATTARI, 1992, p. 17)

Percebe-se uma estetização da ética, da forma como agimos em relação ao que nos é dado, proposto, como recebemos as imagens e enunciados que se apresentam. A sutileza com o qual somos produzidos a todo instante, por imagens forjadas esteticamente, com objetivo implícito de nos modelar, nos controlar e conduzir a sermos sujeitos morais e éticos. Como percebemos a apresentação desta estética potencializadora ou modeladora, em nosso cotidiano em nosso fazer e agir? De que forma ela pode estar articulada com a educação para promover emancipação e potências?

Para Bondía (2002), a experiência é um dos pontos para uma produção e vivência estética “[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.” (BONDÍA, 2002, p. 23) A ideia ao pensar a estética nesta pesquisa é também propiciar que os professores experienciem este processo, vivam suas experiências de forma criativa quanto ao seu processo de ensinar e aprender. Urge propiciar encontros nos quais possam expressar seus saberes e fazeres, seus sentimentos e emoções, singularidades e diferenças para se criar uma formação não pautada apenas no tecnicismo, mas na humanidade e sensibilidade de cada um, que se faz e refaz em suas historicidades na educação.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Articulada à subjetividade, a homogeneidade cultural é produto do mercado global. Há possibilidade de um distanciamento da identidade em relação à comunidade e à cultura local. De outra maneira, pode ocasionar uma resistência que fortaleça e reafirme algumas identidades nacionais e locais ou, então, pode possibilitar a emergência de novas posições de identidade.

Fragmentam-se as “paisagens culturais” de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, que anteriormente forneciam localizações sólidas para os sujeitos enquanto indivíduos sociais. E misturam-se as novas propostas de indivíduos conectados ao mundo pelas escolas, universidades, sistemas de ensino, deslocando seus corpos/mentes de sua singularidade, produzindo, como nos “velhos tempos” sujeitos seriados, mas de forma tão sutil que tais nem se percebem nesse emaranhado das relações de poder. “Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão.” (FOUCAULT, 2006, p.183)

Pode-se pensar nesta dessingularização, como produto da antes docilização dos corpos, das mentes, das singularidades mornas, por ora impregnadas de apelo ao consumo, ao capital? Que sentido tem a ausência de si mesmo, a vida nas escolas, nas universidades, com nossos corpos expostos, saberes e técnicas? E as nossas vivências “reais”, nosso sentido estético e ético enquanto pensadores, profissionais e humanos? A transformação do humano em máquinas desejanças? O que sobrou para nossa singularidade? E para nosso devir revolucionário? De que maneiras a experiência estética pode contribuir na formação dos docentes, para propiciar um espaço de criação nas multiplicidades de saberes e fazeres, articulados com nossas realidades, nossas singularidades?

A pesquisa sobre formação de professores busca o fomento da criação de opções que viabilizem uma ação educadora a evidenciar a pessoa e o conhecimento de forma integral e o ensino como descoberta de campos significativos. Acreditamos que pode ser desenvolvida, junto aos professores, uma formação estética que contribua para que eles, em sala de aula, prolonguem os efeitos de tal ação e que, neste processo de pesquisa, sejam sistematizados elementos fundamentais para essa formação. (OLIVEIRA, 2008, p.12)

Um dos dispositivos que tem por função a produção do sujeito e do social através dos discursos pedagógicos está na constituição e aplicação do currículo. Segundo Silva (1996), o currículo, ou seja, o que acontece na experiência educacional está implicado em processos de regulação e governo da conduta dos sujeitos, sendo que o próprio discurso



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sobre o currículo, quando analisado sob a perspectiva teórica foucaultiana, constitui um dos elementos situados entre a conexão do saber e do poder. Pensar no sentido da experiência estética é trazer o saber sensível ao cenário da educação atual, extrapolando o currículo como ele correntemente se apresenta: técnico, pronto, não modificável, linear e de certa forma imposto por especialistas por vezes descontextualizados da realidade das salas de aula e dos processos educacionais de determinado espaço. Pondera Duarte Jr. (2010, p. 111):

O saber sensível, pelo qual se sabe o mundo no modo sensório perceptivo, foi chamado pelos gregos de *aisthesis*, ou *estesia*, em português. Consiste no mais primordial conhecimento, ajustando e equilibrando nossa ação física sobre a realidade por meio de uma harmoniosa e precisa integração de informações levada a cabo pelos nervos, neurônios, músculos, substâncias químicas e correntes elétricas que constituem o corpo humano. Sobre, esse saber primeiro (e as emoções a ele associadas), erige-se então todo e qualquer conhecimento outro que se possa reunir sobre a denominação de conhecimento inteligível, como as abstrações filosóficas, as científicas e mesmo as mais comezinhas e corriqueiras reflexões do dia a dia.

Esta forma de pensar e fazer educação, possibilitaria um equilíbrio entre a saúde física e o refinamento sensível do sujeito, estabelecendo, assim, bases sólidas para a reflexão crítica sobre a própria vida, a escola, a sociedade, o mundo em que habita. Implica maiores possibilidades de autoconhecimento, promovendo uma relação mais harmônica e equilibrada com a realidade, levando-a em um ritmo mais humano e menos maquinal. Tal postura poderá nos desarmar dos tecnicismos, mandos e desmando do que é pertinente saber para se educar como também para poder ser educado para a vida, para o mundo e as relações que estabelecemos conosco e com outrem.

Pode-se trazer o conceito de *cuidado de si* de Foucault (2010), de conformidade com o qual, sendo que tal experiência se dá ao estarmos atentos ao que se pensa e ao que se passa no pensamento e remonta a algumas ações exercidas de si para consigo nas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Para o autor, não há como governar bem os outros (em nosso cenário, governar através da educação e sua formação), sem transformar nossos privilégios em ação política sobre estes outros com os quais nos relacionamos e forma racional, se não nos ocupamos conosco. Ou seja: há modificação e ação política no momento em que estamos também implicados com os cuidados e o nosso próprio governo de saberes, de práticas e fazeres cotidianos.

Ortega (1999) usa dos conceitos de Foucault e traz o cuidado de si e seu



ISBN: 978-85-7897-148-9

atravessamento com a postura política ao afirmar:

O cuidado de si é indispensável para o exercício da liberdade: somente aquele que cuidar de si não será escravo de seus desejos. [...] o conhecimento de si não representa hoje em dia um caso especial do cuidado de si, este último é menosprezado, ao passo que o conhecimento de si constitui a tarefa fundamental. Por conseguinte, a reabilitação do cuidado de si apresenta-se para Foucault como uma tarefa política importante. (ORTEGA, 1999, p. 77)

Esta cobrança e auto-avaliação, pode estar implicada com o que Silva (1996) fala, quando situa Foucault na caracterização das modernas formas de governos do eu. Ao utilizar o referencial foucaultiano, o autor procura caracterizar as modernas formas de governo, entendido em seu sentido político de regulação e controle, em relação à dependência destes com as formas de conhecimento sobre os sujeitos a quem se quer governar. Assim se expressa:

O controle externo da conduta – aquilo que Foucault chama de “tecnologias da dominação” – combina-se com o auto-controle – aquilo que Foucault chama de “tecnologias do eu” – para produzir o sujeito auto-governável das sociedades modernas. A produção desse sujeito auto-governável é precisamente o objetivo da ação de instituições como a educação (currículo), a igreja, os meios de comunicação de massa... E aqui, outra vez, tornam-se importantes as formas de conhecimento, só que desta vez, dirigidas ao conhecimento do próprio eu. Se para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados, para auto-governar-se é necessário conhecer-se a si próprio. (SILVA, 1996, p. 162)

No caso, o próprio professor procura se auto-avaliar, conhecer-se e reconhecer-se em sua prática, seus erros e deficiências. Visando governar sua própria conduta humana, essas formas de governo dependem de formas de saber, para poderem definir e determinar quais as condutas que podem e devem ser governadas, restringindo aquilo que pode ser pensado e prescrevendo as melhores estratégias para torná-las governáveis. Por isso a auto-avaliação constante: conhecer para governar, mesmo que seja o governo de si, frente às práticas cotidianas.

### 3 Professores: singularidades e grupelhos

A subjetividade é aqui entendida, segundo Guattari e Rolnik (1996), como essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida, resultando do entrecruzamento e do encontro das determinações coletivas, podendo ser, estas, sociais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e de trabalho, econômicas, tecnológicas, políticas, de mídia, etc., com aspectos subjetivos já produzidos no sujeito, ao longo da sua história: história produzida social, política e economicamente, em que o sujeito se encontra inserido.

No sistema capitalista, a subjetividade se efetiva pela produção industrial e hoje se pode ver essa subjetividade como internacionalizada ou globalizada. Neste sentido, os autores apontam para as forças sociais que administram o atual capitalismo, utilizando a produção da subjetividade de acordo com seus interesses, permitindo a essa produção, firmar-se ou não na economia de um país e no mercado mundial. A subjetividade não funciona só no registro das ideologias. Atua também no coração dos indivíduos, na maneira pela qual percebem o mundo e se relaciona com este. Vejamos o que dizem Guattari e Rolnik (1996, p. 30):

A garantia de uma micropolítica processual só pode – e deve – ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de referência, de modos de práxis. Invenção que permita, ao mesmo tempo, elucidar um campo de subjetivação e intervir efetivamente nesse campo, tanto em seu interior como em suas relações com o exterior. Para o profissional do social tudo dependerá de sua capacidade de se articular com os agenciamentos de enunciação que assumam sua responsabilidade no plano micropolítico.

As novas subjetividades são concebidas no plano micropolítico, visto como um espaço potencializador representado pelas instituições. A escola tida como tal, “oferta” o processo de fixação indispensável para a disciplinarização e a qualificação dos indivíduos na competição do mercado de trabalho, propiciando a hierarquização e a domesticação dos corpos. A partir de tal consideração, é pertinente pensar nas possíveis implicações que podem, através de estratégias e instrumentos, interferir nos processos de subjetivação dos sujeitos pertencentes ao sistema escolar moderno.

Pode-se pensar na importância das singularidades e experiências estéticas de cada professor em sua individualidade, sem desmerecer ou negligenciar as diversas visões e olhares destes para um mesmo fenômeno ou objetivo, que é o educar. Sozinhos, podemos nos sentir pequenos, pouco frente às adversidades do contexto, mas juntos há possibilidades de extravasar o que é imposto e criar novas formas de ser e se fazer professor, de ensinar e aprender. A multiplicidade de experiências e de saberes leva a uma educação mais complexa, que abarca não somente conteúdos curriculares como maneiras de se estar e ser no mundo: nossa postura enquanto sujeitos criadores, produtores de conhecimentos.

A partir de Barros (2001) entendemos que o processo de aprender não é estático e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

exclusivamente intelectual. Inclui também os afetos e as atividades produzidas na interação dos sujeitos que podem confrontar suas maneiras de aprender com os modelos vigentes do que é aprender. Os fatos não precisam ser efetivamente incorporados, mas sim transformados em novos conhecimentos e maneiras de aprender, o que possibilita a produção de outras formas de subjetivação e, conseqüentemente, outra visão de mundo. O processo de ensinar proporciona aos sujeitos a possibilidade de desenvolver diferentes maneiras de conhecer e pensar sobre as novas informações existentes no contexto em que vivem.

Observa-se que o grupo é considerado como um dispositivo, quando este pode ser uma estratégia propiciadora de um processo aberto, no qual se dá o entrecruzamento, a composição e a decomposição em redes coletivas e singulares. O grupo, como estratégia de formação não pode ser concebido como uma técnica, pois seu funcionamento dá-se através da valorização do processo vivenciado, no qual estão implicados o pensamento, a ação e o afeto, elementos adjacentes ao processo de produção de subjetividade. “[...] é o conhecer como processo que está em questão se *desdobrando* em sujeitos e objetos. O conhecimento é, portanto, efeito de condições histórico-sociais de cada época, condições que não são apenas de ordem do conhecimento-em-si, mas das forças presentes em uma determinada situação.” (BARROS, 2001, p. 86-87)

Pensar e falar em formação de professores é pensar que estes se formam enquanto um grupo, que no coletivo se ressignifica e produz, cria e recria ferramentas de trabalho cotidiano. É consenso de que sozinhos não conseguimos grandes mudanças, mas que os grupos nos propiciam momentos de criação coletiva. O grupo não é definido como um ser, mas como um ato. O grupo atua sobre si mesmo, trabalhando incessantemente; há criação de uma práxis comum e virada ao exterior no momento em que os participantes do grupo efetivem essa práxis juntos, estabelecendo uns com os outros as relações que os constituem enquanto grupo. Em Bettoni e Andrade (2002, p.72) podemos ler:

Após descobrir na materialidade as exigências a serem trabalhadas, o grupo se desdobra em várias ocupações, onde tarefas são distribuídas entre seus membros que agora passam a cumprir múltiplas práxis individuais. As ações passam a ser mutuamente necessárias umas às outras, e a práxis comum só pode ocorrer por causa das práxis individuais que a integram, ou seja, cada membro compreende que a sua função é necessária às funções dos outros membros e vice-versa.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Compreendemos o grupo como um espaço de movimentos relacionado às mudanças, às diferenças, à formação de vínculos, às trocas e ao processo de aprender-ensinar, constituído por cidadãos ativos e críticos implicados com as questões contextuais de seu tempo, transformadores e transformados a partir de suas práticas, concebidas como ação política e vivências humanas. É pertinente refletir sobre o quanto os professores, enquanto uma categoria profissional, podem desenvolver “sozinhos” novas estratégias de prática social, que viabilizem não a mudança radical da sociedade - até mesmo porque não acreditamos nesta -, mas como nos diz Guattari (1987), propicie uma revolução molecular a partir do “grupelho” de profissionais professores. Este grupelho, assim chamado, é considerado como uma afirmação de posição política definida por uma dimensão de toda a experimentação social, sua singularidade e seu dever, sendo neste que a luta se generaliza. Como nos fala Guattari (1987, p. 12):

Militar é agir. Pouco importam as palavras, o que interessa são os atos. É fácil falar, sobretudo em países onde as forças materiais estão cada vez mais na dependência das máquinas técnicas e do desenvolvimento das ciências. Derrubar o czarismo implicava na ação em massa de dezenas de milhares de explorados e sua mobilização contra a atroz máquina repressiva da sociedade e do Estado russo, era fazer as massas tomarem consciência da sua força irresistível face à fragilidade do inimigo de classe; fragilidade a ser revelada, a ser demonstrada pela prova de forças.

Somos grupelhos quando envolvidos eticamente com nossos fazeres e nossos saberes e podemos sair das amarras institucionais, promovendo novas maneiras e ferramentas de ação e prática, discussão e análise de nosso social, de nosso mundo e relações. Devemos agir enquanto seres públicos e politizados, despindo-se da privacidade que nos cerca em grades de ferro, das quais não sabemos mais sermos nós, ou os bandidos, quem está na prisão. A chamada para a promoção de um grupelho em educação pode ser atravessado por experimentar novas maneiras de fazer educação, de olhar e se implicar com esta, no que tem de mais humano e genuíno: nossas singularidades, subjetividades, sensações e desejos, desenvolver e promover potências, movimentos de resistência e de criação.

Como grupelhos que somos podemos propiciar mudanças micropolíticas, como aponta Guattari no livro *Revoluções moleculares*, em prol de um bem-estar tanto humano quanto ecológico. Pensar no meio ambiente se faz indispensável tanto quanto nossa relação ética e estética com o mundo, a natureza, nosso habitat. As relações vivenciadas pelos sujeitos produzem significações que, aliadas às suas ações, movimentam



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

totalizações abertas, construindo o sujeito que se revela em perspectivas. Tal processo de construção dá-se no coletivo, no qual múltiplas singularidades se entrecruzam e há possibilidade do sujeito criar sua história e de outros, do mesmo modo que é criado por esta. Em função de um projeto torna-se produto e produtor do contexto em que se insere.

Deleuze e Parnet (1998, p. 17) trazem a visão de grupo em relação ao ser em bando:

Ser um 'bando': os bandos vivem os piores perigos, reformar juízes, tribunais, escolas, famílias e conjugalidades, mas o que há de bom em um bando, em princípio, é que cada um cuida de seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito, e que um devir se delinea, um bloco, que já não é de ninguém, mas está "entre" todo mundo, se põe em movimento como um barquinho que crianças largam e perdem e outros roubam.

Em um cenário marcado pelo tecnicismo e retomando a contextualização histórica de competências e o sistema educacional, é pertinente criar linhas de fuga na produção de conhecimentos que suportem a demanda da realidade, que possam despertar o interesse e o desejo pela produção de si enquanto devir revolucionário, atravessado por experiências estéticas. Tais experiências podem promover momentos de produção de novas formas de estar em sala de aula, de ensinar e aprender, de novas ferramentas pela criação de manifestações da arte, do sensível, como música, teatro, cinema, literatura, dança e demais manifestações que possibilitem a experiência estética com o outro, no encontro professor-professor, professor-aluno, humano-mundo.

#### **4 Considerações de um Não Final, uma Continuidade**

É com um olhar voltado para as multiplicidades, singularidades e afeto que acredito na possibilidade deste trabalho atrelado a estética com os professores, para possibilitar espaços e momentos de olhar e ser olhado sem julgamentos e preconceitos. Olhar o outro no que tem de humano, sensível, potência e criatividade. Busco neste estudo propiciar novos modos de se olhar e se colocar no espaço educacional, podemos nos reconhecer enquanto educadores neste processo de olhar o outro, para o outro e para si, com criatividade e produções que vão além dos livros didáticos e manuais de educar/ensinar. É preciso que o humano se mostre em sua múltipla forma, atravessado e perpassado por diversos saberes e fazeres diários: visões e práticas, constituídas em um processo histórico, carregado de fragilidades e fissuras, como também de potencialidades



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e mudanças, movimento. É preciso que tais momentos sejam vividos de forma estética, doando-se no processo, recriando-se neste movimento de devir educar. Como todos os estudos este não está completo e estático, pode haver falhas e é preciso estar atento aos menores sinais de paralisação e não produção. Ouvidos, olhos e mentes bem atentos há possibilidades de se construir novas maneiras de ser e estar em educação, de produzir conhecimentos em, na e com a educação. Um desafio para aqueles que não se contentam, ou não esperam ou se conformam com visões estáticas e por vezes parasitárias na educação, vendo-a sim, como movimento constante, um devir educação.

## Referências

BARROS, Regina D. Benevides. Grupo: estratégia na formação. In: ATHAYDE, Milton; BARROS, Maria E.; BRITO, Jussara e NEVES, Mary Y. (org). **Trabalhar na Escola?** "Só inventando o prazer". Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.

BAUMAN, Zugmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BETTONI, Rogério A ; ANDRADE, Maria José Netto. A formação dos grupos sociais em Sartre. **Μετανόια**. São João del-Rei, n. 4, p. 67-75, jul. 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, n. 19, jan/fev/mar/abril, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELEUZE, Guilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame**: Escritos sobre educação. Campinas, S/P: Papirus, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 22.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

GUATTARI, Félix. **Caosmose um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Ed.34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Revolução molecular**: pulsação políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.



ISBN: 978-85-7897-148-9

HERWITZ, Daniel. **Estética**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISER, Wolfgang. O ressurgimento da estética. In.: ROSENFELD, Denis L. (Org.) **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. **Estética e formação docente**: uma compreensão implicada. (s/d) Disponível em [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/275.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm). acesso em 05 de novembro de 2012.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORAES, Ana C. *de*. O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética. **ANPED**, 2012.

MOREIRA, Antônio F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, Nilda. (Org). **Formação de professores**. Pensar e Fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Edite Colares. **A dimensão estética na formação do educador**: a elaboração de um ideário coletivo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999.

PERDIGÃO, Paulo. **Existência e liberdade**: uma introdução à filosofia de Sartre. Porto Alegre: L & PM, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 3.ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

SARGENTINI, Vanice; BARBOSA-NAVARRO, Pedro. (Org). **M. Foucault e os domínios da linguagem**. Discurso, poder e subjetividades. São Carlos: Claraluz, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. 5 ed. São Paulo: Difel, 1980.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.



## POLÍTICAS DE CURRÍCULO: ressignificações no contexto da prática

Roberto Lucio de Vargas<sup>385</sup>

### Resumo

O estudo teve como propósito analisar as políticas curriculares dos anos finais do ensino fundamental, na rede municipal de Itajaí e sua ressignificação no contexto da prática. A pesquisa de caráter qualitativo, utiliza dados dos professores, supervisor e gestor escolar de uma escola municipal de Itajaí. Os resultados indicaram que nos documentos curriculares municipais há indicativos do pressuposto histórico cultural e do construtivismo. O professor desconhece a abordagem dos documentos oficiais e/ou repete fragmentos desse discurso, dado que pode estar vinculado a falta de discussão e formação sobre o currículo. Da seleção e organização do conteúdo observou-se que alguns professores partem do conhecimento prévio do aluno, ou do livro didático. Seus propósitos direcionam-se ao fomento do senso crítico nos alunos e seus anseios às mudanças na política curricular municipal.

**Palavras-Chaves:** Currículo; Política Educacional; Ensino Fundamental.

### 1 Introdução

Ao trabalhar com as políticas de currículo é relevante identificar o significado atribuído aos termos, o que ajuda significativamente no desenvolvimento e compreensão do contexto da escola. Deixar de lado essas definições, bem como dados sobre a história do currículo poderia, na leitura do texto por um leitor leigo no assunto, deixar lacunas no entendimento do processo das políticas de currículo.

Ao referir-se sobre o conceito de currículo, Sacristán e Gómez (1998) escrevem que esse conceito é elástico, impreciso, pois pode significar coisas distintas, a partir do enfoque que é desenvolvido. Por outro lado os vários sentidos do currículo indica a riqueza do mesmo ao se tratar da realidade do ensino.

Em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para os alunos/as, engloba níveis e modalidades que cumprem funções em parte semelhantes e em parte muito distintas – a escolarização cumpre fins muito diversos. Em segundo

<sup>385</sup> Mestre em Educação pela UNIVALI. Possui graduação em Filosofia pela Universidade São Francisco e Ciências da Religião pela FURB com Especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso também pela FURB e especialização em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Atualmente é professor efetivo de Ensino Religioso da Prefeitura de Itajaí e está vinculado ao Grupo Pesquisa, Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD). E-mail: betovgbeto@bol.com.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

lugar, esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas” (Sacristán e Gómez, 1998, p. 126).

O debate sobre o currículo inicialmente esteve centrado na tradição anglo-saxônica e, nesse momento, era entendido como conteúdo de ensino. Ao longo da história do pensamento curricular, este foi dividido em temas, que eram os conteúdos de ensino e como instrução, que eram as ações para desenvolver os temas por meio de atividades práticas.

Sacristán (1998) fala da dificuldade de definir currículo e enfatiza que este é um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações.

Na construção do currículo há relação entre conhecimento e controle. Existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido e, existe a forma em que este mesmo conhecimento é “traduzido” para uso em ambiente educacional particular, neste caso as salas de aula. O contexto social da formulação do currículo leva em consideração ambos os níveis.

Para definir currículo, Goodson (1995) destaca que essa ação envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. Conflitos curriculares do passado precisam ser retomados. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacioná-la na prática.

No decorrer da história o currículo tem sido definido como rol de disciplinas, grade curricular, objetivo, conteúdos e atividades a serem implementadas pela escola, ou mesmo conhecimentos que o aluno deve aprender, resultados de aprendizagem, experiências recriadas pelos alunos; habilidades para serem desenvolvidas, muitas vezes visando a profissionalização dos alunos ou mesmo para que estes possam contribuir na reconstrução da sociedade.

Do surgimento do currículo até a década de 1970, este constituiu-se como teorias tradicionais de currículo. Na década de 1970 até início de 1990 o currículo se caracteriza pelas teorias críticas. A partir dos anos 90 o currículo vem sendo marcado pelas teorias pós-críticas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

As teorias tradicionais estavam mais centradas em elaborar e organizar o currículo. As teorias críticas colocam em questão os arranjos sociais e educacionais, com ênfase nas desigualdades e injustiças sociais, no sentido de desenvolver técnicas para compreender o que o currículo faz, com possibilidade para construir propostas para entender o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade.

As teorias críticas (Freire e outros, 1970) possuem um discurso dialético, processual, de inspiração no materialismo histórico. Termos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais e de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência são próprias das teorias críticas. Nestas teorias currículo é o lugar onde, ativamente, se produzem significados sociais (Ranghetti e Gesser, 2011).

As teorias pós-críticas (Pinar e outros, 1990) têm discurso subjetivo, de inspiração pós-moderna. Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo são termos dessas teorias. O currículo é definido como um artefato social que tem um papel de construção pela linguagem e pelo discurso. Para as teorias críticas e pós-críticas nenhuma teoria é neutra ou desinteressada e está implicada em relações de poder (Ranghetti e Gesser, 2011).

O currículo escolar sofre influências de vários contextos. O currículo brasileiro sofreu influência dos modelos curriculares Norte Americanos, onde teorias e práticas curriculares surgem no Brasil imigradas dos Estados Unidos. Dados esses que são verificados nos anos 20 e 30, com aumento do modo de produção capitalista, da necessidade de mão de obra com maior qualificação.

Definir currículo é descrever as funções da escola e enfocá-las na história e sociedade em que está inserida a escola, levando em conta determinado nível de educação e instituição, como forma de ter acesso ao conhecimento e entra em contato com a cultura.

A prática curricular se expressa em comportamentos diversos e estabelece diálogos entre todos os segmentos escolares e familiares, expressando a prática e contextualizando a mesma. Cultura, códigos pedagógicos e ações práticas expressam e modelam os conteúdos e as formas de serem trabalhados e se realizam os fins da educação.

Nesse caminhar juntos não pode ser negado o papel da escola como espaço destinado à socialização do saber sistematizado e centrar-se no aqui e agora, que anula a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

curiosidade intelectual e substitui a descrição teórica para troca de experiências, o que pode criar obstáculos para determinadas camadas terem acesso ao conhecimento historicamente elaborado. O importante é tornar professores e alunos sujeitos do processo de aprendizagem e a comunicação entre estes ser o centro do método de ensino.

A política educativa responsável pelas escolhas, por em ordem e mudar o currículo dentro do sistema, nos remete a quais conteúdos selecionar e quem os seleciona. O professor é o mediador entre o currículo e o aluno, dentro da perspectiva dos alunos e sua realidade, atendendo os objetivos e conteúdos do currículo.

Na área de política educacional da atualidade, Stephen J. Ball, professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, é um dos pesquisadores de destaque, pois oferece recursos intelectuais para compreender como as políticas são produzidas, o que pretendem e quais os seus efeitos. Os temas tratados pelo pesquisador são articulados com os conceitos de poder, justiça social, classes sociais, desigualdades sociais e discurso. A perspectiva dos trabalhos de Ball são, na sua grande maioria, desconstrucionistas e suas análises críticas fortemente articuladas ao contexto macrossocial (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

No Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais da Universidade de Londres, Stephen J. Ball é um dos diretores associados e os pesquisadores, neste Centro, investigam os processos pelos quais as políticas educacionais são formadas, implementadas e experimentadas e procuram interrogar, avaliar e analisar políticas e suas contribuições, sejam elas positivas ou negativas, para a realização da justiça social.

A abordagem do ciclo de políticas foi formulada na década de 1990 e é um método de pesquisar e teorizá-las, não tendo intenção de descrevê-las, mas uma maneira de pensar e saber como são elaboradas as mesmas, utilizando conceitos diferentes dos tradicionais, como o conceito de atuação ou encenação que são termos que servem, segundo Ball, para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de formas diferentes e variadas e os atores envolvidos, os professores, possuem o controle do processo e não são somente implementadores das políticas.

Ball e Mainardes (2011) ao referirem-se às políticas, escrevem que estas envolvem confusão, necessidades que são legais e institucionais, crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder de vários tipos, sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

As políticas educacionais geralmente são pensadas e escritas para infraestruturas adequadas, sem considerar variações de contexto, recursos, desigualdades regionais e locais, sendo o Estado o principal ator político. As políticas não são fixas e imutáveis, podem ser interpretadas e compreendidas como resposta a problemas da prática.

[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado, que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas” (BALL, 2011, p. 45).

Ball rejeita a idéia de que as políticas sejam implementadas. A política na prática é um processo complexo. Num primeiro momento “é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305). Quem coloca em prática as políticas necessita transformar a escrita em ação, algo difícil e desafiante de fazer. A efetivação da política na prática, que está envolvida em valores locais e pessoais, envolve um processo de atuação e interpretação de quem as representa, com o intuito de resolução das contradições.

A abordagem do ciclo de políticas apresenta os seguintes contextos: de influência, produção de texto, contexto da prática, o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política.

O contexto da produção de texto está articulado com a linguagem do público. Os textos políticos são resultado de disputas e acordos e competem para controlar as representações da política. Essas representações adquirem fundamento nos textos oficiais e documentos políticos.

No contexto da prática as respostas aos textos políticos têm resultados reais e, levam a interpretações e recriações, que podem introduzir mudanças e transformações na política original. As políticas são intervenções textuais, que carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas destes textos possuem conseqüências, que são experienciadas no contexto da prática, onde a política se encaminha (BALL, 2011).

O contexto da prática possui importância estratégica, pois além da política ser implementada e interpretada, no contexto da prática ela pode ser recriada. Os profissionais de educação que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos, pois as políticas são interpretadas conforme as experiências, interesses e valores.

Logo, o ponto de análise na abordagem do ciclo de políticas volta-se sobre a formação do discurso da política e a interpretação que os profissionais na escola realizam



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para relacionar os textos da política com a prática. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50). Há vários níveis de produção de discursos e cada um com seu significado. Na formulação de textos, há interesses e crenças que definem projetos no terreno de lutas do contexto de influência. No contexto da prática, há experiências, valores, histórias e relações de poder, ressignificando-os em novos discursos e textos da micropolítica.

A abordagem do ciclo de políticas entende que as políticas educacionais são formuladas e implementadas pelo Estado de forma autoritária, num movimento linear e não dialógico, com isso as escolas assumem novos papéis de forma imediata a contento do órgão central e com novas nomenclaturas. Há um grande distanciamento entre os objetivos das políticas e o que é implementado na unidade escolar. Os professores são olhados como os que resistem e pouco colaboram com as políticas educacionais. A abordagem concentra que a análise de políticas leve em conta a formação do discurso da política e a interpretação que os profissionais das escolas fazem para relacionar os textos da política com a prática (BALL, 2011).

O contexto de influência é onde os discursos políticos são construídos e os conceitos adquirem legitimidade. Forma-se um discurso de base para a política, a partir de interesses entre grupos diversos. O discurso em formação por vezes alcança amparos, assim como pode ter bases fragilizadas por discursos que também exercem influência, principalmente através da mídia. Esse contexto está relacionado a interesses mais estreitos e ideológicos.

Os resultados são uma extensão da prática. Os resultados de primeira ordem referem-se a mudanças na estrutura e na prática e são visíveis em locais específicos ou no sistema como um todo e decorrem de tentativas de mudar as ações ou comportamento dos professores ou profissionais que atuam na prática. Os resultados de segunda ordem referem-se ao impacto das mudanças nos padrões sociais. No contexto da prática, oportunidade e justiça social também acontecem, em particular aqueles relacionados ao desempenho e a outras formas de aprendizado.

Alguns resultados só poderão ser observados a longo prazo e tendem a desaparecer dentro de outros contextos de realização. O contexto de ação política pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo de mudança das políticas, ou da mudança do pensamento sobre as políticas. O pensar e o discurso sobre as políticas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

podem ser mudados pela ação política e assim ser integrados ao contexto de influência.

Os contextos, dependendo da realidade social, podem ser pensados de outra forma e entrelaçados a outros contextos. Por exemplo: no contexto de prática, poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria na versão privilegiada da atuação. Podem existir disputas ou versões dentro do contexto da prática, com diferentes interpretações. Pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, quando materiais práticos são produzidos para utilização na atuação. As políticas podem ser refletidas em termos de espaços, de tempo, de trajetórias políticas. “Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 307).

As políticas algumas vezes atingem a realização e, algumas vezes desaparecem. Desaparecem no decorrer do tempo ou levam muito tempo para se tornarem integradas. São algumas vezes apressadas ou atrasadas. “É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 307).

As políticas são sempre processo de vir a ser, num movimento constante de reinterpretção. O ciclo de políticas interrompe a passividade do profissional no contexto da prática e ajuda-o a desenvolver autonomia para interpretar, reinterpretar e recriar políticas educacionais. Esse profissional é também autor das políticas educacionais, pois o ciclo de políticas pressupõe dinamismo, o qual todos os envolvidos são sujeitos e não simples executores.

No intuito de entender o contexto da escola pesquisei com 13 professores, 01 diretora escolar e 01 supervisora escolar de uma escola municipal de Itajaí, sobre o perfil dos entrevistados, o conhecimento dos documentos curriculares municipais, a orientação do documento, as ações desenvolvidas para discutir sobre o currículo, a seleção e a organização dos conteúdos, o conceito de matrizes e habilidades, as correntes epistemológicas presentes no documento, o conteúdo ligado à realidade da escola e possíveis sugestões curriculares.

Dos 15 entrevistados, doze são graduados e atuam na área de formação e três (professores de artes, geografia e ensino religioso) ainda estão cursando a graduação. A faixa etária predominante dos entrevistados é de 26 a 35 anos (n 8, 53%), seguido da faixa de 36 a 45 anos (n 4, 27%), de 46 a 55 anos (n 2, 13%), e por último de 18 a 25 anos (n 1, 7%). Dos 15 entrevistados, 11 possuem mais de 6 anos de magistério.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Os documentos curriculares de Itajaí datam de 2000, 2003 e 2007. Os mesmos estão em vigência há pelo menos 7 anos. Conhecer o documento é fundamental para saber a diretriz municipal e a sua tendência curricular. Dos entrevistados 40% (n 6) dizem que conhecem o documento, isto é, de alguma forma tiveram contato com ele e em algum momento o consultaram para pesquisa. Ainda 33% (n 5) revelam conhecer o documento, sabem que existe, mas isso não é garantia de que o conheçam na íntegra. Os demais entrevistados (n 4, 27%), por algum motivo, não conhecem o documento.

Ao indagar os entrevistados sobre o tempo do magistério, dos 15 docentes, 11 responderam que possuem mais de 6 anos de magistério. O documento curricular municipal está em vigência há pelo menos 7 anos. Possivelmente todos os que possuem mais de 6 anos de magistério deveriam conhecer o documento, assim como alguns participaram de sua elaboração. Na entrevista esse dado não se confirmou, pois somente 6 conhecem o documento, ou seja, de alguma forma tiveram contato com o mesmo, enquanto 4 não conhecem o documento e 5 tem o documento e pouco o utilizam. É possível que muitos ajudaram na elaboração do documento curricular, mas não lembram mais desse processo.

Outro dado levantado nas entrevista foi o conhecimento dos professores em relação ao direcionamento curricular adotado pela rede municipal de Itajaí.

Dos entrevistados 67% (n 10) responderam não saberem qual o concepção curricular adotada no município, 13% (n 2) responderam que a orientação é leis e conteúdos, 7% (n 1) que é história oral, esses últimos dois, com certeza, confundiram com a Proposta Pedagógica da escola que traz algumas orientações nesse sentido, 7% (n 1) afirmaram que é a linha sócio-construtivista e 6% (n 1) que é crítico superador, visão esta que é apresentada em um dos Cadernos Metodológicos do município como uma das possíveis formas de trabalhar a metodologia de determinada disciplina.

A falta de conhecimento da direção curricular pode estar justificada no que Lopes e Macedo (2011, p. 26) afirmam: “A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo”. Muitos professores participaram da elaboração curricular, mas não se sabe qual foi o nível de participação. Assim como outros não o fizeram e, ainda temos os que estão chegando agora e não leram ou pouco pesquisaram sobre o documento.

A elaboração curricular envolve produção e implementação do currículo. Há na sua elaboração um caráter científico, o que não pode acontecer é inferir o insucesso do currículo como problema escolar ou dos docentes (LOPES e MACEDO, 2011). Não estou



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

afirmando que escola e docentes não devem ser considerados no processo de aplicar e na devolutiva dos resultados. O currículo precisa criar mecanismos para a escolha na cultura universal do que ensinar, preocupando-se com as relações de poder presentes nesta escolha, que os conhecimentos interajam com o aluno, dando conta do processo educativo e transmitindo conhecimentos selecionados e os conhecimentos construídos universalmente, caso contrário não se acrescenta nada ao processo de ensinar e o aluno continua conhecedor do senso comum e tem dificuldade de interagir no todo para mudar sua postura enquanto cidadão.

Na relação curricular há um distanciamento entre produzir e implementar. No caso dos documentos curriculares de Itajaí, os professores que, por algum motivo não participaram da elaboração dos mesmos, para implementá-lo precisam conhecê-lo, para não ficarem a margem da política municipal e das possíveis interpretações curriculares de cada realidade escolar.

A próxima indagação referia-se às correntes racionalista, empirista, construtivista e histórico-cultural. Apresentei algumas características e perguntei qual predominava na política curricular do município e na prática pedagógica do entrevistado. A maior parte das respostas relatam a presença do “tradicional” misturado ao “sócio-construtivismo”, pois, segundo os entrevistados “o aprendizado acontece interagindo professor e aluno”.

A influência de correntes epistemológicas na definição do currículo ou do ensino é presente na história da educação brasileira. A partir das respostas, tenho a impressão que nem sempre o entrevistado tem claro qual é a tendência dos documentos, assim como da sua prática. Alguns confundem as tendências, fazendo certa mistura entre estas, muitas vezes deixam transparecer que o tradicional ainda está presente nas escolas com relação a aprendizagem.

O que se observa na análise dessas respostas é a fragilidade do discurso dos professores, uma compreensão equivocada e de senso comum do que seja uma abordagem construtivista, interacionista, histórico-cultural e seu papel na prática pedagógica. Na maioria das vezes o que ocorre é a não compreensão por parte do professor e da escola em geral, da especificidade da educação, sua tarefa de socializar o saber elaborado e sua dimensão política. A educação não é neutra. Utilizar a sala de aula para socializar o saber já é um ato político e como tal tem presente tendências epistemológicas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] muitas são as dificuldades de se identificar e caracterizar a função política da educação no exato momento em que se desenvolve a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber elaborado. Essas dificuldades, na verdade, decorrem de uma outra, isto é, a dificuldade de se compreender tanto o que é especificamente pedagógico e o que é especificamente político, quanto o que é a relação recíproca desses dois pólos (distintos, mas complementares) no processo de transmissão-assimilação do saber elaborado (OLIVEIRA e DUARTE, 1992, p. 11).

Boa parte dos professores não consegue identificar a relação entre o pedagógico e o político no currículo. Em algumas respostas se verifica um espontaneísmo ao tratar sobre a corrente curricular municipal. A impressão é que não há clareza da concepção curricular e as respostas são infundadas teoricamente e conseqüentemente ocorre falta de conhecimento, no sentido de ler e estudar, do próprio documento curricular municipal.

A escola possui inúmeras informações e desafios com relação ao cotidiano escolar. Mellouki e Gauthier (2004) escrevem que a escola atravessa um processo de avaliação a respeito do seu papel de transmissora de cultura. Esse processo avaliativo se deve ao suposto vazio no currículo escolar e nos programas de formação de professores.

[...] Esse veredito de falência cultural da instituição escolar e dos profissionais que nela trabalham é provavelmente uma das conseqüências do contexto de globalização e de liberalização dos intercâmbios no qual estão mergulhados diversos países, intercâmbios esses que abrem caminho para a mundialização do comércio de mercadorias, do saber e dos bens simbólicos (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004, p. 538).

A globalização traz diferentes elementos culturais próximos de nós e da escola. O papel da escola de transmissora da cultura, com tantas influências culturais globalizadas, leva ao vazio curricular e da formação do professor. A falta de tempo, de oportunidades, de conhecimentos é perceptível nas respostas. Sem a discussão curricular, as possíveis reelaboraões acabam se perdendo ou não acontecendo. É fato que os espaços de tempo são poucos e os assuntos a serem tratados são muitos, o que leva a certa superficialidade no tratamento do currículo.

Nas respostas das ações desenvolvidas para discutir o currículo, percebi que o que está no planejamento não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja para trabalhar em determinado momento, não é necessariamente o que acontece no interior da sala de aula.

Goodson (2008) escreve que a seleção e organização do conhecimento escolar não é um processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores simplesmente determinam o que deve ser ensinado às crianças. O currículo não é



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos que podem ser considerados socialmente válidos. Daí a importância do tempo para discussão das ações sobre o currículo que permeiam o município e as possíveis adaptações à determinadas realidades.

Para identificar a compreensão do professor em relação a orientação curricular do município, na entrevista, iniciei a pergunta citando um pequeno texto do documento Projeto Educativo (ITAJAÍ, 2000, p. 28), que apresenta a concepção de currículo adotada: “o currículo deve contemplar uma educação libertadora, privilegiando o desenvolvimento das relações participativas e atitudes críticas e reflexivas, apropriação do conhecimento socialmente produzido, além de valores que favoreçam a inserção do sujeito na sociedade, e o professor é mediador e não detentor do saber”.

O ato de produzir é o trabalho educativo, seja este direta e intencionalmente, em cada indivíduo ou na humanidade, todos produzem histórica e o fazem coletivamente (SAVIANI, 1991). Não basta repetir o que já foi dito ou o que se acha correto, é indispensável encontrar caminhos para entender o processo ensino e aprendizagem, ser sujeito e ajudar outros a também o serem. O fato de saber que determinados temas já foram trabalhados, ou já foram vistos há muito tempo, não quer dizer que não precisem ser discutidos, ou que não precisamos repensá-los.

A escola é uma instituição cultural e os professores são os principais protagonistas. A cultura não se reduz a soma de conhecimentos que possuímos ou ensinamos e os professores possuem o encargo de velar pela aprendizagem cultural dos que estão na escola. Os professores são intelectuais, depositários, intérpretes e críticos da cultura (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004).

Há hoje um repetir de frases, que soam cada vez mais como jargões já bem desgastados. De um lado gera nos educadores imobilismo e descrédito na função da educação dentro da sociedade. Já em outros educadores gera uma posição de impotência frente às necessidades de mudança, o que os leva a continuar dirigindo sua prática educativa pelo senso comum e espontaneísmo, embora, a maioria, talvez nem chegue a constatar isso.

O documento curricular municipal não utiliza o termo matrizes e habilidades e essa pergunta referia-se ao entendimento dos termos. Este termo é usado no documento Matrizes e Habilidades, que não tem publicação só arquivo digital, que fala sobre todas as séries e quais os conteúdos e habilidades que se desenvolverá nas mesmas por disciplina. Esse documento apresenta os conteúdos e ao lado quais habilidades se quer



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolver com os mesmos.

O documento apresenta que o currículo desempenha a função social que permite ao aluno apropriar-se de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação da cidadania. A seleção dos conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento, é feita de forma interdisciplinar, de acordo com a realidade escolar, articulados dialeticamente e a metodologia é entendida como organização do ato pedagógico, pois o aluno é visto como sujeito em desenvolvimento e com possibilidades (ITAJAÍ, 2000).

No documento oficial da rede municipal, os conteúdos são entendidos como conhecimentos que os alunos tem o direito de construir no espaço escolar, sem considerá-los propriedade do ensino formal. Estes são vistos na sua totalidade e em permanente relação, o que remete ao conceito de interdisciplinaridade. “Chama-se de conteúdos os conhecimentos que os alunos têm o direito de construir no espaço escolar, sem entretanto considerá-los propriedade do ensino formal” (ITAJAÍ, 2000, p. 61).

Segundo os documentos curriculares municipais os conteúdos devem estar amarrados na vida atual, nas aspirações, nas esperanças, nas incertezas de hoje. Conteúdos que remetem ao passado para alargar as informações, conhecer outras visões de mundo e de experiência, de refletir sobre as repostas para questões de ontem e que agora não encontram mais sentido, enfim como apresenta o documento: “assim, os conteúdos devem tomar o presente dos educandos, sua história e experiência de vida, seu lugar de moradia, o grupo social em que está inserido e a tradição cultural que partilham” (ITAJAÍ, 2000, p. 170).

As propostas, conceitos utilizados na educação sofrem interferências de inúmeros setores sociais e culturais. Esses contextos efetivam influência direta e indireta na escola. Influências nacionais e internacionais, políticas ou não, muitas vezes resultado de acordos e disputas. A escola sofre todas essas influências e todos nela tomam um determinado posicionamento, ou seja, os textos interferem nos discursos na escola.

Na perspectiva da seleção, da organização e da prática do conteúdo busquei perceber como esse processo acontecia e quais os objetivos que os profissionais possuíam em relação ao conteúdo trabalhado.

Ainda sobre a seleção dos conteúdos o documento curricular de Itajaí preconiza:

Do ponto de vista metodológico, os conteúdos deverão ser articulados às estratégias adequadas. É fundamental que os alunos entendam a relação entre receber idéias prontas e elaborar suas próprias. Portanto, oferecer, durante as aulas, momentos de reflexão e produção pessoal é muito salutar [...] Justificar os



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conteúdos antes de ministrá-los aos alunos para que busquem um sentido dos mesmos para suas vidas (ITAJAI, 2000, p. 85).

São idéias chaves dos entrevistados o conteúdo ser predeterminado, só muda o conteúdo quando ocorre o aprendizado, a seleção é bimestral e os conteúdos já estão prontos. No documento curricular (ITAJAI, 2000, p. 75) está escrito: “no que concerne ao estudo da Língua Portuguesa, independente da seriação dos conteúdos, o tópico que deverá ser apresentado ao aluno não poderá ser ministrado de forma aleatória e descontextualizada, desprovido de uma abordagem prática e relevante”. Sendo assim pode até estar predeterminado no documento, o que não pode é ser aleatório, descontextualizado e desprovido da prática e do cotidiano, além do que também devem ser trabalhados os conteúdos universalmente construídos para que o aluno possa sair do senso comum e privilegie um aprendizado significativo e que produza mudanças no comportamento dos alunos e professores.

Para Alice Casimiro Lopes (2008) há tempo se defende um currículo que garanta a melhoria no ensinar e na aprendizagem. A disciplinarização na escola não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e não aborda questões práticas. O conhecimento científico, segundo Lopes (2008) vem sendo compreendido de forma inter-relacionado, não fragmentado. A escola deve reorganizar o conhecimento para responder às mudanças das ciências e preparar os educandos, para que possam lidar com os saberes necessários para a resolução dos problemas.

Pensar o currículo como algo predeterminado, por bimestre, através do livro didático, pronto, são posicionamentos que merecem ser repensados, até porque no próprio documento curricular municipal está escrito:

Pensar uma lista de conteúdos, fechada, linear e sequencial é estar reforçando o modelo de ensino tradicional – tão criticado e inadequado às necessidades postas pela sociedade hoje – e impedindo que o aluno se aproprie de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, que se torne produtor de novos saberes (ITAJAI, 2000, p. 113-114).

Na articulação do conteúdo com a realidade socioeconômica da escola, percebo que a realidade em que a escola está inserida é fundamental para pensar a base curricular e adaptar os conteúdos à realidade, sem deixar de lado o conteúdo universal construído ao longo da história, trabalhando-o com significação.

Lopes e Macedo (2011) já falam da preocupação prática que não consegue dar conta da realidade vivida nas escolas e que implementar um currículo continua sendo um



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

problema, mantendo-se uma fenda entre planos curriculares e sua aplicação.

Observa-se nas “falas” dos professores, nas entrelinhas, uma visão de certo modo preconceituosa da aprendizagem das crianças com baixo nível aquisitivo. Predomina ainda nas escolas a compreensão de que as crianças com melhores condições de vida aprendem mais. Isso é uma compreensão empirista. Como escreve Lopes (2008) a escola organizada no modelo do “mundo fabril”; o pensamento que quem não tem poder aquisitivo não aprende, é o mesmo que dizer que não adianta ensinar o conhecimento socialmente produzido, e sim, somente aquele que pode ser adaptado à realidade da criança.

Independente da realidade na qual a escola está inserida, todos podem aprender. O conhecimento socialmente construído, o conhecimento adaptado à realidade do aluno, poderá ajudá-lo nas respostas para várias questões de sua vida e dos seus, assim como as escolhas que todos podem e devem fazer ao longo de sua vida.

Nas respostas das entrevistas pontua-se a necessidade de mudar a maneira de entender a educação e o jeito de ver o aluno. Outro dado é a tendência de a escola ser paternalista e a revisão dos conteúdos. Todos esses dados e tantos outros fazem parte do currículo. Currículo que ajuda a transformar professores e alunos em sujeitos da história.

Quando num olhar diferenciado e com conhecimento, comunidade, professor e aluno, conhecedores do saber construído ao longo da história, ressignificam a sua realidade, pode-se dizer que se utilizam do conhecimento para construir sua história.

Ao longo da história muito se fez porque sempre assim foi feito, todo mundo assim faz, e desse modo o ensinar pode estar sendo um instrumento de transmissão, perpetuação e legitimação de uma determinada ordem e de uma determinada postura frente as decisões a serem tomadas e realizadas.

Oliveira e Duarte (1992, p. 93) escrevem:

[...] luta-se pelo direito de todos à educação reivindicando um maior número de escolas que atendam às necessidades de escolarização da população na faixa etária escolar. No entanto, o que se tem verificado, principalmente nos últimos anos, é que a utilização do espaço escolar (inclusive das verbas relativas à educação) é feita tendo em vista um número considerável de atividades diversificadas, próprias de outras instâncias da sociedade. E, com isso, a prática pedagógica propriamente dita não é efetivada.

Os avanços teóricos afetam a prática docente. De outra forma esses avanços teóricos, de maior prestígio no meio acadêmico, dificilmente chegam à escola e deixam de contribuir para uma possível renovação (COSTA, 1998). Quando chegam não são



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

efetivamente estudados. Esse pode ser um dos principais empecilhos para o desconhecimento das diversas epistemologias presentes no currículo escolar e, que se conhecidas, afetariam diretamente na ressignificação da prática docente.

O professor, na maioria dos casos, tem conhecimento da sua disciplina, do currículo, do conteúdo. Esse conhecer é ressignificado na prática. Nem tudo o que é proposto nos documentos curriculares é o que acontece em sala de aula. Goodson (1995) coloca que o currículo não é algo fixo, mas social e histórico, sujeito a mudanças, no qual se percebe a continuidade e a descontinuidade.

A ressignificação curricular feita pelo professor necessita do conhecimento epistemológico dos documentos curriculares e suas tendências, o que Gamboa (2007, p. 61) escreve: “[...] a abordagem epistemológica funciona como um exercício de vigilância permanente [...] Isto é, vigilância para revisar permanentemente os limites do próprio conhecimento e, assim, abrir novos horizontes para o desenvolvimento do conhecimento humano”.

Na ressignificação curricular do professor, o mesmo deveria perceber a continuidade e a descontinuidade do currículo e da sua prática. O currículo como está organizado não é para trabalho autodirecionado e informal. A ressignificação do professor é a possibilidade de criar rupturas e apontar outras possibilidades curriculares.

## Rererências

BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Maria V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ITAJAI. Secretaria Municipal de Educação. Departamento do Ensino Fundamental. **Projeto Educativo: diretrizes básicas para o ensino fundamental da Rede Municipal**. Itajaí: SME, 2000.

LOPES, Alice R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, abr., p. 47-69, 2006.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, abr., p. 303-318, 2009.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, ago., p. 537-571, 2004.

OLIVEIRA, Betty A.; DUARTE, Newton. **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RANGUETTI, D. S. e GESSER, V. **Currículo escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre, Armed, 1998.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## A FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE A ERA VARGAS E RAMOS

Zenaide Inês Schmitz<sup>386</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir os aspectos históricos relativos à formação de professores no país, durante a política de Nacionalização do ensino desenvolvida pelo Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), bem como refletir sobre os reflexos dessa política para a formação de professores no estado de Santa Catarina durante a Era Ramos (1933-1945). Para tanto, desenvolveu-se uma revisão bibliográfica explorando textos de Saviani e Tanuri que discutem a História da Educação no Brasil. Em Santa Catarina serviu de referência, os estudos de Leda Scheibe e Neide Fiori. Constatou-se que até 1930, não havia formação para professores em nível superior no Brasil. A década de 1930 inaugura uma nova fase com relação à formação de professores, com o advento dos Institutos de Educação.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Era Vargas; Era Ramos.

### 1 Introdução

A formação de professores é uma discussão antiga e ao mesmo tempo atual. Constitui o elemento fundamental para se atingir aos objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as linhas propostas pelas reformas educacionais. As décadas de 1930 e 40 caracterizam-se por um intenso debate acerca dos rumos a serem tomados pela educação no país, uma vez que esta se apresentava como um dos instrumentos para a constituição da nacionalidade.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo dissertar sobre os aspectos históricos relativos à formação de professores no país, durante a política de nacionalização do ensino desenvolvida pelo Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), bem como refletir sobre os reflexos dessa política para a formação de professores no estado de Santa Catarina durante a Era Ramos (1933-1945).

Assim, fez-se uma revisão bibliográfica com base na temática explorando textos de Saviani (2009) e Tanuri (2000) que discutem a história da educação no Brasil. Em Santa Catarina serviu de referência para o trabalho, os estudos de Leda Scheibe (2002) e Neide Fiori (1991).

Para tanto, há a necessidade de recorrer a História da Educação; e esta tem sua relevância, uma vez que abre a possibilidade de aprofundar conhecimentos sobre a

<sup>386</sup> Graduação em História. Mestranda em Educação pelo curso *Stricto Sensu* da Universidade Comunitária da Região de Chapecó- UNOCHAPECÓ. Participa do grupo de pesquisa Ensino e Formação de Professores. E-mail: zenaideines@yahoo.com.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

relação que existia entre o governo federal e estadual, bem como a relação entre educação e estado. Os estudos em torno da História da Educação têm adquirido maior importância nas últimas décadas, sendo motivados pela necessidade da continuidade de investigações na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas atuais. Assim, olhar o passado ajuda a entender o presente e a pensar no futuro.

## **2 Formação Docente: aspectos históricos da Era Vargas (1930-1945)**

As décadas de 1930 e 40 são caracterizadas por ser um dos períodos mais representativos da radicalização política nacional, onde as estruturas políticas e sociais foram abaladas interferindo nas políticas educacionais. Para Pandolfi (2003, p.15), esse foi “um dos períodos mais repressivos e eficientes da história do Brasil”.

Dessa forma, ao iniciar a década, ocorre a Revolução de 1930<sup>387</sup> que acaba com a chamada República Velha<sup>388</sup> e inicia-se um novo projeto político para o Brasil. A partir da adoção de um centralismo político, o então presidente, Getúlio Vargas, implanta um projeto nacionalista que almejava a construção de um estado/nação que passava pela constituição de uma identidade nacional brasileira.

Para Stuart Hall (2011, p.59-60) a construção de nação representa um “foco de identificação” e um “sistema de representação”, que não se importa com as diferenças de seus membros. Ainda, segundo o autor, “uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e a grande família nacional”.

Nessa perspectiva, as diferenças regionais e étnicas foram sendo subordinadas em torno da construção de uma cultura nacional que buscava a unificação para a construção de uma identidade cultural. A pluralidade de grupos que viviam no país, e que não se identificavam com ele, impedia a constituição da nação. Assim era preciso homogeneizar em torno de uma cultura comum. A educação passou a ser um dos instrumentos utilizados pelo governo para alcançar essa iniciativa.

O programa de construção da nacionalidade assumido pela educação passou a

<sup>387</sup> Em outubro de 1930, o governo do Presidente Washington Luiz foi derrubado por um golpe do movimento que ficou conhecido como Revolução de 1930.

<sup>388</sup> Período da história do Brasil que vai de 1889 até 1930 e representou o poder dos militares e das oligarquias cafeeiras no cenário político e econômico brasileiro.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ser desenvolvido por um grupo de intelectuais que assumiu a tarefa de criar uma nova identidade nacional. Esses intelectuais brasileiros apregoavam a educação como instrumento para solucionar os seus problemas. Nagle (2001, p.145) aponta que “a escolarização passou a ser visto como o instrumento do progresso histórico, eis a afirmação tornada princípio inquestionável”. A educação passou a ser o caminho que transforma o simples indivíduo em força produtiva, na visão dos intelectuais a educação tem seu caráter regenerador, enquanto veículo para a reconstrução nacional. Ainda, segundo o autor, na visão da intelectualidade da época, a Educação refletia uma alternativa viável e necessária no processo de regeneração do indivíduo, de reconstrução do nacional quer sob o ponto de vista produtivo, quer sob o ponto de vista da própria nacionalidade.

Os intelectuais, assumindo um movimento modernista, acreditavam ser o guia responsável em conduzir a nação, além disso, se consideravam ser a consciência iluminada do país. Dentro do grupo de intelectuais havia um confronto de duas correntes que apresentavam divergências ideológicas:

reformadores, que se batiam pelos princípios de obrigatoriedade do ensino, laicidade, co-educação e o Plano Nacional de Educação; e o outro grupo chefiado pelos católicos, que viam na interferência do estado um perigo de monopólio e na laicidade e co-educação, uma afronta aos princípios da educação católica (ROMANELLI, 2003, p.130).

Dentro do novo contexto, num esforço conjunto para a formação da consciência nacional, tanto o Governo Federal, quando o Governo Estadual, alavancaram uma série de medidas, que acabaram compelindo a integração dos imigrantes e seus descendentes para os valores político-culturais da nação brasileira. Não à toa, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado, então, por Francisco Campos<sup>389</sup>. Com a criação do Ministério, também houve a centralização dos vários níveis de ensino. Isso significa dizer que, enquanto instrumento utilizado pelo governo federal para a construção da nacionalidade brasileira, a proposta foi instituir um sistema de educação integrado em todo o território nacional, diferente da política educacional da República Velha, que deixou livre para cada estado criar seu sistema escolar particular.

A Reforma Francisco Campos institui vários decretos que reorganizaram o ensino

<sup>389</sup> Francisco Campos foi escolhido para o cargo de Ministro da educação e Saúde no governo de Vargas de 1930 a 1934. Adepto da Escola Nova imprimiu uma orientação renovadora nos diversos decretos de 1931 e 1932. Também atendeu os interesses que não correspondiam aos anseios dos escolanovistas (ARANHA, 2006, p. 305).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

secundário e as universidades. Foram criados os Conselhos Nacional e Estadual de Educação, as Universidades, através das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, que vinculada a Universidade de São Paulo dedicou-se á formação de docentes para atuar no nível secundário. Além disso, a reforma estabeleceu o regime de seriação, e também a obrigatoriedade de frequência às aulas (ROMANELLI, 2003).

Com a proposta de um ensino integrado a nível nacional iniciou-se a criação do Plano Nacional de Educação, sob a coordenação do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema<sup>390</sup>. Naquele contexto e, em ressonância com a meta de transformar as escolas em pólos cultivadores e irradiantes do projeto nacionalista, diversas medidas emanaram do Ministério da Educação e Saúde. Entre elas, as dedicadas às novas práticas pedagógicas no âmbito do ensino escolar.

De acordo com Fiori (1991), o formalismo era tão grande que o Departamento orientava até a pauta das reuniões pedagógicas, evitando a possibilidade de haver formas diferentes de pensar, e que podiam contrariar aquelas estabelecidas pelo governo de Vargas.

Várias exigências em torno do sentimento de brasilidade passaram a ser implementadas e atingiram diretamente o professorado. De acordo com Bomeny (1999, p.139), a campanha de nacionalização tinha como objetivo “formar um homem, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade”, no sentido de afirmar a identidade nacional brasileira e não havia nesse projeto espaço para as diferenças.

Dessa forma, a década de 1930 continuava a mostrar a necessidade de uma escola renovada e ao mesmo tempo formava-se uma consciência educacional relativa ao papel do estado na educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, e a importância da racionalização escolar, a formação docente e à necessidade de implantação de uma política nacional de educação.

O ideário da escolanovista passa a se incorporar na educação e na formação de professores. Tanuri (2000) aponta que o movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino:

não mais programas rígidos, mais flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional (TANURI, 2000, p.72).

<sup>390</sup> O mineiro Gustavo Capanema, após ser destituído da Interventoria de Minas Gerais, ocupou o cargo de ministro da Educação e Saúde de 1934 a 1945.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A introdução de tais ideias na legislação levou a reforma Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/03/1932 de inspiração do ideário da Escola Nova. Tal reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituindo de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de Infância. A Escola Normal é transformada em Escola de Professores (TANURI, 2000).

De acordo com Vidal (1996, p. 239):

O Instituto de Educação passou a se constituir uma nova prática de formação docente, baseada no exercício disciplinado do olhar. Saber observar, analisar em profundidade situações vividas, experiências e textos, foi um dos maiores investimentos do ensino implantado na escola: suportes de uma prática laboratorial que transformava o aluno em pesquisador e em objeto de pesquisa, e o ensino em técnica e permanente crítica.

Nesse sentido, o Instituto de Educação passou a funcionar como uma escola laboratório. Todos os conhecimentos assimilados nas aulas da Escola de Professores estavam voltados às atividades práticas de ensino na sala primária. Os professores do Jardim de infância, do ensino primário e secundário realizavam relatórios com base nas observações de seus alunos em sala de aula. A Escola de Anísio Teixeira procurava assim testar teorias e elaborar novos métodos a partir dos dados coletados via inquéritos e observações arquivados e analisados (VIDAL, 1996).

Ainda, segundo a autora, o Instituto de Educação procurou incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado.

O currículo da Escola de Professores incluía as seguintes disciplinas: 1º ano: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, introdução ao ensino; 2º ano: introdução ao ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação) (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Em 1935, a Escola de Professores passa a ser incorporada à Universidade do Distrito Federal, sob o nome "Faculdade de Educação", e novamente a Escola de Professores volta ao Instituto de Educação em 1939 com a extinção da Universidade do Distrito Federal (TANURI, 2000).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Em São Paulo ocorreu à reforma realizada por Fernando de Azevedo através do decreto 5.884, de 21/04/1933. O curso normal passa a ser constituído por um curso de formação profissional de duas séries e a exigir para ingresso a integralização do curso secundário fundamental. A Escola da Capital recebeu a denominação de Instituto de Educação “Caetano de Campos” e passa a ministrar em sua escola de professores os cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários e cursos de aperfeiçoamento para diretores e inspetores (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

Semelhante ao ocorrido no Instituto de educação do Distrito Federal, o Instituto de Educação Caetano Campos pela sua Escola de Professores foi incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo. A desvinculação ocorreu somente em 1938, com a criação da Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (TANURI, 2000).

De acordo com Tanuri (2000) o currículo da formação de professores do Instituto de Educação, centrava-se exclusivamente em três seções: Educação (1<sup>o</sup> seção); Biologia Aplicada a Educação (2<sup>o</sup> seção) e Sociologia (3<sup>o</sup> seção). Assim, a preocupação central do currículo da escola normal deslocava-se dos “conteúdos” a serem ensinados para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”.

Em 1939, é criado o curso de Pedagogia pelo decreto 1.190 de 04/04/1939 visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos da educação, e, licenciados, destinados á docência dos cursos normais (TANURI, 2000).

De acordo com Scheibe e Durli (2011), ao ser instituído o curso de Pedagogia atendeu às prerrogativas de uma proposta universitária profissionalizante. A finalidade principal era:

formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de Didática (SCHEIBE, DURLI, 2011, p.86).

O paradigma resultante do decreto 1.190 foi o esquema 3+1 que se estendeu por todo o país e passou a ser utilizado nos cursos de licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; o segundo formava os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Assim, o esquema era o seguinte: três anos para o estudo das



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

disciplinas específicas e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009).

Segundo Gatti e Barreto (2009), esse modelo 3+1 fora aplicado também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Outra questão pertinente diz respeito ao movimento ruralista. Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem no campo (NAGLE, 2001). Para preparar os professores para trabalhar em áreas rurais, defendeu-se a criação de “escolas normais rurais”. Em 1934, instalou-se a primeira escola normal rural em Juazeiro, no Ceará (TANURI, 2000).

A primeira medida centralizadora do governo federal com relação ao Ensino Normal vem com o Estado Novo (1937-1945). A Carta outorgada em 1937 não conferia aos estados atribuição com relação à organização de seus sistemas, mas fixava atribuições à União, com base no art. 15, inciso IX “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (TANURI, 2000, p.75).

Assim, com o objetivo de regulamentar a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país o governo federal centraliza as ações e cria entre 1942 a 1946 vários decretos-lei, “Leis Orgânicas do Ensino”.

Nesse sentido, a Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário. Segundo Romanelli (2003, p.163), a lei Orgânica do Ensino Normal, “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”. No geral, não trouxe grandes inovações para a formação de professores.

### **3 Formação Docente: aspectos históricos da Era Ramos (1933-1945) em Santa Catarina**

Todas as medidas nacionalizadoras, implantadas por Vargas, atingiram o estado de Santa Catarina deixando suas marcas na educação. “Educar o catarinense, para constituí-lo como cidadão disciplinado, foi preocupação central do projeto político que se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

afirmou na década de 30 e consolidou-se com o Estado Novo” (CAMPOS, 1999, p.150).

A formação de professores ganha destaque em Santa Catarina dentro da política educacional, a partir dos anos 30, aliada a uma preocupação com a elevação do nível cultural, o aperfeiçoamento das aptidões pedagógicas e a ordenação com uma vontade de vincular a autoridade administrativa às bases técnicas e à centralidade de um aparelho autônomo com a denominação de Departamento de Educação, em substituição à antiga Diretoria da Instrução (DAROS; DANIEL; SILVA, 2005).

O Estado de Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940 encontrava-se sob o comando dos Ramos: Aristiliano e Nereu. Nereu ocupou o período mais extenso (1935-1945), período que articulou sua política com base nos pressupostos centrais do governo brasileiro.

Com o objetivo de construir e difundir valores, crenças e ideias que legitimassem o regime político e integrasse a nação, estava na pauta do governo catarinense a política educacional com ênfase para a formação de professores compreendida como veículo de modernização do ensino (DAROS; DANIEL; SILVA, 2005). Ainda de acordo com esses autores, o professor passava a ocupar a função estratégica para a implementação das políticas do governo. Preocupado em formar e capacitar um professor que estivesse preparado para promover um intenso processo de nacionalização do ensino, o governo catarinense buscou constituir uma formação de professores com caráter científico. Assim, passa-se a constituir, em Santa Catarina, um espaço de interlocução e debates educacionais que foram decisivos para a introdução das “Ciências Fontes da Educação” nos currículos dos cursos de formação de professores catarinenses.

Nesse sentido, ocorrem diversas reformas nos cursos de formação de professores catarinenses com base nos acontecimentos de São Paulo e Rio de Janeiro, sob a influência de ideias dos chamados “intelectuais-educadores”. Pode ser destacado a “Reforma Trindade<sup>391</sup>” realizada em 1935, por Luiz Bezerra da Trindade<sup>392</sup>, Diretor da Instrução Pública do Estado. A partir dessa reforma as Escolas Normais catarinenses transformaram-se em Instituto de Educação, sendo um localizado em Florianópolis e o outro em Lages (DAROS; DANIEL; SILVA, 2005).

A formação inicial dos professores seguia um padrão único estabelecido pelo

<sup>391</sup> Decreto N<sup>o</sup> 713, de 5 de janeiro de 1935.

<sup>392</sup> Natural de Santa Catarina iniciou sua carreira docente no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, da cidade de Laguna. Recebeu inúmeros elogios pelas atividades exercidas como Diretor de Instrução Pública e Inspetor Escolar. Faleceu em 1971 (FIORI, 1991, p.148).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

governo e aplicado pelos Institutos e pelas escolas normais equiparadas a estes. Então a situação dos professores em formação de certa forma era mais tranquila, pois estavam sendo formados através das linhas mestras de um plano elaborado. Geralmente eram os inspetores escolares que forneciam aulas modelo, organizavam as Semanas Pedagógicas ou Semanas Educativas e também as Semanas Ruralistas (PEREIRA, 2004).

Assim, os Inspetores Escolares contribuíram na formação dos professores, pois sua atuação influenciava indiretamente com a formação inicial dos professores e diretamente com a sua formação continuada; uma vez que, na formação dos professores, quer inicial (formal), quer continuada (informal), estavam impregnadas pelos ritos e símbolos nacionalistas, onde se pretendia construir uma fecunda consciência patriótica para que essas características de formação se refletissem na ação ou prática profissional desses docentes.

Havia também uma grande preocupação em subsidiar cientificamente a formação de professores, a fim de que pudessem conhecer seus alunos na sua complexidade. Para isso, as ciências que dariam essa base eram a Biologia, a Psicologia e a Sociologia. Essas disciplinas eram organizadas a partir das proposições da Escola Nova, o que reforça a sintonia que existia entre os estabelecimentos de ensino de formação de professores com as principais discussões do campo educacional no período. Além disso, havia a preocupação de extinguir o amadorismo e constituir um corpo docente especializado (SILVA, 2003).

No ano de 1938, a Escola Normal Primária, pelo decreto-lei N<sup>o</sup> 244, de 8 de dezembro, voltou a ter a designação de Curso Complementar, com dois anos de duração (SANTA CATARINA, 1938). Em 1939, ocorreu a reorganização dos Institutos de Educação Catarinenses, com base no decreto-lei N<sup>o</sup> 306, de 2 de março (SANTA CATARINA, 1939).

A partir de 1939, instituiu-se um curso fundamental de cinco anos, de nível secundário e preparatório para o curso normal, e um curso normal de dois anos. Percebe-se a partir desse momento, a desvinculação da formação profissional do curso propedêutico, exigindo-se o secundário fundamental como condição para o ingresso no curso normal (DAROS; DANIEL; SILVA, 2005).



#### 4 Considerações Finais

Realizando um olhar sobre o percurso na história da formação de professores no Brasil, e em Santa Catarina, o que se observa são as várias transformações e influências que ocorreram na década de 1930 e 1940. Observou-se que durante a década de 30 havia uma necessidade grande de formar professores, mas não houve políticas públicas concretas nessa direção. A sociedade da época também não tinha muita preocupação com a formação de professores. Mas, segundo Vilela (2002) a preocupação principal era apenas formá-los com a finalidade de controlar e disciplinar o povo, pois apesar de certo avanço em relação à formação, esta ainda se dava de maneira esta ainda se dava de maneira muito precária, sem muitos investimentos.

Constata-se que, ao longo do tempo, mesmo com as várias mudanças introduzidas no processo de formação docente ainda permanece um quadro insatisfatório, bem como a precariedade das políticas formativas, cujas decorrentes mudanças não lograram estabelecer um padrão consistente de preparação docente.

Assim, estudar o processo histórico da formação de professores, nem que seja tão somente um período (como foi esse estudo), torna-se necessário e serve de base para visualizarmos o panorama atual.

Constata-se que o modelo denominado 3 +1, iniciado na década de 1930, encontra-se ainda muito impregnado em muitos cursos de formação de professores, com base na crença que esta se esgota no domínio de conteúdos específicos da disciplina que o professor irá lecionar (SCHEIBE, 2010).

#### Referências

ARANHA, Maria de Lúcia Arruda. **História da Educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BOMENY, Helena M.B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce Chaves. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

CAMPOS, Cynthia Machado. As intervenções do estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina na era Vargas. In: BRANCHER, Ana. **História de Santa Catarina**: estudos contemporâneos. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Cláudia da. **Fontes históricas**: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.



ISBN: 978-85-7897-148-9

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos período imperial e republicano. Florianópolis: editora da UFSC, 1991.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 2001.

PANDOLFI, Dulce Chaves. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. **Nacionalização – Autoritarismo e Educação**: inspetores e professores nas escolas catarinenses. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2004.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTA CATARINA. **Decreto-lei nº 244, de 9 de dezembro de 1938**. Transforma as Escolas Normais Primárias em cursos de Complementares. Diário oficial do estado de Santa Catarina, Florianópolis, ano 5, n.1368, 9 dez.1938.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 306, de 2 de março de 1939**. Reorganiza o Instituto de Educação. [Coleção de decretos-leis de 1939]. Florianópolis, 1939.

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

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

\_\_\_\_\_. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010

\_\_\_\_\_; Durli, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Ano 14, n. 17, julho 2011, p. 79-109.

SILVA, Ana Cláudia da. **As concepções de criança e infância na formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, mai/jun/jul/ago., 2000.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

VIDAL, Diana Gonçalves. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.77, n.185, p.239-258, jan/abr. 1996.

VILELA, Heloísa de Oliveira Santos. **Da Palmatória à Lanterna Mágica: A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o Artesanato e a Formação Profissional (1868-1876)**. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.



## GT 12 - EPISTEMOLOGIA, ÉTICA E INTERCULTURALIDADE

O GT oportunizou momentos de interlocução de saberes e experiências que abordem a transversalidade entre epistemologia, ética e interculturalidade. Nesta discussão, foram apresentados trabalhos de diversos campos do conhecimento que proporcionaram um olhar crítico acerca desta transversalidade.

Foi possível questionar alguns paradigmas pautados no monoculturalismo universalizante, propondo outros enfoques epistemológicos, de perspectiva intercultural, que possibilitem um olhar mais apurado sobre a diversidade de identidades culturais. Daí a importância da ética como uma possibilidade de questionar lógicas, epistemologias e princípios que legitimam processos de exclusões e desigualdades.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## TEORIA CRÍTICA E TECNOLOGIA: da razão instrumental à crítica

Cristian Cipriani<sup>393</sup>Edivaldo José Bortoleto<sup>394</sup>Natanaél Feijó<sup>395</sup>

### Resumo

Este trabalho procura impulsionar uma análise em torno do atual entrelaçamento da tecnologia com a razão instrumental. O debate proposto, parte da definição do conceito de tecnologia, levantando questões pertinentes a partir do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Posteriormente, a alteração fundamenta-se nas obras “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, “Eclipse da Razão” e “Dialética do Esclarecimento” de Max Horkheimer e Theodor Adorno, propondo através destas a apresentação e a reflexão central da temática. Finalmente, o texto busca expor através da autocrítica da razão uma alternativa à superação do impasse da racionalidade instrumentalizada na atualidade.

**Palavras-Chave:** Tecnologia; Esclarecimento; Teoria Crítica; Razão Instrumental.

### 1 Introdução

A palavra de ordem no momento é tecnologia. Contudo, ela nos é mais familiar do que é possível imaginar. Concebida através da técnica humana e validada pelo conhecimento científico (Mendes, 2007), ela tem se tornado instrumento imprescindível em nossos dias, seja para o corriqueiro banho ou à simples comunicação entre países distantes através de redes da internet.

No entanto, o principal debate proposto neste, se desenrola através da pergunta: *‘Como não instrumentalizar a vida pela tecnologia’*? Com isso, abre-se uma discussão voltada para o conceito de razão instrumental, adota por Adorno e Horkheimer em inúmeras oportunidades.

Todavia, quando construímos uma casa temos por iniciativa a implantação dos alicerces que são responsáveis pela sustentação de toda a estrutura, além de possibilitar

<sup>393</sup> Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (Unochapecó, 2011). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. Bolsista Fapesc/Capes/Unochapecó. E-mail: cristiancipriani87@gmail.com

<sup>394</sup> Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP, 2003) e Doutor em Educação (Unimep, 2010). Docente do programa de Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. E-mail: ejbortol@unochapeco.edu.br

<sup>395</sup> Licenciado em Geografia (Unochapecó, 2009), Licenciatura plena e bacharel em Geografia (Unochapecó, 2010). Especialista em História Regional (UFFS, 2012). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. Bolsista Fapesc/Capes/Unochapecó. E-mail: natanaelf@unochapeco.edu.br.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

um desenvolvimento adequado para toda a edificação. As alterações de Teoria Tradicional e Teoria Crítica cunhadas por Max Horkheimer em 1937, vem a cair nessa perspectiva de desenvolvimento no presente trabalho por apresentar em seu bojo o debate entre o método positivista fincado nas ciência naturais, e o modelo crítico, voltado para materialismo interdisciplinar.

A breve apresentação desses termos fundamenta o conceito de razão instrumental, formalizada ou técnica. Essa por sua vez, é tomada como uma consequência da banalização do esclarecimento, entendida como a transformação do pensamento em instrumento pela via matemática e presa ao industrialismo. Nesse aspecto, interpreta-se a tecnologia em nossos dias como um dos maiores mecanismos da razão formalizada, evidenciando-se ainda, na sociedade contemporânea, um estado de aporia que só pode ser superado pela autocrítica da razão (ADORNO E HORKHEIMER, 1985).

Diante da complexidade dos temas abordados, pretende-se a partir da contenda expor o entrelaçamento da razão instrumental e da tecnologia, bem como através dos autores propostos encontrar um sobrepujamento para este impasse.

## **2 Conceito de Tecnologia**

A tecnologia mais do que nunca está presente em nossas vidas, seja através de dispositivos móveis, videogames, meios de transporte, eletricidade ou utensílios domésticos. No entanto, é primordial tencionar como esses mecanismos criados pelo homem afim de 'dominar' a natureza, tem alterado potencialmente a maneira de como se constituem os processos sociais, especialmente em nossa época. Sem embargo, julga-se necessário perguntar-nos: O que é tecnologia ?

Contudo, antes de inferir conceitos e significados do termo, é indispensável ressaltar que a palavra tecnologia em nossos dias tem sido empregada indiscriminadamente em diferentes contextos, o que tem gerado divergências no seu entendimento (PINTO, 2005).

Partindo da etimologia da palavra, advinda do grego com “ tecno + logo, em que *techne* = arte, ofício + *logos* = estudo de, o que significa ‘aplicação de conhecimentos científicos na solução de problemas práticos’ ” (PIVA, 2013, p. 19).

Todavia, a primeira definição de *techne* no mundo grego foi desenvolvida por



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Heródoto. Para ele, o termo se apresentava como ‘um saber fazer de forma eficaz’. Aristóteles por sua vez, entendia que a técnica é superior à experiência, porém inferior ao raciocínio, mesmo que demande deste último. Destarte a isso, a *techne* no mundo grego estava relacionado diretamente ao conhecimento prático e a *episteme* ao conhecimento teórico<sup>396</sup>.

Nesse sentido, Bastos ‘et al’ (2008, p.20) entende tecnologia como um “termo que envolve o conhecimento técnico e científico e as ferramentas, processos e materiais criados e/ou utilizados a partir de tal conhecimento”. Porém, Pinto (2005) referenda que há quatro significados válidos para o conceito de tecnologia, uns mais relevantes que outros. O primeiro, diz respeito a etimologia da palavra, conforme acima citado, estando diretamente ligado a “teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (Pinto, 2005, p. 219); A segunda acepção, “equivale pura e simplesmente a técnica. Indiscutivelmente constitui este o sentido mais frequente e popular da palavra” (*ibidem*, p.219), fator que segundo o autor, é fonte de perigosos enganos, pois normalmente as duas palavras são intercambiáveis no discurso habitual. A terceira, esta estritamente ligada à definição anterior e é entendida como “o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer grupo social” (*ibidem*, p.220). Além disso, esse significado é utilizado para medir o grau de avanço do processo de forças produtivas e esta ligada diretamente a quarta acepção, que diz respeito “a ideologização da técnica” (*ibidem*, p.220).

Destarte, Mendes (2007, p.26) rememora que o termo em discussão é “uma forma pela qual a espécie organiza e estrutura um conjunto de procedimentos sociais diversificados, vinculados às ações de produção cultural e material”. Assim sendo, o autor entende tecnologia como um saber social objetivado, que se transforma no decorrer do tempo. Explicitando que esta objetivação ocorreu principalmente a partir do século XIX e sobre a regência do conhecimento científico (MENDES, 2007).

Muitas são as concepções sobre o conceito. No entanto, Pinto (2005) e Mendes (2007) abonam que entre as diversas definições está o roldão entre técnica e tecnologia. Alguns autores a tomam como sinônimos, outros a concebem apenas como “familiares”. Já Cupani (2004), entende que há distinções entre elas, embora esclareça que ambas partilham de um objetivo preciso. “A técnica serve-se do saber vulgar tradicional,

<sup>396</sup> Disponível em: <http://www.unicamp.br/~hans/mh/escrTec.html>. Acesso em 16 de jan. 2014



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

eventualmente impregnado de saber científico que não é reconhecido como tal. A tecnologia recorre explicitamente ao saber científico (dados, leis, teorias) (p. 495)". Em consonância com o pensamento anterior, Mendes (2007) enfatiza

Técnica e tecnologia não são sinônimas, embora mantenham relação de parentesco. A técnica está associada à noção do 'fazer', isto é, habilidade ou arte inata ao homem. A tecnologia une esta habilidade natural aos conhecimentos – práticos ou científicos – que foram sendo acumulados ao longo dos anos. Os estudiosos afirmam que a técnica resolve os problemas fundamentais do homem. A tecnologia satisfaz também seus desejos e sonhos (apud Medeiros, 1993, p.09).

Nesse aspecto, Pinto (2005) evidencia que enquanto saber constituído com base no conhecimento e na prática produtiva do homem, a tecnologia acaba se tornando uma ciência decorrente da técnica.

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia (PINTO, 2005, p.220).

A tecnologia portanto, é compreendida neste breve trabalho como a técnica, enquanto práxis humana, somada e validada pelo conhecimento científico. Em seu âmago, (assim como toda ciência) deve traduzir-se na busca de soluções à problemas corriqueiros e propiciar o bem estar aos sujeitos sociais, por intermédio de mecanismos ou práticas<sup>397</sup>.

Logo, Adorno e Horkheimer (1985, p.20) citando Bacon, lembram que o papel da ciência é "obrar e trabalhar e na descoberta de particularidades antes desconhecidas, para melhor prover e auxiliar a vida". Por outro lado, inferem que o conhecimento decorrente da razão técnica<sup>398</sup> não leva em consideração aspectos como o prazer do discernimento ou a busca pela verdade, mas sim o procedimento eficaz, ilustrado através de 'nvenções' instrumentalizadas, buscando o domínio completo da natureza e dos homens (ADORNO E HORKHEIMER, 1985).

No entanto, é imprescindível tencionarmos se a razão que rege a tecnologia –

<sup>397</sup> Mendes (2007);

<sup>398</sup> Aqui deve-se ressaltar, não da técnica como habilidade empírica humana e sim enquanto conhecimento da razão instrumental.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

enquanto ciência hoje – é estritamente instrumental e até que ponto ela serve apenas para edificar a lógica da dominação, bem como perguntar-nos se em algum momento poderá a razão crítica exercer alguma influência sobre ela.

Nessa perspectiva, os próximos tópicos deste artigo serão voltados à compreender como a tecnologia e através dela o conhecimento, acabaram por tornar-se produções efêmeras em nosso tempo histórico. Primeiro, julga-se necessário fazer uma breve revisão da razão.

### **3 Teoria Tradicional e Teoria Crítica**

Antes mesmo de discutir as premissas da razão instrumental, bem como o seu modo crítico, presume-se primordialmente expor de maneira rápida o conceito de 'Teoria Tradicional e Teoria Crítica', apresentado pelo alemão Max Horkheimer em 1937, através de artigo intitulado com o mesmo nome e publicado na 'Revista de Pesquisa Social'. No entanto, tem-se em mente que não será tarefa fácil apresentar de forma breve este conceito, visto que o próprio filósofo comenta a dificuldade deste trabalho.

Nesse sentido, para iniciar o debate, Horkheimer infere a necessidade de questionarmos o que é teoria. Em relação à pergunta, o autor rememora que no sentido usual "teoria equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais" (HORKHEIMER, 1975, p.125).

Ainda, para que a teoria, nessa perspectiva, seja válida, é indispensável que as hipóteses estejam de acordo com os fatos no momento da experimentação. Ou seja, para a teoria se confirmar é necessário que o experimento alcance o sucesso esperado nas proposições. (HORKHEIMER, 1975). Cabe ressaltar que uma teoria científica além de explicar e compreender as conexões com um acontecimento da realidade, tem por intento prever eventos futuros e através da compreensão do mundo produzir prognósticos a partir de semelhanças (NOBRE, 2004).

Logo, Horkheimer (1975, p.125) aponta que se ao contrário "evidenciam contradições entre a experiência e a teoria, uma ou outra terá que ser revista. Ou sua observação foi falha, ou há algo discrepante nos princípios teóricos". Deve-se ressaltar que a teoria permanece sempre hipotética até comparada aos fatos, mais que isso, está sempre propícia à mudanças quando há problemas com a utilização do material/objeto



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(HORKHEIMER, 1975).

Por sua vez, Horkheimer (1975) critica a junção dos métodos e a criação de uma teoria geral da ciência, que pode ser usada por qualquer pessoa, em qualquer momento, desde que domine o seu manejo e as regras de dedução. Nesse modelo instaurado por Descartes, inaugurando o positivismo, exclui-se as especificidades de cada área e utiliza-se as mesmas concepções da natureza inerte à natureza viva, buscando um método universal para o uso da razão, sob o crivo das ciências naturais (matemática e física).

Assim sendo, cabe perguntar-nos: Afinal, o que é 'Teoria Tradicional' ?

Conhecendo os riscos de sintetizar uma concepção filosófica ampla como a em discussão, interpreta-se Teoria Tradicional em conformidade com a elaboração anteriormente descrita, consistida basicamente na união de teorias de gabinete, feitas 'de cima para baixo' de acordo com o silogismo matemático, seguindo um mesmo método, procurando a neutralidade, princípios abstratos e concebendo uma visão dualista da sociedade de caráter meramente descritivo, promovendo apenas a classificação dos objetos que investiga (HORKHEIMER, 1975 e CARNAÚBA, 2010).

Nas palavras de Max Horkheimer, a forma tradicional de fazer teoria "visa a um sistema de sinais puramente matemáticos (...) Esse calcular pertence ao arcabouço lógico da história, assim como o da ciência natural" (1975, p.126). Logo, para a Teoria Tradicional é possível "fazer ciências sociais com o mesmo modelo de causa e efeito, de observação empírica das ciências naturais, sem ser parcial, de maneira, que a sociologia é tão demonstrável, previsível e calculável quanto uma ciência natural" (CARNAÚBA, 2010, p.198). Nessa perspectiva, separa "o cientista social do agente social que ele também é, ou seja, diferencia o observador de relações sociais do membro de uma sociedade concreta" (NOBRE, 2004, p.37). Ainda de acordo com Nobre (2004), a Teoria Tradicional busca em seu dualismo separar os domínios do conhecimento e da ação, do sujeito e objeto.

Segundo Carnaúba (2010, p.197) "Parece que não houve até então uma preocupação com a teoria, mas com a prática, ou seja, a grande preocupação era pensar os caminhos para seguir o modelo (Vorbild) sem se quer questioná-lo".

Portanto, a representação de teoria tradicional,

é abstraída do funcionamento da ciência, tal como este ocorre a um nível dado da divisão do trabalho. Ela corresponde à atividade científica tal como é executada ao lado de todas as demais atividades sociais, sem que a conexão entre as atividades individuais se torne imediatamente transparente. Nesta representação surge, portanto, não a função real da ciência nem o que a teoria significa para a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

existência humana, mas apenas o que significa na esfera isolada em que é feita sob as condições históricas. Na verdade, a vida da sociedade é um resultado da totalidade do trabalho nos diferentes ramos de profissão, e mesmo que a divisão do trabalho funcione mal sob o modo de produção capitalista, os seus ramos e dentre eles a ciência, não podem ser vistos como autônomos e independentes. (HORKHEIMER, 1975, p.131).

Mas se a Teoria Tradicional é a dita ‘ciência que conhecemos’ o que então é Teoria Crítica ?

A grosso modo, o termo cunhado Teoria Crítica, é uma crítica à teoria tradicional. Essa por sua vez, não exclui a anterior, mas a incorpora e limita sua atuação (CARNAÚBA, 2010). Segundo Nobre (2004), a concepção teórica dita crítica, tem como princípios fundamentais o *comportamento crítico*<sup>399</sup> e a *orientação para emancipação*<sup>400</sup>, a fim de fornecer um *diagnóstico do tempo presente*, analisando e expondo as potencialidades e obstáculos para seu objetivo em cada momento histórico. Nessa direção, “o sentido crítico opõe-se a todo conhecimento que não tiver sido produzido a partir desses dois princípios sociais” (NOBRE, 2004, p.34) .

Desde o advento, a proposta do ‘Instituto de Pesquisa Social’ que posteriormente transformou-se na Escola de Frankfurt - encabeçada por Horkheimer - era de produzir conhecimento através de conexões interdisciplinares do campo social – *intitulada por Horkheimer de materialismo interdisciplinar* - baseados na teoria e no método marxista<sup>401</sup> de conceber a realidade. Nessa perspectiva teórica, acredita-se que o conhecimento não é algo atemporal e possível de ser introduzido de fora, mas está presente na realidade circunscrita, distinguindo-se por considerar a ação e as decisões humanas, fatores condicionantes desta. Contudo, essa perspectiva não entende o cientista social como ‘peça’ neutra nesse processo, ao contrário da Teoria Tradicional, o pesquisador é um ‘ser ativo’, muito mais que simples ‘reprodutor’, capaz de inferir sua visão social nos estudos. (NOBRE, 2004 e CARNAÚBA, 2010).

Entretanto, a Teoria Crítica não divide necessariamente a sociedade em classes para a pesquisa, mas sim, a aprende como entrelaçada, cindida na contradição, tomando-a como produto histórico de uma formação social, entendendo que todo conhecimento

<sup>399</sup> Está diretamente relacionada ao entendimento das contradições existentes na sociedade atual apresentando um caráter transformador. Ao contrário da Teoria Tradicional que pretende eliminar o conhecimento histórico, tendo o método caráter atemporal, o comportamento crítico “Pretende conhecer sem abdicar da reflexão sobre o caráter histórico do conhecimento” (NOBRE, 2004, p.39).

<sup>400</sup> Fornece a partir do comportamento crítico e das interpretações da sociedade como um todo, mesmo no capitalismo, uma reflexão voltada à possibilidade de liberdade do corpo social.

<sup>401</sup> Nobre (2004), lembra que a Teoria Crítica iniciou com Marx e desde sua primeira formulação busca compreender a natureza do capitalismo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

proveniente está conectado na realidade das ações humanas, perpassando pelas atividades individuais do homem, até chegar ao modo de economia vigente, reconhecendo a prática social como um todo (NOBRE, 2004) .

Nesse sentido Horkheimer (1975, p.129) acentua que

Tanto a fecundidade de nexos efetivos recém-descobertos para a modificação da forma do conhecimento existente, como a aplicação deste conhecimento aos fatos são determinações que não tem origem em elementos puramente lógicos ou metodológicos, mas só podem ser compreendidos em conexão com os processos sociais reais.

Ora, enquanto o caráter tradicional da teoria se preocupa apenas com o método e suas aplicações - impulsionada por separações de 'classes', 'sujeito de objeto' 'conhecer de agir' etc - a Teoria Crítica procura compreender todo o ambiente, as ocasiões e a historicidade da sociedade para então conceber o seu conhecimento, entendendo que a emancipação no futuro está condicionada ao presente. De acordo com Carnaúba (2010, p.201), 'a atitude crítica, além de considerar o conhecimento, sobretudo considera a realidade das condições sociais capitalista, posto que o comportamento crítico orienta-se para a emancipação'.

Cabe ressaltar que a Teoria Crítica escrita em 1937 por Max Horkheimer, leva em consideração aspectos fundamentais do diagnóstico do tempo presente, como a mudança do *capitalismo liberal* para o *capitalismo monopolista*. Porém, não será possível adentrar nesse debate, visto que o intuito é de apenas explanar o conceito e as diferenças entre estes, para posteriormente estudarmos a razão instrumental e a sua forma crítica presente em outras concepções de Teoria Crítica.

#### **4 Tecnologia e Razão: Da Instrumentalidade à Criticidade**

'E o mundo se iluminou'. O esclarecimento preconizado durante o século XVIII pelo movimento iluminista europeu, tinha como intuito livrar o homem da sombra mitológica e do dogmatismo religioso, apresentar-lhe o mundo esclarecido, despondo sobre o 'ruquibo' da ciência. Nesse mundo regido pela batuta científica, o conceito de razão – já despertado em outros momentos da filosofia ocidental – ganha novas proporções. No universo do século XVIII, a razão tinha como intenção livrar o homem da ignorância pelo conhecimento, fazendo-o superar todos os males. (MENDES, 2007)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Porém, com o advento do mundo moderno, novas configurações na dinâmica do pensamento e da sociedade – capitalismo administrado<sup>402</sup> - levaram o esclarecimento a um estado de 'aporia' (EVANGELISTA, 2003). Adorno e Horkheimer (1985, p.19) enfatizam essa visão logo no início da sua obra, quando apresentam que “[...] a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal”, ou seja, evidencia-se a autodestruição do esclarecimento.

É nesse mundo 'beirando a calamidade triunfal' que a razão instrumental se torna o principal mecanismo do esclarecimento. Esse modelo de racionalidade, já fora apontado em outros momentos por Adorno, como por exemplo no ensaio 'Positivismo na Sociologia Alemã' e por Horkheimer na obra 'Eclipse da Razão'.

A magnitude de ter apresentado os conceitos de 'Teoria Tradicional e Teoria Crítica' justificam-se nesse momento do trabalho. Pode-se inferir, que a razão instrumental está estreitamente ligada a Teoria Tradicional, pois “ O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. Apesar da autolimitação axiomática, ele se instaura como necessário e objetivo: ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio denomina” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.37).

Contudo, a ideia de razão instrumental, formalizada, técnica ou naturalista também aparece em outras obras conforme citado anteriormente. Nesse ponto, vale mencionar que Horkheimer, também enfatiza a razão instrumentalizada, esse modelo

[...] que basicamente torna possíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importa qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo do pensamento [...] a razão subjetiva se revela como capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado [...] Na medida em que é subjetivada, a razão se torna também formalizada (HORKHEIMER, 2002, p.9-11).

Nesse mesmo sentido, Nobre (2004, p.51) destaca que a razão instrumentalizada para Adorno e Horkheimer “[...] trata-se de uma racionalidade que pondera, calcula e ajusta os melhores meios a fins dados exteriormente ao agente”.

Logo, se a racionalidade instrumental reduz todo o mundo a fatos, métodos, silogismos matemáticos e recusa o que não pertence a essa lógica, então podemos compreendê-la como a forma tradicional da teoria, portanto no modelo positivista, que no

<sup>402</sup> Termo cunhado de Nobre (2004) referente ao modelo econômico vigente.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

seu bojo traz esses mesmos objetivos. Não obstante, Horkheimer (2002), afirma que os positivistas modernos aceitam as ciências naturais, especialmente a física, como o método correto do pensamento.

Todavia, esse predomínio da razão como um simples instrumento tem serias consequências para a humanidade. De acordo com Evangelista (2003), na visão de Adorno e Horkheimer, a ciência positivista ‘absoluta’ – inquestionável e privando-se da provação da verdade - transforma o pensamento em um simples mecanismo – de meios - de dominação, seja da *natureza* ou das *massas*, fazendo com que o esclarecimento regresso ao mito.

Não obstante, Evangelista (2003, p. 87) destaca que

Entretanto [...] estabeleceu-se, assim, a mitologização do pensamento que se queria esclarecido. Isso se demonstra pela análise da genealogia desse pensamento que, da magia ao esclarecimento da sociedade burguesa, passando pela mitologia, religião e filosofia, revela um caminhar semelhante: a eliminação das distinções, a unificação do que é múltiplo e, por essa via, o domínio pelo sujeito que, semelhante a Deus, subordina, pelo saber, a natureza da qual se distingue e da qual se aliena.

Esse modelo de redução da universalidade à mera unidade, faz com que o homem, de certo modo, torne-se natureza, ficando mais dócil à sua dominação. Pois conforme Horkheimer (2002, p.29), “ Quanto mais emasculado se torna o conceito de razão, mais facilmente se presta à manipulação ideológica e à propagação das mais clamorosas mentiras.”

No entanto, a razão instrumental está veiculada fundamentalmente ao capitalismo administrado, evidenciando a relação de ambos com a industrialização, o fetichismo econômico e com a classe dominante. Nobre (2004, p.52) aponta que

Traduzido nos termos do artigo “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, seria como dizer que a forma de pensamento ilusório e parcial própria da Teoria Tradicional é não apenas dominante, mas também a única forma possível de racionalidade sobre o capitalismo administrado. Sendo assim, a racionalidade como um todo reduz-se a uma função de adaptação à realidade, à produção do conformismo diante da dominação vigente.

Se o modo positivista e tradicional de ciência é o volante da sociedade em que vivemos, a razão reduzida à puro instrumento torna-se dominante e por consequência a vida torna-se instrumentalizada, calcada no pensamento ‘sem’ pensar. Somos reduzidos a meros reprodutores de métodos e mecanismos, ou seja, meios para que os fins gerem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

lucro. Assim sendo, a aporia do esclarecimento torna-se cada vez mais estável e engessada, nos domina e torna-nos impotentes e meros reprodutores.

Portanto, qual seria a proposta de superação para este impasse da razão ?

Logo exclama-se, se a 'Teoria Tradicional' está estreitamente ligada à razão instrumental, então a proposta de superação seria restabelecer a razão pela 'Teoria Crítica'. De certa maneira essa resposta estaria correta. Porém, Nobre (2004) lembra que há uma aporia também sobre o exercício crítico. À vista disso, "Horkheimer e Adorno assumem conscientemente essa aporia, dizendo que ela é, no capitalismo administrativo, a condição de uma crítica cuja possibilidade se tornou extremamente precária" (NOBRE, 2004, p.52).

Todavia, a solução proposta por Adorno e Horkheimer (1985, p.52) é

Enquanto órgão de semelhante adaptação, enquanto mera construção de meios, o esclarecimento é tão destrutivo como o acusam seus inimigos românticos. Ele só se reencontrará consigo mesmo quando renunciar ao último acordo com esses inimigos, e tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.52 (grifos meus) ).

Assim, Horkheimer (2002) propõe essa tarefa de superar o falso absoluto e a busca pela verdade aos filósofos. No 'Eclipse da Razão' ele concebe a razão subjetiva entrelaçada com a razão objetiva<sup>403</sup>. Destarte, entende-se que "razão em seu sentido próprio de *logos*, ou *ratio*, sempre esteve essencialmente relacionada com o sujeito, com a sua faculdade de pensar" (HORKHEIMER, 2002, p.12).

No entanto, o dualismo característico do positivismo separou a razão e transformou-a em prioritariamente formalizada. Mas se "Por um lado, cada um dos dois polos tem sido violentamente separado do outro pela abstração; por outro, a unidade deles não pode ser concebida e verificada como um fator determinante" (*ibidem*, p.178).

Para o filósofo, os dois conceitos da razão, bem como o sujeito e o objeto, estão entrelaçados e devidamente conectados - como inicialmente concebido na Teoria Crítica - não sendo possível uma simples unificação ou um mero contraste, embora sua oposição represente uma antinomia (*ibidem*). Todavia, Horkheimer (2002) compreende que ambos os conceitos tem valor significativo, não tratando-se de ficar com um e abandonar o outro, mas de compreendê-los na sua contradição.

<sup>403</sup> "[...] a razão objetiva não enfoca a coordenação do comportamento e objetivos, mas os conceitos – por mais mitológicos que estes pareçam hoje – tais como a idéia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos últimos fins [...] representam tentativas de evitar que a existência se submetta às contingências e ao acaso cego". (HORKHEIMER, 2002, p.11)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

À vista disso, Horkheimer (2002, p.178) enfatiza que

Assim como a razão subjetiva tende ao materialismo vulgar, a razão objetiva mostra uma inclinação para o romantismo [...] Como um materialismo vulgar, a razão subjetiva dificilmente poderá evitar a tentação de cair no niilismo cínico; as doutrinas afirmativas tradicionais da razão objetiva têm afinidades com a ideologias e as mentiras.

No entanto, de acordo com Durão (2009, p.16), a Dialética do Esclarecimento – tanto como o Eclipse da Razão - “procura evitar tanto o erro de acreditar que a tradição filosófica permaneça intacta, que se pudesse lidar com ela como se nada tivesse acontecido, como o erro de simplesmente abrir mão da razão”. E realmente não se trata disso. Para que a razão não seja meramente reduzida ao formalismo, a tarefa da filosofia enquanto crítica “Não é jogar teimosamente um contra o outro, mas promover a crítica recíproca dos dois conceitos, e assim, se possível, preparar na esfera intelectual a conciliação dos dois na realidade.” (HORKHEIMER, 2002, p.179)

Contudo, em meio ao mundo de razão instrumental, a proposta de Horkheimer (2002) através da filosofia é reestabelecer as conexões e a harmonia entre ambas pela via da autocrítica da razão, tornando os homens conscientes de tal contradição. Nesse aspecto, percebe-se a ligação deste conceito com a forma crítica da teoria, onde concebe-se a sociedade entrelaçada e igualmente cindida na oposição.

Portanto,

A razão só pode compreender a sua racionalidade pela reflexão sobre a enfermidade do mundo como algo produzido e reproduzido pelo homem; com essa autocrítica, a razão permanecerá ao mesmo tempo fiel a si mesma, pela preservação e aplicação, sem motivações ulteriores, do princípio da verdade que devemos à razão. (HORKHEIMER, 2002, p.181)

O que Horkheimer tanto quanto Adorno propõe para recompor a razão é a reflexão do conhecimento e sobretudo da realidade que compõe a estrutura humana, fincado no pensamento que volte a ‘pensar’. Se não é possível abrir mão da razão, pois ela é viabilizadora de inúmeras coisas, para livrarmo-nos da aporia a razão não pode furtar-se do seu principal serviço, “a denuncia do que hoje principalmente chama-se de razão”. (*ibidem*, p.192)

Se assim é, a tecnologia portanto é um meio da razão instrumental ?

Se partimos de um dos princípios propostos de que a tecnologia serve como ideologia de dominação das massas e da natureza, sim. Essa afirmação encontra-se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

baseada em Álvaro Vieira Pinto (2005) que aponta a consciência dominadora como uniformizadora da teoria da tecnologia, bem como - arroga-se no direito – formuladora da essência da mesma. Não obstante, essa consciência dominadora

Apodera-se confessoramente do direito de constituir a tecnologia como ideologia, que lhe servirá para atender dois tipos de exigências, as internas, visando à santificação moral dos processos adotados e à conquista da cumplicidade da massa nacional que explora; e as externas, resumidas em fazer da tecnologia a forma atualmente mais eficaz de instrumento de dominação. (PINTO, 2005, p.320)

Em consonância com o pensamento anterior, Adorno e Horkheimer (1985, p.16) compreendem a indústria cultural – hoje a principal difusora das tecnologias – como uma

regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no rádio e no cinema [podendo-se acrescentar no presente: a televisão, os games, aparelhos celulares, redes sociais] expressão mais influente dessas. O esclarecimento constitui aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada.

Pensamentos escritos a mais de 60 anos nunca ecoaram tão fortemente na atualidade. Através do fetichismo mercadológico, a indústria cultural domina as massas de diversas maneiras, restringindo o homem a ser genérico e instrumentalizando o pensamento. Exemplos práticos – e atuais - dessa reflexão abalroaram-se com filas quilométricas em busca de videogames, diante da histeria por um *Iphone* ou pelo consumismo exacerbado. A tecnologia torna-se o maior fetiche da cultura atual.

Assim sendo, Horkheimer (2002) compreende que esta é uma característica própria da razão instrumentalizada, tendo como resultado do fetiche uma condução a *materialidade cega*. Por sua vez, torna-se uma entidade “mágica” que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida” (p.28)

Portanto, compreende-se a tecnologia com base no exercício anterior de revisão e reflexão, como um dos principais mecanismo em nossos dias de “abandono do pensamento” e alinhavada diretamente com o capitalismo administrado. Assim sendo, é possível afirmar sua ligação com razão instrumental, com a teoria tradicional e como o principal *meio* para *fins* de dominação e lucros.

No entanto, não se trata de jogar fora toda tecnologia ou conhecimento científico, mas sim – como anteriormente com a Teoria Tradicional - limitar sua atuação e submetê-la permanentemente ao crivo da razão crítica. Desta forma será possível alcançar o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

progresso e a emancipação humana (ANTUNES, 2009). Concordando com essa posição Horkheimer (1975, p.145) enfatiza

[...] a idéia (Idee) de uma sociedade futura como coletividade de homens livres, tal como seria possível em virtude dos meios técnicos existentes, tem um conteúdo que deve manter-se fiel apesar de todas as transformações. Essa idéia se reproduz constantemente sob a situação vigente, na forma de uma intelecção a respeito da possibilidade e do modo em que a dilaceração e irracionalidade podem ser eliminadas agora.

Nada obstante, Martins 'et al' (2013, p.33) ressaltam que a tecnologia ou o "progresso tecnológico gera uma forma de libertação [...] essa ampliação da técnica é um modo de organizar e modificar as relações pessoais, de forma a emancipar-se à obrigatoriedade do trabalho e, portanto, à geração de uma sociedade não opressiva" (apud Marcuse, 1967).

Por consequência, a tecnologia não é autossuficiente e só existe como ilação do conhecimento e do trabalho humano. Nessa perspectiva, ela não é detentora de arbítrios morais como bondade e maldade - mas apenas possui qualidades como eficácia ou inoperância - estes juízos são humanos e devem ser atribuídos às pessoas que utilizam as ferramentas tecnológicas (PINTO, 2005). Com isso, é vital a apreensão desse conhecimento em conexão com a sociedade pela via da realidade vigente e seu formato econômico, desse modo é exequível a autocrítica da razão e a superação da aporia atual.

## **5 Considerações Finais**

Como um saber provido pelo conhecimento científico, a tecnologia demonstrou-se no decorrer deste texto como um instrumento da razão formalizada procedente da forma tradicional de teoria, que no seu bojo tende a reduzir tudo a mensurável e volta-se exclusivamente à obtenção de lucros e dominação das massas.

No entanto, para que a proposta de superação cunhada neste trabalho seja efetivada, deve-se levar em consideração que a tecnologia não é autossuficiente e demanda do exercício humano para sua realização (PINTO, 2005). A ultrapassagem do pensamento dominante em nossos dias está posta na autocritica da razão advinda da Teoria Crítica. Esse modelo concebe o homem em conexão com a realidade social e com o capitalismo vigente.

Portanto, submetendo o homem ao crivo da razão crítica, conseqüentemente



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

subjuga-se que todos os mecanismo vindos da realidade social também serão postos em reflexão. Assim sendo, a tecnologia pode corroborar para uma sociedade futura de homens livres (HORKHEIMER, 2002).

Por fim, é necessário ressaltar que o exercício de superação da aporia do pensamento deve ser progressivo, pois a sociedade é temporal, a realidade mutável e o conhecimento está em constante expansão. Em primeira instância o objetivo deste artigo foi cumprido, porém, como fincado em um corpo social variante, este trabalho deve ser contínuo e merece ininterruptos estudos.

## Referencial

ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ANTUNES, Deborah Christina. **Da crítica imanente à razão instrumental a um todo crítico de ciências nas humanidades**: algumas idéias da escola de Frankfurt. Kalagatos, Fortaleza – CE, v.6, n.12, p. 107-133, 2009.

BASTO, Beth et al. **Introdução à cultura digital**: caderno de estudo e prática. Brasília: Ministério da Educação. Secretária da Educação à Distância, 2008.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. **Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer**. Kínesis, Marília – SP, v.2, n.3, p. 195-204, 2004.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. **Scientiæ Studia**, São Paulo/SP, v.2, n.4, p.493 – 518, 2004.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Três idéias para a validade da dialética do esclarecimento**. Artefilosofia, Ouro Preto – SP, n.7, p.13-20, 2009.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. Razão instrumental e indústria cultural. **Revista Inter-Ação**: Revista Faculdade Educação UFG, Goiânia/GO, v. 28, p.83-101, 2003.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. In: CIVITA, Victor (org). Textos Escolhidos. São Paulo: Editora Abril, 1975.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. 7 ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MARTINS, Daniele Felipe Victor; FELL, André Felipe de Albuquerque; FELL, Nilke Pizzio. Uma leitura crítica da técnica e da tecnologia: da razão instrumental à tecnocrática. **Navus Revista de Gestão e Tecnologia**. Florianópolis – SC, v.3, n.1, p.31-35, 2013.

MENDES, Flávio Ramos. **Tecnologia e construção do conhecimento na sociedade de**

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

**informação.** 2007. f 86. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica.** São Paulo: Zahar, 2004.

PIVA, Dilermano Junior. **Sala de aula digital:** uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Volume 1, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia e Epistemologia: a influência da tecnologia na percepção da realidade. In: **Anais IV Episted** – Seminário de Epistemologia e Teoria da Educação, Faculdade de Educação/Unicamp , 2012, Capinas – SP. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/eventos/index.php/episted/EPISTED/paper/viewFile/69/33>. Acesso em 16 jan. 2014.



## POR UMA EPISTEMOLOGIA DA AMÉRICA LATINA

Vanderlei Smaniotto<sup>404</sup>

Ireno Antônio Berticelli<sup>405</sup>

### Resumo

A discussão deste trabalho vem no sentido de posicionar a construção epistemológica totalizadora e universalizadora, fruto da modernidade ocidental, numa condição de incertezas devido às condições fluidas da atualidade. Através de uma apreciação bibliográfica expõe-se que epistemologia, a ciência e a educação construídas com ideais duradouros e certos da modernidade, especialmente embasados na ideia da identidade natural dão lugar, hoje, à ideia de diferença. Zygmunt Bauman é o principal suporte teórico da discussão através da metáfora da liquidez. Além dele, ancoram o trabalho nomes que possibilitam travar uma discussão entre uma epistemologia em crise diante das incertezas contemporâneas, e uma epistemologia que emerge, rumo a uma construção que assuma os saberes latino-americanos e fazer frente aos saberes epistemológicos do velho mundo.

**Palavras chave:** Epistemologia; América Latina; Educação; Ciência; Diferença.

### 1 Considerações Primeiras

As pretensões deste trabalho são modestas. Motivam-se a partir da percepção de que os saberes estudados e ensinados pela escola e pela academia no continente latino-americano são primordialmente construções epistemológicas modernas de intuito colonizador da Europa (pelo menos a parte considerada centro) sobre os povos de outros continentes, em especial a América e a África como maneira de dizimar a sua cultura e submetê-los, quando não eliminá-los. Dessa forma, saberes milenares dos indígenas americanos são colocados no esquecimento, culturas autóctones são apagadas, e em compensação apresenta-se, não raras vezes uma imagem estereotipada do índio – ou do negro. Quer-se provocar uma tensão frente à construção epistemológica moderna e europeia, elaborada com pretensa eliminação do *modus vivendi* do outro para implantação da cultura colonizadora e dominante. Ademais, buscaremos demonstrar que essa concepção epistemológica não é condizente com as ricas diferenças culturais da

<sup>404</sup> Graduado em Filosofia (Unochapecó). Discente do PPGE - Mestrado (Unochapecó), atrelado à Linha de pesquisa: Formação de Professores, Produção do Conhecimento e Processos Pedagógicos. E-mail: prof\_smaniotto@yahoo.com.br

<sup>405</sup> Filósofo, Mestre em Educação: Ensino Superior (Universidade Regional de Blumenau) e Doutor em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). É docente no Programa de Pós-graduação stricto sensu (Mestrado em Educação) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: ibertice@unochapeco.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

América Latina, e quando menos afeta, cerceia os saberes e a cultura do outro, principalmente dos indígenas que vivem nesse continente, e se quisermos falar de educação intercultural é compulsória a superação de uma ideia identitária única.

Para balizar nosso trabalho partiremos das concepções da modernidade líquida de Zigmunt Bauman (2001) como uma crítica sobre tempos que não são mais os mesmos da modernidade, dita pelo sociólogo pós-moderno, sólida. Se acompanharmos Bauman (1999a; 1999b; 2001; 2005; 2007), estamos num tempo de liquidez, numa permanente e contínua tendência de desconstrução, desordem, caos e incertezas. Assim, os valores construídos a partir da desconstrução de similares de outrora, numa perspectiva sólida de forjar novos valores, característicos da modernidade sólida, cedem espaço, na modernidade líquida a fluidez e a construção de valores relativos. Escreve Bauman, caracterizando o nosso tempo, através da metáfora do líquido:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho (BAUMAN, 2001, p.8).

Dizendo em outras palavras, passamos da modernidade na qual a solidez era a sua característica, para uma pós-modernidade onde a liquidez tem sua acentuada marca. Por isso, passamos da “ordem” moderna para o “caos” pós-moderno (BAUMAN, 1999a), saímos da era das certezas para adentrar na incerteza, perdeu a ideia de identidade para ganhar a ideia da alteridade. E é nesse tempo de rupturas com as concepções paradigmáticas da epistemologia moderna que torna-se fecunda uma epistemologia fundada na lógica da diferença. É o que se pretende com este trabalho, no qual acentuam-se também as contribuições de autores contemporâneos através de suas discussões sobre a pós-modernidade como Lyotard (1988); Berticelli (2006; 2013); Harvey (1998). Todavia, prezamos por discussões de nomes e vozes que tem a vocação para “desnortear” os paradigmas dominantes, como Sousa Santos (2008; 2009); Enrique Dussel<sup>406</sup> (1994; 2005; 2008; 2009); Anibal Quijano (2005; 2006), e outros que tem as mesmas preocupações com a latinidade.

<sup>406</sup> A concepção dusseliana não é pós-moderna. Para ele, a crítica pós-moderna é uma crítica de dentro da própria modernidade. A tese de Dussel é mais ousada no sentido da construção de uma latinidade. Para ele, a perspectiva trans-moderna é a que propicia a construção de uma identidade cultural latino-americana. Optamos pela perspectiva pós-moderna de Bauman pela adesão a fluidez presente em tempos nos quais as narrativas modernas estão perdendo eficácia.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Metodologicamente se partirá da ideia de uma epistemologia colonizadora europeia e a partir do método indutivo se desenvolverá uma pesquisa de nível exploratório, embasado em pesquisa exploratória sobre os limites desses saberes colonizadores e estabelecer as possibilidades de uma epistemologia emergente valorizando os saberes ditos pela Academia como sendo populares, a partir da crise dos paradigmas dominantes, projetar a superação dos mesmos e fazer emergir um novo paradigma (Souza Santos, 2008), agora do sul. As tranças deste estudo compõem talvez uma análise qualitativa sobre os saberes dominantes, cada vez mais fragmentados, nos quais as certezas da epistemologia universalizante são cada dia mais frágeis.

## **2 Olhando Desde a América: contextualizando o colonizador**

Desde a antiguidade clássica a concepção epistemológica de educação ocidental buscou a amplitude a ser atingida por uma perspectiva de totalidade e universalidade. E não houve modéstia: a pretensão tem sido de se alcançar uma identidade humana universal (REIS, 2006) a partir de uma ideia de centro à periferia (HARVEY, 1998).

O início dessa concepção se dá provavelmente com os gregos, porém ainda de forma precária. Embora divididos e em guerra, esses pequenos territórios eram como pequenos todos e neles a educação ocorria como uma maneira de preparar o corpo e a mente fazendo-os resistentes à adversidade, principalmente à guerra que subsumiria a identidade do outro, transformando-o em subjugado. Mas não se tinha a pretensão de incluir nesse todo os escravos, as mulheres e estrangeiros, pois o todo era formado pelos homens livres: os cidadãos.

Após a decadência que assolara a península grega e a ascensão do Império de Roma, a pretensão de universalidade ganha toda força. Aliás, eles, os romanos eram a “civilização universal” por excelência e por isso a necessidade da expansão política dos limites do império. Essa civilização universal era formada pelos povos mais avançados do mundo, mas os não romanos não estavam incluídos. Incluí-los à “humanidade” demandaria expansão e a romanização do mundo. Apesar da expansão dos limites, a *pax* não reinou absolutamente. Faltava-lhe algo para concretizar o intento de totalidade na história: um discurso. Entretanto, quando o império se torna frágil e decadente, as escrituras da tradição judaico-cristã foram o aporte encontrado para “alcançar os confins da terra” e concretizar a mítica história judaica “[...] enchei a terra e dominai-a” (Gn. 1, 28).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A junção entre o poder político de Roma e o discurso judaico-cristão funda a cristandade, que se encontra na responsabilidade de, como povo eleito, lutar pela conquista universal. Junta-se a pretensão de expansão política do império e a pretensão de levar a Verdade do evangelho a todos os povos. Reis (2006) nos apresenta, embora em extensa citação, o ponto nevrálgico dessa junção de interesses políticos e religiosos, apesar da tensão entre as perspectivas dos romanos e dos cristãos.

O cristianismo, inicialmente combatido, foi reconhecido e incorporado como religião oficial, pois apoiaria com o sentimento religioso e o discurso teológico a conquista romana do mundo. Havia uma aparente tensão entre os projetos de historia universal dos romanos e dos cristãos. Os romanos queriam subjugar politicamente os povos não-romanos e encará-los como “humanos” depois de despojá-los de sua diferença; os cristãos, por serem originariamente “religiosos orientais”, tinham uma ideia mais radical de “humanidade”: para eles, a ela também pertenceriam os pagãos, que mereciam conhecer a Verdade. Essa tensão se dissolveu no curso da conquista do mundo pelos romanos, que se apresentavam como cristãos e portadores da Verdade, tendo, portanto o direito divino de subjugar e catequizar os “pagãos”, que, coincidentemente, eram todos os povos não romanos. A Igreja Romana e o Império Romano formaram o verso e o anverso de uma mesma (e primeira) ideia de “história universal”, como vontade de potência universal legitimada por um discurso de salvação da humanidade. (REIS, 2006, p. 19).

A partir da leitura do historiador José Carlos Reis podemos compreender esse amálgama construído com interesses prementemente políticos na busca por colonizar o outro. A inclusão e aceitação do discurso judaico-cristão num momento de crise política do império por volta de 300 d.C. só se constituiu com um claro objetivo: a expansão e subjugação do mundo a Roma, centro da civilização universal, *locus* político da “humanidade”. Com a queda definitiva do império, quem assume a organização política são as elites (da política e da religião) que, diante de um cenário de decadência das cidades e de expansão agrícola, vai por mil anos construir e dinamizar uma conjuntura robusta o suficiente para, no século XV, possibilitar a conquista de territórios distantes: aquele território no qual havia uma outra civilização que “também precisava saber a Verdade”...

Antes de adentrar nesse novo espaço então dito pagão, discorreremos um pouco no tempo da modernidade. Historicamente se convencionou a dizer que a modernidade surge pela tomada de Constantinopla pelos turcos-otomanos. Mas toda a conjuntura propícia para uma mudança de época foi construída na medievalidade. Franco Jr. (2001) sintetiza que o renascimento, o protestantismo, os descobrimentos e a centralização como determinantes da Modernidade são em grande parte medievais.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Qual a importância ou o demérito da modernidade? Como a modernidade europeia influenciou nas dinâmicas da ciência e da educação? Como vemos epistemologicamente a educação? Essas são questões viscerais para o entendimento de como foi e como é visto o fenômeno da educação na nossa América. Sem esquecer o cenário de fundo medieval, pois a América teve uma educação propiciada através da cristandade predominante na Península Ibérica nos tempos da colonização, olhamos a educação por perspectivas europeu-modernas criadas nos séculos XVIII e XIX e também por concepções norte americanas no século XX. Portanto, compreender, pelo menos a dinâmica da península que nos colonizou e do “centro do mundo” que ainda nos coloniza favorece o entendimento pelo qual justificamos nosso trabalho: a busca da nossa epistemologia educacional.

Antes de Américo Vespúcio ter chegado às terras que mais tarde, em sua homenagem, chamariam de América, o europeu ainda não se conhecia como tal, pois não havia se dado conta da diferença. Dussel (1994), com sua perspicácia, escreve que a Modernidade nasce quando houve esse confronto do europeu com o outro, se constituindo com a possibilidade de controlar e vencer o colonizado, manifestando o ego de conquistador. A Europa surge como conceito a partir do século XV, após o contato com a alteridade dos nativos americanos. É decorrência disso que surgem debates acerca da supremacia europeia.

Entretanto, quando os ibéricos nos visitam, nos subjagam e nos exterminam, culturalmente não fazem parte da Europa, dizendo de um ponto de vista moderno, isto é, a Europa que nos chega, vem deslocada historicamente. É que na Europa do século XV a XVII os debates são tecidos na parte do velho continente mais ao centro-norte como França, Inglaterra e na região germânica. Portanto Portugal e Espanha situados mais periféricamente da Europa e amolecidos pela cultura muçulmana, que há tempos os influenciara, o debate teórico é desnecessário. Cuidado: não se está aqui defendendo a ideia de bondade ibérica! O que se quer é demonstrar que a Europa que nos chega não é a Europa acalorada pelas questões da Reforma, nem pelas crises políticas e econômicas, nem mesmo a emergência das ciências, mas sim uma cultura europeia de tradição cristã, provida da relação com outras culturas e ainda em condições satisfatórias para enfrentar o outro com o discurso da supremacia. Dessa forma, a proposta de educação que nos colonizou foi uma trama de relação política com religiosidade cristã, efetivada pelos colonizadores e religiosos que aqui vieram trazendo numa mão a cruz e em outra a espada. São exceções o exemplo de Bartolomé de Las Casas, o qual criticou a forma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

como aqui chegaram os espanhóis e portugueses, contudo a maioria dos que nos “educaram” nos primeiros séculos da colonização, o fizeram à luz de uma educação cristã ainda medieval. Assim a prática educacional na América Latina tem sido determinada desde os seus primórdios por norteadores epistêmicos do velho mundo. Essa concepção de educação teve (e tem) um único olhar. É uma mirada no sentido de incluir os que não estão dentro como forma indireta de subjugação e dominação a exemplo das investidas jesuíticas no sul do Brasil e Argentina.

Importante destacar a imponência do pensamento hegeliano do século XIX, que, com sua audácia, deu fôlego às pretensões de superioridade europeia. Hegel (GER – 1770 – 1831) constrói o último sistema filosófico da modernidade com pretensa totalidade. Para ele, a história é a história da Europa. Às margens do Mediterrâneo a História acontecera e tem seu fim último, mais precisamente na Europa germânica, vista por Hegel como o fim da história consolidada pelo desenrolar dos tempos desde o propedêutico mundo oriental-judaico-cristão, passando pelos gregos, pelos romanos e finalmente a Cultura (*kultur*) se manifestando como síntese da encarnação dialética do Espírito (*geist*) com a Natureza (*natur*), sendo que, por suas características exigentes, o Espírito só se manifestaria num ambiente profícuo e especial que necessariamente teria de ser a Europa alemã, ou seja, o centro da cultura é o mundo germânico. (HEGEL, 1995; NÓBREGA, 2005). Avaliando essa teoria, o filósofo latino-americano Enrique Dussel escreve que essa construção ideológica tipicamente europeia do norte europeu, já promovia a negação do sul da própria Europa. Ademais, na pretensão hegeliana, a Europa-germânica se divide em três momentos: a) o mundo germânico-cristão (descartando-se o latino); b) a Idade média; c) o tempo moderno, o qual dividido em três momentos: c.1) A Reforma (fenômeno germânico); c.2) A reforma na constituição dos Estados-nação; e c.3) A Ilustração e a Revolução (fenômenos franco-germânicos). Assim ideologicamente se construiu a partir da negação do sul, em sentido Leste-Oeste, a ideia norteadora de supremacia europeia que culmina na germanidade (DUSSEL, 2008, p. 157; 2009, p. 285-286). Outra construção ideológica utilizada como justificativa para exterminar a cultura do outro (se não o outro inteiramente) foi o conceito de raça.

José Marin-González (2003) escreve que a partir da mítica catástrofe do dilúvio narrado pela tradição oral hebraica, registrada posteriormente na Torá e na Bíblia, os três filhos de Noé, a saber, Sem, Cam e Jafet originaram as três raças primordiais: branca, negra e amarela. Esse conceito serviu ao colonialismo português e espanhol, para denominar e depreciar “as outras raças”, africana e ameríndia, justificando



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ideologicamente sua dominação e extermínio, devidos a supostas inferioridades biológicas e culturais. Chama-se a essa época o “racismo colonial”. A partir desse conceito de superioridade do branco europeu o genocídio começou. Nas palavras de Marín-González (2003, 108):

El racismo como construcción ideológica, históricamente, es originario del período colonial europeo, en el cual, denigrar para oprimir, fue la regla de oro, que permitió justificar todo el orden económico y social injusto, que la dominación colonial impuso en África, América, Asia y Oceanía. (2003, p. 108).

Como se percebe, o europeu, a partir da tradição bíblica, outorgou-se a si mesmo o título de raça superior e a partir do confronto com os povos de outros matizes colocou-os em condição de subalternidade cultural. Quijano (2005, p. 107), nesse sentido acompanha Marín-González: “A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América”.

Diante da suposta supremacia dos europeus sobre os demais povos, na Idade moderna, totalidade e certeza impregnaram-se de forma tal que os povos da maior parte da Terra foram submetidos à Europa, inclusive com justificativas científicas. O modo de produção emergente conduziu a ciência e a educação. Esta, institucionalizada, pautara-se nas certezas decorrentes dos avanços científicos ocorridos especialmente na modernidade com um olhar eurocêntrico, branco e masculino. Diante dessa dinâmica, a América Latina moldou-se a partir dessa estrutura epistemológica guiada por concepções da matriz colonizadora.

Entretanto, diante de um cenário novo, indeterminado e incerto, permeado pela insuficiência da concepção de uma cultura universal que não dá conta e inúmeras vezes vai contra pequenos agrupamentos humanos com a forma de compreender o mundo e manifestá-la em suas vidas ao seu modo – se ainda quiséssemos ter uma concepção moderna, diríamos – à “sua cultura”, da fragmentação de uma história em inúmeras histórias e uma educação norteada pela *bildung* pretendidas na filosofia universalista alemã, está-se num tempo de mudanças no sentido também se superar a hegemonia colonialista. O que se apresenta diante de nós é um cenário de diversidades no qual é necessária uma nova epistemologia da educação que dê conta das peculiaridades e diferenças inerentes aos grupos heterogêneos da América.



### 3 Olhando Desde a América pela América

Embasando-se em discussões pós-modernas, as quais tecem uma crítica ao modelo hegemônico dominante e dominador, pretendemos “desnortear”, ou “sulear”, ou ainda, usando uma das categorias de Hassan (1985), promover uma “indeterminação” frente a ‘determinada anulação da cultura do outro’ promovida pela proposta moderna. Nessa dinâmica da não-determinação convém destacar as preocupações que tiram o sono do sociólogo polonês, crítico da modernidade: Zygmunt Bauman. Segundo sua concepção, estamos na contemporaneidade diante de um cenário não mais sólido, mas sim estamos imersos em um ambiente da relativização. Portanto, situamo-nos diante da “ambivalência” (BAUMAN, 1999a) e da incerteza frente aos conceitos caros à modernidade. Esse conjunto todo, do qual fazemos parte atualmente é dito por ele como sendo “modernidade líquida” (BAUMAN, 1999b; 2001; 2007). A modernidade sólida fundara-se no pressuposto da ordem totalitária, que pela qual a ação humana deveria ser regida – e foi. Entretanto diante da fluidez pós-moderna o imperativo é do seu antônimo: o caos, que embora negado, se fazia presente e é o contraponto da ordem e lhe faz oposição. Diz Bauman:

Não poderia haver ordem sem o caos, da mesma forma que não existiriam cabeças sem rabos nem luz sem escuridão. O caos se revela como um estado caótico que permite eventos que a ordem já deve ter proibido; mas no momento em que a proibição foi anunciada, o caos deve ter desnudado sua face sem demora. (BAUMAN, 2005, p. 42).

Também Berticelli (2006) destaca a insuficiência do modelo epistemológico à *la* ordem universal moderna ocidental. O autor fundamenta-se em conceitos como complexidade, totalidade<sup>407</sup>, auto organização e teoria do caos, fazendo nos refletir acerca das certezas da ciência clássica. Nesse sentido o autor traz à tona a crise de paradigmas consolidados na ciência moderna que sucumbe face às novas concepções paradigmáticas que reconhecem que a natureza e tudo o que nela contém, inclusive a humanidade, não pode ser reduzida a simplicidade dos entes da razão por leis matemáticas e imutáveis. Berticelli diz: “[...] o homem é natureza [...] A diferença entre os vários entes da natureza é a sua complexidade” (p. 118). Totalidade “[...] é a consciência da interdependência total dos fenômenos” (idem), define o filósofo, amparado em H.

<sup>407</sup> Totalidade aqui não é entendida na mesma perspectiva universalizante de Hegel. Em Berticelli, totalidade refere-se à inter-relação e interdependência na natureza.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Maturana, que destaca que a competição não é encontrada no âmbito biológico. Por isso, falar de educação é falar de gente, em sua totalidade e complexidade. Portanto, podemos afirmar que não se está mais diante das certezas universais da modernidade.

Confluindo com o pensamento de Berticelli, não seria justo deixarmos de acrescentar a “La condition postmoderne”, de Jean-François Lyotard. Nessa obra, Lyotard discute a descontinuidade com as formas modernas de ver o mundo, destacando a “incredulidade em relação aos metarrelatos” (1988, p. xvi). Seguindo sua tese, as narrativas modernas derivadas do Iluminismo, como a ciência, o positivismo, o marxismo, o capitalismo, enfim as grandes narrativas totalizantes e excludentes, embora ainda fazendo parte do discurso e influenciando as nossas ações, perderam força diante de um cenário pós Segunda Guerra Mundial. É possível, articular também com Bauman (1999a) que a partir do pós-guerra existe a insustentabilidade da totalidade a partir da ambivalência. Assim, nenhuma das dicotomias modernas, construídas por antagonismos excludentes (p. ex. eu/outro, sujeito/objeto, bom/mau, colonizador/colonizado, remido/pagão, proletário/capitalista etc.) tem toda a carga de verdade trazida em tempos que já não são mais os mesmos de outrora.

É o que afirma Berticelli (2013) através de sua crítica asseveração a respeito da perda de validade dos projetos e valores universais pregados com a intenção de excluir a diferença. Escreve ele:

Em tempos pós-modernos/pós-metafísicos, tornou-se inviável submeter as ações humanas a princípios universais. Transpusemos o tempo em que se pensou haver fundamentos a priori que possibilitassem aferir a eticidade do agir humano submetendo-o a eles. Tanto mais se tornou intransponível esta dificuldade face ao desvencilhamento da lógica da identidade, substituída pela lógica da diferença, ou seja, a partir do reconhecimento da legitimidade da(s) diferença(s) e do(s) diferente(s) – por consequência, pelo acolhimento de diferentes lógicas vinculadas a diferentes culturas (BERTICELLI, 2013, p. 67).

Se ancorados em Bauman, que destaca a fluidez do mundo contemporâneo; em Berticelli que expõe acerca de uma nova epistemologia da educação pelo descrédito dos paradigmas universalizantes colonizadores; e com Lyotard que nos encoraja a desacreditar as perspectivas tidas como benesses únicas em detrimento das diferenças, acreditamos estar a caminho de uma educação que contemple as diferenças dos grupos heterogêneos da América Latina, com suas formas peculiares de vivência que não estão – ou pouco tem – em consonância com os interesses do norte colonizador. É o que sintetiza Edgardo Lander (2006, p. 209): “Los saberes modernos hegemónicos de Occidente han



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sido sometidos a una amplia crítica en las últimas décadas, denunciando su carácter eurocéntrico y colonial”.

O desafio está em apresentar uma saída originalmente latino-americana sem, entretanto, cair na simplista ideia de abandonar toda a influência dos que para aqui migraram. Convém destacar que uma pretensão dessa envergadura em tempos fluidos em uma conjuntura globalizante seria ideia meramente reducionista. Entretanto, como conciliar as diferenças de saberes e aproveitar esse momento de emergência da lógica da heterogeneidade e construir uma epistemologia descolonizante, suleada portanto, em favor dos povos que já habitavam essa terra e que detêm também, ao seu modo, inúmeros conhecimentos? Anibal Quijano, em entrevista concedida ao jornal brasileiro “Brasil de Fato” nos dá um caminho pelo qual possamos caminhar. Destaca que:

[...] o Equador é o único lugar onde a virtual totalidade de todas as "identidades" ou "etnicidades" "indígenas" conseguiram conformar uma organização comum, sem prejuízo de manter as próprias particulares. É também o "movimento indígena" que mais cedo chegou à idéia de que a liberação da colonialidade do poder não consistiria na destruição ou eliminação dos outros agentes e identidades do poder, e sim na erradicação das relações sociais materiais e intersubjetivas do padrão de poder e a produção de um novo mundo histórico intercultural e de uma autoridade política (pode ser o Estado) comum, portanto, intercultural e internacional, mais que multicultural ou multinacional. O projeto de uma Universidade Indígena InterCultural e de seu Instituto de Investigações Interculturais é um dos claros testemunhos desta proposta (QUIJANO, Entrevista 23 jun. 2006).

Entretanto, não podemos apenas caminhar, temos de chegar a um lugar. Sabemos nós que no Equador, através de sua população predominantemente “americana”, conseguiu de certa maneira descolonizar-se do poder que controlara o Estado. Possivelmente uma das soluções para enfrentar a colonialidade do saber é enfrentar a do poder. Contudo, não só é suficiente, pois saber e poder se relacionam (FOUCAULT, 1977). Edgardo Lander nos diz que epistemologicamente somos ainda adeptos de conceitos colonizadores como por exemplos,

[...] el pensamiento liberal de la independencia, el positivismo y el pensamiento conservador del siglo XIX, la sociología de la modernización, el desarrollismo en sus diversas versiones durante el siglo XX, el neoliberalismo y las disciplinas académicas institucionalizadas en las universidades del continente (LANDER, 2006, p. 2010).

Esses conceitos que norteiam epistemologicamente os discursos nos aprisionam e não raras vezes nos massacraram e, portanto precisam ser revistos sob pena de, o poder



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mesmo não estando em mãos do colonizador estar sendo pensado com ideais colonizadores. Dussel afirma que o ponto de partida é o reconhecimento de que a existência do conceito de modernidade é uma construção ideológica, que é, dessa forma “eurocêntrico, provinciano, regional” (2000, p. 27). Por isso é pertinente reconhecer que a ciência que hoje defendemos e ensinamos é também ideológica e religiosamente elaborada com pretensões eurocêntricas e, mais recentemente norte-americanas, movida por interesses de capital e de mercado e que dela deriva a educação como forma de propagação da mesma. Só a partir do reconhecimento da existência dessa conjuntura é que haverá a possibilidade de enfrentamento.

Nesse sentido, a defesa de um ensino que valorize as práticas e os saberes, mesmo que regionais ou latino-americanamente centrados demonstraria que também temos o nosso rosto e ele precisa ser mostrado e respeitado. Não chegaria ao ponto de constituir uma contra hegemonia na perspectiva gramsciana, mas uma demonstração de que a ciência verdadeira não é somente aquela dos cientistas predominantemente europeus e referendada pela Academia, mas também os saberes indígenas da nossa terra também são saberes válidos. Até porque estamos diante das incertezas da epistemologia dominante e nos vemos na emergência da necessidade de uma epistemologia educacional que emergja das peculiaridades latino-americanas que foram suprimidas ao longo de pelo menos cinco séculos e situar o conhecimento não apenas pela ciência tradicional ao modo matemático ou empírico, mas o conhecimento milenar e popular dos povos ameríndios como sendo provido de verdades, mesmo sem a aprovação da Academia. Isso, pois os saberes populares são a base para o conhecimento científico, e são assim considerados se transferidos para a classe de maior poder econômico, que os usam como forma de poder frente aos que outrora detinham esses saberes. Um bom exemplo disso é a utilização de plantas medicinais, que exploradas comercialmente por laboratórios do capital internacional, exploram de forma direta, pela usurpação das plantas e dos saberes, e de forma indireta comercializando-as aos próprios habitantes da América.

Por outro lado, embora utilizadas pelos descendentes de europeus, não nos damos conta de que os saberes de sua utilização não são europeus, mas sim indígenas. A escola ensina os saberes ditos científicos pela Academia e vira as costas para os saberes populares, mesmo onde está inserida. Assim, necessária é uma educação que valorize esses saberes locais, antes que esses mesmos conhecimentos estejam a serviço da ciência referendada pelo poder dominante, especialmente no nosso tempo em que as



ISBN: 978-85-7897-148-9

certezas da ciência também escorrem por sua fragilidade.

#### **4 Considerações Finais: para não fechar uma provocação que só foi aberta**

Propusemos neste trabalho uma demonstração de que a ciência como conhecemos hoje, apesar de ser gestada na antiguidade, é uma construção humana moderna dum período em que afirmações se tornaram leis universais na lógica da identidade, com pretensão de exterminar o diferente, ou no mínimo retirar-lhe a sua identidade e impor uma nova – que também seria velha – entretanto, amparada num discurso epistemológico universalizante. Porém, em dias atuais o paradigma das verdades totalizadoras está em crise, cedendo espaço a um novo paradigma, centrado na lógica da diferença. Dessa forma, os paradigmas da ciência já não comportam mais uma única verdade. Diante dessa dinâmica, a educação pregadora das verdades prontas e acabadas, não mais se sustenta. Entretanto, não pode-se esperar por mudanças sem nos colocarmos frente ao desafio, sob pena de as maiorias silenciosas transformarem-se em grande massa de manipulação, de uma possível resistência ao hiperconformismo (Baudrillard, 1985). Há que se valorizar os conhecimentos, mesmo que populares, e projetá-los na educação, pois são inúmeras culturas habitando a mesma Terra, e cada qual com a sua peculiaridade, sem supremacia.

Como não temos o beneplácito para dar a sentença final – mais ainda numa dinâmica volátil –, propomos neste trabalho talvez uma fagulha no sentido de provocar para discussões mais aprofundadas sobre o assunto. Muito mais do que propor respostas, lançamos questionamentos. Se a tarefa mais difícil é propor perguntas, já que raramente somos provocados a fazê-las, o leitor teve contato com a provocação. No mais, de forma geral, a América Latina de língua espanhola tem produções relevantes sobre o assunto. Entretanto, ainda carecemos no Brasil de maiores estudos sobre o tema. Por isso são pertinentes novas discussões sobre o assunto que já vem a meio caminho, sendo este que ora apresento apenas é mais um passo nesse longo caminho de possibilidades epistemológicas.



## Referências

BAUDRILLARD, Jean. **À sombra das maiorias silenciosas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Globalização e as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Editora Argos, 2006.

\_\_\_\_\_. Ética do discurso: uma possibilidade em pesquisa. In: REZER, Ricardo. **Ética e ciência na educação superior**. Chapecó: Editora Argos, 2013, p. 67-86.

DUSSEL, Enrique. **1492: El encubrimiento del otro** – hacia el origen del “mito de la modernidad”. La Paz: Plural Editores/ UMSA, 1994.

\_\_\_\_\_. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 24 -32.

\_\_\_\_\_. Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. **Tabula Rasa**. Bogotá, No. 9: 153-197, julio/diciembre 2008.

\_\_\_\_\_. Meditações anti-cartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 283-335.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber (1977). In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. 2ª Edição. Coleção Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade média: nascimento do Ocidente**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001.

HARVEY, David. **La condición de la posmodernidad**. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1998.

HASSAN, Ihab. The culture of postmodernism, 1985. In: HARVEY, David. **La condición de la posmodernidad**. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1998.

HEGEL, G.W F. **Lecciones sobre la historia de la filosofía**. Vol. II. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo y colonialismo. In. BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Org.). **La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 209-243.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1988.

MARÍN-GONZÁLES, José. Las “razas” biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n.9, maio/ago. 2003, p.107-113.

NÓBREGA, Francisco Pereira. **Comprender Hegel**. Petrópolis: Vozes, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. **Romper com o eurocentrismo**. Jornal Brasil de Fato, São Paulo, 23 jun. 2006.

REIS, José Carlos. **História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DA PROFESSORALIDADE À PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: a busca do profissional-professor no ensino superior

Jacira Medronha<sup>408</sup>Edivaldo José Bortoleto<sup>409</sup>

### Resumo

O cenário brasileiro de ensino superior, principalmente nos últimos 15 anos, está em grande expansão, não somente no número de matriculados, mas na oferta de novos cursos e abertura de instituições presenciais e EAD. Consequentemente, a demanda por professores universitários também cresceu. Entretanto, estudos para compreender o processo de profissionalização pedagógica desses novos docentes, em especial oriundos da formação bacharelado, não cresceu em mesma proporção. Neste sentido, o estudo busca tensionar o panorama de profissionais-professores no ensino superior e o conhecimento de terminologias que são utilizadas para designar essa atuação profissional.

**Palavras-chave:** Profissional Bacharel; Professor Universitário; Professoralidade; Profissionalidade; Ensino Superior.

### 1 Introdução

A 'Formação de Professor' tem sido um tema recorrente nas preocupações que envolvem a educação básica no Brasil. Importantes pesquisadores tem contribuído para a compreensão deste cenário que se revela em constantes transformações, dentre eles destacam-se: Demerval Saviani, Marli André, Helena Costa de Freitas, Bernardete Gatti e Leda Scheibe.

Paralelamente, o contexto da educação superior também sofreu grandes alterações ao longo das últimas décadas do século XX e início de XXI, principalmente a partir da implantação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que impulsionou a expansão do ensino universitário.

Um panorama composto por novos cursos ofertados, estudantes com perfis diferenciados e profissionais convidados à vivenciar uma situação educacional. A associação desses elementos passou a constituir-se num campo emergente nas pesquisas voltadas à formação do professor.

<sup>408</sup> Publicitária. Especialista em Linguística e Ensino. Estudante do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, da UNOCHAPECÓ. E-mail: medronha@unochapeco.edu.br

<sup>409</sup> Graduado em Filosofia pela PUC-CAM. Mestrado em Filosofia da Educação pela UNIMEP. Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUCSP e Doutorado em Educação pela UNIMEP. É professor do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da UNOCHAPECÓ. E-mail: ejbortol@unochapeco.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Estudiosos brasileiros como: CUNHA (1998), FERNANDES (2001), MASETTO (1998), PIMENTA e ANASTASIOU (2002) tem sido pioneiros e amplamente referenciados em publicações, dissertações e mesas temáticas de congressos científicos. Dentre eles a recente edição da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, e ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ambos de 2012, com vários artigos sob o enfoque da profissionalização docente no magistério superior.

Neste sentido, o estudo que se constitui objetiva tensionar questões pertinentes ao exercício docente praticado por profissionais bacharéis, e as nomenclaturas recorrentes nas pesquisas para designar o campo da pedagogia universitária construído por esse novo 'professor', dentre os termos é possível citar: professor-profissional, profissional liberal professor, professoralidade, profissionalidade e profissionalização docente.

## **2 O Campo da Pedagogia Universitária**

O ensino superior brasileiro, a passos lentos, começou a ganhar forma com a vinda da coroa portuguesa em 1808. Em um primeiro momento, os professores eram europeus, mas à partir da Proclamação da República, profissionais brasileiros com destaque começaram a ser chamados, pode-se dizer que assim deu início aos bacharéis no cenário universitário. "Os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles" (MASETTO, 1998, p.11).

Acreditava-se que o bom profissional automaticamente estaria apto a transmitir seus conhecimentos e experiências da área específica de atuação, pois havia uma crença que ensinar ocorria através de grandes conferências e a demonstração do fazer prático, afirma Masetto (1998).

Nesse período, a compreensão do ser professor estava associada à uma missão, quase sacerdócio e legitimado pelo nobre dom em orientar as novas gerações, informa Cunha (2007). Este olhar vocacional não é mais preponderante na escolha da profissão, fatores políticos, sociais e de demanda propiciaram a inserção de bacharéis aos novos quadros docentes.

Pode-se afirmar que essas mudanças se tornaram mais visíveis à partir dos anos de 1970, pois o cenário nacional estava em plena transformação e necessitava de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

profissionais especializados para dar aporte ao desenvolvimento do país, assim o ensino e pesquisa se fortaleceram e a institucionalização da pós-graduação ganhou força.

A LDB redefiniu o propósito da educação superior e sua sustentação em três grandes eixos, em especial o incentivo à produção cultural, o desenvolvimento científico e tecnológico e na formação crítica do ser humano, como pode ser visualizado no artigo 43 deste documento,

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A Lei também reafirmou a importância da titulação do professor e o conhecimento deste à pesquisa como elementos fundamentais para a qualidade acadêmica, porém não o obrigou a capacitação pedagógica para o exercício profissional no ensino superior.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

A determinação de estágio docente como prática direcionada à profissionalização docente superior, veio como exigência aos bolsistas da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a partir do ano 2000. Por mais que a duração fosse de apenas um ou dois semestres letivos, para mestrado e doutorado



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

respectivamente, já revelava a preocupação em aproximar o desenvolvimento científico ao processo de ensino-aprendizagem, pois o estagiário-pesquisador poderia realizar desde a preparação de aulas até seminários, sob a supervisão do Orientador.

Outra estratégia importante de aproximação do campo pedagógico à profissionais de diferentes áreas de atuação, são as disciplinas de 'Metodologia do Ensino Superior', em cursos lato sensu e stricto sensu, seja integrado à matriz curricular ou de forma isolada, com a finalidade de proporcionar minimamente (entre 40 e 60 horas/aula) a visualização da complexa relação que envolve o professor e o aluno, no momento em que estão inseridos num ambiente de aprendizagem.

Vale ressaltar que muitas instituições têm determinado no momento de contratação profissional a exigência curricular desse componente, como estratégia para garantir a qualidade acadêmica e melhor inserção do profissional-professor em sala de aula.

É importante evidenciar que o meio universitário não é novidade ao novo professor, pois ele já esteve incorporado à esse grupo, mas os saberes que deverá dialogar são de outra ordem. O desvio ocorre, primeiramente, ao acreditar que a competência técnico-científica é o suficiente para habilitar um profissional a ingressar no magistério superior e, após, ao achar que o 'saber fazer' é o mesmo que 'saber ensinar'.

De maneira objetiva afirma Tardif (2002, p.31), "um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros". Esta falsa simplicidade demonstrada nas palavras do autor, só será apreendida pelo profissional-professor após os primeiros anos do fazer docente, no "choque da 'dura realidade' das turmas e das salas de aula" (TARDIF, 2002, p.51) em que os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais deverão ser somados para compor o todo do saber docente.

Este desconforto provocado a partir do dever individualizado do professor na busca da profissionalização docente, poderia ser abrandado se houvesse maior co-responsabilidade na formação do professor, tanto por parte da instituição ao perceber que existem lacunas pedagógicas e, ao profissional, em minimizar a importância de outros conhecimentos, além dos específicos de sua área de atuação.

Além da oferta de disciplina isolada voltada ao ensino superior e/ou na forma de pós-graduação lato sensu, há a liberdade das instituições promover ações que visam a capacitação contínua docente, seja através de seminário produzido especialmente aos novos contratados para conhecimento dos direitos estudantis e dos deveres institucionais,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

assim como a integração ao calendário acadêmico de eventos periódicos e temáticos sobre o fazer docente.

Ações dessa natureza buscam agregar valor ao trabalho docente que, por consequência, deve trazer maior eficácia à aprendizagem do estudante. Pesquisas de diferentes fontes tem revelado que o professor ainda é o maior condicionante para o sucesso do aluno. A infra-estrutura predial, laboratorial e de acervo continuam sendo importantes, mas são ferramentas para a mediação do ensino.

Neste sentido, pode-se entender que é emergente a compreensão da identidade do ser professor e como ele se constitui profissional da educação. Visto que a demanda de pesquisas no ensino superior, ocorrem em maior grau para o conhecimento das universidades, seus parâmetros curriculares e legislações específicas, afirma Fernandes (2001), e carecemos da compreensão do que representa a “expressão docência universitária - formação pedagógica”, para assim ter condições para desconstruir o errôneo entendimento que “para trabalhar na escola básica e no ensino médio, exige-se a formação pedagógica, mas o professor que atua no ensino superior, ‘não precisa desse saber[...]’, (FERNANDES, 2001, p.179).

### **3 O Fazer Profissional Universitário**

Cunha (1998, p. 33,34) ao refletir sobre a importância do professor como um sujeito histórico, revelador de um contexto social, engajado conscientemente, ou não, do projeto político de curso, o reconhece como agente principal das decisões no campo, ainda que não seja o único elemento significativo envolvido no processo, “mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força”.

Paralelamente a esta construção sócio-política, o professor luta para resgatar o valor que sua categoria profissional, gradativamente, foi perdendo nas últimas décadas. Em menor intensidade e associado há condicionantes diferentes, o profissional do ensino superior atravessa dificuldades.

Alguns consideram a escolha da carreira docente por jovens profissionais, pejorativamente, como uma incapacidade para se inserir no mercado de trabalho, como retrata o dito popular ‘Quem sabe faz, quem não sabe ensina’. Entretanto, a inserção de profissionais após vários anos de atuação é visto positivamente e



valoriza sua carreira.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que o título solitário de ‘professor’ sugere algo menor por remeter ao ensino fundamental e médio, todavia, engenheiros, médicos e físicos ao agregar em seu currículo profissional o título ‘professor universitário’ enaltecem suas qualidades profissionais.

Independente do grau escolar, de sua formação universitária e de titulação acadêmica, todos os profissionais que se dedicam à prática docente, neste trabalho, serão vistos como professores, pois a pretensão é justamente percorrer a construção da identidade docente à partir do saber experiencial de profissionais, ausentes de formação pedagógica ou pouco conhecedores.

Este enfrentamento que o profissional faz na constituição de sua professoralidade não pode ser entendido como um fato isolado, ou somente um atributo de individualização do profissional em seu processo de formação pedagógica, ainda mais quando os dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, relativos ao Censo da Educação Superior 2011/2012<sup>410</sup>, informam que no período de 2001 à 2012, houve alto índice de profissionais ingressantes no magistério superior. Em apenas 11 anos, 158.626 novas pessoas passaram a atuar em universidades, faculdades e centros universitários, o equivalente a 77% de crescimento. Ainda em relação ao perfil docente, a pesquisa revela que 68% (246.657) tem o bacharelado como sua formação inicial, e apenas 20% são licenciados.

Isso nos faz crer que o ensino superior no Brasil está sob responsabilidade de profissionais e não professores didaticamente falando, entretanto é possível sugerir, quase a totalidade, já cursou minimamente a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, pois 97% (351.894) possuem titulação de especialista à doutor, sendo este componente curricular comum aos programas lato e stricto sensu.

Desta forma, resgato o termo ‘professoralidade’ utilizado por Cleoni Fernandes (2001) para designar a identidade de ser professor. A autora faz uma interessante construção ao afirmar que o profissional ao adentrar na docência se

<sup>410</sup> O Censo informou que no período de 2001 a 2012, passamos de 1.391 instituições (públicas e privadas) para 2.416, um crescimento de 73%. Fato semelhante ocorreu com o quadro docente, um aumento de 204.106 para 362.732 profissionais em exercício.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

torna sujeito de sua ação, ou seja, é uma jornada em busca de conhecimentos pedagógicos que precisa dominar, para que a aprendizagem se concretize à partir da inter-relação professor x aluno.

Isto quer dizer que a realidade de ‘aprender-fazendo’ é construída a cada componente curricular ministrado. E, ao avançar os semestres letivos, mais se torna perceptível ao profissional as lacunas que envolvem o processo de constituição de ser professor. Entretanto, acredito existir um sentimento de proteção à este ‘novo professor’, seja por sua indicação em períodos iniciais, disciplinas com menor carga horária, e cooperação do colegiado para maior conhecimento do perfil institucional e dos estudantes.

Além disso, Selma Pimenta e Léa Anastasiou, acrescentam outros dois fatores que favorecem esse novo profissional, a inserção em cursos já aprovados e disciplinas com ementários prontos. Por mais que esses cuidados sejam importantes para o fazer-ação inicial, por já existir um prévio plano de ensino do componente que será ministrado, o planejamento continua sendo individual e solitário, “e é nessa condição - individual e solitariamente - que devem se responsabilizar pela docência exercida”, concluem as autoras, (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Vale ressaltar, que não se questiona a qualificação técnica do bacharel convidado à lecionar no ensino superior, e é justamente por sua experiência significativa que vêm a ser convidado. Os embates que trago ao estudo, são as dificuldades que devem ser transpostas devido o desconhecimento científico do fazer pedagógico e que devem ser minimizadas ao adentrar na sala de aula, é a partir da relação professor x aluno que o processo ensino-aprendizagem se reconhece e por transformar informações em conhecimentos.

A jornada do novo professor pode ser individual, mas não necessariamente solitária, afirma Tardif (2012, p. 49-50) devido os saberes experiências estabelecidos à partir da interação com outras pessoas, sejam alunos ou outros professores. “Essas interações [...] exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática [...] mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”.

Isto possibilita dizer que a professoralidade se relaciona diretamente com o fazer-ação, a cada relação mediada no espaço de ensino existe a possibilidade do profissional reinventar-se à partir da crítica pessoal, assim a experiência cotidiana docente é um condicionante para o aprendizado desse novo profissional-professor.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A tensão descrita que envolve a experiência e o saber especializado, impõe um choque inicial devido a descoberta dos limites dos saberes pedagógicos. À medida que o fazer profissional começa a ser desenvolvido, o recente professor insere-se num processo de aprendizagem rápida:

[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2012, p.51).

Assim, pode-se dizer que é no espaço da sala de aula que ocorre a validação das competências, dos saberes transmitidos e da constituição do 'eu profissional'. A professoralidade buscada pelo professor-profissional neste sentido, passa a ser mais forte que o conhecimento hierárquico e burocrático do ensino, ou das trocas com seus pares docentes, ainda que sejam essenciais para integrar o conjunto de saberes que devem ser articulados.

No momento em que o professor-profissional atinge este estágio de auto-conhecimento sobre sua prática, ele passa a se reconhecer como um agente à serviço do ensino e não apenas um profissional que está compartilhando saberes especializados com estudantes, desta forma a constituição da professoralidade já foi estabelecida e agora caminha para a profissionalização.

O termo 'profissionalidade' é comumente utilizado nas obras de Maria Isabel da Cunha, e se "traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento". A autora acredita que a "concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão, isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo" (Cunha, 2007, p.14-15), "são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações" (Cunha, 2006, p.15).

A autora considera que a constituição da profissionalidade está alicerçada numa 'epistemologia da prática' que gera um processo de estudo sobre a docência e sobre o pensamento prático do professorado, que se caracteriza por ser um pensar que interpreta, compara, analisa e diferencia parcelas da realidade social e educativa. Nelas o professor deixa de ser um reproduzidor mecânico que espera soluções de outras instâncias, para buscar, em sua situação problemática, a solução para seus impasses.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Mas, para alcançar esta capacidade reflexiva, o profissional-professor necessita se ver como agente acima dos conhecimentos enciclopédicos e romper com a reprodução de modelos profissionais de seus professores. É por isso que comumente se fala que existe alta particularidade na formação do professor, pois o processo de profissionalização docente depende diretamente de sua prática social que será concretizada na interação com o estudante, em determinado tempo e espaço.

Maria Isabel da Cunha entende o trabalho docente para além de uma busca solitária, pois a efetivação da docência exige a condição do trabalho coletivo, ou seja,

[...] requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece. (2000, p.49)

Esta valorização da prática sobre a ação docente está associada ao novo cenário da educação, que se dá através da urgência de conhecimentos especializados, a valorização dos sujeitos através de um professor aprendente e de um estudante protagonista, e das instituições ao reconhecer que a prática é também um lugar de construção de saber e reflexão, e a teoria para reorientar o professor como produtor de saberes.

Aguiar e Silva (2012) consideram que a formação, as experiências, os saberes dos professores, vão configurar a construção da profissionalidade docente. Este objetivo será assegurado à medida que o conhecimento didático-pedagógico passa a também a ser agregado na formação continuada do profissional enquanto professor, ou seja, a profissionalização é mais ampla.

Neste sentido, Isaia e Bolzam (2007, p.163-164) compartilham da preocupação em proporcionar aos docentes iniciantes a disponibilização institucional de apoio e recursos pedagógicos, para ajudá-los a aplicar o conhecimento que já possuem ou podem obter por si mesmos.

## **4 Considerações Finais**

Tendo base as discussões suscitadas, é condição indispensável ao profissional-professor o conhecimento do aparato pedagógico, das políticas de formação docente e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

discente. Pois, cada vez mais recai sob sua responsabilidade a concepção crítica, a formação polivalente e, sobretudo, a função de mediação nos espaços de ensino, sejam eles formais ou informais.

Desta forma, a constituição identitária do novo professor deve ser compreendida na justa medida do solitário-solidário. Uma jornada única traçada pelo profissional, mas que através do compartilhamento de experiências e responsabilidades com seus pares e a instituição de ensino, e possível fortalecer o campo da educação e a profissionalidade docente.

## 5 Referências

AGUIAR, Maria da Conceição C. SILVA, Maria da Conceição V. Profissionalidade docente na educação superior: tecendo reflexões. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, Unicamp, 2012.

ANASTASIOU, Léa G. C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez.2003

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 09 de 2000**. Regulamenta o Estágio Docência para Bolsistas CAPES, do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino. Brasília, DF, set.2000.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p.11-28.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Ed. JM, 1998.

\_\_\_\_\_. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neo-liberais. Araraquara: Junqueira e Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 45-52.

INEP. **Censo da Educação Superior 2012** - Primeiros resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

ISAIA, Sílvia M. A. BOLZAN, Dóris P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA,

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p.161-181.

FERNANDES, Cleoni. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação. (Botucatu) [online]. 2001, vol. 5, n. 9. ISSN 1414-3283.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PACHANE, Graziela G.. Uma introdução histórica ao processo de formação de professores universitários no Brasil. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007, Águas de Lindóia. **Anais do IX CEPFE**. A articulação dos saberes na sociedade atual, o papel do educador e sua formação. São Paulo: PRG-UNESP, 2007. v. 1. p. 105-113.

PIMENTA, Selma G. ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortês, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.



## GT 13 – INTERCULTURALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO

O GT teve por objetivo oportunizar um espaço de debate e intercâmbio de saberes e experiências educativas onde as perspectivas de gênero e interculturalidade adensam teorias e metodologias de uma educação inclusiva e crítica, permitindo que os processos pedagógicos imprimam marcas de afirmação dos direitos humanos e o reconhecimento da diversidade.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## NATURALIZAÇÃO DO CONSUMO DE ÁLCOOL EM UNIVERSITÁRIOS E MASCULINIDADE

Augusto Cezar Schmidt<sup>411</sup>  
Myriam Vargas Aldana<sup>412</sup>

### Resumo

O consumo de álcool parece ser um ato naturalizado para o público adulto e adolescente em geral, e principalmente o masculino. A presença da bebida alcoólica considerada praticamente como obrigatória para certos eventos acaba incentivando diretamente o seu uso. Diante disso, esse trabalho analisa as representações sociais do consumo do Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, visto que analisa significados. Foram realizadas dez entrevistas em profundidade com estudantes do sexo masculino da Unochapecó. Também houve observação participativa em eventos festivos e levantamento documental, para compreender o contexto. Os dados foram analisados através da Análise temática. A partir do material coletado que o consumo do álcool interfere na construção da masculinidade e é algo altamente naturalizado, aspectos esses que são discutidos no artigo.

**Palavras-chave:** Representações Sociais; Consumo de Álcool; Masculinidade.

### 1 Introdução

O consumo de substâncias psicoativas (SPA) é algo altamente presente em nossa sociedade. Dentre as SPAs, o álcool é uma droga lícita no Brasil e seu consumo por adultos é uma prática naturalizada. Apesar disso, seu consumo é um problema de saúde mundial de enorme magnitude. Isso porque seu consumo tem consequências, agravos e custos extremamente dispendiosos à saúde pública e ao consumidor (BRASIL, 2003). Além da síndrome da dependência do álcool, o uso do álcool tem relação com doenças do aparelho digestivo e cardiovascular, câncer (principalmente hepático, de estômago e de mama), deficiências nutricionais, doenças do feto e recém nascido de mãe alcoolista, doenças neurológicas, agravamento de doenças psiquiátricas, acidentes e violência (BRASIL, 2003). Segundo a OMS, o álcool foi o responsável por 4% dos casos de morte e invalidez no mundo no ano de 2000, ocupando o quinto lugar em uma lista dos 26 maiores fatores de risco (ROMANO; LARANJEIRA, 2004).

Apesar dos problemas relacionados ao álcool, ele é comumente utilizado pela população em geral como maneira de lazer, facilitador de comunicação, aglutinador social e também com conotações negativas, como tentativa para esquecer os problemas. Os

<sup>411</sup> Possui graduação em Exchange Student pela Ewha Womans University (2014). Atualmente cursa Medicina na Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

<sup>412</sup> Doutora em Ciências Humanas pela UFSC. Professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas de Gênero Fogueira.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

motivos para o início do consumo são variados, mas com certeza a enorme facilidade e constante presença da bebida em diversos eventos sociais, além da mídia, incentivam o público a consumir. Bourdieu (1996) e Souza e colaboradores (2010) relatam o consumo de álcool como algo apenas material para se tornar uma espécie de mensagem ou um símbolo adequado à criação de um laço social.

A maioria dos indivíduos que consomem álcool tem poucos problemas associados ao seu uso. Todavia, essa maioria não recebe a atenção necessária do sistema de saúde e são justamente a população com maior probabilidade e risco para desenvolver problemas mais graves, devendo, assim, ser alvo de intervenções preventivas (BRASIL, 2003). Desse modo, a prevenção primária e intervenções breves podem ter efeitos benéficos que ultrapassam as suas populações que atualmente são alvo – os dependentes e os que fazem uso abusivo – pois o nível de adesão ao tratamento é baixo (BRASIL, 2003).

Nolasco (1997) e Lins (2011) dizem que há um incentivo para que o menino torne-se “um homem de verdade” desde pequeno, ou, segundo Trevisan (1997), os meninos são sobrecarregados com a brutal responsabilidade de “ser macho”. “Ser homem” é considerado uma qualidade de extrema importância na vida masculina e não é algo que acontece espontaneamente, é uma construção (RIAL, 1998) (LINS, 2011) (LISBÔA, 1998), que faz parte da identidade (LISBÔA, 1998). Há uma pressão social para que os homens sejam másculos e demonstrem sua masculinidade de maneira exacerbada, segundo Damatta (1997) que ajam com hombridade, com consistência, firmeza e certa dureza, realizando sistematicamente certos gestos e mostrando aos outros certos hábitos, gostos e atitudes. O consumo de álcool pode ser visto por muitos como um símbolo de masculinidade, conforme Balda-Cabello e Silva (2011), Badinter em Hernández e Torres (2005), Mendoza (2004), Jardim (1991) e Parizotto (2005).

O presente estudo pesquisará as representações sociais entre os universitários sobre o consumo de álcool. Representações sociais são conjuntos de conceitos, afirmações e explicações, que devem ser considerados como “teorias” do senso comum, pela qual se procede à interpretação e mesmo a construção das realidades sociais (MOSCOVICI apud SPINK, 1993). As representações sociais não são necessariamente conscientes, pois elas constituem a naturalização de modos de fazer e sentir habituais que se reproduzem e se modificam a partir das estruturas e das relações coletivas e de grupos (MINAYO, 2008).

Além disso, será estudado sobre masculinidade, o que é ser homem, o que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reafirma a masculinidade e a relação com o álcool. Entre os antropólogos brasileiros, o alcoolismo é tema tangencial ao estudo das relações sociais objetivadas por assíduos frequentadores de bar (NEVES, 2004).

Muito se tem estudado acerca dos aspectos fisiopatológicos do etilismo e sobre a doença. Entretanto, pesquisas na área antropológica, com um enfoque voltado para aspectos socioculturais envolvidos no uso do álcool, são poucos. Essa linha de pesquisa mostra-se importante, pois verifica o que leva aos jovens iniciarem o uso do álcool, porque seu uso é aceito e incentivado, o que significa o consumo de álcool na sociedade. Para poder ser pensado em prevenção e tratamento, é necessário entender a simbologia que o álcool assume atualmente em nossa sociedade, visto que não é uma bebida ingerida apenas pelo paladar e sim por outros diversos motivos que serão estudados no trabalho. Parece que a ingestão de álcool e os rituais envolvidos com a bebida têm um grande valor principalmente na vida masculina, podendo até estar associada à afirmação da masculinidade (JARDIM, 1991) (MENDOZA, 2004) (PARIZOTTO, 2005) (SILVA, 2011).

Os universitários mostram-se como um público vulnerável ao uso de álcool, pois, para muitos, a experiência universitária é a primeira oportunidade de ser parte de um grande grupo de pares sem supervisão familiar. Isto os torna mais propensos a tentar romances, experiências previamente proibidas e algumas vezes ilícitas (TAPERT et al., 2001). Percebe-se que a cultura da música sertaneja universitária é muito presente entre os jovens de Chapecó. A música pode ser uma arte que ao mesmo tempo reflete o cotidiano que é vivido pelo grupo que a aprecia, como também incentiva a prática de atividades, como a do consumo de álcool. Alguns temas abordados nesse estilo musical são o sexo, amor, álcool e a vida noturna de jovens, geralmente associando o consumo da bebida como sinônimo de status e otimismo, como facilitador de diversão, de sexo e de amor. Podemos ver em música do cantor Gustavo Lima a associação de bebida alcoólica como atrativo para as mulheres “As mina pira quando a gente chega na balada fazendo rodinha com baldinho de cachaça” (VAGALUME, 2012). Em música dos cantores Fernando e Sorocaba mostra a maior aceitação das mulheres para com os homens quando ingerem a bebida tequila “As mina pira/ toma tequila /.../ Entra no clima / tá fácil de pegar” (VAGALUME, 2012). Os três artistas foram atrações principais de eventos ocorridos em Chapecó.

O consumo excessivo de álcool figura como a terceira causa evitável de óbitos nos EUA (GOLDMAN; AUSIELLO, 2009). Ainda, esses autores relatam que há estudos que demonstraram que os transtornos do uso do álcool figuram entre os transtornos médicos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

comportamentais ou psiquiátricos de maior prevalência na população geral; que homens têm pelo menos duas vezes mais probabilidade de preencher os critérios para abuso e dependência de álcool no Brasil. Relatam outra pesquisa realizada pelo II Levantamento Domiciliar sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas em 2005, que aponta que 75% dos pesquisados (entre 12 e 65 anos) já consumiram álcool ao menos uma vez na vida.

Diante deste cenário, fica evidente a necessidade de estudar as representações sociais acerca do consumo de álcool entre universitários para poder entender os motivos que levam ao consumo, porque o ato tem uma conotação tão importante na vida de alguns homens. A época universitária é o momento de consolidação da prática do consumo de álcool na vida de muitos. Assim, é importante perceber os motivos para o consumo e o que significa o uso. O consumo de álcool parece ser um ato naturalizado para o público adulto e adolescente em geral, e principalmente o masculino, seu uso é altamente incentivado e naturalizado, principalmente em eventos sociais. A presença da bebida alcoólica considerada praticamente como obrigatória para certos eventos acaba incentivando diretamente o seu uso. Além disso, percebe-se que há certa pressão para que o homem utilize o álcool, também diversos incentivos ao uso na mídia. Tudo isso faz com que o uso do álcool comece cada vez mais cedo e prolongue-se durante a vida. O que para muitos não tem grandes prejuízos visíveis, para outros é uma via para a dependência e uso abusivo.

A construção da masculinidade, assim como suas manifestações, é interferida por fatores sociais, econômicos, culturais, psicológicos e políticos. Algumas práticas sociais reafirmam os valores associados à masculinidade, tais como virilidade, independência, autonomia e machismo. Uma prática que foi destacada nesse estudo é o consumo da bebida alcoólica, como símbolo apropriado para as relações sociais. No entanto, essa prática, propicia o aparecimento de dependência química e consequências na qualidade de vida (BRASIL, 2003) (SILVA; PADILHA, 2011).

## 2 Objetivos

- ✓ Analisar as representações sociais dos universitários sobre o consumo de álcool e a sua articulação com a construção da masculinidade.
- ✓ Caracterizar as representações sociais sobre o consumo de álcool e a masculinidade em universitários.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

- ✓ Identificar motivos que levam os universitários a valorizarem o consumo de álcool.
- ✓ Identificar a percepção dos estudantes acerca do álcool como um símbolo de masculinidade.

### **3 Metodologia**

Trata-se de um estudo qualitativo que visa um aprofundamento no universo dos significados, já que nos interessa compreender a relação que se estabelece entre o consumo do álcool e a construção da masculinidade. A dimensão qualitativa permite identificar com maior facilidade as motivações, os desejos, os interesses dos sujeitos da pesquisa com relação a sua prática como consumidores. Foram realizadas dez entrevistas de profundidade, pré testadas, com estudantes do sexo masculino da Unochapecó. Os entrevistados foram selecionados pela técnica de amostra aleatória simples.

### **4 Conclusões**

O presente trabalho encontra-se na fase de análise de dados, portanto possui apenas resultados parciais. Para a análise dos dados levantados no trabalho de campo através das entrevistas e entendimento do contexto foi realizada uma leitura flutuante para perceber quais eram os núcleos de sentido e a partir deles organizar as principais categorias de análise que orientam de que maneira explicar como acontece a relação de consumo de álcool e como se constrói a masculinidade. Para facilitar a compreensão, a análise foi dividida em dois grandes grupos: As diversas manifestações da expressão do poder masculino incentivado pelo álcool e a construção da identidade de ser homem.

Os jovens universitários em suas diversas expressões fizeram referência ao o que eles poderiam realizar e ao que poderiam alcançar a partir dos rituais envolvidos no consumo de álcool. Percebe-se, a partir da análise entrevistas e do contexto social universitário, que muito do que o álcool permite ao indivíduo realizar tem grande relação com afirmação e expressão de seu poder.

Poder está relacionado com o direito de exercer autoridade, soberania, ou a posse do domínio, da influência ou da força. De acordo com Michael Foucault (2002) o poder



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

não é algo que existe e sim algo que se exerce, que se efetua, que funciona. São práticas sociais que funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa. As relações de poder realizam um controle detalhado e minucioso dos corpos- gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos. Nas entrevistas do presente trabalho percebe-se a importância que o poder assume na vida dos universitários em suas falas. Ele é expresso por diversos mecanismos, como falar e ser ouvido, ter domínio do espaço, sentir-se livre, ter destaque, entre outros.

Outro aspecto que se percebe no estudo das entrevistas é a naturalização do consumo de álcool. Quando foi perguntado sobre os estudantes faziam de atividades sociais, quando se reúnem com outras pessoas, oito entrevistados citaram o consumo de álcool como uma das opções, por exemplo, “Ah, geralmente [me reúno com outras pessoas] pra comer, pra tomar uma cerveja, pra se distrair um pouco” (Entrevista 10, 21 anos, acadêmico de Medicina).

Os dois que não citaram o álcool, na verdade relataram não participarem em eventos sociais ou terem interação social por não terem tempo. (Não foi explicado aos entrevistados o que seriam eventos sociais ou interações sociais, eles responderam com base no que acreditavam ser).

É possível perceber em todas as entrevistas o caráter naturalizado do consumo de álcool. Perguntei a um dos entrevistados se ele sente que é visto diferente em algum aspecto por não beber pelas pessoas a sua volta, ele responde “ Eu acho que sim...às vezes...De uma certa forma parece que tem um certo preconceito com as pessoas que não bebem. Pelo menos eu vejo isso –ah,tu não bebe e tal..- Mas é de uma certa forma indireta com as pessoas que não bebe álcool”. Pergunto o que ele acha que as pessoas pensam, ele responde “Eu não sei. É difícil dizer o que elas pensam mas parece que [...] não é normal não consumir álcool. A principio parece que o normal seria cerveja, o que mais, caipirinha e tal...” “[...] Parece que eles meio que te deixam de lado assim [porque não bebo].” (Entrevista 4, 19 anos, acadêmico de Jornalismo)

O segundo entrevistado que não fazia o uso de álcool relatou que ingere às vezes em “Ou festa de aniversário ou as vezes quando insistem para [eu] tomar alguma coisa. Eu tomo uma cerveja, duas latinhas né. Mas nada exagerado.” Pergunto quem insiste, ele relata “Na verdade os parentes da família né, que tomam e querem que o cara tome para acompanhar, mas eu não sou muito fã de bebida alcoólica.”, “as vezes em jogo de futebol, que tem os colegas que tomam” (Entrevista 9, 23 anos, acadêmico de Educação Física).

Um dos motivos para a enorme naturalização do consumo de álcool pode ser a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mídia, que incentiva descaradamente o uso da bebida. Em suas propagandas não tentam vender apenas o produto em si, mas valores, conceitos, ideias que o consumidor teria comprando a bebida: vendem a ideia de jovialidade, sucesso, comemoração, sexo fácil entre diversos outros. As propagandas de cervejas com ídolos de futebol, ligadas ao esporte, a comemorações e a mulheres com o estereótipo de beleza são muito comuns. Em relação ao álcool, a publicidade pode responder por 10 a 30% do uso dos adolescentes (Atkin, 1993b, 1995; Gerbner, 1990).

Pode-se ir mais fundo, e pensar no modo de vida capitalista como um dos causadores e incentivadores do consumo de álcool, uma vez que a sociedade consumista, segundo Bauman (2005), situa os indivíduos como consumidores, e que julga e avalia seus membros principalmente por suas capacidades e sua conduta relacionadas ao consumo. O problema maior está no sistema econômico, que é baseado no consumo e a mídia torna-se apenas um instrumento para consolidar o que se espera – consumo, consumo e consumo. O marketing tornou-se um instrumento de indução de necessidades e de controle social.

As atividades triviais como beber, comer, se vestir, entre outras, reproduzem e estabelecem mediações entre estruturas de significados e o fluxo da vida social através dos quais identidades, relações e instituições são formadas, mantidas e mudadas ao longo do tempo. (BARBOSA, 2008, P.13)

Em algumas entrevistas fica claro o julgamento e classificação de um homem pelo seu poder de aquisição na hora em que uma mulher escolhe um parceiro em uma festa.

Você vai para uma festa, então conseqüentemente vai beber. Então, não vou dizer que [as mina pira] com a cachaça, mas pode ser com a marca, entende? Eu acho que a mulher vai olhar, mas vai ver a marca. Se a marca for melhor, conseqüentemente ele tem mais dinheiro. Então por que não ficar com alguém que tem mais dinheiro? Não são todas, mas hoje eu acho que a grande maioria põem o dinheiro num relacionamento, num posicionamento que não deveria ter. Porque dinheiro não é tudo. (Entrevistado 3, estudante de Engenharia Química, 19 anos).

Outro relato que fala do sertanejo universitário, que pode ser considerado um meio de difundir os valores da sociedade atual capitalista:

[...] Hoje em dia a música que a maioria das pessoas escuta, o sertanejo universitário, é só isso, falar de carro, de mulher e de bebida. Então é algo que é imposto pra você: perante a sociedade se você tem um carro, tu pega mais mulher e [se] tu faz muita festa, tu tem poder, sabe, tu é alguém especial na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sociedade. Eu preciso ter isso pra eu ser melhor perante a sociedade. É algo que é imposto pra você né. (Entrevistado 4, cursa Psicologia, 20 anos).

Essas são algumas análises realizadas até agora de algumas das categorias de análise. A partir delas pode-se perceber que o álcool está altamente presente e naturalizado na vida dos universitários e que tem grande relação com a masculinidade, entretanto nesse resumo foram apresentadas apenas algumas ideias de como essa relação acontece, pela explicação do poder. No trabalho completo será realizada uma análise mais aprofundada do tema além da investigação do impacto na identidade pessoal.

## Referências

ATKIN, Charles K. On regulating broadcast alcohol advertising. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, Vol 37 p. 107-113, 1993.

ATKIN, Charles K.; BLOCK, Martin. The effects of alcohol advertising. **Advances in consumer research**. Vol. 11,1, p688-693. 1984.

BADINTER, Elisabeth. X Y: **A identidade masculina** . 2 ed. Lisboa: ASA. 1996.

BALDA-CABELLO, Nelly; SILVA, Edilaine Cristina da. Opinión de universitarios bolivianos sobre el uso de alcohol en el contexto universitario. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. spe, p. 699 – 706. Jun. 2011.

BANDURA, Albert. HUSTON, Aletha C. Identification as a process of incidental learning. **Journal of Abnormal and Social Psychology**. Vol. 68, n. 2, pp. 211-318. 1961

BARASCH, Mara. Sexo e afeto no cotidiano do homem. In: CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: SENAC, 1997. p.94-131.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar.2005.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9 ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papius, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A política do ministério da saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Brasília 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Lei 9.294, de 15 de julho de 1996**. Dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcoólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas, nos termos do § 4º do art. 220 da Constituição Federal. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9294.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9294.htm)>. Acesso em 08 de maio de 2012.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996.** Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 10 out. 1996.

DAMATTA, Roberto. Tem pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina. In: CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: SENAC, 1997, p.32-49.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GOLDMAN, Lee; AUSIELLO, Dennis. **Cecil Medicina**. 23 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

JARDIM, Denise Fagundes. **De bar em bar: identidade masculina e auto-segregação entre homens de classes populares** [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

LINS, Regina Navarro. **A cama na varanda**. 5. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

LISBÔA, Maria Regina Azevedo. Masculinidade: as críticas ao modelo dominante e seus impasses. In: Pedro, J. M.; Grossi, M. P. **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. p. 130-151.

MENDOZA, Aurora Zamora. **O uso de álcool na adolescência**, uma expressão de masculinidade. 2004. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo. Editora Hucitec, 2008.

NEVES, Delma Pessanha. Alcoolismo: acusação ou diagnóstico?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 07-36, jan-fev. 2004.

NOLASCO, Sócrates. Um "homem de verdade". In: CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: SENAC, 1997. p.14-29.

PARIZOTTO, Ana Patrícia. **Sentidos atribuídos por adolescentes da região meio oeste catarinense ao consumo de bebidas alcoólicas** [dissertação]. Florianópolis (SC): Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina; 2005.

PREFEITURA DE CHAPECO. Site de notícias. Disponível em <<http://www.chapeco.sc.gov.br/notgicias/1977-fernando-e-sorocaba-encerram-a-efapi-2011.html>>. Acesso em março de 2014. 2011.

PREFEITURA DE CHAPECO. Site de notícias. Disponível em <<http://chapeco.sc.gov.br/agenda/1305-show-com-gustavo-lima-.html>> . Acesso em março de 2014. 2012.

RIAL, Carmem Sílvia Moraes. Rúgbis e judô: esporte e masculinidade. In: Pedro, J. M.; Grossi, M. P. **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p.227-258.

SILVA, Sívio Éder Dias da; PADILHA, Maria Itayra. Atitudes e comportamentos de adolescentes em relação à ingestão de bebidas alcoólicas. **Rev. esc. enferm. USP**, São



ISBN: 978-85-7897-148-9

Paulo, v. 45, n. 5, p. 1063 – 1069, out. 2011.

SILVA, Valdeci Gonçalves. **Nuances dos testes psicológicos e algumas inquietações pós-modernas**. João Pessoa: Ideia, 2010.

SOUZA, Sinara de Lima et al . A representação do consumo de bebidas alcoólicas para adolescentes atendidos em uma Unidade de Saúde da Família. **Ciênc. saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, may. 2010, p. 733-741.

SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TAPERT, S. AARONS, G. SEDLAR, G. B S. Adolescent substance use and sexual risk-taking behavior. **J Adolesc Health**, v. 28, n. 3, mar. 2001, p. 181-189.

VAGALUME. **Letras de músicas**. Disponível em <<http://www.vagalume.com.br>>. Acesso em 03 de agosto de 2012.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DISCUTINDO AS QUESTÕES DE GÊNERO NOS ESPAÇOS ESCOLARES DO VALE DO ITAJAÍ/SC

Celso Kraemer<sup>413</sup>

Clarice Klann Constantino<sup>414</sup>

Cristiane Theiss Lopes<sup>415</sup>

### Resumo

As questões de gênero parecem atravessar os tempos, buscando forças no combate contra preconceitos e estigmas que, da História, nos atingem. A necessidade imperiosa de discutir as questões de gênero na escola provem de agressões sofridas por alunos ou professores nesse espaço de socialização, pelo choque de valores que viola a normalidade do senso comum que se impõe no espaço escolar, muitas vezes representando a diferença como transgressão, doença, inferioridade, dentre outras. Embora seja atribuição da escola promover a discussão e o combate à hostilidade, inclusive nas relações homoafetivas, ela muitas vezes parece não saber como lidar com as diversas situações que ocorrem nos espaços escolares. A pesquisa utiliza a arqueologia e a genealogia de Foucault para discutir as identidades de gênero vistas como construídas através de processos sócio-histórico-culturais. A pesquisa empírica se fez por meio da aplicação de um questionário, em 16 escolas, do Vale do Itajaí/SC. Das 21 questões, o presente trabalho faz um recorte de três questões referentes à representação de estudantes e professores acerca das demonstrações de afeto e carinho em espaços públicos. A análise das respostas indica que há preconceito em relação aos carinhos homoafetivos, o que não se verifica com relação aos carinhos heterossexuais. Disso se depende a contribuição desta pesquisa para uma abordagem crítica do tema da sexualidade humana, nas questões homoafetivas e no combate ao preconceito e à violência envolvendo as questões de gênero nas socializações promovidas pela escola. Para tanto, a pesquisa e os debates que se seguem ao diagnóstico da realidade regional, permitem desenvolver novas atitudes e ampliar a compreensão da diversidade nos espaços de socialização escolar. Deve, então, deixar de lado a unicidade nas concepções de gênero, combatendo os sofrimentos de quem não se iguala à norma.

**Palavras-Chave:** Gênero; Sexualidade; Espaço Escolar.

### 1 Introdução

Não há consensos sobre o modo como a homossexualidade é produzida no indivíduo. Mesmo assim, o modo como segmentos moralistas a tem atacado acabam promovendo a homofobia. Estes eventos, disseminados também em nosso cotidiano, tornam necessários estudos que denotem o seu significado social, histórico, político,

<sup>413</sup> Doutor em Filosofia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Coordenador do grupo de pesquisa Vozes e Saberes de Si. E-mail: kraemer250@gmail.com

<sup>414</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do grupo de pesquisa Vozes e Saberes de Si.

<sup>415</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do grupo de pesquisa Vozes e Saberes de Si.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

econômico e afetivo. Para tanto a homossexualidade tornou-se um objeto de estudo na área de humanas, como psicologia, sociologia, história, educação, etc.

Os discursos sobre sexualidade que permeiam o espaço escolar constituem um referencial sobre gênero que configura, no presente trabalho de pesquisa, um campo de estudo. Essa pesquisa, através do método genealógico e de análise bibliográfica-documental e de questionários, tem como meta geral compreender o referencial de gênero presente nos discursos que perpassam o ambiente escolar e os efeitos de subjetividade desses discursos sobre os escolares (professores e alunos). Tal meta será buscada pela discussão acerca da constituição dos discursos sobre sexualidade em nossa modernidade, mas também identificando as estratégias de poder que perpassam esses discursos, realizando registros das transcrições e análise dos relatos de vida dos entrevistados, compreendendo as categorias de sexualidade, gênero e identidades que permeiam os relatos orais e achados documentais.

Afetos e afetividades, sexualidade e gênero, sujeito e subjetividade não são, segundo o pressuposto nesta pesquisa, entes “naturais”, aguardando para serem descobertos, estudados e conhecidos pelo trabalho intelectual. Eles são conceitos construídos historicamente, resultantes da trama social, dos confrontos, conflitos, disputas, mas também das alianças, amizades e parcerias. Mas não são conceitos abstratos e indiferentes ao acontecimento social. São, ao contrário, dispositivos estratégicos de poder. É no seu meandro que se desenrola boa parte da constituição de nós mesmos. O modo como estes conceitos são definidos e praticados sofre, por um lado, a interveniência do debate e das disputas públicas sobre eles e, por outro lado, tem efeitos práticos sobre como vivemos, nos conduzimos, amamos, sofremos, nos governamos e somos governados. Assim, o presente trabalho não é neutro ou passivo; insere-se ativamente nas tramas e disputas do presente.

Em que pesem os avanços de vários movimentos em nosso tempo, pela desconstrução de vários dogmas e normatividades, ainda se vive em uma sociedade disciplinada e de controle. Cria-se uma ortopedia moral sobre o corpo e alma dos escolares, ao passo que identidades consideradas destoadas dos padrões dominantes são renegadas e punidas.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 Fundamentação Teórica ou Discussão

Cada vez mais ganha espaço na mídia e nas discussões sociais e políticas a questão sobre a diversidade. Nela se percebe vários discursos fundamentados em diferentes formas de pensar e entender a sexualidade. Criam-se *navalhas* (DELEUZE, 1999) que cortam e delimitam fundamentos para as maneiras de ser e viver a sexualidade, seja por vias biológicas, teológicas ou culturais. Nos discursos presentes na atualidade pode-se perceber esses fundamentos e a necessidade de compreender como se constituíram e se afirmam ao longo dos anos.

## 3 Aspectos Históricos da Produção da Sexualidade

Uma localização possível para a discussão sobre o gênero como forma de resistência a uma cultura e política foi o século XIX, nessa virada de século houve uma visibilidade maior das lutas feministas, como a pauta de estender o direito ao voto às mulheres, chamado esse movimento de sufragismo. “O sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a ‘primeira onda’ do feminismo” (LOURO, 1997, p.15).

No final da década de 1960, algumas discussões a respeito da militância feminina passam a ser feitas. Até então essa luta representava em grande maioria as mulheres brancas, classe econômica favorecida e que eram limitadas aos cuidados do lar, não dando voz muitas vezes as trabalhadoras, classe baixa e em sua maioria negra, que desta forma não se sentiam representadas nessas lutas. Com essa divisão surge uma “segunda onda” do feminismo, que além de discussões políticas e sociais irá também se pronunciar através de trabalhos teóricos na academia, além de escritos em revistas e jornais.

Em 1968, marco de grandes lutas em vários países, numa “contracultura”, jovens, intelectuais, mulheres e negros dão visibilidade a uma insatisfação no modo de vida, tanto social como político. A mulher ganha visibilidade e começa-se a estudar sobre ela. A produção de conhecimento sobre o feminino e suas demandas, de grande importância nesse momento histórico onde sentia a necessidade de se afirmar enquanto identidade. Porém essas discussões se dividiram, algumas feministas radicais entendiam que essa afirmação indenitária era legítima e que era necessário produzir outras formas de conhecimentos por mulheres e não mais por homens que até então eram maioria nas produções acadêmicas. Outras feministas questionavam essa lógica argumentando que limitava a discussão a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

questões biológicas, e para isso trazem outro conceito, gênero.

Rejeitando o determinismo biológico que se fazia presente nas discussões sobre sexualidade, o conceito gênero serviu “como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p. 21). No Brasil, apenas no final dos anos 80, que o conceito vem sendo utilizado. Assim as discussões começam a problematizar os *papeis* sociais estabelecidos,

Papeis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre gêneros. A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (LOURO, 1997, p. 24).

Nessa perspectiva de discussão vários autores confrontam essa cultura hegemônica heteronormativa. Michel Foucault escreve três livros intitulados História da Sexualidade compreendendo ela como uma “invenção social” e que uma repressão sexual na verdade não existiu como argumentado pelos teóricos marxistas, que alegavam a repressão sexual como uma ação econômica sobre os corpos produtivos de uma sociedade industrial, mas sim estavam presentes nos discursos. A sexualidade como uma produção discursiva sobre o sexo. Para conhecer a história da sexualidade é necessário examinar a história dos discursos sobre isso. Com isto se consegue conhecer a sexualidade enquanto um dispositivo de saber-poder-prazer.

Desta forma Foucault contribui na discussão ao problematizar os discursos de verdade sobre a sexualidade, mostrando que a ciência moderna se utiliza da técnica da confissão cristã para requerer uma estimulação no falar sobre o sexo. Porque desta forma a verdade que se confessa tem como meta produzir uma imagem sobre o sujeito, podendo localizá-lo e “tratá-lo” e para isso, torna-se o sexo algo perigoso e necessário à confissão, seja ao padre, ao médico, ao psicólogo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Especialistas estes que podem interpretar o que o sujeito diz, tornando isso um discurso sobre e uma verdade.

O poder funciona como um mecanismo de apelação, atrai, extrai essas estranhezas pelas quais se desvela. O prazer se difunde através do poder cerceador e este fixa o prazer que acaba de desvendar. O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abraça por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo. (FOUCAULT, 1988, p.52)

Desta forma, junto aos movimentos feministas se fazia presente a participação de outros sujeitos, também militantes em favor de seu reconhecimento, sendo eles gays, lésbicas e transgêneros, que lutavam pela visibilidade e contra a violência. Mesmo ligados a uma luta social e política suas agendas eram diferentes. Com a epidemia da AIDS e o discurso sobre ela, favoreceu o reconhecimento e a visibilidade dos homossexuais, mas também as/os fixou em uma categoria específica. “A epidemia é tanto um fato biológico como uma construção social. A AIDS foi construída culturalmente e houve uma decisão de limitá-la como DST” (MISKOLCI, 2012, p.23).

Outra vertente do feminismo é a teoria Queer,

A teoria Queer lida com o gênero como algo cultural, assim, o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, nos dois. Cada um de nós – homem ou mulher- tem gestuais, formas de fazer e pensar que a sociedade pode qualificar como masculinos ou femininos independentes do nosso sexo biológico. No fundo, o gênero é relacionado a normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade (MISKOLCI, 2012, p.32).

Enquanto o movimento homossexual buscava adaptar os homossexuais às demandas sociais incorporando-os socialmente, os queer preferiam enfrentar o desafio de mudar a sociedade de forma que ela lhes seja aceitável (MISKOLCI, 2012). Se a homossexualidade é uma construção social a heterossexualidade também é, desta forma pode se questionar o pré suposto de a maioria ser heterossexual. Com os discursos sobre a AIDS pesquisas sócio-antropológicas mostravam que não era apenas homossexuais diagnosticados com a doença e que muitas pessoas transitavam em sua maneira de se relacionar sexualmente, e que essa dicotomia, hetero – homo também é uma construção histórica a ser repensada (MISKOLCI, 2012).

A palavra Queer vem do inglês e significa *estranho*. Vale ressaltar que é um



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

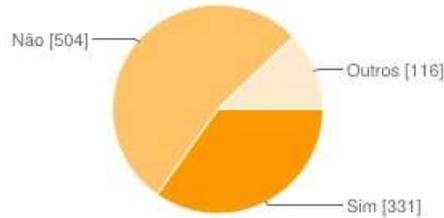
xingamento, uma palavra de ofensa e que foi trazida como uma ferramenta política ao combate à violência de gênero e como apoio as discussões propostas pelos estudos feministas. Na sua perspectiva, o queer não se fixa a uma identidade apenas, como é o caso dos termos homossexuais, bissexuais, transexuais que muitas vezes são representados nos movimentos pela sigla LGBTTT. A teoria Queer mostra a impossibilidade de representar as infinitas sexualidades e gêneros possíveis em letras apenas, e o questionamento de fixar as identidades, pois as percebe como em movimento e não estático, e muitas vezes até contraditórias. Representa aqueles que são que serão que podem ser ou não e também que vivem na fronteira das representações gênero.

#### **4 Demonstrações de Carinho em Espaços Públicos**

O recorte deste trabalho é no sentido de buscar compreender as respostas dadas a 03 perguntas de um questionário contendo 21 questões, do projeto de pesquisa 'VOZES E SABERES DE SI: Discutindo sexualidades e homoafetividades na educação e na escola', financiado pelo CNPq, no qual somos bolsistas. A questão selecionada para a presente análise continha as alternativas de SIM, NÃO, OUTRAS RESPOSTAS – podendo neste último justificar sua resposta. O levantamento se fez em um total de 16 escolas, totalizando 1001 questionários. O critério para a escolha das escolas foi que uma fosse de área central e outra de região periférica, em cada município e sistema. Das 16 escolas, 8 pertencem à rede pública estadual e 8 são escolas municipais, mantidas pelas prefeituras de Blumenau, Gaspar, Indaial e Timbó, localizadas no Vale do Itajaí-SC. Portanto, foram selecionadas, em cada um dos 4 municípios citados duas escolas de cada rede por município. Nas escolas estaduais o questionário foi aplicado a alunos do Ensino Médio e as municipais com alunos do 8º e 9º ano. Sendo um recorte do universo total das questões, a análise da presente discussão será referente apenas às questões 16, 17 e 18 que perguntam o seguinte:

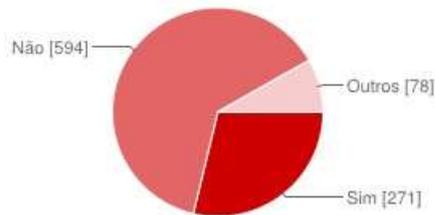


**16. Você se incomoda com pessoas demonstrando afetos em espaços públicos:**



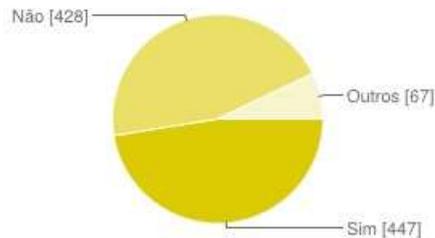
Sim	331	35%
Não	504	53%
Outros	116	12%

**17. Você se incomoda com pessoas heterossexuais se beijando em espaços públicos?**



Sim	271	29%
Não	594	63%
Outros	78	8%

**18. Você se incomoda com pessoas homossexuais se beijando em espaços públicos?**



Sim	447	47%
Não	428	45%
Outros	67	7%

Na pesquisa realizada percebe-se que a maioria dos entrevistados não sente incômodo com pessoas demonstrando afetos em locais públicos, bem como não sente constrangimento com pessoas heterossexuais se beijando em espaços públicos, porém situação diferente ocorre quando fala-se em pessoas homossexuais se beijando em espaços públicos, pois ainda é significativo que quase metade sente incômodo ao presenciá-los.

A homossexualidade é discurso, investigação, criação de significados, ou seja, herdeira legítima da vontade de saber (FOUCAULT, 1988). A sexualidade revela-se como um dispositivo histórico e não um dado da natureza e, assim, uma grande rede da superfície “em que a estimulação dos corpos, a intensificação do prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (FOUCAULT, 1988, p.100). Desse modo, deve-se buscar em determinado tempo, época,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e lugar a compreensão de conceitos como “homossexualidade”, “sexualidade” e “homoafetividade”. E em nosso tempo atual ainda tem-se o preconceito em relação as homoafetividades, pois muitos consideram como algo anormal, fora do padrões, um modismo e de que é algo negativo e de que não deve se tornar público.

A “homossexualidade” não é uma realidade natural mas algo historicamente construído e diz respeito a uma realidade culturalmente arbitrária (COSTA, 1995, 2002), pois invenção da era moderna colocando assim o binarismo heterossexualidade/homossexualidade, e surge justamente por uma época marcada pela ordem “um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja encoberta e recalcada sob o véu da aceitação e da possível convivência[...]”.(VEIGA-NETO, 2001, p.112)

O controle exercido por uma pedagogia sexual sobre o corpo nada mais é do que uma engrenagem de um sistema que se utiliza das técnicas de poder disciplinar e biopolítica. Cria-se uma ortopedia moral sobre o corpo e alma dos escolares, ao passo que identidades consideradas destoadas dos padrões dominantes são renegadas e punidas. Não se permite a emancipação da criança/do jovem e tampouco parte-se de uma premissa de que todos são iguais. Na verdade, ocorre ao contrário, o sistema escolar eterniza e sedimenta as diferenças, pois se nos dias atuais muito se fala em liberdade de expressão, de ser como é, do respeito às diferenças, de outro lado há o preconceito que emerge com fundamento em discursos biológicos e religiosos.

O discurso religioso busca o fundamento da união entre um homem e uma mulher cujo objetivo da união é a procriação e a perpetuação da espécie, condenando-se relações extraconjugais e sexuais não reprodutivas por transgredir o plano divino. A prática de atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo é qualificada como pecaminosa, eis que não permitem a reprodução e fora do laço matrimonial.

Segundo Richards (1993, p. 136):

A questão que precisamos nos colocar não é qual era, em princípio, a atitude do cristianismo em relação à homossexualidade – uma vez que se lhe opunha claramente -, mas como o cristianismo acreditava que devia lidar com os infratores. [...] Os primeiros padres da Igreja desenvolveram um código abrangente de ética sexual que o próprio Cristo não havia providenciado. Clemente, Jerônimo, Orígenes e Agostinho estabeleceram o princípio de que o sexo com qualquer outro propósito que não o da procriação era uma violação da natureza. Estas opiniões foram consagradas em lei no momento em que o Império Romano adotou o cristianismo como sua religião oficial. [...] Justiniano tinha uma visão dos atos homossexuais como sendo literalmente uma violação da natureza que provocava a retaliação da mesma: “por causa destes crimes ocorrem fomes coletivas, terremotos e pestes”, declarou: Este refrão deveria



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

retornar no período posterior à Idade Média, quando uma sucessão de calamidades que surpreenderam a cristandade foi diretamente atribuída pelos pregadores populares e pelos teólogos à existência da sodomia.

Os defensores dos discursos religiosos fundamentam-se em diversos relatos bíblicos atribuídos à homossexualidade, porém precisam ser interpretados através de método histórico-crítico, pois para Helminiak (1998, p. 27-28):

É importante prestar atenção às diversas formas de se ler um texto, especialmente quando lidamos com textos antigos como a Bíblia. As palavras podem ter um determinado significado para nós hoje e, na época das pessoas que as escreveram, seu significado ter sido totalmente diferente.” Complementa, dizendo que “a interpretação literal afirma entender o texto unicamente conforme o que ele diz. Esta é a abordagem fundamentalista. Ela afirma não interpretar o texto, mas simplesmente lê-lo como ele é. Entretanto, é claro que até mesmo o fundamentalismo segue uma regra de interpretação. Esta regra, simples e fácil, diz que a significação do texto é dada no presente por quem o lê. [...] Fazemos a comparação com a outra abordagem, a da leitura histórico-crítica. A regra aqui diz que a significação do texto é dada por aquele que o escreveu no passado. Para afirmar qual é o ensinamento dado pelo texto bíblico hoje, primeiro é preciso compreendê-lo em sua situação original e então transportar seu significado para o presente.

O cristianismo buscava “frear” a homossexualidade pela punição de maneira a fazer com que a pessoa renunciasse a sua identidade fingindo ser o que a religião impunha, conforme Richards explica que (1993, p. 152):

O cristianismo era fundamentalmente hostil à homossexualidade. A mudança na Idade Média não foi um deslocamento da tolerância para a intolerância por razões não-intrínsecas às crenças cristãs, mas uma alteração nos meios de lidar com a questão. No período inicial da Idade Média, a punição era a penitência; no período posterior, a fogueira. Mas nunca foi questão de permitir aos homossexuais prosseguir em sua atividade homossexual sem punição. Eles eram obrigados a desistir dela ou arriscar sua danação.

No entanto, em que pese os discursos que buscam sustentação até nos dias de hoje causando sofrimento e todo tipo de preconceito ao outro que não se iguala a norma, deve-se transcender a barreira dos dogmas e estabelecer um pensamento crítico e principalmente de respeito ao outro, respeitando-se o diferente, pois no ser humano, a sexualidade não tem finalidade única, nem tampouco objeto fixo.



## 5 Considerações

A homossexualidade é produtora de verdades e mentiras, de definições e controles, para ser útil ou perigosa, mas principalmente vem se constituindo como objeto de saber, de discurso e de verdade.

Os estudantes que participaram da pesquisa nos levam a compreensão de que se faz necessário ressignificar os conceitos de Educação e buscar ir além do processo de ensino/aprendizagem. É de extrema importância se faz lançar um olhar sobre a escola, pois, como instituição sócio-política que é, não pode estar alheia à problemática do preconceito e violência contra a homossexualidade/homoafetividades e o espaço escolar é a ponte facilitadora para a socialização e por nela estarem presentes relações de poder. É nesse ambiente que circulam corpos, sexualidades, sujeitos, identidades, poder político, técnicas disciplinares. A educação como meio basilar na constituição do sujeito é um possível caminho de ser percorrido, enquanto meio para suscitar a sensibilidade ética na vida de todos nós. Ética não no sentido da pura obediência às normalidades instituídas, mas no sentido de reflexão do homem sobre si mesmo, sobre sua convivência com os demais da sociedade. É nisto que a educação pode ser vista como um caminho para o ensinamento de virtudes, como diria Aristóteles. As virtudes como justiça, temperança, tolerância, humildade, etc., nos fazem caminhar para uma reflexão dos valores morais intrínsecos nas relações humanas. São justamente estas virtudes que nos fariam juízes de nós mesmos. Assim, a ética nos mostraria um novo mundo de possibilidades, ou seja, a possibilidade de criar-se uma consciência baseada em identidades culturais e no pluralismo.

A reação dos entrevistados frente ao tema da sexualidade e da homossexualidade indica sérias deficiências nos processos escolares de educação. Ignorância em relação ao conceito, preconceito e senso comum são a principal características relativas a esse tema. Isso mostra a contribuição desta pesquisa para uma abordagem crítica no combate ao preconceito e à violência envolvendo as questões de gênero. O espaço escolar é parte da vida de estudantes e professores, sujeitos que possuem as mais diversas identidades, sendo que o ser humano não possui uma identidade una e fixa, devendo, acima de qualquer preceito normativo, ser respeitado em sua diferença.

A escola deve transcender o controle dos corpos que circulam em seus espaços e promover o combate ao preconceito nas relações de gênero, deixando a pedagogia da sexualidade de ter em seu currículo tão somente modelos de controle comportamental,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estabelecendo como única verdade o caráter biologicista. Desta forma ela poderá buscar ver outras verdades que conduzam à liberdade dos diversos sujeitos que freqüentam a escola. O preconceito emerge de uma hierarquia, em que se tem o inferior e o superior, ou seja, a existência de posições antagônicas em que uma posição de identidade é uma ameaça à outra. Desse modo, a escola precisa atuar como instrumento de multiplicação de respeito às diversidades. Para tanto, deve deixar de lado a unicidade e a questão de tornar inferior tudo que não se iguala à norma. A normatividade heterossexual tem causado sofrimento a professores e alunos que não se enquadram nesse padrão. A causa desse sofrimento provém dos juízos morais, baseados em uma fundamentação biológica, religiosa ou mesmo do senso comum preconceituoso, machista e carregado de limitações culturais, no sentido da aceitação da alteridade.

## Referências

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. 4 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

\_\_\_\_\_. **A face e o verso**: estudos sobre o homoerotismo II. São Paulo: Editora Escuta, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a Vontade de saber. 22 imp. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HELMINIAK, Daniel A. **O que a bíblia realmente diz sobre a homossexualidade**. São Paulo: Summus, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: uma aprendizagem pelas diferenças**. Cadernos da diversidade, 2010.

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação**. As minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO FUTEBOL NO XII JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS

Gabriel Kolesny Tricot<sup>416</sup>

Beleni Saléte Grandó<sup>417</sup>

### Resumo

Parte-se da pesquisa exploratória, cujo campo se deu nos XII Jogos dos Povos Indígenas, com a observação do futebol. O objetivo da pesquisa foi compreender como se dava a prática do futebol nos jogos e identificar seus sentidos e significados em contexto interétnico e intercultural. Na perspectiva antropológica pautamo-nos nos estudos do futebol como fenômeno sociocultural ritualizado pela religiosidade e com ritos específicos produzidos historicamente e ressignificado em cada contexto, afim de melhor compreender as culturas indígenas e o esporte na perspectiva de diferentes corpos e Culturas sem preconceitos culturais. Concluímos que o futebol se caracterizou como um espaço social e intercultural que vai além da prática esportiva, se configurou como um tempo-espaço de celebração coletiva e identidades específicas que se expressam no diálogo com o fenômeno cultural do futebol brasileiro.

**PALAVRAS-Chave:** Sócio Antropologia; Povos Indígenas; Futebol.

### 1 Introdução

A realização dos Jogos dos Povos Indígenas era um sonho de um índio, que por muito tempo perseguiu esse ideal. Surgiu a idéia de juntar as atitudes positivas, para mostrá-las aos não-índios, e aproximar as mais de 180 etnias ainda existentes no Brasil, especialmente para que essas pudessem se conhecer e fortalecer sua cultura. Podendo também, através da prática esportiva, demonstrar a força de sua cultura e a grandeza de sua nação. O esporte e a educação física são compreendidos pela UNESCO (2013) como instrumentos importantes para a formação de valores, a socialização e o desenvolvimento humano. Promove também o diálogo, a cooperação, respeito ao próximo e além de levarem ha estilos de vida mais sustentáveis e saudáveis.

A educação física e o esporte, ministrados por sistemas formais e não formais de ensino, proporcionam o aprendizado de regras mínimas de convivência, além do que, conseqüentemente, a uma redução na demanda e na sobrecarga por

<sup>416</sup> Graduando em Educação Física Licenciatura na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). E-mail: gabrielkolesny@bol.com.br

<sup>417</sup> Pós-Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no Curso de Educação Física pela UFMT. E-mail: beleni.grando@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

serviços públicos de saúde e de segurança pública. O esporte é um instrumento que permite a autodescoberta, o aumento da autoconfiança e da autoestima, mas é também um meio poderoso de mobilização, ao reunir pessoas de diferentes crenças, culturas e origens étnicoraciais. As competições esportivas internacionais, além de oferecer entretenimento, reforçam a construção da identidade cultural e do sentimento de pertencimento dos povos (UNESCO; 2013).

Segundo o site do evento, os Jogos dos Povos Indígenas que tem como lema “O importante não é ganhar, e sim celebrar”, o reforça os valores pensados pelos irmãos Carlos e Marcos Terena idealizadores dos jogos, que tem por finalidade o conagraçamento entre todos os participantes, privilegiando o aspecto lúdico da prática esportiva, revelando e resgatando as manifestações esportivas tradicionais indígenas. Os Jogos Indígenas procuram fortalecer a identidade cultural, celebrando o espírito de confraternização digna e respeitosa com a sociedade não-indígena e, acima de tudo recuperar a auto-estima da população indígena.

A cada dois anos, segundo site Intertribal, uma Aldeia Global é montada no ambiente urbano para receber cerca de 1.600 indígenas vindos das mais diversas regiões do Brasil, para celebrarem os Jogos dos Povos Indígenas. Eles representam 48 dos 239 diferentes povos que vivem em território brasileiro e trazem consigo artefatos, adornos, línguas e modos de vida distintos e únicos. O número de etnias e participantes pode variar em cada edição dos Jogos. Entre adultos, jovens e crianças, sendo que algumas enviam apenas alguns representantes. Kury (2000) “Na profusão de cores, perfumes, rostos e corpos que reinam no planeta Terra, um mesmo elemento comum: o ser humano”.

Os Jogos são realizados de dois em dois anos, sendo sempre nos anos ímpares. O período de realização é sempre no segundo semestre do ano, mais precisamente entre os meses de setembro e novembro obedecendo ao calendário indígena no início das primeiras chuvas aos sete dias que antecedem o período da lua cheia. No evento todos participam em igualdade, não há um campeão geral ou destaque para os vencedores, todos os participantes recebem medalhas. Durante a realização são faladas mais de 25 línguas e dialetos. A abertura dos Jogos é sempre precedida pelo ritual de benção de um líder espiritual indígena. Todos os Jogos contam com a realização de uma Noite Cultural, onde os participantes apresentam suas manifestações culturais como danças, pinturas corporais, cantos, e a comunidade não indígena local é convidada a assistir a essas apresentações. Almeida (2010) apresenta, a partir da observação dos IX Jogos dos Povos Indígenas realizada em Recife/PE-2007, que as práticas corporais realizadas durante os Jogos se caracterizam como uma reunião de manifestações da cultura corporal de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

movimento, específicas de cada etnia, possuindo sentido e significados próprios, dentro do contexto intercultural dos Jogos.

O futebol nos Jogos Indígenas cada etnia possa inscrever uma equipe no masculino e feminino. O jogo dura 40 a 60 minutos, sendo dividido em dois tempos. A comissão técnica dos Jogos em questão pode escolher o piso onde serão disputadas as partidas, areia ou grama. É definido também se os jogadores devem disputar as partidas descalços ou não. O Futebol é a única prova onde há a presença de um juiz, sendo que em todas as outras modalidades não há árbitros. Rivière (1997) munido pela hipótese de alguns autores – Marc Augé, Cristian Bronbreger, Eduardo Archetti, Roberto da Matta – diz que “O futebol é um ritual, uma construção cultural que torna possível a comunicação simbólica entre participantes e conecta em uma ampla representação o sentido e valores mobilizados pelos autores.” Da Matta (1982; 2003), observa que no Brasil o futebol é muito discutido e que apesar de falar-se de outros vários assuntos, se discute futebol com ímpeto no centro de uma dramatização popular, como elemento presente de comunicação e socialização. Afirmando que tal modalidade propõe uma visão mais precisa do campo esportivo como forma privilegiada de sociabilidade e cultura.

O objetivo da pesquisa foi compreender como se dava a prática do futebol nos jogos e identificar seus sentidos e significados em contexto interétnico e intercultural. Na perspectiva antropológica pautamo-nos nos estudos do futebol como fenômeno sociocultural ritualizado pela religiosidade e com ritos específicos produzidos historicamente e ressignificado em cada contexto, evidenciando seu potencial coesivo e hierárquico.

## **2 Metodologia**

Parte-se da pesquisa exploratória realizada na disciplina Sócio Antropologia no Curso de Licenciatura em Educação Física, cujo campo se deu nos XII Jogos dos Povos Indígenas, com a observação dos jogos nas finais de futebol, em 14 de novembro, no “Estádio Dultrinha” em Cuiabá/MT. Acompanhamos a final feminina e masculina no Estádio do Dultrinha. Circulando pelo evento pudendo identificar os diferentes aspectos da prática esportiva pré, durante e pós-jogo e também das reações comportamentais dos espectadores de uma forma próxima e interativa com o meio.

Durante os jogos das finais do futebol acompanhamos de diferentes pontos do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estádio possibilitando uma visão ampla das duas partidas e dos acontecimentos durante o evento. Identificando o comportamento das equipes, da arbitragem, torcida, jogadores e sua relação com a prática esportiva, especificamente de cada grupo, observando suas individualidades, características e rituais isoladamente.

Os dados da observação, organizados, discutidos e analisados coletivamente subsidiaram outros estudos sobre o preconceito étnico e o racismo na sociedade brasileira. Neste trabalho, sistematizamos os seguintes aspectos: a identificação das características individuais e coletivas das etnias participantes (foco da observação), os diversos ritos da prática esportiva, as reações sociais e interação dos espectadores, a coletividade das equipes, as torcidas e relação com as fases do jogo, as individualidades no grupo, e características e ritos evidenciados em cada uma das quatro etnias participantes e como se deu o papel dos gêneros dos participante da prática do Futebol.

Os estudos apuraram o olhar sócio antropológico para melhor compreender as culturas indígenas sem o preconceito característico da cultura ocidental. Observar o Outro sem uma perspectiva egocêntrica, significou despir-se de valores e identificar, descrever e refletir sobre o esporte na perspectiva de diferentes corpos e culturas.

### **3 Resultados e Discussão**

Evidenciaram-se no relatório da pesquisa os aspectos observados, a combinação e as diferenças e semelhanças dos ritos do futebol e futebóis em jogo no evento nacional.

Evidenciaram-se diferentes aspectos do “Futebol Indígena”: a) na estruturação do jogo. b) na organização e participação dos jogadores: final masculina etnias Kanela/MA e Kaingang/PR e feminina Bakairi/MT e Parkateje/PA. c) nas relações sociais de diferentes atores (jogadores, técnicos, torcidas, espectadores) - e simbólicas: cantos e rituais do pré-jogo e pós-jogo. d) nas religiosidades manifestas. e) na relação entre torcedores e ritos específicos que evidenciaram afinidades, diferenças e integração entre etnias não participantes do jogo. f) na relação entre os gêneros.

Este ano os XII Jogos dos Povos Indígenas foram de 08 a 16 de novembro na região do Sucuri em Cuiabá, Mato Grosso. Os Jogos ocuparam diferentes espaços, sendo eles: a arena dos Jogos, a oca da sabedoria a feira de artesanato, o campo de futebol, entre outras.

No dia catorze de novembro de dois mil e treze no Estádio Dultrinha observamos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

as finais masculina e feminina de futebol. No que diz respeito a estruturação dos jogos, que observamos, a utilização do campo demarcado e com estruturas bem definidas, cada jogo teve duração de 40 à 60 minutos divididos em dois tempos, escolhido grama o piso para as partidas. "O estádio um lugar consagrado ao culto no seu centro uma gramado inviolável" (RIVIERE, 1997). A presença de juiz e assistentes em campo, jogo pouco narrado, apenas em momentos como algum lance de gol marcado, presença de musicas que tocam nas emissoras de rádios no intervalos dos jogos. A resignificação das práticas corporais, mesclando modernidade e tradição, é apontada por Almeida (2010) como sendo resultado das assimetrias entre os sistemas econômicas, políticos e culturais dos grupos envolvidos. Evidenciando particularidades étnicas e identificando a necessidade pela qual ocorrem as reconfigurações das práticas corporais nos Jogos, através de regulamentos e padronização, por parte da organização do evento. No presente estudo, notamos que no futebol esta estruturação foi realizada em conjunto com as etnias participantes a fim de oportunizar aproximação das práticas corporais do cotidiano de cada grupo étnico, o futebol podendo ter como significado a possibilidade do reforço identitário dos grupos envolvidos. Evidenciando que a principal referência não é o esporte de rendimento, mas sim o esporte amador, com flexibilidade das regras afim de aproximação dos "futebóis" praticados nos diferentes povos.

Participaram da final masculina tribo Kanela/MA e Kaingang/PR e feminino Bakairi/MT e Parkateje/PA. Os times foram organizados com onze atletas titulares todos uniformizados com meias chuteiras, calções e camisas iguais, cada um com a do seu time e um numero diferente de atletas reservas. Circulavam em meio os jogadores seus familiares e amigos. Na torcida muitos espectadores de deferentes povos, cada qual com suas peculiaridades conviviam harmoniosamente no âmbito esportivo. Kury (2000) apresenta que as diferenças sociais são normalmente marcadas pela aparência. A imagem de si mesmo é produzida, fabricada cuidadosamente em rituais cotidianos. Desde a pré-história, os homens em mulheres sempre utilizaram produtos extraídos da natureza para se pintar e enfeitar, buscando se embelezar ou mostrar aos outro que são diferentes.

Observando as finais do Futebol nos Jogos me remeto ao Art. 5º da constituição federal que diz: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]". Podemos evidenciar o esporte como ferramenta igualitária na dissociação das diferenças de gêneros e de quaisquer outros fatores descritos acima, pois o espaço se caracterizou



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

como plenitude do Art 5º, onde observamos mulheres e homens, “atletas” e não atletas, jovens e idosos, de deferentes povos nas mesmas condições de participantes e agentes protagonistas da celebração de suas culturas, através do futebol.

Um fato que chamou bastante atenção sobre os atletas foi principalmente o grau de envolvimento com as jogadas. No jogo da final das equipes femininas, as atletas reservas não se encontravam a disposição imediata para o jogo (não estavam uniformizadas), porem acompanhavam atentas ao desenrolar da partida. Fato totalmente distinto do masculino onde os grupos de jogadores transmitiam aos expectadores mais unidade de equipe, ao entrar de mãos dadas no gramado, estarem todos uniformizados incluindo reservas, por exemplo. Compreendemos que tais comportamentos, apesar de distintos entre os gêneros, não afetavam o comprometimento dos participantes, que ao seu modo demonstravam muito interesse e comprometimento com o evento.

Em cada sociedade as relações entre e intra os gêneros se caracterizam de formas distintas e peculiares as características de cada povo. Kury et al (2000) trazem que ao longo dos anos as sociedades se organizaram de formas completamente diversas umas das outras, havendo distinções entre mulheres e homens, especificas em cada povo. Houve momentos em que as mulheres tinham papel político relevante, até mesmo no Egito, onde geralmente os homens eram faraós, mas houve mulheres que assumiram este poder de governar. Na divisão do trabalho, onde alguns povos se organizavam de tal maneira que delegavam funções por sexo: homens caçavam e cuidavam da limpeza de terrenos e corte das árvores e as mulheres se ocupavam da agricultura e da cozinha. Apresenta também fatores: comportamentais, de relacionamentos familiares, liberdade, opção sexual, opções de trabalho, diversidade nas vestimentas, de corpos, de padrões estéticos... que expressam as mudanças dos papéis assumidos pelas mulheres e homens em diferentes sociedades. Dentre muitos exemplo podendo afirmar que a educação é fator preponderante para as diferenças culturais entre homens e mulheres. No momento das partidas do Futebol nos Jogos evidenciamos papéis igualitários entre homens e mulheres, como participantes e representantes da cultura de seus povos, permaneceram em pé de igualdade na representatividade etnica-cultural possibilitada pelo futebol, agregando a cada indivíduo valores, sentidos e significados de honra, respeito, admiração e responsabilidade, sendo agentes atuantes e difusores de suas culturas através da prática esportiva.

Ao entrar em campo os jogadores aquecem, fazem poses para fotos, reúnem pra conversar. Não houve hino nacional antes das partidas, mas sim cantos e ritos individuais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de cada povo. Em campo acontece o jogo, chute, passe com a bola, chutes a gol, defesas, esbarrões, encontros nas disputas de bola, porem com respeito, sem agressões e grandes rivalidades. A figura do técnico com muitos assistentes foi observada na disputa feminina, no intervalo, cada atleta recebeu informações individuais de um homem de sua etnia que se encontrava junto ao técnico no banco, especialmente da Parkatejê. Fato que não aconteceu ocorreu no time adversário, que procurou os parentes e amigos na torcidas para receber incentivo para o próximo tempo de jogo. No masculino as duas equipes tinham a figura do técnico, pessoa de referencia sob a prática do futebol que durante o jogo passava instruções aos seus atletas. Os papéis dos indivíduos em suas sociedades ganham uma resignificação, no âmbito dos Jogos. Silva (2000) apresenta uma reflexão sobre as formações sociais identitárias no contexto dos sistemas complexos das sociedades e enfatizando mudanças. Compreende que a identidade remete-se as formações sociais, visto como mediador entre o individuo e o sistema social e que as mudanças individuais refletem nas três esferas organizacionais. Melo (2006; pg 22) et al dizem que: “o corpo em movimento se coloca permanentemente em contato com a mente e o mundo ao seu redor, expressando uma série de diálogos entre corpo-mundo. Esse diálogo se constitui a partir das configurações sociais e dos significados individuais.”

Os cantos e as danças da tribo Kanela ecoavam pelos corredores do vestiário, anteriormente a partida demonstrando o grau de envolvimento e importância para a tal povo. Na antiguidade, a dança ocupava destaque no processo educacional dos indivíduos, considerada junto com o teatro e música, uma das três formas de expressões mais antigas existentes (SANTOS, 2012). A dança pode ser vista como reflexo de uma sociedade, como obra popular a fim de dar continuidade a tradição de um povo e como representatividade cultural é o que preconiza Faro (2004), no conceito de danças folclóricas. Em todo Brasil, encontram-se diversos tipos de danças. Cuiabá, no estado do Mato Grosso, preserva manifestações culturais com influências variadas, que ganham expressão em danças, cantos e festivais folclóricos em diferentes localidades e regiões do estado (SILVA, 2012). Suas danças folclóricas como **Siriri** e **Cururu** são as mais conhecidas.

O Siriri – dança acompanhada por cantoria, com influências indígenas e africanas – e o Cururu – espécie de desafio de rimas, com origem em manifestações religiosas populares. O Cururu é tocado apenas por homens, que fazem versos e toadas para as mulheres. Os maiores festivais de Siriri e Cururu ocorrem em Cuiabá e região. (FUÁ, 2014).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Segundo GRANDO et al (2002) diz que o Cururu veio sendo transmitido de geração para geração e que mantém a tradição do Cururu, geralmente a apresentação de suas coreografias, durante festas comunitárias, que inclui também o Siriri. Dialogando com o contexto social e histórico em que as relações humanas foram sendo construídas ao longo do tempo. Esta construção dos povos foi evidenciada nas finais do Futebol nos Jogos em diversos momentos, tanto na torcida com batucadas, coreografias, cantos e ritos, quanto nos atletas na preparação antes das finais nos vestiários, entrada no campo e posteriormente as partidas. Evidenciando mais um fator de grande importância nos Jogos que contribuiu como forma de expressão cultural das etnias.

Cada equipe e jogador, respeitando suas especificidades demonstravam ao longo do jogo diferente característica. Na torcida alguns utilizavam de pinturas corporais e acessórios como cocar, as pinturas eram para batalha e o cocar para celebração, segundo informação de um nativo da tribo Kanela entrevistado. A ritualização, coloca em evidências as identidades e valores de um grupo assim como suas hierarquias e diferenciações internas. Rivière (1997) diz que não há rito sem símbolos com forte repercussão afetiva, não há rito sem comunicação de mensagens, quer seja visual, auditiva ou verbal no espetáculo. Torcedores exprimem o ativismo popular e simbolizam o prazer de agir em conjunto. Com as cores do seu time, pinturas de guerra que ornamentam os rostos, cocares meticulosamente preparados para celebração da festividade... são alguns elementos que marcam suas preferências, afinidades e proclamam a origem social de cada um dos espectadores. Esta atmosfera possibilita observar as relações sociais interétnicas, onde os povos demonstram simpatias e também seu posicionamento político-social frente ao embate das equipes participantes, expondo suas preferências e incompatibilidades, por meio do futebol.

Rivière (1997) traz também que "é possível observar os seguintes aspectos, ritos gestuais, ritos verbais e ritos comportamentais". Neste trabalho observamos tanto na torcida como os jogadores, demonstrações religiosas em forma de preces ou ajoelhados louvando ao Céu e a Terra. Um exemplo foi um jogador do time Kanela fez o Sinal da Cruz ao entrar em campo e ao final do jogo ajoelhados levantaram as mãos para o Céu em agradecimento pela vitória. Podemos perceber que cada sociedade tem-se modos diferentes de viver, além do corpo e aparência podemos destacar a variação na alimentação, no modo de lidar com a higiene, comportamentos uns para com os outros, diversificações religiosas, entre muitos outros fatores. Cada cultura se caracteriza por



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

meio de seus hábitos e costumes. Este conjunto de fatores que ajudam a explicar as diferenças culturais entre os povos. Kury (2000) diz que é a cultura que diferencia os homens dos animais, pois suas ações não são guiadas única e exclusivamente por instintos inerentes ao ser animal, como o de sobrevivência e de reprodução. O homem segue lógicas próprias em suas ações, cada grupo humano cria para si sistemas de crenças e valores que dão sentido a sua vida e orientam suas condutas.

Em relação aos torcedores, foi observada muita satisfação e interesse em estar fazendo parte do evento. Caracterizando animosidade e simpatias entre os povos. Quando por exemplo, a torcida “chamava o gol” em situação de gol com cantos ritmados: “Gol, Gol, Gol” imprimindo ritmo e energia a jogada do seu time. As torcidas vibravam a cada lance cantando, vibrando... O momento de maior alegria era em um gol marcado. O calor era extremo, os torcedores protegiam como podiam do sol uns com guarda chuva e até mesmo com caixas de papelão na cabeça e também no final da partida com celebração da vitória com respeito e valorizavam o esforço das equipes com palmas e gritos. Segundo Rivière (1997), o Futebol é um ritual uma construção cultural que torna possível a comunicação simbólica entre as partes. Através do que foi observado as finais do futebol, caracterizou-se, em um espaço que vai além da prática esportiva, mas também de celebração das individualidades de cada povo através do futebol.

#### **4 Considerações Finais**

Concluimos que o futebol se caracterizou como um espaço social e intercultural que vai além da prática esportiva, se configurou como um tempo-espaço de celebração coletiva e identidades específicas que se expressam no diálogo com o fenômeno cultural do futebol brasileiro. Os XII Jogos dos Povos Indígenas privilegiou os aspectos lúdicos das práticas esportivas e o seu potencial de coesão social e cultural mesmo em contexto interétnico e evidenciou na prática social o intercâmbio cultural entre as etnias, que, embora dentro de uma competição esportiva, não evidenciou os campeões ou a individualização característica do esporte da sociedade capitalista atual, mas evidenciou o fortalecimento das identidades culturais e o conhecimento para respeitar as diferenças étnicas.

Com a pesquisa reafirmamos os conceitos de que cada indivíduo deve ser respeitado por sua especificidade e características identitárias próprias e compreendemos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que futebol nos Jogos Indígenas, além de promover a prática esportiva e aos princípios do evento: “O Importante não é Competir, mas Celebrar”, proporciona positivamente a interação entre culturas e étnicas.

## Referências

ALMEIDA, A. M. De. Práticas corporais, sentido e significados: uma análise dos jogos indígenas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v16, n04, 2010.

DA MATTA, R. “Notes sur le football brésilien”. **Le débat**, nº19, 1982, p. 68-76.

\_\_\_\_\_. Em torno da dialética entre igualdade e hierarquia: notas sobre as imagens e representações dos jogos olímpicos e do futebol no Brasil. **Rev. Antropolítica**: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. Niterói, n. 14, p. 17–39, 2003.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. RJ 2004;

FRANÇA, A. **Como funcionam os jogos dos povos indígenas**. Disponível em <http://esporte.hsw.uol.com.br/jogos-dos-povos-indigenas.htm>. Acessado em 01/12/2013.

FUÁ, W. C. Cururu, Siriri e a Copa do Mundo. **Jornal Oeste**. Disponível em: <http://www.jornaloeste.com.br/?pg=artigo&ida=58> ; Acesso em: 09 de Fev. 2014 - 00:55;

GRANDO, B. S. **Cultura e dança em Mato Grosso**: Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasquiado e a dança cabocla na região de Cáceres MT Central de texto 2002.

JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS. Disponível em <http://www.intertribal.org.br/jogos-indigenas/>. Acessado Em 01/12/2013.

JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS. **Etnias**. Disponível em <http://www.funai.gov.br/indios/jogos/etnias/etnias.htm>. Acessado em 01/12/2013.

KURY L, et al. **Ritos do corpo**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2000.

LIVRETO POVOS INDIGENAS. XII Jogos Dos Povos Indigenas. Disponível em [http://issuu.com/robie.tojal/docs/povos\\_ind\\_\\_genas\\_xii](http://issuu.com/robie.tojal/docs/povos_ind__genas_xii). Acessado em 01/12/2013.

MELO, C.DE M. et al. **O corpo respir-ação na busca do equilíbrio da vida**: elementos para uma (re)significação das práticas corporais. Práticas Corporais v.4 SC- Nauemblu Ciência e Arte, 2006.

RIVIÈRE, C. **Os ritos profanos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, E. O. **A Educação Física na rede municipal de ensino de Cuiabá**: uma proposta de construção coletiva. Cuiabá - EdUFMT 2012.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SILVA, F. N. L.. **Cultura e folclore**. Portal Mato Grosso Brasil. Disponível em: <http://www.matogrossobrasil.com.br/culturaefolclore.asp>. Acesso em: 09 Fev. 2014.

SILVA, S. L. P. **Identidade e complexidade**: uma sociologia para os elementos emergentes da sociedade atual. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/2192/4390>. Acesso em 24 mar 2013.

UNESCO. **UNESCO e o esporte**. Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) 2013.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## A DIVERSIDADE NA ESCOLA ATRAVÉS DA OFICINA DE GÊNERO E SEXUALIDADE<sup>418</sup>

Leandra Batista de Azevedo<sup>419</sup>Patricia Schons<sup>420</sup>Tânia Welter<sup>421</sup>

### Resumo

Esta comunicação apresenta um relato sobre a realização da “Oficina Gênero e Sexualidade”, realizada em novembro de 2013, na EEB Marechal Bormann, localizada em Chapecó/Santa Catarina, envolvendo estudantes de ensino médio e alguns docentes. A oficina, cujo objetivo principal foi estimular a reflexão sobre questões de gênero e sexualidade com jovens estudantes, foi dividida em quatro módulos, objetivando primeiramente ouvir relatos e depois promover o contato de estudantes com as teorias de gênero e sexualidade, instrumentalizando-os para refletir sobre as experiências vividas. Toda a comunidade escolar foi impactada por esta ação e, contrariando os discursos recorrentes, observou-se que a escola é espaço privilegiado para reflexões, formações, promoção e defesa dos direitos humanos.

**PALAVRAS-Chave:** Gênero; Sexualidade; Diversidade; Escola.

### 1 Introdução

A escola é um espaço importante para formação, reflexão e produção de novos conhecimentos. Ela não é o único lugar onde as questões de gênero e sexualidade devem ser refletidas, mas é um espaço privilegiado de sociabilidade e formação em que os estudantes poderão ser estimulados a refletir também sobre estas problemáticas.

Para Carrara et al. (2009, p. 45), as práticas pedagógicas estão permeadas por discursos e atitudes preconceituosas. Assim, acreditamos que, através da realização de

<sup>418</sup> Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina/CNPQ e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) pelos auxílios na realização deste projeto. A professora Neide Moura que inspirou a realização da oficina. A professora Ruth Lenara Gonçalves Ignacio da PUC-RS que sugeriu metodologias. A Escola Estadual Básica Marechal Bormann pelo espaço. Ao professor de Sociologia e Filosofia da EEB Marechal Bormann Tarcisio Brighenti por acreditar no projeto e disponibilizar as aulas de Sociologia para a realização do mesmo. Um relato desta experiência está publicado em Azevedo *et al* (2014).

<sup>419</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. Pesquisadora do projeto Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina (FAPESC/CNPQ). E-mail: [letty\\_hello@hotmail.com](mailto:letty_hello@hotmail.com)

<sup>420</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. Pesquisadora do projeto Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina (FAPESC/CNPQ). E-mail: [patricia.schons@yahoo.com.br](mailto:patricia.schons@yahoo.com.br)

<sup>421</sup> Doutora em Antropologia Social. Pesquisadora do projeto Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina (FAPESC/CNPQ). E-mail: [taniawelter@yahoo.com.br](mailto:taniawelter@yahoo.com.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

debates, aulas teóricas, sessões de cinema, oficinas entre outras atividades, a escola pode contribuir na desconstrução e transformação desses discursos e atitudes.

Compartilhando dessas noções, foi proposta e realizada a “Oficina Gênero e Sexualidade” numa escola da rede estadual de ensino de Chapecó, estado de Santa Catarina, a qual objetivou estimular a reflexão sobre questões de gênero e sexualidade com estudantes e ensino médio.

## **2 Descrição da Oficina Gênero e Sexualidade**

A “Oficina Gênero e Sexualidade” ocorreu nos dias 21 e 28 de novembro de 2013, na Escola de Educação Básica Marechal Bormann, localizada na área central da cidade de Chapecó, estado de Santa Catarina. Teve duração de quatro aulas de quarenta e cinco minutos, envolveu dezesseis estudantes de ensino médio, um convidado, o professor de Sociologia e Filosofia da escola e foi coordenada por duas acadêmicas do curso de licenciatura em Ciências Sociais<sup>422</sup>. Foi realizada como uma atividade do programa de iniciação à docência, subprojeto Ciências Sociais, da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó<sup>423</sup>.

A oficina foi realizada em quatro etapas, as quais objetivaram, em primeiro lugar, ouvir relatos dos/das estudantes sobre suas experiências anteriores e posteriormente promover-lhes o contato com as teorias de gênero e sexualidade, instrumentalizando-os para refletir sobre as experiências vividas: a) apresentação da oficina, exercício sobre gênero e sexo, discussão sobre o exercício e sobre as dúvidas dos estudantes; b) reflexão sobre o exercício e depoimentos da primeira etapa, aula teórica sobre os conceitos de sexo, gênero, identidade e expressão de gênero e orientação sexual, e construção de cartaz sobre os conceitos estudados; c) revisão das categorias com base no cartaz elaborado por estudantes, realização de teatro e sistematização das impressões sobre ele; d) reflexão sobre o teatro, elaboração de produção textual, debate final e avaliação.

<sup>422</sup> Leandra Batista de Azevedo e Patricia Schons.

<sup>423</sup> O PIDID é um programa que objetiva estimular a iniciação docente e é financiado com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Subprojeto Ciências Sociais (PIBID/UFFS/Chapecó) foi realizado na Escola de Educação Básica Marechal Bormann, localizada no centro de Chapecó, entre agosto de 2012 e janeiro de 2014, e teve como supervisor o professor de Sociologia e Filosofia da escola, Tarcísio Brighenti, e como coordenadora a professora do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFFS, Tânia Welter.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O objetivo central da oficina foi estimular a discussão sobre gênero e sexualidade em sala de aula. Para isso, optou-se por estimular o relato sobre experiências vividas e promover o contato desses/as estudantes com as teorias de gênero e sexualidade, instrumentalizando-os/as para refletirem sobre tais experiências. Em nossa compreensão, a reflexão coletiva, a produção textual e a diversidade de recursos metodológicos estimulariam a produção de novos conhecimentos e promoveriam uma mudança nas noções e atitudes dos/as envolvidos.

Com isso, seguindo as orientações de Barbosa (2000) sobre ensinar e aprender, optou-se pelo uso diversificado de estratégias de ensino: “dispositivos”, debates, teatro, leitura de histórias, música, produção textual e aula expositiva dialogada.

Considerou-se que o “dispositivo” foi um recurso que contribuiu para o sucesso das atividades. Trata-se de uma ação específica e diferenciada realizada com a intenção de promover a mudança na ordem estabelecida e chamar a atenção dos/as participantes para a atividade proposta. Nessa oficina foram utilizados dois “dispositivos”.

O primeiro “dispositivo” foi utilizado para iniciar a oficina. Sem aviso prévio, as coordenadoras colocaram uma música e iniciaram um diálogo em voz alta com questionamentos como: “O que é gênero?”, “Por que você está usando azul”, “Azul é uma cor de menino?”, “Será que homem pode usar roupa rosa?”. A ideia era que os/as estudantes fossem estimulados a refletir e ficassem curiosos sobre os conteúdos que seriam tratados a seguir, mas transcorridos alguns minutos, alguns participantes começaram a participar da performance fazendo novos questionamentos. Apenas nesse momento os objetivos e a metodologia da oficina foram apresentados.

No segundo dia da oficina, foi utilizado o “dispositivo” do lixo, o qual, além da quebra na ordem, objetivava promover uma reflexão pessoal sobre o conteúdo ministrado no encontro anterior. Assim, foi entregue aos/às estudantes um pedaço de papel no qual eles/elas deveriam escrever qual comportamento, atitude, noção ou experiência gostariam de jogar fora. Posteriormente, esses papéis foram colocados numa sacola de lixo.

Os/as participantes foram desafiados logo no início a participar do “Jogo do Gênero” (apêndice), que foi organizado da seguinte forma: foi entregue aos/às participantes uma folha de papel com várias frases e eles/elas deveriam escolher se tais formas estavam fundamentadas na categoria de sexo ou gênero, sendo conteúdo apresentado no encontro seguinte. Posteriormente à realização dessa estratégia e objetivando incorporar também os conteúdos de identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual, foram produzidos diversos cartazes.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Também foi utilizado o recurso das artes cênicas, que objetivava estimular a participação, de forma improvisada, dos/as estudantes naquilo que foi definido como teatro do oprimido<sup>424</sup>. Essa atividade iniciou com a leitura, feita por um estudante, do início de uma história sobre duas jovens, escrita pelas coordenadoras da oficina:

Sofia tinha 16 anos e Gabriela tinha 15 anos, são melhores amigas desde a infância, contam seus melhores segredos e passam grande parte do tempo juntas. Tanto Sofia quanto Gabriela costumavam ouvir sempre as mesmas músicas, ir aos mesmos lugares, assistir filmes juntas, entre outras atividades que segundo elas precisavam uma da outra. Em uma tarde Sofia encontra-se com Gabriela na escola [...]

Na sequência, os/as participantes foram estimulados/as a participar da história assumindo o lugar dos personagens, que eram o pai, a mãe, o irmão, o professor, o diretor e o ex-namorado de uma das jovens. Apenas após a realização dessa atividade e no encontro seguinte é que foi lido o final da história que havia sido escrito originalmente.

[...] pois precisava contar um assunto delicado a sua amiga que esperava ansiosa. As duas eram bastante apegadas, Sofia tinha problemas na família, seu pai batia na sua mãe então cedia a confiança toda para Gabriela. Sofia acaricia Gabriela com o intuito de estabelecer uma confiança maior para então contar que está tendo um relacionamento com o ex-namorado da amiga. Mas o que Sofia não esperava era que sua amiga também tinha um segredo para contar, ela estava namorando escondido com o irmão de Sofia.

Como estratégia de produção textual, foi solicitado ao grupo que elaborasse um novo final para a história “No país de Blowmink”, de Cláudio Picazio (1998), que relata a paixão entre Ivan e Marina num país onde era proibido o relacionamento entre pessoas de sexo oposto e se estabelecia a *homonormatividade*<sup>425</sup>.

Com o intuito de chamar a atenção da escola para a importância da discussão de gênero e sexualidade, foram colados cartazes no entorno da sala em que a oficina ocorreu com frases como: “Oficina gênero e sexualidade”, “Qual sua orientação sexual?”, “Qual seu papel de gênero?”, “Qual é seu sexo?”, “Qual é sua identidade de gênero?”, “Você pode ser quem deseja ser?”, “Uma construção social, cultural e histórica”, “Qual é seu desejo/afetividade?”, “Como você monta seu corpo?”, “O que seria o homem

<sup>424</sup> Oliveira (2013, p. 233) inspira-se em Augusto Boal para afirmar que o Teatro do Oprimido é uma forma de envolver o público, “[...] um teatro para o povo e pelo povo [...]”. As intervenções acontecem com as pessoas da platéia entrando em cena e transformando-se naquilo que Boal denominou de “espectadores\atrizes”, isto é, pessoas que são a um só tempo atores\atrizes e expectadores\as.

<sup>425</sup> Em anexo, os finais elaborados pelos/as participantes.



ISBN: 978-85-7897-148-9

brasileiro?”, “O que seria a mulher brasileira?”.

A ideia original da oficina foi enriquecida e ampliada por diversas pessoas nos inúmeros encontros de planejamento e estudo, realizado pelas coordenadoras. Sendo necessário todo um aporte teórico para garantir as estudantes a clareza de alguns pontos que a oficina iria retratar.

### 3 Referenciais Teóricos Sobre Gênero e Sexualidade

Os referenciais teóricos utilizados nessa oficina foram escolhidos com o objetivo de introduzir e problematizar os conceitos de gênero e sexualidade com estudantes de ensino médio. Para a questão histórica do conceito de gênero foram fundamentais as obras de Joan Scott (1990), Ari Sartori (2006) e Miriam Pillar Grossi (2010). Foram inspiradas na última autora as categorias de papel e identidade de gênero e orientação sexual. Sobre as diferenças entre sexo e sexualidade e a importância da formação na construção de relações igualitárias e respeito diante da diversidade, recorreu-se ao “Caderno de Conteúdos” utilizados no Curso de Formação de Professores em Gênero e Diversidade (BARRETO net al, 2009). A noção de expressão de gênero foi inspirada em Arianna Sala<sup>426</sup>.

Durante toda a oficina, temas como diversidade, masculinidade, feminilidade, heteronormatividade<sup>427</sup>, homofobia e identidades trans, foram recorrentes e apareceram numa interface com marcadores sociais da diferença como classe social, cor da pele, religiosidade e idade.

Seguimos Carrara et al (2009, p. 110), quando este afirmou que sexualidade “refere-se às elaborações culturais sobre prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade”.

Consideramos muito importante reconhecer as diferenças entre papéis de gênero (antes chamadas de papéis sexuais), identidade de gênero, expressão de gênero,

<sup>426</sup> Comunicação realizada durante o I Encontro de Formação do Projeto “Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina”, ocorrido em Florianópolis, no dia 6 de novembro de 2013, com recursos da FAPESC/CNPq (edital 06/2012/PRONEM). O projeto “Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina” envolve quatro instituições de ensino superior de Santa Catarina (UFSC, UFFS, UNIPLAC e UNISUL) e é coordenado pelas professoras Miriam Pillar Grossi e Tânia Welter.

<sup>427</sup> Sobre heteronormatividade compulsória, ver Rich, 2010.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

orientação sexual (e não opção sexual como é recorrente), sexo (perspectiva biológica-anatômica), sexualidade (perspectiva social, histórica, cultural). As categorias gênero e sexualidade requerem que o/a educador/a se distancie de seus valores, estranhe aquilo que está observando (perspectiva teórico-metodológica do estranhamento e desnaturalização) e tome a diferença (e não a igualdade) como princípio.

Sabemos que as culturas definem e defendem diferentes valores e comportamentos para homens e mulheres, realizam processos de socialização e naturalização destes valores e comportamentos. Assim, nos ensina Margaret Mead (2000), cada cultura irá ensinar as novas gerações sobre o que é ser homem e mulher e, portanto, se diferencia das demais. A agência dos sujeitos (Ortner, 2007) não pode ou deve ser esquecida, pois mesmo ensinados, estes e estas podem seguir outros modelos ou não se identificar com aquilo que lhes é ensinado. Assim, pessoas que nasceram com pênis, ensinados a serem homens (cisgênero<sup>428</sup>), podem se identificar como mulheres (identidades de gênero trans<sup>429</sup>). Ou mulheres que são ensinadas que devem ser heterossexuais, podem sentir desejo por outras mulheres (orientação sexual) e se reconhecem como lésbicas, homoafetivas ou bissexuais.

As teorias de gênero e sexualidade ajudam a entender as complexas diferenças entre o ser que é biológico (anatomia), cultural (grupo), psicológico (identidade individual) e social, porque as pessoas reagem ou discriminam comportamentos diferentes dos seus e discursos e ações discriminatórias como homofobia, lesbofobia, transfobia<sup>430</sup>, heterossexismo, bullying e outras.

#### 4 Algumas Reflexões Sobre a Oficina Gênero e Sexualidade

Consideramos que a “Oficina Gênero e Sexualidade” atingiu seus objetivos, foi uma oportunidade de planejar, estudar, refletir e produzir novos conhecimentos sobre a temática proposta e, confirmando a afirmativa de Freire (1987) sobre processos educacionais, todo o grupo envolvido ensinou e aprendeu.

<sup>428</sup> “Chamamos de cisgênero, ou de ‘cis’, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento. Como já foi comentado anteriormente, nem todas as pessoas são assim, porque, repetindo, há uma diversidade na identificação das pessoas com algum gênero, e com o que se considera próprio desse gênero. Denominamos as pessoas não-cisgênero as que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans.” (JESUS, 2012, p. 10).

<sup>429</sup> Idem (2012:10).

<sup>430</sup> Sobre homofobia na escola, ver Junqueira, 2009.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A partir das atividades realizadas e das avaliações escritas e orais, constatamos que os conteúdos científicos apresentados e refletidos coletivamente foram absorvidos e incorporados tanto por estudantes de ensino médio quanto por docentes e pré-docentes envolvidos. A oficina despertou o desejo de conhecer mais as teorias sobre gênero e sexualidade, entender o que é "ser mulher" ou "ser homem" e, portanto, fez com que o grupo de estudantes superasse o senso comum e se propusesse a superar as ideias preconceituosas recorrentes, e o uso diversificado e intercalado de estratégias de ensino contribuiu significativamente para esse sucesso.

O "Jogo de Gênero", embora tenha provocado muitas dúvidas na sua resolução, levou estudantes a mobilizar seus/suas professores/as para esclarecer os conceitos de sexo e gênero, ampliando o interesse por essas questões. Outro aspecto importante vinculado a essa atividade é que os conteúdos teóricos foram apresentados posteriormente à realização do jogo. Na avaliação dos participantes, foi possível constatar a eficácia dessa estratégia, pois o jogo estimulou-lhes a curiosidade e o desejo do aprofundamento no tema, bem como promoveu satisfação pelo aprendizado. Em algumas avaliações, os/as participantes ressaltaram que aprenderam a diferenciar gênero, sexo, sexualidade e outras categorias a partir da oficina.

Os/as estudantes escreveram diferentes finais para a história "No país de Blowmink" (PICAZIO, 1998), mas um aspecto chamou a atenção. Os conteúdos abordados na oficina, embora pouco aprofundados em função do tempo, foram assimilados por grande parte do grupo. Como evidenciam alguns finais para a história apresentados pelos/as estudantes: dar liberdade de escolha de ficar junto ao casal heterossexual; mesmo indo contra a norma social (proibindo o relacionamento entre pessoas do sexo oposto), estas pessoas são normais; os pais deveriam ficar ao lado de seus filhos heterossexuais e entender que a orientação sexual não está necessariamente vinculada ao sexo biológico ou em conformidade com as normas sociais; que o casal deveria seguir a norma social e esperar até a maturidade para fazer sua escolha.

Na realização do "dispositivo" do lixo, percebeu-se que muitos estudantes já tinham incorporado a noção de diversidade em seus discursos. Importante ressaltar que eles não sabiam que teríamos acesso aos discursos escritos, o que nos leva a concluir que foram elaborados de forma mais espontânea do que seguindo uma orientação "politicamente correta". Destacamos os comportamentos, atitudes, noções ou experiências, descritos pelos participantes, que gostariam de jogar fora: "não podemos julgar as atitudes de quem não é hetero", "machismo", "homofóbicos/homofobia",



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

“preconceito”, “preconceito contra qualquer coisa *fora do normal* (homossexual, transexuais, travesti...)”, “julgar pessoas sem conhecer”, “intolerância”, “na sociedade tem aqueles que excluem um homossexual de atividades sociais e também aqueles que batem naqueles que gostam de pessoas do mesmo sexo por preconceito”, “cada pessoa faz o que quer da vida – tchau preconceito”, “preconceito contra homossexuais”, “pessoas sem vida social, que a sociedade tem preconceito contra homossexuais do jeito que se relacionam com outras pessoas do mesmo sexo”, “a sociedade e seus preconceitos contra homossexuais/transexuais/bissexuais”, “preconceito contra andróginos”, “preconceito contra as orientações sexuais”, “preconceito contra homossexuais e negros”, “homofobia/homofobia/homofobia”.

Alguns estudantes procuraram a coordenação da oficina para agradecer a oportunidade de expor suas dúvidas e angústias. Esta ação, somada as avaliações dos/as participantes, nos leva a concluir que a oficina foi exitosa pois oportunizou estudar, refletir e problematizar coletivamente as categorias de gênero e sexualidade.

A insistência dos/as participantes no fato de que espaços de diálogo como esse deveriam ser mais recorrentes nas escolas nos colocou a importância e a responsabilidade do trabalho realizado. Falar sobre gênero e sexualidade é desafiador, pois traz a tona experiências pessoais, coloca em xeque valores, padrões sociais, estimula e desafia para mudanças. A avaliação a seguir, escrita por um jovem estudante de ensino médio após participar da oficina, apresenta alguns aspectos desse desconforto. “A oficina foi bem divertida, aprendi coisas que nunca imaginaria que fosse causar tanta discussão em sala de aula. As pessoas dizem não se importar muito com a sexualidade dos outros mas quando questionadas tiveram reações diferentes. Adorei a oficina as meninas que repitam mais vezes”.

## **5 Considerações Finais**

Contrariando recorrentes discursos de que a escola é o espaço que reproduz e revela preconceitos, produz violências e assimetrias, o sucesso obtido pela “Oficina Gênero e Sexualidade” nos indica que a escola pode ser o espaço de reflexão e repúdio a estes comportamentos, de produção de novos conhecimentos e estímulo à construção de relações igualitárias, tolerantes e respeitadas diante da diversidade, inclusive de gênero e sexuais.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Essa oficina atingiu os objetivos e teve bons resultados para todo o grupo envolvido. Para as coordenadoras da oficina, foi uma experiência primeira de atuação numa formação docente em gênero e sexualidade com jovens estudantes. Para a escola foi uma oportunidade diferenciada de formação sobre essas temáticas, envolvendo estudantes, docentes e outros/as profissionais da educação. A partir de sua própria avaliação, constatamos que os/as estudantes que participaram da oficina tiveram diferentes impactos. Essa oficina não só proporcionou um ambiente favorável para que os/as estudantes pudessem expressar livremente e sem julgamentos suas opiniões e dúvidas, mas também promoveu um espaço para realização de debates e construção de conhecimento coletivo; ou seja, toda a comunidade escolar foi envolvida e impactada por essa oficina.

## Referências

AZEVEDO et al. A Escola como espaço para reflexão: um relato de uma experiência docente em gênero e sexualidade. **Revista Café com Sociologia**. V. 3, n. 2. 2014. Disponível em: [revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article](http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article). Acesso em 13 jun. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. A participação da arte na educação e cidadania. **Agência USP de Notícias**. São Paulo, 3 abr. 2000. Disponível em: [www.usp.br/agen/bols/2000/rede529.htm](http://www.usp.br/agen/bols/2000/rede529.htm). Acesso em 24 abr. 2013.

BARRETO, A.; ARAÚJO, I.; PEREIRA, M. E. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de Conteúdos. Versão 2009. Rio de Janeiro/Brasília: CEPESC/SPM, 2009.

CARRARA, S. et al. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro/Brasília: CEPESC/SPM, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. (edição revisada) **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis: UFSC/PPGAS, n. 24, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2 ed. Brasília: 2012.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009, p. 13-51.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.



ISBN: 978-85-7897-148-9

OLIVEIRA, Érika Cécilia Soares. **Gênero, violência contra a mulher e teatro do(a) oprimido (a)**: construindo novas possibilidades de pesquisa e intervenção social. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista, 2013.

ORTNER, Sherry. Poder e Projeto: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Miriam Pilar. ECKERT, Cornelia. FRY, Peter (orgs.). **Conferências e diálogos**: saberes e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, 2007.

PICAZIO, Claudio. No país de Blowmink. In: **Sexo Secreto**: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Revista Bagoas**, Natal, v. 4, n. 5, 2010, p. 17-44, jan./jun. 2010.

SARTORI, Ari. Origem dos estudos de gênero. In: SARTORI, Ari; BRITTO, Néli Suzana (Org.). **Gênero na Educação**: espaço para diversidade. 2. ed. Florianópolis: GENUS, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, jul./dez, 1990, p. 5-22.



## APÊNDICE

### Refletindo sobre Gênero e Sexo

Assinale com a letra G a(s) alternativa(s) que você considera terem relação com gênero e com a letra S a(s) alternativa(s) relacionadas com sexo.

- 1 – Meninos brincam de carrinho, meninas brincam de boneca. ( )
- 2 – As mulheres engravidam, os homens não. ( )
- 3 – Meninos não choram. ( )
- 4 – A voz dos homens muda na puberdade, a das mulheres não. ( )
- 5 – Homem é mais frio, mulher é mais emotiva. ( )
- 6 – A mulher menstrua, o homem não. ( )
- 7 – Rosa é para meninas, azul para meninos. ( )
- 8 – O salário do homem tem que ser superior que o da mulher. ( )
- 9 – Mulher lava a louça, homem corta a grama. ( )



## ANEXO

### Finais para a história “No país de Blowminsk” elaborados pelos/as estudantes

01. Tem certos lugares que aceitam o fato de homem se relacionar com homem e mulher com mulher, mas o certo seria um relacionamento aberto, pois a maioria das pessoas escondem a sua própria identidade. Não sou contra o fato de as pessoas gostarem de pessoas do mesmo sexo, mas ainda acho que deveríamos se relacionar com pessoas do sexo oposto.

02. Os amigos de Ivan ficaram horrorizados com o que viam, no entanto, não o agrediram verbalmente e fisicamente, pois a escolha e a opinião seria de cada um. Os pais, de certa forma, tristes, não os expulsaram de casa, e sim apoiaram, com muito amor, pois independente da escolha dos filhos, eles não poderiam mudar os desejos e escolhas, então todos se entenderam, cientes de que a sociedade irá julgá-los.

03. Cada um tinha de procurar seu parceiro (a) amoroso e se feliz sem preconceitos, mesmo pelo sexo. A pessoa tem que gostar da pessoa pela amizade, de seu desenvolvimento, não podemos julgar ninguém sem provas e pela aparência.

04. Eles não deveriam ser desse jeito essa cidade deveria ser uma cidade “normal” que não tivesse isso de preconceito que eles sofreram, fossem pessoas umas iguais as outras que pudessem se relacionar com quem quisesse, que eles ficassem sem que as pessoas julguem eles.

05. A direção da escola ficou sabendo e chamaram seus pais imediatamente para que conversassem com seus filhos. No início, seus pais ficaram horrorizados, mas com o passar do tempo aceitaram, pois sabiam que não iria adiantar de nada proibir, e não, eles não concordavam, mas pensaram na felicidade de seus filhos ao invés de pensar no que a sociedade prioriza, souberam reconhecer que “apesar” de tudo, seus filhos eram seres humanos, e tinham direito de escolher com quem se relacionar, e quem amar.

06. Marina sabendo que era “normal” e só amava diferente tentou conscientizar as pessoas a fazer o que elas desejam, amar não do jeito “certo”, mas sim do jeito de cada um. Ivan tentou ser igual a todos mas sabia que não iria conseguir e esperou a sua independência para viver como queria sem aceitar as regras que a sociedade impõe.

07. Marina, mesmo sabendo que era normal e que as pessoas iriam criticá-la, continuou sua vida desejando pessoas do sexo oposto e ignorava as acusações da sociedade. Ivan mesmo que tenha sido agredido e sofrido com o episódio, conseguiu denunciar os agressores, e continuou desejando mulheres e ainda amava Marina, até que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

um dia os dois resolveram viver o seu amor.

08. Os dois não desistiram, resolveram sair daquele país que os condenava por “ser diferentes”. Depois de um certo tempo voltaram para visitar seus pais, mas eles tinham mudado. Perceberam que não era tão “assustador” assim como a sociedade pensa. Os aceitaram, mas a sociedade continuou condenando-os, isso não abalou, o importante era seus pais entenderem.

09. Quando chegou a independência, Ivan seguiu seu coração, seus desejos, desejos por mulheres. Viu que Marina também era independente e estava só, convidou-a, em segredo, para uma conversa e disse-a que ainda a amava e solicitou a fuga, para outro lugar fora desse país, para viverem o amor que cada um ainda sentiam um pelo outro. É assim foram felizes, mesmo deixando suas famílias, amigos e costumes.

10. Eu acho que eles deveriam aceitar o sentimento de Marina e Ivan e deixar eles viverem um grande romance, pois ninguém manda, ou escolhe gostar de alguém, e com aqueles que o agrediram deveriam ser punidos, pois todo mundo tem defeitos, problemas, pois errar é humano.

11. Os dois pais de Ivan conversaram com ele e decidiram aceitar o romance, embora fossem discriminados pela sociedade pelo motivo de que não podiam se relacionar com pessoas do sexo oposto. A mesma coisa aconteceu com as mães de Marina, mesmo que isso fosse errado eles não iriam proibir o amor deles.

12. Os amigos de Ivan que estavam jogando ali perto, ficaram horrorizados, porém não fizeram nada em relação a Ivan, conversaram e então ficou claro que seus amigos eram contra a tais atitudes, porém continuaram amigos. Os pais de Ivan e de Marina também eram contra está decisão, conversaram com seus filhos e então aceitou-se as coisas, os dois ficavam juntos e mantinham certa convivência com seus pais.

13. Os dois pais de Ivan, conversaram com o filho e resolveram aceitar. Já a Marina teve uma briga séria com suas mães , mas mesmo assim aceitaram a sua orientação sexual. Assim, Ivan e Marina continuaram se encontrando e lutaram até o fim para que pudessem ficar juntos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## HOMOFOBIA NA ESCOLA: um desafio para professores

Maurício Lorenzetti<sup>431</sup>

Myriam Aldana Vargas<sup>432</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivos analisar as representações que os professores de uma escola de Chapecó possuem em relação à homofobia e as práticas homofóbicas no espaço escolar, bem como analisar quais são as orientações e práticas pedagógicas adotadas pelo corpo docente frente a este tipo de violência na escola. Para tanto, este estudo se configurou em uma pesquisa qualitativa com a aplicação de entrevista semiestruturada, aplicada a seis professores de uma escola estadual do município de Chapecó (Santa Catarina), de diferentes áreas de conhecimento com carga horária de 40h semanais, com aplicação de entrevista semiestruturada.

**Palavras-chave:** Diversidade Sexual; Bullying; Tema transversal; Minorias sexuais.

### 1 Introdução

O tema sexualidade está presente no dia-a-dia das pessoas, existindo em conversas informais entre amigos, músicas, danças e filmes e nas escolas está presente em diferentes espaços, ultrapassando as fronteiras disciplinares e de gênero, (ALTMANN, 2001). Diante da importância do tema, as discussões sobre a inclusão da temática “sexualidade” nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio se intensificam a partir da década de 70 em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, dos movimentos feministas e dos grupos que pregavam o controle de natalidade (BRASIL, 1998). Na década de 1980, a preocupação dos educadores com a crescente incidência de gravidez indesejada e o advento dos grandes números de contaminação da população brasileira e mundial pelo vírus causador da AIDS reiterou a importância do tema na escola (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram lançados pelo governo federal no final dos anos 90, com o objetivo de que temas relacionados à ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual (sexualidade) e pluralidade cultural devem tratados na escola como temas transversais. Segundo o documento, as escolas são chamadas a

<sup>431</sup> Acadêmico de Ciências Biológicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas de Gênero Fogueira.

<sup>432</sup> Doutora em Ciências Humanas pela UFSC. Professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas de Gênero Fogueira.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

incluir a orientação sexual como uma das práticas pedagógicas, que incluem discussões sobre questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, namoro, homoafetividade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, que objetiva contribuir para o bem-estar dos estudantes na vivência de sua sexualidade. Os PCNs apontam que a orientação sexual nas escolas deve permitir que os estudantes possam desenvolver e exercer sua sexualidade de forma plena e sadia, contribuindo para a formação cidadã do estudante, uma vez que a discussão sobre o tema propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro. O mesmo documento também orienta que a escola deve se organizar para que os alunos, ao final do ensino fundamental, por exemplo, sejam capazes de “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano (BRASIL, 1998, p. 311), além de conseguir “identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos” (BRASIL, 1998, p. 311).

Diante dos pressupostos existentes nos PCNs (BRASIL, 1998), este estudo propõe-se a analisar as representações que os professores de uma escola de Chapecó possuem em relação à homofobia e as práticas homofóbicas no espaço escolar, bem como analisar quais são as orientações e práticas pedagógicas adotadas pelo corpo docente frente a este tipo de violência na escola. Para tanto, este estudo se configurou em uma pesquisa qualitativa com a aplicação de entrevista semiestruturada, aplicada a seis professores de uma escola estadual do município de Chapecó (Santa Catarina), obedecendo os seguintes critérios de seleção: i) ser professor de uma disciplina de qualquer área do conhecimento, partindo do pressuposto de que a sexualidade no ambientes escolares deve ser abordada de maneira transversal; ii) atuar quarenta (40) horas semanais e; iii) não ser um profissional contratado por Admissão em Caráter Temporário (ACT). As entrevistas foram analisadas de acordo com as técnicas de análise de conteúdo, especificamente análise temática e as informações obtidas por meio da aplicação das entrevistas semiestruturadas com professores da escola selecionada foram submetidas a leituras flutuantes, com aprofundamento vertical e horizontal (MINAYO, 2008). Nenhum dos entrevistados foi identificado no texto, atendendo aos termos de consentimento e ciência e concordância assinados pelos sujeitos da pesquisa.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 Homoafetividade e Homofobia na História

Para que possamos ter um bom entendimento do desenvolvimento da homoafetividade e homofobia no mundo ocidental é necessária uma análise de como esta foi tratada em diferentes tempos e culturas, o que nos permitirá entender como e por que cada sociedade reage de maneiras diferentes ao fenômeno, e que a própria homoafetividade também se manifesta de diferentes formas ao longo da história e culturas.

A problematização acerca do tema “homofobia” começa em meados do século XIX, porém, na Grécia clássica (século V a.C), o termo “homossexualidade” era desprovido de qualquer significado, pois sequer existia, além de a sexualidade que caracterizava aquela sociedade deixar à mostra e legitimar as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo (BREMNER, 1995; LINS, 2007; BORRILLO, 2010), apesar de historicamente a sexualidade humana ter como parâmetro de relações sexuais aquelas que ocorriam entre pessoas de sexos diferentes (KURASHIGE; GOMES; REIS, 2010). Muitos documentos, como por exemplo epigramas, textos filosóficos, etnográficos, biografias e discursos em defesa de algum acusado comprovam e relatam a realidade e a trivialidade com que o assunto era tratado na época (LINS, 2007).

A Grécia Antiga reconhecia oficialmente as relações amorosas e sexuais entre homens: essas ações sexuais tinham funções iniciáticas à vida matrimonial, porém, cabe ressaltar, que essas relações não eram necessariamente desprovidas de desejo e prazer, estando a homossexualidade (não nomeada da forma como a conhecemos atualmente) legitimada através de verdadeiro reconhecimento social (BORRILLO, 2010; LINS, 2007). Essa experiência se dava através de um rapto, e os amigos daquele que seria iniciado ajudavam no que resultaria um ato sexual, e os homens que não eram raptados, e portando não possuíam iniciação por um pederasta era considerados à margem da sociedade, pois não possuíam um amante e não passaram por um ritual de iniciação, ressaltando-se também o fato de que em algumas cidades, como Esparta, a pederastia era regulamentada e os homens que não escolhiam amantes rapazes eram punidos (BREMNER, 1991).

Se havia elogio ou reprovação estas não eram ligadas à prática da homossexualidade, mas sim à conduta dos indivíduos (LINS, 2007). Veyne (1985) complementa:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Amar um rapaz ou uma mulher, como expressão aplicada a um homem, volta um sem número de vezes nos escritos dos antigos: um equivalia ao outro e o que se pensava de uma pensava-se do outro. (VEYNE, 1985. p. 39).

Para o mundo greco-romano, segundo Bremmer (1995) e Borrillo (2010), o termo utilizado para designar essas relações era “pederastia” – onde *paîs*, *paidós* (menino); e *éros*, *érotos* (amor, paixão), retratando assim a função atribuída à realização de cópula entre duas pessoas do mesmo sexo.

Junto com a pederastia existiam outras práticas homossexuais reconhecidas e consideradas necessárias entre os adultos: em vários Estados gregos, por exemplo, os amantes eram colocados lado a lado nos campos de batalha para que isso lhes inspirasse comportamentos heróicos (BORRILLO, 2010), evitando também a perda de soldados, uma vez que durante as batalhas um poderia cuidar do outro enquanto lutavam.

Cabe ressaltar que a sociedade greco-romana aceitava as práticas homossexuais, porém os cidadãos deveriam casar-se (tornar-se *pater familias*), zelando pelos interesses econômicos e de geração de prole, e ainda obedecer as regras de estrato social inferior como fonte de prazer, evitando assumir o papel passivo nas relações com seus “subordinados” (BORRILLO, 2010). As sociedades gregas e romanas foram extremamente sexistas e misóginas, mas nunca apresentaram o heterossexismo peculiar da tradição judaico-cristã (BORRILLO, 2010). Na Grécia e no Império Romano, a classificação da população entre heterossexuais e homossexuais não existia, os papéis femininos e masculinos eram bem definidos socialmente e o importante para eles era a manutenção de sua sociedade, independentemente se seu parceiro amoroso/sexual fosse homem ou mulher (LINS, 2007).

O Império Romano, então sob influência do cristianismo empenha-se na repressão das relações entre pessoas do mesmo sexo, sendo a primeira lei contra homoafetivos promulgada em 342, pelo imperador Constâncio II, tomando como base das leis criadas a teologia cristã (BORRILLO, 2010).

Através da crença na qualidade natural e a moralidade das relações heterossexuais e monogâmicas, juntamente com ideia de que a homossexualidade era uma prática nociva para os indivíduos e a sociedade, fizeram com que o imperador Teodósio, em 390, ordenasse a condenação à fogueira a todos os homossexuais passivos de Roma (BORRILLO, 2010). O autor ainda complementa:

A fim de justificar tal severidade, foi necessário apoiar-se nos fundamentos bíblicos da condenação: o Antigo Testamento fornecerá as narrativas de Sodoma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e Gomorra; o Novo Testamento, pelo viés das epístolas paulinas vai permitir a renovação da inveterada hostilidade contra os homossexuais. (BORRILLO,2010. p. 48).

Juntamente com o discurso de preocupação pela garantia de proles capazes de manter a sociedade humana, o povo de Israel condenou com vigor qualquer comportamento sexual que não possuía o objetivo de procriação (BORRILLO, 2010). O contexto histórico em que esses atos aconteceram sempre precisam ser levados em conta: após sua libertação do Egito, o povo de Israel foi obrigado a criar normas severas a fim de assegurar sua sobrevivência cultural e biológica (BORRILLO, 2010).

Os alicerces patriarcais do povo judeu estavam sendo considerados ameaçados devido às práticas além da relação com mulheres, ou seja, a preservação biológica da comunidade dos “eleitos” e a necessidade da conservação cultural da sociedade patriarcal poderiam justificar a hostilidade contra os homossexuais (BORRILLO, 2010). Além disso, segundo Lins (2007) o judaísmo (que foi a base do cristianismo) declarou a homossexualidade como ato passível de pena de morte, incluindo a homoafetividade na mesma categoria do incesto, a bestialidade e o adultério.

Mesmo atualmente algumas leis contra a homossexualidade baseiam-se em trechos bíblicos nos EUA. E embora a Igreja Católica tenha pedido publicamente perdão por algumas de suas vítimas, como por exemplo, as comunidades judias, os descendentes dos escravos e até mesmo a Galileu, a igreja tanto não se arrependeu dos danos causados aos homossexuais, como muitas vezes acaba reforçando e justificando seus atos discriminatórios (BORRILLO, 2010).

Borrillo (2010) destaca que a hostilidade da Igreja está muito mais sutil, estando em documentos importantes como o Catecismo da Igreja Católica de 1992 o “chamado” para que os homossexuais se aproximem do que o documento diz ser a “perfeição cristã”. Diante de toda a severidade oriunda dos documentos considerados sagrados pela Igreja, Lins (2007), complementa:

Apesar de toda a punição, o clero foi acusado de praticar a homossexualidade. Havia muito mexerico sobre o que acontecia nos mosteiros. As autoridades temiam o contato sexual entre os monges e desencorajavam as relações de amizade mais íntimas entre eles. Regulamentos foram criados para reduzir os perigos de encontros noturnos. (LINS, 2007. p. 213).

Vários teólogos, como por exemplo, Alain de Lille no século XII, descrevia a homoafetividade como pecado contra a natureza por ser desperdício de sêmen que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

deveria ser usado como meio reprodutivo, enquanto outros diziam que os demônios colhiam esse sêmen “desperdiçado” para moldar os espíritos que atormentavam a humanidade, sendo a pessoa homoafetiva então colocada no mesmo patamar dos assassinos, hereges e traidores (LINS, 2007).

Mott (1994) ainda descreve que na ocasião da chegada dos europeus na América Latina os mesmos ficaram impressionados e assustados ao constatar que a população das “novas terras” também apresentavam comportamentos homoafetivos, sendo que na região dos Andes foram encontrados artefatos arqueológicos que comprovam o homoerotismo nas Américas antes da chegada dos europeus.

Ao final do século XIX, são os homens, tanto médicos quanto filósofos, moralistas e pensadores, principalmente das grandes nações da Europa, que irão fazer as “descobertas” e definir as diferenças entre os corpos de homens e mulheres, inventando-se tipos sexuais, decidindo o que era ou não apropriado, saudável ou patológico, dentro da lógica de que o comportamento das pessoas brancas das classes média e alta deveriam ser o eixo central da sexualidade humana, servindo como guia para as demais pessoas da sociedade (LOURO, 2009). A partir desse mesmo século, o discurso sobre a homoafetividade começa a ser tratado através de duas hipóteses: para conservadores era considerada uma perversidade que necessitava de condenação; para os liberais, esta era uma doença e precisava ser compreendida e tratada (LINS, 2007). A partir deste momento, os novos Estados nacionais estarão, muito mais do que antes, preocupados em controlar suas populações para garantir sua produtividade, e seus governantes irão investir em uma série de medidas, passando a disciplinar a família, ter cuidado especial com a reprodução e as práticas sexuais, instituindo definitivamente o ideal heterocêntrico, em cujo contexto surge o homossexual e a homossexualidade (LOURO, 2009).

O médico húngaro Karl-Maria Benkert foi o responsável por cunhar o termo homossexualidade (LINS, 2007; CORREA JUNIOR et al., 2010; BALESTERO, 2011), e só recentemente, na década de 1960, com o surgimento dos anticoncepcionais (que dissociaram o ato sexual da reprodução) é que a homoafetividade passou a ser melhor aceita, uma vez que o homoerotismo era o representante máximo dessa dissociação, sendo que somente em 1973 a Associação Médica Americana retira a homossexualidade como doença (LINS, 2007). Até 1975, as sociedades de psicanálise não aceitavam homossexuais como psicanalistas, por exemplo, e foi apenas em 1991 que a Organização mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da sua lista de doenças. Contudo, o termo homofobia surge apenas em 1971 em um artigo publicado pelo pesquisador K. T.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Smith, onde objetivava analisar a personalidade homofóbica, permitindo uma maior visibilidade ao tema. Sendo assim, chegamos à conclusão de que ambos os termos, homoafetividade e homofobia, são criações recentes, e que apesar da minoria sexual de que falamos ainda sofrer muito preconceito e discriminação, o cenário atual pode ser modificado.

### **3 Homofobia na Escola**

A Constituição Federal de 1988 instituiu um estado dito como democrático, garantindo igualdade de direitos com a proibição das discriminações de qualquer tipo, sendo por raça, cor ou sexo, implantando também o princípio de igualdade entre os cidadãos; mas apesar da instituição de leis como as citadas acima, pouco se fez legislativamente no que concerne ao combate à homofobia ou às pessoas que apresentem uma condição sexual diferente da norma heteronormativa (BALESTERO, 2011). Dos direitos básicos garantidos à cada cidadão pela Constituição Federal, a educação é um dos mais acessíveis, transformando a escola em um importante espaço para a promoção da cidadania (SANTOS et al., 2008).

Na escola, assim como em outros setores da sociedade, a homofobia apresenta várias facetas e talvez a mais comum seja o machismo, uma prática disseminada em muitas sociedades humanas, resultado de ações, gestos, silêncios, proibições, indiferença ou agressões de homens para com mulheres, crianças e pessoas que não se enquadram na norma heterossexual vigente ou qualquer outra categoria entendida como inferior (BORGES et al. 2011), e de acordo com Davi (2005, p. 119), a homofobia assenta-se e toma como base três justificativas centrais: “a dominação masculina e o ideal de virilidade, o dogma da sexualidade voltada para a reprodução, que norteia os ditames morais das diversas religiões humanas ocidentais, e a heterossexualidade como ‘norma’ sexual ‘natural’”.

Segundo Castañeda (2006, p. 16) “o machismo pode ser definido como um conjunto de crenças, atitudes e condutas que repousam sobre duas ideias básicas: por um lado a polarização dos sexos, isto é, uma contraposição do masculino e do feminino segundo a qual não são apenas diferentes, mas mutuamente excludentes; por outro, a superioridade do masculino nas áreas que os homens consideram importante”, além disso, no machismo há uma construção da hierarquização entre os sexos a partir da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

lógica cultural que privilegia o masculino em detrimento do feminino, criando a ideia de que o homem precisa constantemente retificar a sua posição através da exclusão e sobreposição diante de tudo aquilo que foge ao que foi estabelecido, no caso, a ideia de que o homem de verdade não deve ter inscrito no seu corpo nada que remeta ao seu oposto, onde não basta ser homem, é preciso ser mais homem que a maioria dos homens (CASTAÑEDA, 2006).

Sendo assim, os meninos precisam, desde pequenos, aprender a sufocar qualquer diferença ou inaptidão, mesmo que isso signifique abandonar ou sufocar seus desejos, e a norma é tão efetiva que entra na subjetividade do indivíduo quando da formação de sua personalidade, a fim de que desse momento em diante fique impregnado por valores machistas que irão construir os ideais de masculinidade hegemônica (CASTAÑEDA, 2006). Orquestrados pela heteronormatividade, os processos de construção de sujeitos compulsoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da homoafetividade (LOURO, 1999).

À disposição desses sujeitos, estará a serviço um “arsenal ‘inofensivo’ de piadas e brincadeiras (racistas, misóginas e homofóbicas)” (JUNQUEIRA, 2009, p.19), devendo ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, contendo a camaradagem e manifestações de afeto, usando de comportamentos, gestos e ideias que são autorizadas ao “macho” (LOURO, 2009). Ao longo desse processo ocorre a internalização de um conjunto de disposições sociais que irão se naturalizar nas dinâmicas das relações do dia-a-dia e tomam formas visíveis nas maneiras de ser, se portar, falar, manter o corpo e forma de agir das pessoas (BOURDIEU, 1983), e os homens são, dessa maneira, vigiados e avaliados, de maneira que devem sempre reafirmar sua masculinidade heterossexual e obter a aprovação por parte dos outros homens (NASCIMENTO, 2004).

Diante disso, Almeida (1995) nos mostra que a masculinidade hegemônica então se constitui como um modelo ideal praticamente irrealizável, que disciplina outras possíveis masculinidades e exerce um forte controle normalizador na constituição de identidades masculinas. A construção dessa masculinidade dentro do quadro das normas de gênero e da heteronormatividade irá se configurar então como um processo com altas doses de cerceamento, fazendo com que a parte dominante (o “masculino”) seja dominado pela sua própria dominação (JUNQUEIRA, 2009), transformando o silêncio masculino em relação aos afetos e emoções em um terreno não explorado, se tornando muitas vezes o causador de atitudes e comportamentos homofóbicos (NASCIMENTO, 2004).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Portanto, dentro e fora da escola, a construção de um modelo de heterossexualidade hegemônica obriga o indivíduo que está sendo provado a afirmar e reafirmar (muitas vezes de forma inconsciente) diante dos demais a sua masculinidade “verdadeira” através da força física (SCHPUN, 2004), demonstrações de coragem e atos que visam degradar e depreciar o que é considerado como o outro por meio de insultos e xingamentos, com o objetivo de instituir e-ou reforçar sua imagem e identidade social masculina e detentora de poder (LEAL; CARVALHO, 2008).

Junqueira (2009) destaca que no ambiente escolar, assim como em outros ambientes, os processos de formação dos sujeitos e de suas identidades heterossexuais auxiliam a produzir e alimentar a homofobia, sendo estes comportamentos observados principalmente em meninos e rapazes, ao que Louro (1999) complementa dizendo que estes sujeitos deverão ser extremamente cautelosos na expressão de sentimentos por pessoas do mesmo sexo e somente utilizar gestos, atitudes ou ideias autorizadas para um homem de “verdade”. Nesse mundo que é construído entre os sujeitos masculinos, um modelo de masculinidade heterossexual é algo que deve ser conquistado (FREITAS, 1995). Dessa forma, a masculinidade heterossexual acaba se tornando algo a ser disputado e construído como uma forma de melhoria da visibilidade social do sujeito usando como base para este crescimento a degradação dos outros (JUNQUEIRA, 2009).

Nesse sentido, a discriminação homofóbica chega até a escola através de várias formas, podendo ser simétrica, quando acontece entre alunos e jovens da mesma idade ou ano escolar, ou assimétrica, quando é oriunda de brincadeiras, risos, silêncios e até mesmo indiferença de professores ou funcionários da instituição, sendo que independentemente da forma com que essa violência se apresenta na escola, ela reflete uma sociedade mais ampla e seus grupos familiares embasada na matriz do preconceito à diferença (BORGES et al., 2011). As populações que fogem à norma heterocêntrica sofrem uma forma particular de dominação simbólica, onde são estigmatizados e hierarquizados de maneira negativa coletivamente, e como esses estigmas podem ser escondidos, de maneira que a cor da pele, por exemplo, não pode, essa minoria sofre invisibilização, traduzindo a recusa à uma existência legítima e pública (BOURDIEU, 2014).

Segundo Kanaut et al. (2006) em pesquisa realizada na 8ª Parada Do Orgulho LGBT de Porto Alegre, a escola foi o terceiro lugar mais apontado pelos respondentes com maior índice de violência homofóbica, sendo que como autores das agressões os colegas de trabalho ou escola ficaram em segundo lugar, perdendo apenas para pessoas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desconhecidas. Em pesquisa na 9ª Parada de Orgulho LGBT no ano de 2004, Carrara e Ramos (2004) identificaram que 26,8% dos entrevistados haviam sofrido algum tipo de preconceito por parte de professores e colegas. Estes mesmos autores ainda destacam que 40,4% dos adolescentes entre 15 e 18 anos já sofreram algum tipo de agressão homofóbica, assumindo o que os autores consideraram como uma epidemia de violência. Por último, o Grupo Gay da Bahia (GGB), através do relatório Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil do ano de 2012, nos mostra que, nesse ano, foram registrados 338 assassinatos de gays, lésbicas e travestis em nosso país, totalizando um assassinato a cada 26 horas e colocando o Brasil como o primeiro colocado no ranking mundial no quesito “homocídio”, concentrando 44% por cento do total de execuções registradas em todo o planeta.

### **3.1 Conceituando a Homofobia**

Pensar sobre a problemática da homofobia nas escolas tornou-se uma atitude política e ética de consideração ao *outro*, que é sujeito de direitos e está inserido em um ambiente onde o conceito de inclusão deveria fazer parte de toda a comunidade escolar, sobretudo dos profissionais docentes.

Logo de início, ao conversar com os professores da escola para explicar os objetivos da pesquisa e questioná-los sobre a possibilidade de sua participação nas entrevistas, notamos olhares duvidosos, sobretudo quando a lista com o nome dos interessados a participar da pesquisa passou pela mesa da sala dos professores. O projeto do presente estudo previa a realização de oito entrevistas, sendo que apenas seis professores aceitaram contribuir com a coleta de dados. Durante as entrevistas constatamos que uma entrevistada presenciou professores apresentando comportamentos preconceituosos, pois segundo ela, *“eles preferem evitar ter um contato maior, não sei nem se é preconceito, mas sei que aqui na escola tem alguns professores, discretamente, que se eles podem evitar ter contato, eles evitam.”*

De acordo com os dados coletados presenciamos uma lacuna conceitual em relação ao termo homofobia, ilustradas a seguir:

Pra mim seria uma pessoa que não consegue conviver com pessoas homoafetivas, não conseguem trabalhar, não consegue se relacionar, não consegue respeitar (...).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Fobia vem de medo, pra mim seria medo de algo, medo das pessoas homoafetivas.

Pra mim seria uma aversão a homossexuais, pois é, acho que é isso.

O conceito encontrado na literatura é amplo, de modo que esse tipo de violência simbólica ou física também é considerada homofobia quando aplicada a pessoas que não se enquadram na norma heteronormativa. Este conceito, se bem apreendido, possibilitaria maior percepção dos professores sobre a existência de uma realidade homofóbica, ampliando as possibilidades de intervenção nestas práticas.

Dois entrevistados relatam que já tiveram contato com estudos de gênero, porém, é consenso entre os sujeitos da pesquisa que a temática gênero e homofobia até hoje nunca foi abordada nos cursos acima citados, como podemos ver em algumas de suas falas:

Não, não, nunca vi.

(...) o desse ano que eu participei foi de violência sexual, o único mais ligado, que tratou da questão do respeito pelas escolhas, mas não é um curso que se trate muito não.

Eu faço muito curso na área das diferenças sociais, então nós temos uma plataforma virtual do governo estadual, que nós escolhemos qual curso nós queremos ter... mas ainda não tivemos nenhum curso sobre gênero, homoafetividade.

Diante disso, enfatizamos a carência ou inexistência da temática em termos de teoria acerca da homofobia, que deveria ser tratada como enraizada na cultura ocidental, que estigmatiza e hierarquiza os gêneros, tornando assim a homofobia como a guardiã das fronteiras da heterossexualidade.

Também é importante destacar o despreparo que pode estar permeando as ações de combate a homofobia no ambiente escolar. Todos os entrevistados relatam que quando casos de violência simbólica (uso de substantivos pejorativos, por exemplo) são percebidos, procura-se realizar uma conversa com os estudantes envolvidos, e quando esta não surte efeito, são encaminhados para os coordenadores pedagógicos ou para a direção da escola. Foram realizadas entrevistas com a coordenadora pedagógica e a diretora da instituição, e as discussões serão apresentadas adiante.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 3.2 A “Origem” da Homoafetividade Segundo os Professores

Essa lacuna conceitual também é encontrada quando os professores foram questionados sobre a possível origem do fenômeno da homoafetividade:

Pra mim a pessoa já nasce com, já é alguma coisa que nasce assim, e, eu não tenho problema nenhum (...) não é que ela se torna (...) não sei te explicar, mas eu acho que isso já vem da pessoa, não escolheu... quer dizer, de alguma forma escolheu.

Pra mim eu vejo a questão da ciência mesmo (...) um hormônio a mais, um gene a mais, uma questão genética tem que ter, por que não é de um dia pro outro que você vai querer, claro, não vou descartar a influência da sociedade, há de se questionar, é algo que tá dentro de você, que você pode ativar ou não, mais pra eu gostar de homem, mais pra eu gostar de mulher... mas acho que não é escolha (...) Será que isso estava adormecido? Será que foi fantasia e quis provar algo diferente?

Acho que é só mais uma coisa, acho que até se faz um estardalhaço com essa questão, que tem muito a ver com a parte econômica, também as pessoas lucram com isso, e se aproveitam da situação, se aproveitam fazendo leis, eventos, vendendo coisas, e tudo gira em torno do capitalismo, minha opinião é essa, eu não tenho a menor discriminação contra homossexuais.

Durante as entrevistas, a palavra “opção” também é recorrente, esquecendo que o ser humano, em toda a sua complexidade, tem a sua sexualidade aprendida através das pessoas e demais meios ao seu redor, sendo atribuído ao indivíduo um poder de escolha inexistente. Apesar de reconhecerem a influência cultural e social na construção da sexualidade, as falas foram permeadas por muitas dúvidas, apesar de dois entrevistados reconhecerem que a homoafetividade não é uma escolha de cada indivíduo.

## 3.3 Homofobia na escola e práticas pedagógicas

Quando questionados sobre a ocorrência do fenômeno homofóbico, todos os entrevistados foram contundentes ao dizer que a prática existe e ocorre na maioria das vezes entre os meninos e rapazes, aparecendo principalmente sob a forma de apelidos, deboches, mudanças de entonação na voz, deixando-a afeminada quando vão conversar com o colega que não se enquadra na norma heteronormativa. Para Piovesan (2009), ao longo da história da humanidade as violações aos direitos humanos, como por exemplo um pleno exercício da sexualidade, tem como base do preconceito a dicotomia do “eu”



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

*versus* o “outro”, onde a diferença é visibilizada não como ferramenta de combate à violência, mas como forma de estigmatização de pessoas e grupos, gerando a percepção de um ser descartável e vazio de dignidade.

Uma das entrevistadas ainda destaca que brincadeiras depreciativas são “*a máscara central, a brincadeira mascarada*”, demonstrando que nossa cultura é permissível e pouco cidadã, admitindo piadas e apelidos jocosos contra aqueles que não se ajustam ao que conhecemos como padrões de sexualidade e gênero (FAZANO et al., 2011). O comportamento homofóbico estabelece para as vítimas um sentimento de não pertencimento a um grupo, fazendo surgir sensações de desconforto diante dos demais, em alguns casos levando à evasão escolar e problemas psicológicos, e o excesso de responsabilidades dos professores como um importante fator que contribui ao não combate dessa prática nas escolas, uma vez que o tempo necessário para cumprir cronogramas e conteúdos acaba sobrepujando as “brincadeiras” existentes (BORGES et al., 2011). Bourdieu (1983) também complementa chamando atenção para as brincadeiras camufladas que guardam em si insultos e injúrias, se tornando um eficiente instrumento de objetivação do indivíduo.

Chama-nos atenção também o fato de que segundo a coordenadora pedagógica da escola “*a homofobia é menor com as meninas*”, deixando alguns questionamentos: a homofobia é realmente menor entre as meninas, ou historicamente a sexualidade da mulher vem sendo marginalizada, tornando-a invisível? Louro (2009) observa que “as práticas afetivas entre mulheres e meninas costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidades e toques físicos são capazes de borrar possíveis divisórios entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais” (LOURO, 2009, p. 91), sendo assim constituída uma sexualidade feminina mais invisível. Muitas vezes o fato de algo ser invisível não significa que não exista, as vezes o objeto é invisível apenas por estar fora do foco dos questionamentos. A UNESCO ainda afirma que os homens são mais homofóbicos do que as mulheres e que há uma maior discriminação quando o comportamento de gênero não corresponde ao sexo biológico da pessoa, tornando a homoafetividade masculina sempre vista como mais desestabilizadora da ordem social (ABRAMOVAY, 2004).

Segundo uma professora entrevistada, até mesmo os professores acabam perpetuando essa violência na escola através de conversas na sala dos professores, onde



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ela já presenciou professores conversando sobre “o aluno veadinho da 7ª série”. A coordenadora pedagógica também nos diz que “os homossexuais que são mais reservados, que não são tão espalhafatosos, vamos dizer assim, não há isso praticamente”, ao que um colega complementa: “(...) dependendo do homossexual ele tem uma tendência, digamos assim, a extravasar, e as vezes ele se solta demais, e aí no momento eu dou um toque pra ele e digo, olha contenha-se (...)”. Sendo assim, os estudantes podem ter sexualidades não hegemônicas, desde que não a expressem na escola e ajam de acordo com os comportamentos ditados pela heterossexualidade. Aqueles e aquelas que deixam sua sexualidade invisível são aceitos, mas quem transgride a norma e deixa sua sexualidade inscrita em seus corpos ficam sujeitos a variadas formas de preconceito e exclusão (FAZANO et al., 2011). Ou seja, a escola é um ambiente hostil às manifestações das diferenças culturais e sexualidades, construindo e colocando mecanismos de controle social com o objetivo de normatizar condutas e comportamentos que fujam de suas regras (FAZANO et al., 2011).

Quando um dos professores foi questionado se ele já teve a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre a homoafetividade em suas aulas, ele responde que conseguiu trabalhar “numa boa, bem humorado e tal, a gente fala sobre os assuntos”. Assim, os professores acabam lidando com as situações de acordo com seus próprios valores e conhecimentos específicos e contextuais a partir de sua experiência, que se torna limitada devido ao formalismo escola e a falta de uma orientação que informe e dê respaldo na sua ação que deveria ser educar de forma humanista e inclusiva (FAZANO et al., 2011).

Outro problema relatado pela coordenadora pedagógica da instituição, é que não existe um projeto político pedagógico fortalecido na escola, e os trabalhos sobre a temática além de serem muito pontuais, na maioria das vezes é abordado por professores de ciências-biologia, pesando apenas o caráter biológico da sexualidade humana. Os discursos em torno da sexualidade continuam sendo feitos por um viés sobretudo biológico e preventivo (FAZANO et al., 2011), e sem querer deslegitimar a ação dos professores das áreas biológicas, ressaltando que não é evidente que a diversidade orientações sexuais e identidades de gênero sejam trabalhadas com os estudantes, reforçando a ideia de que a sexualidade está apenas relacionada à reprodução. Os currículos escolares, que tomam como base o projeto político pedagógico da escola, funcionam como instrumento de poder e de discriminação, uma vez que a maioria dos currículos apresentam configurações fragmentadas e centrada na formação técnica dos estudantes, sendo assim, o currículo não poderia ser considerado como algo estático,



ISBN: 978-85-7897-148-9

mas sim algo que necessitaria ser revisado e modificado de modo a atender as novas demandas sociais, se tornando uma importante ferramenta no combate à homofobia na escola (ROCHA FILHO, 2010).

#### 4 Considerações Finais

De acordo com os dados coletados, chegamos à conclusão de que a homofobia na escola existe, e que seu enfrentamento não deve ser realizado apenas pelos professores, sendo que ainda persiste nos discursos dos pesquisados uma visão médica e biologizante da sexualidade. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo governo estadual de Santa Catarina não abordaram a temática até agora, deixando uma lacuna na formação dos professores. Outro ponto importante que deve ser destacado é a formação dos estudantes de licenciatura, que também praticamente não ouvem falar sobre sexualidade durante a sua formação. Uma possibilidade para a ampliação do debate e discussão sobre a temática seria a inclusão do tema nos cursos de capacitação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, uma vez que os profissionais da educação ainda não dispõem de dados, diretrizes ou instrumentos adequados para enfrentar a homofobia e debater a diversidade sexual presente no ambiente escolar (JUNQUEIRA, 2009).

Além de a homofobia existir entre os estudantes, também nota-se a existência desse preconceito entre os professores, que podem ajudar na perpetuação dessa violência de maneira direta ou indireta. Sendo assim, um importante campo de parceria entre universidades, escola e Estado se abre a partir dessas discussões, para que possamos pensar e planejar uma escola justa, onde a diversidade de sujeitos seja acolhida e desmistificada nesse importante cenário de construção de sujeitos.

#### Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. UNESCO Brasil: Brasília, 2004.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, ANO 9, 2º semestre de 2001.

BREMMER, J. Pederastia grega e homossexualismo moderno. In: \_\_\_\_\_. (Org.)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

**De Safo a Sade.** Tradução: Cid Knipel Moreira. Editora Papyrus: São Paulo, 1995.]

BORGES, Z. N.; PASSAMANI, G. R.; OHLWEILER, M. I.; BULSING, M. Percepção de professores de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul, Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, jan.-abr., 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina:** a condição feminina e a violência simbólica., Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia.** Editora Marco Zero: São Paulo, 1983.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia:** história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CASTAÑEDA, M. **O machismo invisível.** São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

CORREA JUNIOR, S. P.; VIEIRA, G. H.; GOMES, H. L. N.; FREIRA, L. A.; LOBO, M. F. Homossexualidade e construção de papéis. **Revista de Psicologia**, v. 1, n. 1, 2010.

CARRARA, S.; RAMOS, S.. Política, direitos, violência e homossexualidade: pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. **Instituto de Medicina Social**, 2004.

DAVI, E. H. D. Intolerância e homossexualidade: as marcas da homofobia na Cultura Ocidental. **Caderno Espaço Feminino**, v. 13, n. 16, 2005.

FAZANO, C. F.; RIBEIRO, A. I. M.; PRADO, V. M. Homofobia na escola: o discurso indiferente ao aluno diferente. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 10, n. 2, 2011.

FILHO, A. S. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia na escola. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

FREITAS, Tânia Martins de. **Senhores de si:** uma representação antropológica da masculinidade. Fim de Século: Lisboa, 1995.

GRUPO GAY DA BAHIA. Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil: relatório 2012. Acesso em: 16-06-2014. Disponível em: <<http://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2013/06/relatorio-20126.pdf>>.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

KURASHIGE, K.; GOMES, A. M.; APARECIDO, F. R.. Violência e homofobia: um estudo sobre preconceito e agressão contra a população GLBT em Campo Grande. **Rev. de Ciências Sociais**, n. 7, v. 4, 2010.

LEAL, B. S.; CARVALHO, C. A. Entre a ausência estatística oficial e o assassinato por ódio: o problema da homofobia no Brasil. **XVI Encontro Nacional de Estudos**



ISBN: 978-85-7897-148-9

Populacionais, Caxambu – MG, 2008.

LINS, Regina Navarro. **A cama na varanda**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola**. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Editora Hucitec: São Paulo, 11 ed., 2008.

MOTT, L. Etno-história da homossexualidade na América Latina. **Seminário-Taller de História de las Mentalidade y los Imaginarios**. Pontificia Universidad Javeria de Bogotá. Colômbia, 1994.

NASCIMENTO, M. (Re)pensando as “masculinidades adolescentes”: homens jovens, gênero e saúde. In: UZIEL, A. P.; RIOS, L. P.; PARKER, R. G. (Orgs.). **Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids**. Pallas: Rio de Janeiro, 2004.

PIOVESAN, F. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: LEITE, G.; SARLET, I. **Direitos fundamentais e Estados Constitucional: estudos em homenagem a J. J. Gomes Canotilho**. Editora Coimbra: São Paulo-Coimbra, 2009.

ROCHA FILHO, J. S. **O currículo escolar e as relações de heterossexismo e homofobia na educação básica**. Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SANTOS, C.; RAMOS, M. E. C.; TIMM, F. B.; CABRAL, D. G.; LOBO, T. D. M. **Diversidade sexual na escola e a homofobia: a capacitação de professores como estratégia de intervenção**. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, agosto de 2008.

SCHPUN, M. R. (Org.). **Masculinidades: múltiplas perspectivas para um objeto plural**. Boitempo: São Paulo, 2004.

VEYNE, P. **A elegia erótica romana: o amor, a poesia, e o Ocidente**. Trad. Milton Meira do Nascimento e Maria das Graças de Souza Nascimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.



## AS REPRESENTAÇÕES DE MASCULINIDADE E DE FEMINILIDADE DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOTRE DAME (1954-1976)

Vitor Marcelo Vieira<sup>433</sup>

### Resumo

Este texto analisa a atuação da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora - Notre Dame (SND - *Sisters of Notre Dame*), em Maravilha/SC. A SND esteve à frente da educação formal na localidade entre 1954 e 1976. A chegada da SND se caracteriza como um dos elementos fundamentais do processo de colonização. Além de investigar a atuação da SND em Maravilha, este trabalho considerou os momentos iniciais e a importância da presença da instituição religiosa no local. As fontes empregadas nesta pesquisa são oficiais, ou seja, produzidas pela própria instituição religiosa, como, por exemplo, relatórios anuais, ata de reuniões pedagógicas e livros de correspondências. Não obstante, identificar a disciplina empreendida pela SND na sala de aula, nas reuniões pedagógicas e, sobretudo no Clube de Mães, tornou-se o fundamento da produção dessa pesquisa documental. Através da análise de fontes primárias buscou-se trazer à tona as ações e a difusão de princípios morais cristãos empreendidos pela SND no espaço escolar e comunitário e suas representações de masculinidade e feminilidade. O modelo de família concebido nesse momento é patriarcal, convergindo para o marido, como o chefe de família. Na especificidade dessa pesquisa, com seu recorte temporal entre 1954 a 1976, e espacial, Oeste de Santa Catarina, na região de ação da Companhia Territorial Sul Brasil, está a educação moral cristã, conduzida pela SND. O texto tem a sua relevância no sentido de se compreender a formação cultural das representações do feminino e do masculino, sendo que para isso torna-se necessário recorrer à investigação documental.

**Palavras-Chave:** Educação; Moral Cristã; Disciplina; Representações de Feminino e masculino.

### 1 As Irmãs de Notre Dame em Maravilha

A arrancada inicial de instalação da SND na região oeste de Santa Catarina tem no ano de 1953, seu marco fundamental, momento este quando a madre provincial Maria Irmengarda da Província de Santa Cruz com sede em Passo Fundo-RS se dirige para Maravilha, com objetivo já definido: implantar uma Escola Primária.

Em 1954, várias irmãs chegaram para ficar. São elas: Maria Florentina, Maria Renildis e Maria Aurora para trabalhar no seminário e Maria Borja e Maria Zenaide para

<sup>433</sup> Professor do Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Catarina. Graduado em História (Unochapecó). Especialista em Educação (Unoesc). Graduado em Sociologia (Unochapecó). Mestre em História (UPF). E-mail: [vieira@unochapeco.edu.br](mailto:vieira@unochapeco.edu.br)



ISBN: 978-85-7897-148-9

atuarem na área da educação na Escola Reunidas Vera Gomes de Miranda<sup>434</sup>. De Passo Fundo elas saíram no dia 11 de fevereiro. Pernoitaram em São Carlos, onde as aguardava o padre Antônio, com uma caminhonete cedida pelo “Dr. Leal” da Companhia Territorial Sul Brasil. Quando chegaram á Maravilha foram recebidas por um coro de crianças que entoavam “louvado seja nosso senhor Jesus Cristo”.

Em abril de 1957, iniciou-se a mudança, muito embora a casa ainda não estivesse totalmente concluída. Até aquele ano as irmãs residiam no seminário que já havia no local. A casa logo se transformou num internato destinado as moças, oriundas principalmente do interior, que buscavam continuar seus estudos. O internato servia tanto para aquelas meninas que queriam seguir a vocação de freira, bem como aquelas que apenas queriam seguir os seus estudos. Para as meninas que podiam pagar para seguir seus estudos, eram cobradas mensalidades. As moças que não podiam pagar eram incumbidas de realizar serviços e completar o pagamento com produtos alimentícios que traziam da casa dos pais (DE LEMES, 2005, p.32).



Figura 1: Meninas internas em 1965. Acervo: arquivo passivo EEB. Nossa Senhora da Salete, Maravilha/SC

<sup>434</sup> Conforme Relatório Geral do Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete de 1969, no ano de 1954 a escola desdobrada passou a se chamar “Escolas Reunidas Vera Gomes de Miranda professora no Leste. O pai desta professora teria doado um quadro com a foto da mesma à escola que foi colocado na sala de aula. Quando passou a Grupo Escolar o mencionado Sr. Pediu o quadro de volta”. Quanto à designação de “Escolas Reunidas”, é devido ao fato de que existiam as escolinhas isoladas onde havia mais de uma turma em uma mesma sala ou mais de uma escola. As chamadas escolinhas multiseriadas contemplavam de 1ª à 4ª série.



ISBN: 978-85-7897-148-9

As Irmãs que recebiam aluguel do governo do estado administravam o colégio, lecionavam, ajudavam com materiais, e contratavam professores que eram pagos pelo governo estadual. A transformação da escola em Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete se deu através do decreto 171/56 de 13 de junho de 1956. A mudança se tornava necessária devido ao aumento dos alunos ocasionado pelo avanço da colonização. O fato de ser uma escola administrada pelas irmãs atraía as famílias para o povoado. O seminário, a escola das irmãs e os próprios religiosos, se constituíam numa referência moral e espiritual.

É conveniente ressaltar nessa altura, que sendo uma referência moral, a SND, enquanto instituição, no povoado tem a sua prática legitimada pela população, que acorria a mesma para praticar sua religiosidade e contava com ela para conduzir a educação de seus filhos e filhas. A partir dessa legitimação, formam-se espaços de difusão das “bases morais” da família cristã, calcados no poder masculino, tornado legítimo, pela própria instituição religiosa.

O terreno onde funcionava a escola pertencia até então a Cia. Sul Brasil que doou o mesmo ao Estado no ano de 1959 e este por sua vez doou em 1960 à Congregação Notre Dame. A construção e o mobiliário pertenciam à Congregação que alugava para o Estado, conforme é possível perceber neste registro no livro de correspondências de 1956:

Exmo.sr. Governador do Estado Dr. Jorge Lacerda. A abaixo assinada Diretora do Grupo Escolar “Nossa Senhora da Salete” em Maravilha, distrito de Cunha Porá, município de Palmitos, vem pedir respeitosamente se digne V. Excia. Conceder o pagamento de aluguel de prédio Cr\$ 1.000,00 mensais visto pertencer o referido prédio onde funciona o estabelecimento, as Irmãs que nele tem exercício. Nestes termos pede deferimento. Maravilha, 9 de setembro de 1956. Irmã Maria Borja, Diretora (LIVRO DE CORRESPONDÊNCIA, Escolas Reunidas Profª. Vera Gomes de Miranda, 09 de setembro de 1956, p.3).

O fato de ser uma escola administrada pelas irmãs atraía as famílias de colonos para o povoado. O seminário, a escola das irmãs e os próprios religiosos, se constituíam numa referência moral e espiritual.

## 2 Dominação e construção de feminilidade e masculinidade na instituição escolar

O grande lema que era levado a cabo pelas irmãs, no que se refere à disciplina, é



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

o “prevenir para não remediar”. Através desse fundamento o corpo docente do grupo escolar era instruído por irmã Ancila, a ficar vigilante no início, no recreio e no final das aulas, sendo que desta forma, as crianças não teriam oportunidade para “artes e briguinhas”.

A disciplina em geral é boa nas aulas. Deixa um pouco a desejar nas aulas do 3º ano Z e 2º ano Z, o que atribuo a falta de prática e ao caráter um tanto violento da professora. [...] A assiduidade do professorado muito tem contribuído para a boa disciplina. Igualmente nas formaturas as professoras exercem vigilância ao lado das fileiras e acompanham os alunos que em silêncio entram na sala de aula. Também nos recreios a disciplina é boa. Meninos e meninas brincam em pátios separados. As penas disciplinares aplicadas pelas professoras e pela direção foram em geral admoestações, repreensões e algumas vezes pequenos castigos morais, Castigos físicos não são aplicados (RELATÓRIO ANUAL do Grupo Escolar Nossa Senhora da SALETE, 1957, p.14).

As formaturas, referidas por irmã Ancila na passagem anterior, são as formatura das filhas, seja antes de entrar na sala de aula ou mesmo durante hora cívica que ocorria com freqüência. O Grupo Escolar comandado pelas freiras teve um caráter moralizador baseado nos rigores disciplinadores dos princípios cristãos. Pelo fato de a escola ser comandada pelas freiras, proporcionava plena confiança da comunidade de que seus filhos estavam bem encaminhados. Irmã Maria Ancila adota na escola o princípio de prevenir quando diz que:

Tanto professores como a direção do Grupo, exercem sua autoridade de maneira preventiva, evitando deixar os alunos á sós ou em condição de dar motivo a ações indisciplinadas. [...] Enquanto os alunos tomam a sopa é lhes permitido conversarem um pouco, pois foi assim que diversos alunos começaram de gostar da sopa estimulados por seus colegas (RELATÓRIO ANUAL do Grupo Escolar Nossa Senhora da SALETE, 1959).

Conforme Acelí de Assis Magalhães (2001, p. 59), os sentimentos voltados à preservação da criança, entendida pela Igreja e pelo Estado como em primeiro lugar de procedência paterna, deram origem às regras de civilidade direcionadas para a conduta das crianças com o objetivo de impor comportamentos. Essas regras, inicialmente foram difundidas nos manuais de civilidade e após se transformaram em instruções para convívio com as crianças. Na seqüência, quando o sistema educativo passou a ser incumbência da Igreja e do Estado, essas regras e costumes foram adotados nas práticas cotidianas das escolas (GELIS apud MAGALHÃES, 2001, pp. 59-60).

Percebe-se dessa forma, o surgimento de uma ação repressiva por parte dos dirigentes das escolas, entendendo a educação privada como demasiada



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

condescendente com os afetos. Sendo assim, em contrapartida indicavam e difundiam através de suas práticas pedagógicas, um refreamento dos desejos infantis afirmando que essas deveriam se sujeitar ao domínio da razão. Todas essas atitudes criavam um paradigma de aceitabilidade, pois

Essa formação oficial e religiosa recebeu logo a adesão dos pais, por estarem convencidos, como ditavam os manuais, de que sob seus cuidados, geralmente afetuosos, os filhos estariam à mercê de instintos primários, os quais deveriam ser reprimidos. Colocar uma criança na escola equivaleria portanto à tirá-la do domínio da natureza. Assim, produziu-se a concepção de que a vida das crianças deveria ser conduzida pelas famílias com a intermediação da Igreja e do Estado [...] era atribuído à mulher-mãe um lugar específico no ciclo da vida: esperava-se que ela fosse fértil e que cuidasse do filho gerado, garantindo sobrevivência e formação ao filho do pai [...] através dessas proposições, a mulher foi confinada ao papel de simples reprodutora, ponto de união de duas funções complementares: gerar e criar um filho (GELIS apud MAGALHÃES, 2001, pp. 60-61).

Esse papel atribuído à mulher era o ponto de partida para que ela se tornasse a reprodutora e a “rainha do lar”, que cuidasse da família com princípios cristãos. A partir dessa incumbência que lhe era atribuída, os “ensinamentos” eram repassados pela SND afim de que se tornasse efetivo no lar, pois, a esposa se tornaria a própria “mensageira”, fazendo uma ponte entre a doutrina da SND com a família tradicional cristã. Para a mãe e esposa, a tarefa era de zelar pela harmonia do lar através de gestos dóceis e carinhosos para com os filhos e com o marido, concebido e legitimado nesse momento como o chefe do lar e da mulher. O espaço escolar tornava-se por excelência o vetor que esquadrihava, repartia, classificava e disciplinava os corpos, porém não sem resistência. Nas reuniões pedagógicas eram abordados os mais diversos assuntos referentes ao ensino, mas o foco principal era voltado para a higiene, a obrigação de os alunos usarem uniforme, cuidar da caligrafia e até mesmo a maneira do aluno manusear o lápis. Os professores deveriam vigiar os alunos no recreio e estes deveriam entrar em fileiras no início das aulas. Quanto aos castigos:

Foi falado sobre os castigos que podem ser aplicados em caso de necessidade. Serviu como norma o Regulamento de 1946. A disciplina deve ser preventiva. [...] Devemos educar nossos alunos integralmente, quer dizer que sejam bem educados em todas as circunstâncias da vida; na escola, na rua, em casa e na sociedade em geral. [...] Para facilitar os trabalhos de fins do ano, seria bom já classificar os alunos em fortes, médios e fracos. A diretora explicou como fazer esta classificação. [...] Finalmente foi pedido ao professorado que seja exemplo de boa educação e de boas maneiras. Sobretudo devem evitar os trajes indecentes (RELATÓRIO ANUAL do Grupo Escolar Nossa Senhora da SALETE, 1957).



ISBN: 978-85-7897-148-9

Essa ação denota a presença de normatização, classificação e sanção, que como micro poder combina técnicas hierarquizantes e normalizantes, classificando, qualificando e punindo. Nele está presente um cerimonial do poder buscando o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 1987, p. 154). Aliás, com relação ao estabelecimento de séries, em sua análise acerca da disciplina, o autor afirma que no começo do século XIX existia uma proposição para as escolas em termo de horários que se caracterizava da seguinte forma: “8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa”. Com relação à classificação do saber, ação adotada naquele momento pela SND, Foucault, (1987, pp. 128-134) analisa o estabelecimento de séries, ou seja,

Prescrever a cada um, de acordo com seu nível, sua antiguidade, seu posto, os exercícios que lhe convêm; os exercícios comuns tem um papel diferenciador e cada diferença comporta exercícios específicos. Ao termo de cada série, começam outras, formam uma ramificação e se subdividem por sua vez. De maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria. [...] Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco a prática pedagógica.

O prevenir proposto na escola, ia desde a separação dos meninos e meninas no intervalo até o olhar constante dos professores sobre os alunos. Filas e silêncio eram formas de manter a disciplina. O medo estava presente no meio escolar, embora se evitasse certos castigos como as surras. Essa educação disciplinadora se torna a marca empregada pelas irmãs no Grupo Escolar. Fica bem evidenciado quando a diretora se reporta aos alunos, no sentido de classificá-los em “fortes, médios e fracos”, aliás, classificação essa que ficou explicada nas reuniões pedagógicas. Essa classificação, presente nesse momento, foi objeto de análise de Foucault (1987), quando diz que no século XVIII, na Europa, sobretudo na França:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar [...]. Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 125).

A vestimenta dos professores/as era observada, exigiam-se trajes decentes. A diretora solicita as professoras para que atentem sobre o uso de roupas indecentes, para



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

servirem de exemplo para os alunos. A questão de gênero aparece no espaço escolar, como forma de conduzir a educação pela SND. Isso fica evidente na medida de separar meninos e meninas durante o recreio escolar e o cuidado que as professoras devem ter com respeito às vestimentas “indecentes”. Dessa forma é possível compreender que:

Os saberes, representações e conhecimentos sobre a sexualidade e, de maneira geral, as próprias disciplinas relativas à sexualidade são produtos culturais e históricos que contribuem para moldar e modificar os cenários culturais da sexualidade e a fazer acontecer, ou até mesmo fixar, aquilo que descrevem (BOZON, 2004, p. 14).

Os alunos provavelmente não tinham muita escolha, se não seguir as normas rígidas impostas pela educação das Irmãs de Notre Dame. A análise documental permitiu compreender como se davam as relações naquele momento, entendendo que os registros das relações estabelecidas eram feitos pelas religiosas. Todos esses registros permitem compreender as relações que ocorriam, muito embora não se tenha encontrado qualquer fonte documental que traga à tona a visão dos dominados por este poder, que pudesse identificar os punidos, como por exemplo, o temido livro negro. Sua existência é quase um mito, pois não há até o momento qualquer pista de tal documento. A partir desta rápida consideração é possível conceber a idéia de que o método da História Social é passível de aplicação sobre este texto, pois, ela é vista como a história de pessoas comuns ou a história vista de baixo. Não pode ser vista como simplesmente uma investigação política, mas uma ótima oportunidade para demonstrar que “[...] os membros das classes inferiores foram agentes cujas ações afetaram o mundo (às vezes limitado) em que eles viviam” (SHARPE apud DALLABRIDA, 2003). A História Social, dessa forma, abre um campo importante dentro do conhecimento histórico, contextualizando no espaço e no tempo, o sujeito simples, que construiu essa História, pois “[...] aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, [...] temos um passado, [...] viemos de algum lugar” (SHARPE apud DALABRIDA, 2003).

### **3 O Clube de Mães: espaço de representações**

Nesse sentido, foi criado no dia 28 de maio de 1961 o Clube de Mães do Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete. O objetivo deste grupo era trabalhar a questão moral da família e também acompanhar o rendimento dos filhos na escola. Participavam do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Clube as irmãs Maria Inocente, Maria Constância, Maria Ancila, Maria das Mercês e mais em torno de quarenta e três sócias, mães de alunos devidamente matriculados na escola.

O clube se dedicava á abordar assuntos referentes á educação dos filhos, sobretudo das meninas, e inclusive á promover cursos pré-nupciais, voltado para as meninas. As famílias sofriam forte influência das irmãs a ponto delas se tornarem uma espécie de “vigilantes da moral e dos bons costumes” da sociedade. Isto ficou evidenciado no ano de 1965 quando a Irmã Maria Ancila, que além de ser diretora da escola, também comandava o Clube de Mães, conclamou a união das mães para impedirem a abertura de uma “casa de corrupção” que estava prestes á funcionar na cidade. Havia uma idéia comum de que a mulher devia combater qualquer coisa que pudesse abalar a estrutura do casamento, conquistando o “seu homem” através de gestos delicados. Isso justifica o combate à citada “casa de corrupção”, referência a uma casa onde possivelmente havia mulheres “disponíveis” aos homens, fato que ameaçaria a o modelo de família concebido naquele momento. Os “conselhos” dirigidos às mães, principalmente por irmã Ancila, colocavam-nas numa situação de obrigação de manter a harmonia no lar, sobretudo cuidar da satisfação do esposo e dos filhos e principalmente preparar as meninas para o casamento. Aliás, agir dessa forma era tão ou mais importante do que cuidar da freqüência escolar da filha. A doutrina repassada pela Irmã Ancila, nas reuniões, era fundamentada na união da família em seus direitos sagrados contra as forças externas que buscam vacilar as bases familiares:

Uma mãe inteligente saberá fazer de sua família uma pequena e agradável sociedade, fazer tanto como seus filhos e esposo se sintam bem no lar. Não basta proibir aos filhos, você não vá lá, em tal sociedade, ou não leia esta revista ou livro mau, é preciso já, antes de tal cousa tirar-lhe [...] Como por exemplo ter um rádio em casa, não sai tão caro e é útil e instrutivo. Não recalcar ou inibir o espírito de curiosidade sexual mas em tempo oportuno quando o filho perguntar devemos orientá-lo. Conduzi-lo para seu pleno e sadio desabrochamento dentro de uma esfera moral e religiosa, principalmente as mães preparem as filhas antes do casamento. Não ter vergonha de falar, pois por esse falso pudor talvez quantas lágrimas terá de verter sua filha (LIVRO DE ATAS do Clube de Mães do Grupo Escolar Nossa Senhora da Salette, nº 1, 28 DE MAIO DE 1961).

O funcionamento do discurso se formava, calcada na “ordem”, “progresso” e na “disciplina”. O poder disciplinar era repassado nas reuniões do Clube de Mães, local onde tal discurso se materializava. No entanto, com relação à sua eficácia, esse saber/poder atingia seus objetivos em grau e medida não verificáveis até aqui. Como sociedade paternalista, os encontros das mães serviam para as irmãs repassarem uma doutrina que legitimasse o homem como sendo o chefe da família. Por sua vez a Associação de Pais e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Mestres, que realizou sua segunda reunião no dia 30 de agosto de 1959 tratava entre outros, de assuntos análogos ao do Clube de Mães.

Já que o Clube de Mães era a “parte feminina” da Associação de Pais e Mestres - APM, os assuntos familiares deveriam ser tratados no Clube, enquanto a Associação tratava de questões “organizacionais”. Por este fato se verifica a intencionalidade de promover uma modelação dos costumes, tendo como alvo o corpo da mulher, que era alvo de saber/poder. Enquanto as mães se dedicavam à cuidar do lar e da base moral da família, ensinamentos que circulavam no Clube de Mães, os homens faziam parte da APM, ou seja da parte que administrava. Os discursos nas reuniões funcionavam de tal modo que atingisse o seio da família. Tal empresa recaía sobre as mães, que deveriam “doutrinar” suas filhas, sobretudo que se preparassem para o matrimônio e se responsabilizassem pela “paz no lar”.

Fica claro, de qualquer forma, que se institui uma noção e um controle sobre o corpo a partir do próprio controle e divulgação de um saber sexual modelar e definidor de práticas sociais. Contudo, caberá à família, formada nos princípios da moral cristã, a responsabilidade primeira pela manutenção da vida e pela pedagogização do corpo. Será através dela que o indivíduo deverá integrar-se ao modelo social proposto e firmar-se como sujeito ajustado às normas institucionais e ao novo regime produtivo (SOUZA, 2001, p. 13).



Figura III: Primeira reunião do Clube de Mães em 1961. Acervo: arquivo passivo EEBNSS.

A década de 1960 traz a eclosão do golpe militar no Brasil. Os valores morais são



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

outros em relação aos dias de hoje. A organização da família é forjada e legitimada pelo Estado, Igreja e pela escola. O homem carrega o título de chefe da família. A mulher deve ser submissa segundo os padrões da época defendidos pela religião. A mulher é concebida como o “sol do lar”, sendo persuadida a cuidar da aparência para “agradar” o seu esposo e, dessa forma, atraí-lo ao lar. Portanto, Irmã Ancila, repassava as orientações:

Orientou bastante para as esposas, procurarem tudo fazer para serem mesmo o sol do lar. Dentro sim de suas possibilidades cuidar muito da aparência pessoal para agradar o esposo. Muitas relacham (sic) em aparecer bonitas e pensam “há eu tenho o meu” sim acrescentou tu tens o teu então segura-o faça com que o se sinta atraído ao lar é teu dever também. Finalizou explicando “há economias que custam caro” (LIVRO DE ATA do Clube de Mães, nº 1 DE 28 DE MAIO DE 1961, p.1).

A instituição religiosa centralizada no comando da SND tornava-se o vetor que emanava “regras” a serem seguidas pelas mães para o desenvolvimento da família, baseada em fundamentos cristãos e europeus. Dessa maneira as mães eram orientadas a seguirem tais normas legitimadas, sobretudo pelos princípios cristãos, o que tornava essas normas e regras, praticamente inquestionáveis e naturalizadas. Nesta linha de pensamento, Maria Freire considera que:

Os articulistas reconheciam a presença de um instinto maternal inerente à natureza feminina - cuja ausência constituía um desvio da normalidade-, mas este não seria suficiente para garantir a criação adequada dos filhos conforme os novos pressupostos de base científica, guias das sociedades que se pretendiam modernas. Assim, a partir, sobretudo, da segunda metade da década de 1920, as páginas das revistas femininas passaram a ser inundadas por artigos - em sua maioria assinados por médicos - com orientações às mulheres sobre a maneira “correta” de exercer sua “mais nobre missão” (FREIRE, 2009, p. 126).

A respeito da “nobre missão” de ser mãe e provedora do lar, é mister afirmar que várias instituições voltaram seu foco para a cristalização dessas representações do feminino. O ideal de maternidade foi assumido por médicos, educadores e profissionais do campo político e jurídico. Todos declaradamente preocupando-se com a infância e com o destino da nação brasileira. Por pertencer ao domínio da técnica e não da ideologia, a difusão desses princípios ideários de maternidade teve o apoio de “elementos ligados a setores da sociedade tão distintos em seus pressupostos quanto em seus objetivos, como legisladores, representantes da Igreja Católica, médicos e industriais” (FREIRE, 2009, p. 126). Talvez, e é bem possível, que esse empreendimento tenha tido sucesso, pelo fato



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de não ter sido concebido pela ideologia e sim pela técnica. Fosse pela ideologia as possibilidades seriam outras, levando em consideração, principalmente, por revelar e trazer à tona os antagonismos de classe.

A comunidade organizava-se em torno dos princípios educacionais e religiosos difundidos pelas irmãs. A maneira de educar os filhos constantemente era lembrada nas reuniões do Clube de Mães:

Nesta altura a D.D. Orientadora leu-nos uns trechos da Bíblia sobre “Autoridade do homem no lar” e Poema alfabético sobre a mulher virtuosa. Cujos trechos tanto agradou as ouvintes que umas já prometeram comprar a Bíblia e outras as que tem de estudá-la mais.[...] as mulheres sejam submissas, a seus maridos como ao Senhor, pois o marido é o chefe da mulher, como Cristo é o chefe da Igreja, seu corpo, da qual êle é o Salvador. Nós como religiosas mesmo dum certo modo também dependemos do homem. [...] que a esposa e mãe mantenha-se sempre calma e aja com maneiras delicadas. Desta maneira conseguirá tudo de seu esposo, bem como de seus filhos.[...] a mãe tem o dever de castigar seus filhos quando estes merecerem. Acrescentou que: quem mais executa seus filhos, mais gosta deles. Os pais não devem fazer a vontade do filho, não expor-se (sic) a muitas brincadeiras com ele e nem rir quando este pratica uma má ação (LIVRO DE ATAS do Clube de Mães do Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete, nº 4, 5 DE MAIO DE 1962, p.4).

Conforme foi dito anteriormente, nesse momento havia a doutrina de que as mães deveriam preparar suas filhas muito mais para o matrimônio do que para a própria vida religiosa. Sobre o matrimônio, prevalece a posição da Igreja, de que sua finalidade é a procriação,

sendo que se os noivos optarem por não ter filhos, então o matrimônio deixará de ter valor, só há um método para limitar os filhos e o único que a Igreja permite. (Para o qual não serão necessárias explicações, pois as mães já devem conhecê-lo.) As mães preparem bem suas filhas para o casamento. Muito mais do que para a vida religiosa (ATA Nº. 4, 5 DE MAIO DE 1962, p.4).

O método do que falam é a abstinência sexual. Esta orientação, explica em parte as famílias numerosas da época. Mas isto era desejável, pois ainda havia muitas terras a serem ocupadas e exploradas “para o progresso da região”. Em consonância com essas práticas, podemos citar, fazendo uma analogia, a forma que as mulheres das classes média e alta, em meados da década de 1920, eram educadas, ou seja, nas escolas religiosas, local onde eram formadas, sobretudo para serem prendadas e preparadas para o casamento (FREIRE, 2009, p. 112). Um bom exemplo disso é que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Em junho de 1929, foi criada em São Paulo, sob os auspícios da Liga das Senhoras Católicas, a Escola de Economia Doméstica, que tinha por objetivo “formar boas mães de família que por sua vez darão à pátria filhos valorosos e fortes, inteligentemente educados na moral (ARAÚJO apud FREIRE, 2009, p. 112).

Conforme Bozon (2004) nas sociedades do passado, a parte em que as mulheres consagram diretamente à reprodução, e muito grande entre os 15 e 50 anos de idade, sendo que o parto produz muitas seqüelas e risco para as mulheres. Os índices de mortes elevados no parto, a viuvez e o novo casamento dos homens, fatos comuns nos séculos passados “são testemunhos do fardo que representa para as mulheres essa obrigação social de procriar, submetida a um estrito controle” (BOZON, 2004, p. 29).

#### **4 Considerações Finais**

Considerando que documentação pesquisada expressa relações dominantes, é mister constatar que foi essa a situação, que tornou possível realizar esta pesquisa, ou seja, beber na fonte da documentação dominante. Essa foi pelo menos até agora, a metodologia utilizada para trazer à tona relações tecidas naquele momento acerca da atuação da SND, que conduziu as atividades educacionais. Sobretudo como agia junto às crianças que freqüentavam o Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete e suas conseqüentes representações sobre feminino e masculino. Ademais, é mister ressaltar que essa educação moral cristã, representou a formação de um poder disciplinar sobre os corpos com direção bem definida: formar o “bom cidadão” e o “bom cristão” e definir os papéis de homens e mulheres para que se tornassem úteis à sociedade e atendessem os anseios do sistema capitalista.

Verificou-se uma abordagem acerca da regulação, classificação, moralização e esquadramento dos corpos no ambiente escolar definindo as virtudes da “boa mãe”, “provedora do lar” e “alicerce da família”. As reuniões pedagógicas e as reuniões do Clube de Mães se tornavam por excelência, espaços originais constituídos em função de produzir subjetividades e “verdades”. Foi o momento da consolidação do Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete. Analisando toda essa “maquinaria escolar” percebe-se o transplante e a realocação de valores europeus revestidos de um paradigma cristão, na localidade.

Mas após a análise documental, foi possível “aproximar a lente” e verificar o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cotidiano forjado nas diversas reuniões pedagógicas. Desses encontros saíam as principais deliberações para o funcionamento da maquinaria escolar. É mister também, analisar o “apoio” fornecido pelas ramificações escolares, ou seja, as associações que estavam ligadas ao Grupo Escolar e que auxiliavam no “cumprimento” das normas estabelecidas como foi o caso do Clube de Mães. Esta pesquisa caracterizou pelo fato de interpretar um momento em que foram difundidos princípios europeus cristãos, que buscaram determinar as relações no tecido social da colonização, definindo o espaço de cada um, ou seja, o espaço e papel da mulher e também do homem. Em que medida essa difusão atingiu seu objetivo? Não foi possível identificar, porém não há dúvidas de que toda esta atmosfera de preceitos morais cristãos emanava de uma instituição religiosa, que trabalhava em consonância com a emergência de um sistema que difundia valores de “ordem e progresso” e, sobretudo trabalho visando as necessidades do sistema capitalista.

## Referências

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, RJ. Bertrand Brasil, 1990.

DALLABRIDA, Norberto (org). **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

DE LEMES, Lucirlene Pertuzatti. **Educação em Maravilha: o pioneirismo da Escola Salete**. Porto Alegre, EST edições, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Maria Martha de Luna. **Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista no Brasil**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2009.

GIALDI, Francisco. **Maravilha: sua terra, sua gente, sua história**. Porto Alegre: EST Editora, 1993.

GIALDI, Francisco. **Maravilha: sua terra, sua gente, sua história**. 2. ed. Porto Alegre: EST Editora, 2003.

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu - Santa Catarina (Brasil)



ISBN: 978-85-7897-148-9

MAGALHÃES, Acely de Assis. **Histórias de mulheres**: considerações sobre a privação e a privacidade na história das mulheres. São Paulo: Editora Altana, 2001.

SILVA, Ricardo. **A ideologia do estado autoritário no Brasil**. Chapecó: Argos, 2004.

SOUSA (sic), Rogério L. de. As escolas paroquiais. IN: DALLABRIDA, Norberto (org). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na primeira República. Fpolis: Cidade Futura, 2003.

SOUZA, Rogério L. de. **A reforma social católica e o novo limiar capitalista**. Curitiba. UFPR, 2001.

TEDESCO, João Carlos. CARINI, Joel João. **Conflitos agrários no norte gaúcho (1960-1980)**. Porto Alegre: Edições EST, 2007.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PILATI, José Isaac. **História da colonização de Maravilha**. Florianópolis: UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.

## Fontes Documentais

**ANAIS DA CASA N. S. DA SALETE**, 1954.

**LIVRO DE ATAS** Clube de Mães 1961-1962-1971- 1972--1974

**LIVRO DE CORRESPONDÊNCIA**. Escolas Reunidas Profª. Vera Gomes de Miranda, 1956.

**RELATÓRIO ANUAL**. Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete, 1957.

\_\_\_\_\_. Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete, 1958.

\_\_\_\_\_. Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete, 1959.

\_\_\_\_\_. Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete de 1969.



## GT 14 - RELAÇÕES INTERCULTURAIS E TERRITORIALIDADES ÉTNICAS

Este GT objetivou discutir pesquisas e experiências pedagógicas relacionadas com questões étnicorraciais e compreender os fundamentos da educação étnicorracial a partir dos pressupostos da Interculturalidade. Assim, acolheu trabalhos voltados à discussão das territorialidades étnicas com o intuito de explicitar a busca pela igualdade na diferença no contexto social, em suas várias dimensões.



## NARRATIVAS DA ITALIANIDADE: interculturalidades no Oeste Catarinense

Diego André da Silva<sup>435</sup>

### Resumo

Chapecó é uma cidade de médio porte situada no oeste de SC e colonizada principalmente por descendentes de europeus vindos do noroeste do estado gaúcho. Em terras chapecoenses os descendentes ítalo-brasileiros mantiveram parte de suas tradições, como a cultura, a língua, a religiosidade, o filó e a gastronomia. Com a globalização e o contato com outras etnias, inventam-se novos costumes, pois a tradição “não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente” (HOBBSAWN, 1984, p. 10). A italianidade, o sentimento positivo de ser descendente de italianos, se mantém cada vez mais forte na cidade, como prova, explicam-se os nomes de alguns locais no comércio, o Círculo Italiano, as revistas bilíngues e o interesse das famílias elitizadas pelos brasões e festas de família.

**Palavras-Chave:** Italianidade; Interculturalidade; Narrativas.

### 1 Introdução

Nos dias de hoje e com a globalização cada vez mais presente na vida de todas as pessoas, em toda a parte do mundo, supõe-se que tudo passe a ter um significado cada vez mais homogêneo, ou seja, cada vez mais as informações, a cultura, o modo de pensar, de comportar-se, de vestir-se, seja semelhante para muitos que tenham acesso principalmente aos meios de comunicação, e que estejam inseridos num contexto globalizado.

Na cidade de Chapecó, por mais que se caminhe para essa ação, percebem-se ainda as narrativas de pessoas que mantêm uma tradição, costumes, crenças e o sentimento de italianidade, e por esse motivo em específico, utilizaram-se no presente artigo, as narrativas, baseadas nos estudos de Benjamin, segundo Oliveira (2009).

Pode-se entender que “as melhores narrativas escritas eram aquelas que mais se aproximavam das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos” (OLIVEIRA, 2009, p. 110), e com essa definição baseada em Walter Benjamin, procurou-se desenvolver as narrativas de forma artesanal, Oliveira (2009), e que fossem valorizadas e contemplassem o objetivo principal do artigo.

<sup>435</sup> Mestrando do curso de Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Unochapecó. Professor de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Pública. Integrante do Grupo de Pesquisa Mudanças Culturais e Identidade, Unochapecó. E-mail: diego206it@unochapeco.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Em relação à italianidade, pode ser retratada de diversas formas, ou seja, tudo começa pelo contexto histórico, a luta dos imigrantes por condições de vida melhor que aquela nas regiões italianas, as memórias familiares passadas para gerações sobre as histórias da Itália, sua glória, e também as dificuldades, conforme relata um entrevistado:

A família contava sempre da pobreza da Itália, da neve, do frio, meu pai contava que muitos em Belluno<sup>436</sup>, roubavam graveto e esterco de gado nas estrebarias pra fazer fogo.

Para entender melhor, “a italianidade possibilita, assim, a interseção entre os indivíduos e a sociedade, entre o individual e o coletivo, entre o mundo do eu e o mundo dos outros, o mundo do rural e do urbano, o mundo da tradição e da modernidade, entre o mundo da natureza e o mundo da cultura” (ZANINI, 2002, p. 207).

## **2 Caminhos da Construção da Italianidade**

No Oeste do estado de Santa Catarina, situa-se a cidade de Chapecó, considerada hoje de médio porte, foi colonizada principalmente por descendentes de europeus. No contexto de globalização, evidenciam-se na cidade os processos de “globalismo localizado” e “localismo globalizado”, segundo Boaventura de Souza Santos (2005 p. 4).

A Região Oeste de Santa Catarina, pós-período Contestado, atraiu um forte contingente de ítalo-brasileiros vindos principalmente do Noroeste do Rio Grande do Sul. A Companhia Colonizadora Bertaso foi a responsável pela vinda de milhares de famílias para a cidade de Chapecó, principalmente de origem italiana que buscavam a *Cucagna*, ou seja, uma forma de reviver a utopia medieval de um lugar idealizado, onde houvesse terra para o trabalho, e não houvesse fome (FRANCO JUNIOR, 2001). No entanto, as terras catarinenses eram habitadas por caboclos e povos indígenas, que tinham um conceito de trabalho muito diferente dos colonos descendentes de europeus. Essas diferenças, não se resumiam apenas no trabalho, mas na religião, na aparência, na cultura e nas próprias tradições, fatores esses que contribuíram para o processo de expropriação das terras e do modo de vida.

Com o processo colonizador, muitas vezes a força, os responsáveis da

<sup>436</sup> Belluno é uma Província da região do Vêneto, no norte da Itália.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Colonizadora expulsaram aos poucos da cidade, as duas etnias locais para a chegada dos colonos ítalo-gaúchos, conforme estudos de Vicenzi (2008) e Renk (2000). Em terras chapecoenses os descendentes ítalo-brasileiros mantiveram parte de suas tradições, como a cultura, a língua, a religiosidade, o filó e a gastronomia. Com o passar do tempo e em contato com outras etnias inventam-se novos costumes, e uma nova tradição.

Observa-se no Sul do Brasil, que os assuntos relacionados à colonização são sempre foco de discussão, por entrarem diretamente na história das imigrações no local e posteriormente migrações interestaduais, por carregar sentimentos de saudosismo, hibridismo e identidade em grande parte das pessoas de origem italiana e alemã, por exemplo, e em relação aos dialetos, agora brasileiros, que carregam traços dos povos colonizadores, de acordo com os estudos de Santos e Zanini (2009), e Radin (2001).

Quando se analisa a migração para Santa Catarina, na realidade de Chapecó e Oeste, constata-se que as famílias de ítalo-gaúchos já conheciam e falavam a Língua Portuguesa, mas mesmo assim, mantinham diálogo em dialeto, conhecido no Brasil como *Talian*, com membros da família e amigos, ou seja, através da língua e de tradições, existia uma estratégia de “valorização” da cultura italiana em relação à cultura cabocla ou indígena, mesmo que em muitos momentos, percebe-se hibridismo em alguns traços.

Através da globalização se percebe todo o avanço, toda a notícia que chega de uma maneira muito rápida em qualquer parte do mundo, ou seja, as culturas tendem a mudar, a parecer-se em alguns aspectos, a ficar mais presente na vida das pessoas, “o outro” passa a ser conhecido, e a cultura local passa a englobar características de outros lugares que sem os avanços globais há tempos atrás não seria possível.

Com todas essas características ainda é possível encontrar uma marca de particularismos, um traço local que não parece se apagar com o avanço do tempo, que é o caso da italianidade.

Mesmo que Chapecó conte com uma tradição híbrida, criada a partir do contado de diferentes povos que habitaram o local, inventam-se sempre novos costumes e culturas. Hobsbawn (1984 p. 10) esclarece que:

O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Em terras do oeste catarinense, os italianos e descendentes trouxeram e/ou mantiveram a cultura das regiões italianas de origem. Fizeram desse chão a sua *cucagna*, mas que com o passar do tempo e com a inclusão de novas tradições, o que era antigo, ou feito na Itália, não poderia mais ser aplicado no Brasil. Por outro lado:

Pode ser que muitas vezes se inventem tradições não porque os velhos costumes não estejam mais disponíveis nem sejam viáveis, mas porque eles deliberadamente não são usados, nem adaptados (HOBBSAWN, 1984 p. 16).

Diante da invenção das tradições, baseada naquelas trazidas da Europa, hoje é possível encontrar inúmeras formas culturais.

### 3 Os Mediadores Culturais

Na cidade de Chapecó existem mediadores culturais que atuam no sentido de divulgar e fortalecer a cultura através da italianidade, tais como, colunistas de jornal diário, locutores ou responsáveis por programas radiofônicos, autores de livros de trajetórias de empresários ítalo-brasileiros, revistas bilíngues, organizadores de festas de família, assim como nos diversos municípios estão instalados os Círculos Italianos, com subvenções para o aprendizado da língua e outras práticas culturais, que auxiliam também para mediar à italianidade. Por esses motivos destacados nas mídias televisivas e radiofônicas, o artigo contará com a descrição desses mediadores culturais, principalmente dos locais destacados.

De acordo com um entrevistado, a região de Chapecó tem 70% de sua população descendente de italianos, e por esse motivo, pensou-se em criar um programa radiofônico transmitido em dialeto *Talian*, que atinge várias cidades próximas a Chapecó, com o objetivo de não se perder traços da língua e cultura, pois "é pela reconstrução da memória coletiva que a etnicização, enquanto uma estratégia de sobrevivência e busca de poder, mantém-se ativa e significativa" (ZANINI, 2006, p. 207).

O programa conta com uma variedade de assuntos, como a divulgação de festas religiosas, festas de família, músicas folclóricas italianas, anedotas, contos, histórias, entre outros. Essa estratégia através do meio de comunicação faz com que se mantenha viva a língua, pois muitos ítalo-gaúchos quando chegaram a Chapecó, precisaram usar mais a língua portuguesa e deixaram seu dialeto para se falar em casa, com a família.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Na parte escrita os descendentes são bastante contemplados, existe um espaço em um jornal local diário, uma coluna, que um mediador se utiliza para escrever em dialeto *Talian* e divulgar novidades para os ítalo-chapecoenses, como contatos de bandas, festas, entre outros. Também na parte escrita existem duas revistas que circulam na cidade por meio de assinatura, uma, a “Brasil *Talian*”, gaúcha e escrita apenas em dialeto *Talian*, divulga notícias culturais e artísticas dos três estados do Sul que envolva a italianidade. A outra, paranaense, é a veterana *Insieme*, publicada em Curitiba, desde março de 1995, é uma revista por assinatura mensal que traz uma publicação bilíngue português/italiano gramatical sobre as principais alianças culturais entre Brasil e Itália. Apresenta também os principais acontecimentos dos ítalo-brasileiros da Região Sul, como festas em comunidades dos três estados sulistas. Nessas festas, a revista cobre principalmente datas importantes de aniversários da colonização italiana no Brasil, no estado ou até mesmo no município. As festas com traços italianos da região mencionada também são destaques importantes na revista, como festas da uva, festas da polenta, macarronadas, festas do vinho, entre outras.

De acordo com as matérias da revista, as festas tem grande importância para a comunidade italiana no Brasil, pois é uma forma de aproximação e valorização dos descendentes com a cultura italiana.

Em várias edições, a revista trata de temas burocráticos como notícias sobre a dupla nacionalidade e Consulado Italiano no Brasil, pois através do Consulado, existe uma forte aproximação entre a Itália e o Sul do Brasil.

Com influência da globalização, observa-se em Chapecó grande interesse de famílias elitizadas por sua história e tradição, assim como por brasões de famílias. Por motivo desses fatos, há todo um resgate da história, com narrativas, viagens para Itália e memórias de membros da família que desejam resgatar sua origem através do mercado livreiro, além de chamar a atenção de pesquisadores, empresários e técnicos italianos, para parcerias comerciais.

Para compreender como funciona esse mercado de livros é preciso saber que em meados do ano 2000, a Europa encontrava-se com a sua economia mais sólida que a brasileira, e assim, muitas pessoas tentavam a sorte em países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Portugal (TEDESCO, 2010).

Nesse momento, muitos brasileiros descendentes de italianos viam como promissor a ida a trabalho, estudo e passeio até a terra de seus ancestrais, iniciava-se então o crescimento pelo interesse à Itália, tanto por famílias simples, quanto pelas mais



ISBN: 978-85-7897-148-9

elitizadas.

De forma estratégica, um autor chapecoense viu como promissor escrever a biografia de algumas famílias de classe média alta da cidade, como início, pesquisa toda a trajetória do patriarca, desde a saída da Itália, até a vinda para Santa Catarina, e o êxito obtido por meio de trabalho e esforço da família. Assim sendo, esse autor é considerado um mediador cultural, pois conta em forma de narrativas a história de luta e vitórias das famílias que “ganharam” uma biografia.

Ultimamente no Sul do Brasil tem crescido encontros de indivíduos da mesma família, e percebe-se que na cidade de Chapecó também acontece esse fato. Geralmente há um sobrenome que está espalhado por diversos lugares, e por meio de *sites*, *Facebook* e outros multimeios decorrentes da globalização, esses familiares se aproximam virtualmente e num determinado espaço de tempo, organizam as Festa de Família, convidam todos os integrantes e se reúnem para contar a história, geralmente do patriarca e da matriarca da família, fazem uma celebração religiosa e muitas vezes vão até o cemitério para prestar homenagem aos familiares já falecidos (WOORTMANN, 1995).

Para exemplificar a realidade de Chapecó e região, optou-se em entrevistar integrantes de famílias diferentes que regularmente participam e organizam os encontros familiares.

A primeira entrevista foi com um descendente de italiano de uma família conhecida em Chapecó, e sobre sua família relata que:

Minha família é oriunda da região de Vêneto, nordeste da Itália. Chegando no Brasil, se estabeleceram no estado do Rio Grande do Sul e, mais tarde, migraram para Santa Catarina, mais especificamente para o município de Chapecó, onde a maioria dos descendentes vive até hoje. De maneira bastante espontânea, o convívio com os mais antigos influenciou em muitos hábitos das gerações posteriores. De modo geral, nitidamente é possível observar essa influência principalmente em algumas formas de expressão como na “fala com as mãos”, no tom alto das conversas e, obviamente, no sotaque e nas expressões típicas. O dialeto da região do Vêneto também sempre se fez muito presente na família, influência essa facilmente percebida nas gerações mais recentes.

A entrevistada de uma família conhecida de Caxambu do Sul (SC), mas residente em Chapecó, conta que sua família também veio do norte da Itália, e que a cultura italiana em Caxambu do Sul, por ser uma cidade pequena, está sempre presente nos descendentes.

Nas duas famílias, e de acordo com os relatos, percebe-se que depois do início



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

das festas de família existiu o reavivamento da italianidade nos participantes. Segundo a entrevistada da família de Caxambu do Sul, houve a aproximação da família, o conhecimento dos tios, primos que antes eram reconhecidos apenas pelo nome. Nas festas busca-se fazer a árvore genealógica e cada familiar insere-se em uma ramificação (WOORTMANN, 1995).

“A proximidade com muitos costumes italianos desde a infância contribuiu para despertar a admiração pela cultura e o orgulho de ser descendente. As festas da família são verdadeiras imersões nesse sentimento”, (entrevistado da família de Chapecó).

A entrevistada da família caxambuense, diz que através do *Facebook* e do *site* criado para a família, foi possível localizar todos os integrantes e aproximar os vínculos de cada cidade. A Festa da família de Caxambu do Sul começou na cidade de Serafina Correa - RS, depois foi em Lages - SC, depois de dois anos foi sediado em Concordia - SC, o quarto encontro foi em Ipê - RS, o quinto encontro será em Caxambu do Sul-SC em 2015, e em 2017 já está confirmada a cidade de Florianópolis - SC. O *Facebook* aparece nessa narrativa como um instrumento utilizado para aproximar familiares, e o *site* criado para a família, serve para incluir outros membros que possam estar afastados geograficamente.

Para cada cidade existe um grupo de organizadores responsáveis, coordenadores, geralmente são quinze itens para organizar, e cada coordenador fica responsável por um setor, e escala ajudantes para desempenhar as funções, há um crachá e o credenciamento de todos. A entrevistada participa no momento de reuniões sobre a Festa, para organizar e preparar o encontro de 2015. Em relato disse que os encontros são sempre interestaduais, e que em uma das festas, houve a vinda de uma integrante (brasileira) de Concordia - SC que estudava na Itália especialmente para o encontro da família.

No decorrer das festas há o chá da tarde, a janta com baile e apresentações artísticas feitas pelos familiares de cada região, como apresentações de música e teatro. Para cada membro é cobrado um valor para as despesas, sem visar lucro. A entrevistada relata que em Concordia - SC sobrou um valor, e com isso fizeram um DVD da festa.

Na Festa da família de Chapecó, também há a organização e fazem sempre uma comissão para decidir o que o encontro abordará. A italianidade aflora, e “desde que são realizadas as festas da família [...] o sentimento de italianidade, de orgulho e respeito pelo passado, é intensificado. E isso reflete no dia-a-dia de todos, orientando de certa forma desde os pequenos hábitos até as demais escolhas na vida” (relato do entrevistado da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

família de Chapecó).

Através das festas da família de Chapecó, o entrevistado relata que os encontros rendem sempre boas novidades e que:

Com isso, a esperança de encontrar alguma coisa ainda presente que mantivesse nossa ligação com a Itália, com o passado, resultou em ações um pouco mais ousadas, como pesquisas em arquivos históricos e viagens à Europa. Como resultado, hoje mantemos relacionamento com familiares italianos e conhecemos muito mais da nossa origem. Posso afirmar que isso é fruto do desejo de preservar valores que vão muito além da história.

Ou seja, a italianidade com traços da globalização faz com que cada vez mais essas famílias elitizadas ou não, busquem a aproximação, o pertencimento a alguma cultura, família, a herança que não querem apagar, o interesse cultural em preservar a língua dialetal, mas em contra partida, o aprendizado da língua gramatical, estrategicamente para ter a Itália mais próxima em situação comercial, de estudo e também cultural.

As Festas de Família podem ser consideradas como mediadoras culturais, pois além de aproximar os integrantes, relembrar a história, a primeira casa (WOORTMANN, 1995), trazem traços da modernidade na língua italiana gramatical, inspiram viagens culturais para a Itália, em um sentido de migração internacional (TEDESCO, 2010), e afloram sempre a italianidade da região. Vale lembrar que ultimamente outras etnias também estão adotando festas de suas famílias, e que não é apenas uma particularidade dos ítalo-brasileiros, mas uma ferramenta que usam para preservar sua história por meio de narrativas, de encontros e parcerias.

Ao analisar de uma forma global, por algum tempo haverá ainda os encontros, mas futuramente com toda a etnicização da cultura, não é possível saber se os interesses continuarão os mesmos, e se os descendentes de agora continuarão com essa estratégia. Na atualidade, percebe-se como positivo o encontro, pois envolvem também a Itália e há quem defenda o dialeto e a cultura local, mas futuramente, se não for para o lado atual, tendem a acabar aos poucos, assim como o dialeto falado.

Dentro da parte cultural, dialetal e de tradições, há um grupo de pessoas que fundaram um círculo para se reunirem e de certa forma, manter a cultura italiana em Chapecó. Para destacar a participação do Circulo Italiano de Chapecó e o Instituto Saga nos mediadores culturais, será analisada a entrevista feita com uma pessoa relacionada nessa área.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A entrevistada foi a senhora B. D., segundo relato nasceu em Concórdia, Santa Catarina e foi alfabetizada em dialeto italiano, começou a aprender o português na escola com sete anos. Desde muito cedo sempre gostou e apreciou a cultura, sempre teve sua italianidade aflorada.

Trabalhou em alguns locais e nesse tempo estudou a língua italiana gramatical em escola de idioma em Chapecó, em consequência ministrou aulas particulares até a formação do Círculo Italiano de Chapecó. A entrevistada relata que:

Um grupo de simpatizantes da cultura italiana (todos de origem), reuniu-se para formar o Círculo Italiano de Chapecó. Na época, existiam as associações: Assoc. Veneta, Assoc. Tri-Veneta e a Assoc. Friulana. O objetivo era congregar as três associações em uma só, para facilitar as mais diversas ações a serem desenvolvidas. Fiz parte do grupo fundador, e desde então, sou a secretária.

A própria sociedade de Chapecó buscava por um espaço que pudessem compartilhar suas opiniões, suas histórias, em um momento que a Itália era vista com grande admiração, pois sua economia estava estável, e era considerada como país de primeiro mundo.

Pode-se considerar que além de toda a italianidade, o início do Círculo Italiano de Chapecó também foi uma estratégia para alcançar a visibilidade da cidade para a Itália, que vivia anos de glória. Então:

O CIC<sup>437</sup> foi fundado em meados de 1997. Desenvolveu muitas atividades culturais (ensino da língua), recreativas (evento anual, quando eram homenageadas famílias de origem italiana, que tivessem se destacado na cidade de Chapecó), criação do Coral (ainda em atividade), recepcionou diversos cônsules e outras autoridades e representantes da cultura italiana. Hoje, as atividades se restringem à manutenção do Coral, em parceria com a Secretaria de Cultura do Município. (Relato da entrevistada).

Mesmo que o Círculo Italiano de Chapecó não tenha qualquer fonte de renda, segundo a entrevistada, oportunizou contatos com italianos, tanto na parte cultural, quanto na parte comercial. E hoje, segundo a entrevistada "O CIC tem o reconhecimento de utilidade pública municipal e estadual. Tem registro junto ao Consulado Geral da Itália para o PR e SC".

O ensino da língua foi pensado de modo globalizado para todos os descendentes de italianos e comunidade em geral, pois era ensinado o italiano gramatical, sem

<sup>437</sup> Círculo Italiano de Chapecó.



ISBN: 978-85-7897-148-9

inclusões do dialeto, havia um preparo dos professores para ministrar as aulas, havia o material e em consequência os encontros para o aprendizado da língua.

Quando o Circulo Italiano começou a funcionar, frequentei vários cursos de preparação para professores de língua italiana, ministrados em Curitiba, no Centro de Cultura Italiana, em parceria com a Universidade para Estrangeiros de Perugia (Itália). Ensinei no Circulo Italiano por vários anos, e também ministrei aulas particulares, fiz versões e traduções (Entrevistada B. D.).

Em outra parte, nos dias atuais, o CIC conta com o Coral, este é voltado para as antigas canções italianas em dialeto, feita principalmente para os descendentes de italianos mais antigos, pois mexem com a italianidade da época em cada um, e contribui para o (re) conhecimento do dialeto, porém de modo não globalizado. A entrevistada menciona que:

As pessoas amam cantar antigas canções em dialeto, falar em dialeto e preparar e comer pratos da culinária italiana. Não existe a cultura de esse prato é da região tal, a maioria das pessoas apenas se sente "italiana", e não pensa em diferentes regiões ou províncias. Chapecó curtiu todas as iniciativas do CIC, e cobra a continuidade, mas houve um esvaziamento muito grande, pois era um grupo pequeno demais a conduzir as atividades e a manter o CIC operante.

Pode-se destacar que com todos os relatos históricos, a entrevistada é uma mediadora cultural de Chapecó, pois foi uma das responsáveis pela criação do CIC, trabalhou com aulas de italiano e utilizou-se dessas estratégias para levar a italianidade a outras pessoas.

É possível afirmar que graças a esses mediadores culturais, a região cresce economicamente, culturalmente, e ao mesmo tempo em que devolve a italianidade às pessoas, faz com que cada vez ganhe-se uma identidade híbrida, uma valorização do italiano "nosso", do ser catarinense.

#### 4 As Estratégias da Italianidade

Na última década, observa-se em Chapecó significativo uso de prenomes italianos escolhidos pelos pais para seus filhos. Verifica-se, igualmente, em estabelecimentos comerciais a adoção de nomes italianos como apelo comercial. Outros aspectos que não podem passar despercebidos são a busca de cursos de Língua Italiana Standard, e de Gastronomia e Enologia. Por outro lado, tem-se a circulação do dialeto *Talian* no oeste



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

catarinense, neste caso, nos programas de rádio, tevê, jornais, e revistas de temas culturais e religiosos. Percebe-se nesse meio, através das entrevistas, o quanto são interessantes esses movimentos num contexto histórico e globalizado, pois mantêm de forma ativa suas relações.

Numa parte importante para o artigo, realizaram-se algumas entrevistas com empresários de Chapecó que possuem seus estabelecimentos nomeados de forma “italiana”, observou-se grande influência da Itália para as vendas e o comércio de cada local. Em um dos estabelecimentos e conforme entrevistado, Chapecó é destaque por ter a empresa representante exclusiva de uma marca famosa de máquinas de café na Itália, prova essa que os italianos estão cada vez mais próximos de seus antigos compatriotas ítalo-brasileiros, pois, o oeste Catarinense, mais precisamente em Chapecó e AMOSC<sup>438</sup> em especial, foram contemplados com as ações do Instituto Nomisma, da Universidade de Bolonha, para elaboração de Diagnóstico e elaboração de Plano de Desenvolvimento. Os técnicos italianos pela grande presença de ítalo-brasileiros, debruçaram-se nessa região e desse trabalho resultou o Fórum de Desenvolvimento e o Instituto Saga.

Em muitos casos quando se pensa em Itália, ou nos descendentes de italianos do Sul do Brasil, associa-se o fato da gastronomia, que por motivos globalizados vem crescendo cada vez mais na cidade de Chapecó, e atraindo o interesse de muitas pessoas. Em uma das entrevistas foi possível conhecer um acadêmico do curso de Gastronomia da Unochapecó, que relatou seu ponto de vista sobre a culinária italiana e a culinária (híbrida), ou seja, os pratos de origem italiana feitos em Santa Catarina com ingredientes locais, o entrevistado, um jovem de dezessete anos, diz:

Na minha família existe uma receita trazida do norte da Itália, é um tipo de pão doce com cobertura de amendoim e vinho, mas que com o passar do tempo, minha família em Santa Catarina mudou alguns ingredientes.

Observa-se que o mundo devido à globalização, encontra-se muito próximo, ou seja, cresce o número de italianos que vêm a Chapecó em busca de estudos através de intercâmbios, trabalhos, parcerias comerciais, pela grande presença de descendentes de italianos, e pelo Brasil se demonstrar atrativo para investimentos e para os descendentes locais, é possível emigrar do país de origem para outro, que na maioria das vezes é aquele que os antepassados vieram na época da colonização do sul do Brasil. Devido à

<sup>438</sup> Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina.



ISBN: 978-85-7897-148-9

identidade cultural das pessoas serem intensa, esses descendentes “[...] realizam o desejo dos pais e/ou nonos de retornar à terra natal” (TEDESCO, 2010 p.141).

## 5 Considerações Finais

Considera-se que todas as narrativas apresentadas no presente artigo são híbridas, ou seja, em algum aspecto fazem com que se perceba a mistura cultural no ponto analisado, e através dessa mistura é que a cultura do oeste catarinense, com os italianos, alemães, caboclos, poloneses e indígenas seja multiétnica, e cheia de tradições (misturadas, inventadas), o que faz desse território a “*Cucagna*” de todos os habitantes do local.

Com esse artigo foi possível entender o quanto a cultura do Oeste de Santa Catarina é rica e multiétnica, e o quanto os entrevistados gostam de ser “italianos”, mas num contexto catarinense.

Toda a forma de interculturalidade foi vista como positiva para todos os entrevistados, pois admitem que em sua rotina, algum traço ou aspecto cultural do “outro” é utilizado, e que esses traços fazem com que a região destacada desse estado seja única e cultural.

## Referências

FRANÇA, M. C. C. C. **Memórias familiares em festa**: Estudo antropológico dos processos de reconstrução das redes de parentesco e trajetórias familiares. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Tese). 2009.

FRANCO JÚNIOR, H. . **Nel paese di Cuccagna**. La società medievale tra il sogno e la vita quotidiana. Roma: Città Nuova, 2001. 229p.

HOBSBAWM, Eric; “Introdução”. In: \_\_\_\_\_; RANGER, Terence O. **A Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p.9-23.

OLIVEIRA, Francine. A narrativa e a experiência em Walter Benjamin. Lisboa: **VIII Congresso Lusocom**, 2009.

RADIN, J. C. **Italianos e ítalo-brasileiros na colonização do Oeste Catarinense**. 2. ed. Joaçaba: Edições UNOESC, 2001.

RENK, A. A. **Sociodicéia às avessas**. Chapecó: Grifos, 2000. v. 01. 438p .

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

SANTOS, Boaventura de Souza. As tensões da Modernidade. In: **Revista Z Ensaios**. Rio de Janeiro. (Ensaio). 2005.

SANTOS, Miriam de Oliveira; ZANINI, Maria Catarina Chitolina. **Especificidades da Identidade de descendentes de italianos no sul do Brasil**: breve análise das regiões de Caxias do Sul e Santa Maria. Niterói. (Artigo). 2009.

TEDESCO, João Carlos. **Estrangeiros, extracomunitários e transnacionais**. Passo Fundo/Porto Alegre/Chapecó: Coedição UPF Editora, ARGOS Editora e EDIPUCRS, 2010.

VICENZI, Renilda. **Mito e história na colonização do oeste catarinense**. Chapecó: Argos, 2008. 162p.

WOORTMANN, Ellen F. **Herdeiros, parentes e compadres**: colonos do sul e sitiantes do nordeste. Brasília/São Paulo: EDUnB/Hucitec, 1995.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. **Italianidade no Brasil Meridional - a construção da identidade étnica na região de Santa Maria/RS**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## INDÍGENAS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: Vavle do Itajaí/SC

Giana Carla Laikovski<sup>439</sup>Rosane Santos Costa<sup>440</sup>Leonilda Wessling<sup>441</sup>

### Resumo

O objetivo desse estudo é fazer breves considerações acerca do processo de colonização da região do Vale do Itajaí, com ênfase nas ações de pacificação dos indígenas, em especial na atuação dos bugreiros. Para tanto, utilizou-se como método de estudo a pesquisa bibliográfica. Com a leitura de diversos autores pode-se evidenciar que o processo de colonização, tanto em âmbito local quanto nacional, trouxe trágicas consequências aos povos indígenas que, além de terem sido vítimas de um massacre, tiveram sua cultura roubada, bem como os meios fundamentais para a sua sobrevivência, como suas terras e a natureza. Neste sentido, a imagem criada de que o índio era um selvagem que necessitava ser domesticado, foi essencial para o sucesso do processo de pacificação. A visão do índio enquanto selvagem perigoso foi historicamente transformada na ideia do pobre que não produz.

**Palavras-chave:** Colonização; Índios; Bugreiros.

### 1 Introdução

Atualmente, vivenciamos uma realidade em que as diferenças culturais estão cada dia mais complexas. As relações entre diferentes culturas geram outras, e a teia de relações interculturais cresce a cada dia. Entretanto, o “choque” entre culturas não é algo novo, como podemos observar nos diferentes períodos históricos. Existem sim, novas formas de relação entre as culturas, embora muitas dessas formas carregam resquícios do passado. No Brasil colonial, o choque cultural entre brancos e índios foi tão conflitante e catastrófico, que ocasionou a sobreposição de uma cultura sobre a outra. O etnocentrismo da cultura do branco ocasionou o genocídio e o etnocídio contra os povos indígenas. “Nos primeiros séculos da Era Moderna, a retórica era, no caso da América, religiosa: tratava-se de trazer os índios e os africanos para a verdadeira fé; o recurso era

<sup>439</sup> Graduada em Serviço Social e graduanda em Ciências Sociais pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: gianacl@yahoo.com.br

<sup>440</sup> Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduanda em Ciências Sociais pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: costasantosrosane@hotmail.com

<sup>441</sup> Graduada em Ciências Sociais e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação no Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: leonilda.wessling@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

a escravidão ou o extermínio” (THOMAZ, 1995, p.437). A realidade local não foi diferente: a pacificação dos povos indígenas no Vale do Itajaí trouxeram consequências devastadoras, sofridas por esta população até o atual momento. Neste sentido, torna-se necessária a discussão sobre a colonização do Vale do Itajaí a partir de outra ótica, desmistificando a figura do indígena e resignificando a história.

## **2. A História dos Povos Indígenas no Brasil**

Existem diversas teorias acerca dos primeiros habitantes das Américas e da forma como o continente foi povoado, uma vez que nenhum dos estudos arqueológicos realizados foi comprovado. A hipótese mais aceitável é da “migração terrestre vinda do nordeste da Ásia e se espalhando de norte a sul pelo continente americano, que poderia ter ocorrido entre 14 mil e 12 mil anos atrás” (CUNHA, 1992, p. 10).

Milênios após a chegada dos primeiros habitantes no Brasil chegam os europeus e aqui encontram uma população expressiva de diferentes características, porém com uma dinâmica de funcionamento estruturada e particular. O estranhamento para com estas novas formas de viver traz terríveis consequências aos primeiros habitantes. Os europeus usurpam o patrimônio desses moradores, inclusive seu bem maior: a vida.

Predominava a perspectiva evolucionista de humanidade, que pressupõe a existência de etapas de evolução primitivas e avançadas, sendo estas últimas referiam-se aos povos “civilizados” da Europa ocidental. Assim, os índios foram vistos como povos que necessitavam ser civilizados, pois, devido às suas características de organização - como sociedades sem Estado, por exemplo - se encontravam na estaca zero da evolução. A consequência imediata para América e também para o Brasil, foi o processo de “civilização”.

Levi Strauss critica o evolucionismo, que acredita que a humanidade deve tornar-se una e idêntica em si mesma, vendo a diversidade como etapas ou estágios de um único desenvolvimento. Para o autor, cada sociedade deveria ser analisada de acordo com sua especificidade e não como um estágio do processo de desenvolvimento. Ele critica o evolucionismo justamente por identificar tribos tidas como primitivas com características de sociedade tidas modernas, como o casamento monogâmico, organização política e social, desenvolvimento econômico, entre outros. Assim, dependendo da ótica ou do contexto em que se insere, cada população tem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

características que podem, muitas vezes, ir além das noções dos povos civilizados. Conforme o autor, “um povo primitivo não é um povo ultrapassado ou atrasado; num ou noutro domínio pode demonstrar um espírito de invenção e realização que deixa muito aquém os êxitos dos civilizados” (STRAUSS, 1967, p. 122).

Porém, os europeus que chegaram ao Brasil não viam a organização social dos indígenas sob esta ótica. Inicialmente, a relação entre europeus e índios era por meio da troca: foices, machados e facas por pau-brasil e animais considerados exóticos (macacos e papagaio). Porém, com o primeiro governo geral do Brasil, as relações foram alteradas, uma vez que os índios passaram a serem tratados como mão-de-obra para empresas coloniais, sendo assim explorados.

Segundo Cunha (1992), existem várias causas para a dizimação das populações indígenas. Embora as epidemias tenham sido consideradas as maiores causadoras de mortes entre os indígenas, fatores ecológicos e sociais como altitude, clima, densidade da população e o seu isolamento, causado pela política de concentração praticada por missionários e pelos órgãos oficiais, que favoreceu as epidemias, pesaram decisivamente. Além disso, há o fator da exploração do trabalho dos indígenas concomitantemente com as guerras, acompanhadas da fome. Os índios foram utilizados pela Coroa portuguesa na luta política pela manutenção das suas terras brasileiras.

A Coroa tinha seus próprios interesses, fiscais e estratégicos acima de tudo: queria de certo ver prosperar a Colônia, mas queria também garanti-la politicamente. Para tanto, interessavam-lhe aliados índios nas suas lutas com franceses, holandeses e espanhóis, seus competidores internos, enquanto para garantir seus limites externos desejava ‘fronteiras vivas’ formadas por grupos indígenas aliados (FARAGE, 1991 apud CUNHA, 1992, p.15).

É importante mencionar que a Igreja teve papel fundamental neste processo de “civilização”, pois, através da doutrinação dos índios, os jesuítas promoviam o controle destes povos nos aldeamentos, inicialmente a fim de escravizar os índios e mais tarde no sentido de ocupar suas terras e usufruir do seu subsolo.

Até o início do século XX, a relação do Estado com as populações indígenas é marcada por políticas indigenistas. A criação de órgãos governamentais para tratar de questões indígenas inicialmente traz a perspectiva de controle desta população. Em 1910 é criado o “Serviço de Proteção aos Índios” que, em meio a acusações de corrupção, é substituído em 1967 pela “Fundação Nacional do Índio - FUNAI”, que persiste até os dias atuais. Segundo Santos (1973), a FUNAI foi criada em um momento em que a política



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

governamental era a de exploração e ocupação do território nacional, voltada ao progresso e à extração dos recursos minerais.

Neste processo, os índios são considerados empecilhos, sendo retirados de seu habitat mais de uma vez, seja para afastá-los das estradas ou da barragem que inundavam suas terras. A partir dos anos 80, de empecilhos passaram a ser vistos como risco a segurança nacional e ameaça às fronteiras (CUNHA, 1992).

Por outro lado, com os movimentos sociais enervando neste período, multiplicam-se as organizações não-governamentais de apoio aos índios e no início da década de 80 o movimento indígena se organiza em âmbito nacional. Esta organização culminou em importantes conquistas com a Constituição de 1988, que reconhece direitos históricos em relação à posse da terra destes povos.

### **3 O choque Cultural e o Desenvolvimento Local**

Até a década de 70 não havia conhecimento da presença indígena na Região Sul, evidenciava aspectos culturais, sociais e econômicos relacionados à cultura dos colonos europeus. Conforme Santos (1973, p.16) “o Sul tem a imagem, às vezes, de um Brasil particular: de um Brasil branco, rico e dominador”. Mesmo assim, foi-se redescobrendo alguns grupos indígenas que, tanto no Paraná quanto em Santa Catarina, viviam afastados do perímetro urbano, sendo que, alguns grupos como os Xoklengs, em Santa Catarina, dificultaram inclusive o avanço populacional ao interior, porém já se encontram bastante integrados na sociedade.

Santos (1973) relata que antes da ocupação europeia, habitavam nessa região o povo Tupi-Guarani, também conhecidos como ‘Carijós’, que viviam no litoral e o povo Jê, também conhecidos por Kaingang e Xoklengs (Laklãnō), estes por sua vez, habitavam o interior, mais especificamente o planalto.

O território em questão já há muito vinha sendo ocupado, por grupos tribais, sobre os quais há escassas notícias, surgidas das poucas investigações que se processam em locais onde deixaram vestígios de sua presença. Os primeiros grupos humanos a penetrarem em território de Santa Catarina eram grupos caçadores e coletores, que teriam atingido a região através do vale do Rio Uruguai. Isto por volta de 5.500 a.C. Posteriormente, o litoral, em face dos amplos recursos alimentares de que dispunha, teria servido como pólo de atração, abrigando populações diversificadas e por um longo período de tempo. O povoamento do litoral teve início, provavelmente, cerca de 3.000 a.C. Estendendo-se praticamente, até a chegada dos europeus. Os grupos humanos pescadores e coletores, pré-ceramistas, foram substituídos por grupos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ceramistas, talvez agricultores, por volta de 1.000 a.C. (SANTOS, 1987, apud OSTI, 2003, p.45).

De um modo geral, os Carijós foram completamente dizimados pelos europeus, tanto por sua força escravista quanto pelas doenças trazidas. No planalto, a floresta subtropical protegeu os grupos indígenas da ação européia, fazendo com que os Xoklengs e os Kaingangos ficassem de certa forma protegidos e não tivessem o mesmo fim do grupo Carijó.

A partir de 1824, dá-se o início da primeira investida no campo da imigração alemã no Rio Grande do Sul, a colônia São Leopoldo. Em Santa Catarina, em 1828, com a colônia de São Pedro de Alcântara. No entanto, apesar dos incentivos, muitos foram os motivos para levar grande parte dos núcleos migratórios à estagnação, dentre eles Santos (1973, p. 50) aponta: “imposições legais diversas, inadequada localização e, especialmente, falta de sentido econômico”. Apenas a partir de 1850 os estabelecimentos de Blumenau e de Joinville foram os mais representativos, seguidos a partir de 1877, dos italianos no Vale do Tubarão e poloneses, próximo ao Rio Negro, nos campos de Curitiba. A colonização no vale do Itajaí se intensificou principalmente devido à promulgação da Lei de Terras, em 1850, que permitia a divisão e revenda de lotes aos colonos, sendo que Blumenau se tornou pólo de desenvolvimento à toda a região do Vale.

A motivação para que os imigrantes viessem para o Brasil consistia na realização do sonho de tornarem-se proprietários de terras. Na verdade, uma vida difícil os aguardava em solo brasileiro, pois, após aproximadamente, dois meses de viagem atravessando o Oceano Atlântico, os imigrantes se deparavam com perigos, privações e muito trabalho braçal. Era necessário derrubar árvores, preparar o solo, fazer plantações, sempre de modo bastante artesanal e arcaico, herança de um País escravagista, onde não havia equipamentos agrícolas mais desenvolvidos, para diminuir o trabalho braçal. Com a posse do espaço, os colonizadores passaram a organizá-lo ou recriá-lo, segundo as suas necessidades e interesses. Derrubaram matas e introduziram o cultivo de produtos que, além de atender às suas necessidades de subsistência, o excedente era destinado à exportação e ao mercado interno (OSTI, 2003, p. 29-30).

Entretanto, essa intervenção nos colonos na natureza local trouxe também consequências negativas, visto que os imigrantes desconheciam as especificidades da biodiversidade e a geografia local, bem como se depararam com moradores bem adaptados ao seu ambiente. Assim, a partir do crescimento dos núcleos coloniais como o de Blumenau, os índios foram coagidos e passaram a ocupar áreas antes não ocupadas pelos mesmos. Essas áreas eram afastadas dos novos colonizadores da floresta,



escondidas na proteção natural de serras e vales.

Santos (1973) coloca que a adaptação ao habitat do planalto não se deu plenamente, pois os Xoklengs não aprenderam a explorar os recursos alimentares nos rios e riachos dessa região, não criaram meios de vencer as correntes d'água mais volumosas e não desenvolveram uma agricultura de subsistência na floresta. Assim, tornaram-se nômades e fizeram da caça e da coleta a sua base alimentar. Além disso, simplificaram seus pertences domésticos, inclusive as cerâmicas, passaram a dormir sob as copas de árvores ou ao relento, construindo casas somente nas temporadas de chuvas ou no inverno, devido ao clima.

Durante todo o processo de ocupação das terras da região Sul, tanto tropeiros quanto imigrantes sempre foram atacados pelos Xoklengs e pelos Kaingang. No entanto, Santos (1973, p. 55) nos diz que “as incursões dos Xokleng sobre as propriedades e seus habitantes civilizados eram relativamente raras”. Mesmo assim, o autor coloca que a presença indígena nos primeiros cinquenta anos do século XIX foi minimizada nesses locais. Falava-se muito em índios viajantes que apareciam e logo retornavam ao seu local de origem. Imaginava-se que em locais onde havia aglomerados de pessoas o indígena mantivesse a distância. Porém, vez ou outra se tinha notícias de ataques indígenas a colonos na região.

A colonização no sul do país tomou caráter de frente pioneira. Frente baseada na exploração da pequena propriedade agrícola, que de geração em geração deveria seguir adiante, em busca de novas terras. Nesse movimento, a frente tendia a eliminar o indígena dos territórios em que tinha interesse, pois, ele era obstáculo à sua expansão. Assim, na medida em que a frente se expande pelas terras virgens, aumentam as notícias sobre os ataques que os indígenas estava a fazer aos colonos, tropeiros e moradores, em todo o território que estamos a focalizar. (SANTOS, 1973, p. 59)

É importante salientar que Santos (1973) afirma que os Xoklengs estavam cientes da presença dos brancos em seu território, viviam a observar os hábitos dos colonos. Santos (1973, p. 61) também coloca que as notícias que se tem sobre os contínuos ataques a colonos deu-se desde o início da colonização.

As expedições ao interior do Brasil para revidar ataques de nativos eram comuns em todo o Brasil. Assim, no que se refere aos povos indígenas habitavam os sertões do planalto catarinense, a Carta Régia de 1808 institucionalizou guerra permanente aos nativos que ameaçavam a segurança da estrada de tropas. Portanto, admitia-se segurança e proteção apenas para os nativos que aceitassem o poder real, respeitando a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

presença do branco e submetendo a ele. Porém o branco recebia essa aproximação com armas nas mãos.

No sentido de organizar a expansão para o interior do estado, em 1836 foi criada a Companhia de Pedestres que se extinguiu em 1879. Segundo suas instruções, a Companhia agia no sentido de perseguir os nativos logo após a um ataque e afugentá-los no interior do sertão “sem lhes fazer mal”. Porém, diversos fatores como número reduzido de milicianos e de contingente para atender as demandas das diversas colônias e a própria falta de vontade dos integrantes resultou em poucas ações efetivas nesse período. (SANTOS, 1973).

Com o crescente número de imigrantes e consequentes instalações de novos núcleos coloniais era necessário que os nativos fossem afugentados o mais longe possível. Assim, como forma reorganizada da companhia de atender os reclamos das coloniais, o governo criou os batedores de mato, porém somente em Blumenau os batedores realizaram algumas missões para atrair nativos. Frederico Deeke chefiou este grupo e realizou tentativas simultâneas de aproximação e afugentamento dos silvícolas: aproximação devido à presença de um interprete; afugentamento porque suas ações tinham o caráter de perseguição aos “indígenas que realizavam ataques aos civilizados”. Outros grupos foram instalados em diversas colônias da região. Todos, porém, agiram sem realizar qualquer tentativa de pacificação dos índios, tratavam de dizimar todos os grupos indígenas que encontravam. (SANTOS, 1973).

Após a extinção da Companhia de Pedestres, os batedores do mato deixaram de atuar e transformaram-se em bugreiros. A partir de então as ações passaram a ser ainda mais violentas: o facão, a pistola e os rifles passam a ser agentes definitivos na pacificação dos indígenas. Essas tropas eram formadas em sua maioria por caboclos conhecedores dos sertões e contavam com um líder com poder de decisão. Além de prestar serviços às colônias, os bugreiros ofereciam proteção aos viajantes e tropeiros em regiões ocupadas por indígenas. Os bugreiros atacavam a aldeias, matavam e ocupavam-se dos despojos que eram divididos entre a tropa e depois vendidos.

Desta forma, sem políticas apaziguadoras, as atrocidades cometidas pelos brancos aos nativos tornaram-se cada vez mais recorrentes. Para justificar suas ações agressivas sobre os nativos, o governo e os bugreiros os caracterizaram como “selvagens desalmados”. Desta forma, criou-se uma imagem inumana e bárbara dos nativos Xokleng, enquanto os executores nativos eram vistos como heróis entre os homens brancos.

Os colonos que se estabeleciam na região eram induzidos a adotar o discurso do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

governo e dos bugreiros. E poucos se questionavam sobre os nativos e a motivação de seus atos. Em geral, para o senso comum, o nativo era visto apenas como um obstáculo ao progresso e a segurança da região.

Entretanto, os assaltos e roubos realizados pelos nativos aos colonos e plantações, em geral não eram motivadas pelo ódio ao homem branco, como afirmavam os bugreiros, mas sim a fome e a inanição que passaram a ser ameaças constantes para os nativos após a migração dos brancos.

A imprensa regional teve ampla responsabilidade na divulgação de uma imagem negativa do nativo, o recorte do Jornal Der Urwaldbote de Blumenau ilustra esta imagem, quando indica:

Os bugres atrapalham a colonização e as comunicações entre planalto e litoral. É preciso acabar com essas perturbações de modo total e o mais depressa possível. Pontos de vista sentimentais, que considerem injustas e imorais as caçadas movidas aos bugres, são inoportunos (...) (SANTOS, 1973, p.112).

Dentro desse contexto, o jornal é agressivo e claro com relação ao tratamento que se deve aplicar ao Xokleng, além disso, busca em sua fala justificar a matança e extermínio dos nativos. Disseminava-se a idéia de que o índio não era passível de ser civilizado, contribuindo com a perspectiva que defendia a necessidade do ebranquecimento da população.

No entanto, é importante destacar, que as práticas cruéis dos bugreiros começaram a chamar a atenção de habitantes da província, do país e do exterior; sendo inclusive, motivos de protestos contrários ao apoio dado aos bugreiros pelo governo e pelos administradores das colônias. Contudo estes protestos tiveram efeito apenas tempos depois, porém, de imediato serviram para chamar à razão indivíduos que vinham praticando ataques incompreensíveis a povos que se quer os haviam provocado. Serviram ainda para lembrar que os “selvagens são tão homens como qualquer outro.” (SANTOS, 1973, p.89).

As ações governamentais seguintes foram no sentido de conceder terras para que as tribos indígenas pudessem constituir seu espaço e sobreviver com a agricultura de subsistência. Entretanto, a questão das terras, da produção agrícola pelos indígenas, ainda são assuntos polêmicos e motivos de lutas e debates ainda na atualidade.



#### 4 Considerações Finais

A convivência entre brancos e índios sempre foi uma convivência cheia de conflitos devido à disputa de territórios e a falta de respeito que os brancos, ditos ‘civilizados’, tiveram para com a vida e cultura indígena. Se avaliarmos a história a partir da ótica dos índios, veremos o quanto estes foram prejudicados com o processo de colonização. Não se pode pensar que os Xokleng, por exemplo, resolveram decretar guerra ao branco-invasor. Inicialmente os indígenas se aproximaram do branco e de sua propriedade com o intuito de observar, de ver o que fazia o novo habitante, pacificamente. Porém, com as consequências catastróficas destas tentativas de contato os ataques entre brancos e índios se tornaram comuns naquele período.

A visão do índio enquanto selvagem perigoso foi historicamente transformada na ideia do pobre que não produz. A imagem do colono foi construída a partir do conceito de trabalho e é partir desta ótica se contruiu o preconceito contra o indígena. Este preconceito pode ser visto quando os denominam de “malandros”, dependentes do governo, quando se boicam o comércio de seus produtos, enfim, quando se perpetua a ideia de que estes povos são entraves para o desenvolvimento local. Santos (1973, p. 18) afirma que mesmo com todo o contingente indígena que habita os estados do Sul do país, “a população indígena não tem representatividade perante o potencial de produção e consumo da região”. Em consequência da dificuldade de manterem-se através da agricultura, muitos dependem da comercialização de artesanato e outros utensílios, e outros tantos abandonaram a terra indígena à procura de trabalho, diante desenvolvimento econômico das cidades ao seu redor.

Atualmente percebe-se que o número de grupos indígenas reconhecidos pela área acadêmica e científica aumentou significativamente, porém, a população urbana e nem o próprio Estado ainda não reconhece essas populações como pessoas de direitos civis na sociedade. O Sul ainda é visto como uma Europa brasileira e as populações indígenas como seres à margem dessa sociedade, assim como em todo o país.

Esse olhar sobre o Sul pode ser evidenciado na recente literatura histórica local. Na “Revista História Santa Catarina”, por exemplo, Lins (2010) questiona o papel dos bugreiros enquanto criminoso ou herói, evidenciando a importante contribuição dos bugreiros na defesa dos núcleos coloniais contra o ataque dos tidos “selvagens”.

Assustados com a colonização litorânea e com a do Vale do Itajaí, os bugres concentraram-se, acudados, na região serrana catarinense. Os imigrantes



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

permaneciam isolados, com suas famílias, nas matas, caracterizando-se como presas fáceis. Desprotegidos e sem nenhum conhecimento dos bugres com os quais se deparariam, eles se armavam para se proteger dos ataques. Mais cedo ou mais tarde os olhos azuis se deparariam com os bugres bronzeados, para o abraço de sangue. Embora tivessem seus lotes escriturados, os imigrantes teriam que disputá-los com os donos da floresta. [...] Com o alarido de guerra, os bugres invadiram as casa matando mulheres e crianças (LINS, 2010, p. 21-22).

Por fim, ressaltamos que o cenário da colonização nós é intrigante, pois vemos que o homem branco, em nome da civilização e do progresso, financiou matanças, explorou e usurpou o território, catequisou e conquistou os nativos, como os Xokleng. Dentre os nativos conquistados poucos se ajustaram as novas condições de vida, alguns fugiram e reuniram-se a seus companheiros de tribo, mas a maioria morreu em consequência do medo, saudade e da súbita mudança dos hábitos alimentares. Todos estes atos cometidos no passado alimentam em nós uma dúvida, quem era o incivilizado, o bárbaro? Nós (brancos europeus) ou eles (nativos)? Ou seja, existem civilizados ou não civilizados? Quem eram, de fato, os invasores? Estes questionamentos são de importância fundamental para que a história do bem visto Vale Europeu seja contada sem fantasias, trazendo para o conhecimento de todos as manchas de sangue indígena que marcam a nossa história.

## Referências

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: \_\_\_\_\_. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras – Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

LINS, Dário. Os senhores das terras: os bugres. In: **Revista História Catarina**. Ano IV. Número 23. Lages: Leão Baio, setembro 2010.

OSTI, Nelo. **A natureza e o processo de desenvolvimento socioeconômico do Vale do Itajaí**. Dissertação de Mestrado do Programa em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau, 2003.

RIBEIRO, Berta G. et. al. Coleções etnográficas: documentos materiais para a história indígena e a etnologia In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras – Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xoklengs**. Florianópolis: Lunardelli, 1973.

STRAUSS, Claude Levi. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

THOMAZ, Osmar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC\MARI\UNESCO, 1995.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## RESGATE ÉTNICO E CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADES DE POVOS INDÍGENAS NO ESTADO DA BAHIA

Gisele das Chagas Costa<sup>442</sup>

Regina Celeste de Almeida Souza<sup>443</sup>

### Resumo

Este texto tem por objetivo discutir as relações existentes entre a construção da territorialidade e o resgate étnico de povos indígenas na Bahia. A partir da promulgação da Constituição brasileira de 1988 intensificou-se a luta de minorias étnicas na regularização e posse definitiva das terras. No caso indígena, constata-se um percurso que envolve a retomada identitária, com consequente empoderamento — premissa para a construção da territorialidade. O presente estudo constitui-se em parte da pesquisa em andamento sobre a construção de territorialidades pelos povos indígenas no Estado da Bahia, desenvolvida no Grupo de Pesquisa em Turismo e Meio Ambiente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano da Universidade Salvador (UNIFACS).

**PALAVRAS-Chave:** Territorialidade; Terras indígenas; Povos indígenas; Resgate étnico.

### 1 Introdução

O objetivo do presente texto é discutir as relações existentes entre o resgate étnico e a construção de territorialidades de povos indígenas, com recorte espacial para o Estado da Bahia, mais especificamente no vale do São Francisco em seu médio curso

O interesse em aprofundar a investigação sobre territorialidades indígenas emergiu de uma pesquisa exploratória na qual participaram membros do Grupo de Pesquisa em Turismo e Meio Ambiente (GPTURIS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano da Universidade Salvador (UNIFACS).

Durante a pesquisa foram investigados, com foco multidisciplinar, alguns municípios do Médio São Francisco, quando se realizaram visitas a três terras indígenas (TI): TI Ibotirama, no município de mesmo nome, em que predomina a etnia Tuxá, TI Barra, em Muquém de São Francisco, com a presença dos Kiriris, e TI Vargem Alegre, em Serra do Ramalho, com a presença dos Pankarus.

As comunidades visitadas despertaram especial interesse investigatório por

<sup>442</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) da Universidade Salvador (UNIFACS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Turismo e Meio Ambiente (GPTURIS/ UNIFACS). E-mail: gcceduc@gmail.com

<sup>443</sup> Doutora em Geografia. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) da Universidade Salvador (UNIFACS). Líder do Grupo de Pesquisa em Turismo e Meio Ambiente (GPTURIS/ UNIFACS). E-mail: regina.souza@unifacs.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

apresentar algumas especificidades. Ao chegar a cada uma das TI, excetuando o fato de que a cerca que delimita as terras possui uma placa afixada informando ser aquelas terras indígenas e portanto com o acesso restrito, é difícil diferenciar tais terras indígenas de outras destinadas ao reassentamento rural no vale do São Francisco.

Com aspecto de um vilarejo, em que as casas de alvenaria são dispostas paralelamente ao longo de uma ou mais vias, existência de energia elétrica, antenas parabólicas, cisternas para captação de água pluvial dos telhados, entre outros equipamentos, não se percebe, na organização espacial da TI, tampouco na população indígena residente, diferenças socioespaciais em relação à sociedade em geral.

Diante deste cenário, o primeiro questionamento que emerge é: o que significa ser índio num contexto regional assim? A imagem, no sentido de representação, que se delineia no imaginário social em torno do índio é aquela de povos que vivem no interior da floresta amazônica, seminus, usam técnicas primitivas, têm língua e cultura próprias, moram em aldeias cujas ocas são feitas principalmente de palha.

Mas o fato de que, em sua quase totalidade, os índios na Bahia não utilizam sinais diacríticos em suas línguas faz com que eles sejam menos índios? Ou por que não têm direito à terra e a políticas diferenciadas finalmente ratificadas pela Constituição de 1988?

Quando se lança um olhar acurado sobre a trajetória de violência imposta aos povos indígenas nordestinos (e do Brasil como um todo) verifica-se que a miscigenação e a aculturação fizeram parte de uma longa política voltada para a extinção desses povos, mas, na impossibilidade desta, para sua assimilação e homogeneização.

A negação da diversidade étnica no país fez parte do discurso acadêmico e oficial por vários séculos, sendo paulatinamente revertida principalmente a partir da segunda década do século XX, quando o movimento indígena ganhou força e começou a atuar em redes locais e regionais alcançando, em alguns casos, uma abrangência nacional.

A partir da promulgação da Constituição brasileira intensificou-se a luta desses povos pela regularização e posse definitiva de suas terras, quando se constata um percurso que envolve a sua retomada identitária, com consequente empoderamento — premissa para a construção da territorialidade.

Estudos sobre os povos indígenas na Bahia apontam que questões identitárias e de empoderamento vêm garantindo-lhes espaços cada vez mais amplos de discussão na sociedade e participação efetiva nas esferas decisórias do poder institucionalizado, com a possibilidade de construção de um “espaço de luta onde procuram reconstruir antigos territórios ou recriar novas condições de sobrevivência através do uso da terra” (SILVA,



ISBN: 978-85-7897-148-9

2013).

Este trabalho — fruto de uma pesquisa em andamento com abordagem qualitativa e método etnográfico — tem por objetivo discutir preliminarmente as possíveis relações existentes entre o resgate étnico de povos indígenas na Bahia e a construção de antigas ou novas territorialidades. Para tanto, inicialmente traça o percurso geo-histórico da desterritorialização dos povos indígenas no Estado com o seu paulatino esfacelamento cultural. A seguir, apresenta alguns caminhos trilhados por esses povos, pretendendo demonstrar que o resgate étnico e o empoderamento indígena constituem-se em premissas para a construção de territorialidades. Por fim, apresenta o atual quadro de conquistas territoriais e os desafios para a consolidação da territorialidade indígena.

## 2 Geopolítica Colonial e Esbulho dos Territórios Indígenas na Bahia

A compreensão do atual cenário político e territorial em que se encontram inseridos os povos indígenas na Bahia requer a análise das causas históricas que levaram à perda de seus territórios e da identidade étnica.

A conquista do território e formação do Brasil se deu, entre tantos outros processos violentos, através de uma geopolítica que envolveu a tentativa de extermínio dos povos ameríndios preexistentes à chegada dos colonizadores europeus.

Por ser imperioso efetivar a colonização das terras doadas pela Coroa portuguesa, desocupar os sertões dos “gentios” era a condição fundamental para garantir a empreitada e novas pastagens e terras para a lavoura. Neste sentido, o rio São Francisco foi o principal vetor de colonização no sertão baiano, ao garantir “a expansão de frentes pioneiras de criação de gado, que tinham no território que margeia o grande rio uma pastagem natural apropriada para o criatório extensivo” (NASCIMENTO, 1995, p. 67).

Três políticas específicas, aplicadas em períodos diferentes, porém com sobreposições temporais, materializaram as tentativas de extermínio dos povos indígenas, tanto em território baiano quanto no Brasil em formação: a da guerra justa, a conversão e a mistura étnica (ARRUTI, 1995).

Os primeiros séculos de colonização brasileira, marcados pela violência contra os povos tradicionais através das chamadas guerras justas, conseguiram apenas “plantar manchas de civilização, ilhas pastoris, comerciais ou de subsistência, que existiam [por um período] para depois submergir no nada ou na selvageria dos tapuias ou dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

quilombolas”, segundo Arruti (1995, p. 63), que acrescenta: a “frente de expansão [territorial] nunca foi única, mas sim múltipla e complexa” (Op. cit.).

Santos e Silveira (2005), ao propor uma periodização do território brasileiro, denominam esse longo período, marcado por sucessivas tentativas de interiorização dos sertões, de “meio técnico”, que sucedeu ao meio natural. Ao assinalar que “por intermédio de suas técnicas diversas no tempo e nos lugares, a sociedade foi construindo uma história dos usos do território nacional” (Op. cit., p. 27), esses autores expressam o primeiro período como “os tempos lentos da natureza” com a presença humana forçosamente se adaptando aos sistemas naturais.

No segundo período verifica-se uma convergência de olhares entre esses autores e Arruti (1995), no que diz respeito à fragmentação durante a colonização no território:

[...] os diversos meios técnicos gradualmente buscam atenuar o império da natureza [...] a mecanização seletiva desse verdadeiro conjunto de “ilhas” que era o território exige que se identifiquem subperíodos. As técnicas pré-máquina e, depois, as técnicas da máquina [...] na produção definem o Brasil como um arquipélago da mecanização incompleta. (SANTOS; SILVEIRA, 2005).

O Brasil arquipélago, portanto, se relacionava com uma lógica demandada do exterior, com diversas tentativas de formação de zonas econômicas e a criação de famílias e gerações de cidades (Santos e Silveira, op. cit.), distribuídas na faixa litorânea e pontos de ocupação humana, mais ou menos permanentes, no interior do território em formação.

Nesse contexto, as guerras justas buscaram legitimar a ação colonial contra os diversos povos indígenas, plantando ilhas interioranas de ocupação humana. Pautada em um modelo medieval criado durante as cruzadas para combater os infiéis mouros e que tornava a guerra moralmente aceitável para a Igreja e a opinião pública europeia, tal estratégia visava a fornecer mão de obra para as atividades econômicas dos colonos, as quais “eram movidas por numerosos plantéis de escravos índios, aprisionados em frequentes expedições para o sertão” (MONTEIRO, 1994, p.108); também limpava os sertões dos índios bravios a fim de que não se retardasse o projeto de expansão territorial do Império.

Assim, verificam-se diversos registros de expedições de apresamento no período, com despovoamento das terras indígenas originalmente ocupadas, dizimação em massa desses povos por causa de crises epidemiológicas e o início de uma grande mistura de etnias indígenas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Como estratégia para a reprodução da força de trabalho, as expedições de apresamento mostravam-se eficazes, uma vez que distanciavam o índio de suas origens, geográfica e socialmente. De fato, ao longo dos séculos XVII e XVIII, o apresamento representava a principal forma de criar, manter e até aumentar a população cativa, esboçando-se um forte paralelo com o papel exercido pelo tráfico de escravos africanos no mesmo período. (MONTEIRO, 1994, p.108)

A política de conversão dos índios manteve o objetivo maior da conquista de terras e homens (ARRUTI, 1995), os quais deveriam ser amansados e adestrados nas técnicas agrícolas por missionários (jesuítas, franciscanos, posteriormente capuchinhos e oratorianos). Reunidos em territórios exclusivos, “normalmente uma légua em quadro” (Op. cit., p. 64), percebe-se que nesse momento histórico cria-se a base territorial para a mistura étnica dos povos indígenas no Nordeste e na Bahia.

Parte desses aldeamentos indígenas foi doada pela Coroa portuguesa às famílias aldeadas e, atualmente, uma expressiva parcela da população indígena recorre à memória e registros orais de seu povo para a regularização da Terra Indígena e desintrusão de não índios do local.

Datam de meados do século XVII os primeiros aldeamentos jesuítas no vale sanfranciscano; no entanto, as tentativas tornaram-se infrutíferas na medida em que o rio São Francisco foi o principal vetor de povoamento dos sertões, e o ataque aos aldeamentos era rotineiro nessa época, uma vez que, “preferencialmente, os colonos atacavam as populações indígenas ligadas às missões jesuíticas, pois estes já se mostravam habituados à rotina e aos valores da cultura ocidental” (SOUSA, 2014).

Tal política de conversão criou, em parte, a base para as emergências étnicas que se verificaram a partir do início do século XX, na medida em que reuniram contingentes populacionais indígenas de várias etnias, favorecendo o casamento entre povos diversos, e também criou novas bases territoriais, ainda que nelas permanecessem tutelados às ordens religiosas.

No final do século XVIII entrou em ação a terceira política indigenista, com a clara proposta de entender os povos indígenas como residuais e fadados à assimilação pela sociedade nacional.

Em função das disputas entre jesuítas e fazendeiros de um lado [...] e das tentativas de reordenar as formas econômicas na colônia de outro [...] é retirado o poder temporal dos missionários sobre os aldeamentos, em 1755. [...] Em 1758 ordena-se a transformação dos aldeamentos em vilas [...] e em 1775, passa-se a incentivar os casamentos mistos [...] (ARRUTI, 1995, p. 65)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Oliveira (1993) destaca que a política da mistura étnica objetiva a assimilação física e cultural dos índios, homogeneizando a população, através de casamentos entre índios e não índios. Para acelerar o processo de aculturação indígena, a administração pombalina incentiva e orienta a ocupação não indígena dos aldeamentos (ARRUTI, 1995), originando, a partir de então, a presença de não índios nos territórios atualmente contestados pelos índios.

A bibliografia histórica sobre os índios nos primeiros séculos da formação do Brasil reflete o preconceito contra esses povos e percebe-se uma clara política de silenciamento de sua história de luta e permanência na contramão dos processos hegemônicos coloniais.

Monteiro (1994), ao pesquisar as diversas estratégias que os grupos indígenas desenvolveram ao longo dos séculos a fim de reverter o quadro opressivo no Brasil Colônia, refere o movimento de resistência, o qual se desdobrou em uma série de conflitos violentos, em movimentos de protestos e na estratégia, considerada pelo autor, como a mais eficaz e que “residia na fuga coletiva e na reconstituição da sociedade em regiões além do alcance dos sertanistas brancos e mestiços” (MONTEIRO, 1994, p. 115).

Apesar de os povos indígenas não terem permanecido passivos ao longo de séculos de violência, o final do século XIX assiste a mais um capítulo de esbulho de seus territórios residuais, principalmente no Nordeste. Cunha (2012) ressalta que, com a Lei de Terras (1850), parte das vilas indígenas nordestinas (outrora aldeamentos) foi incorporada às terras do Estado por se constatar que nelas havia poucos índios, porque o restante já estava integrado à população local.

Neste sentido, Arruti (1995, p. 66) sintetiza as políticas de extermínio dos povos indígenas no país:

Depois de quebrada a resistência militar dos indígenas e de serem eles introduzidos na lógica colonial pelas missões, era possível partir para sua mestiçagem, estratégia mais eficaz de encaminhá-los ao desaparecimento. Nesse último momento, vale ressaltar, os argumentos já não eram apenas de caráter fundiário, em que se acusava a presença de poucos índios para redução ou agrupamento de aldeias, mas de caráter comportamental, onde se avaliava se aquelas populações continuavam aparentando ou não serem indígenas, depois de toda uma longa política de conversão e mistura; se elas continuavam ou não realizando suas tradições, depois de serem tantas vezes reprimidas pelos poderes locais.

Como ressalta Ribeiro (1979, p. 165), a larga perseguição e o ódio implacável sofridos pelos índios — primeiro, dos colonizadores, e depois dos membros das



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sociedades nacionais na América que os sucederam e herdaram seus antigos ódios — seriam, também para eles, a fonte de força de que tiram suas energias para sua resistência desenganada. Por isso assinala:

O que mais surpreende no estudo das situações de vida e dos requisitos de sobrevivência das populações indígenas tribais é o fato de que apesar de enfrentar condições incedíveis de perseguição e de pobreza muitas delas sobrevivem, por séculos, em contato direto com as frentes da civilização. Sobrevivem, é certo, reduzidas a uma subgente humilhada e paupérrima, que não se explica como possa, como consiga, como queira viver. Uma das questões cruciais com que se defronta a antropologia americana é responder o que se pode fazer para que a existência dessas populações indígenas melhore ou, pelo menos, que lhe doa menos sobreviver. Esta indagação põe em xeque a natureza das formas de ação protecionista que seriam indesejáveis nas relações dos índios com a civilização. (RIBEIRO, 1979, p. 165)

Nesse jogo de forças em que, de um lado, as políticas voltadas para a “proteção do índio” com a visão da transitoriedade de tal condição, e do outro, com os movimentos de resistência indígena e organização dos povos, o início do século XX assiste a um paulatino “ressurgimento” dos grupos étnicos, denominado por Barth (1969) de etnogênese e que será tratado na próxima seção.

### **3 Resgate Étnico e Empoderamento: premissa para construção de territorialidades**

Como já foi tratado na seção anterior, em sua maior parte, os povos indígenas na Bahia, agrupados em reservas indígenas ou não, pouco se distinguem do perfil do não índio de classe social baixa (IBGE, 2012): vivem parcialmente de subsídios governamentais, possuem baixa escolarização, dedicam-se a atividades econômicas do setor primário com baixo nível de mecanização e utilização de insumos, baixo rendimento, consumo familiar da produção e venda do excedente. Além desses aspectos, são aculturados e perderam total ou parcialmente o conhecimento de sua língua original.

Assim, as lutas e conflitos pela posse definitiva da terra (demarcação e homologação das reservas indígenas) inicialmente se confundem com outros movimentos sociais (Movimento dos Sem Terra, por exemplo) em busca do território mínimo (HAESBAERT, 2011), que garanta minimamente a reprodução de seu modo de vida.

No entanto, cumpre salientar que ao longo das décadas de 1970, 80 e 90 consolidou-se o movimento indígena no Brasil, também denominado por Baines (2008) de ativismo político indígena, com um marco na Constituição de 1988, quando se verificou o



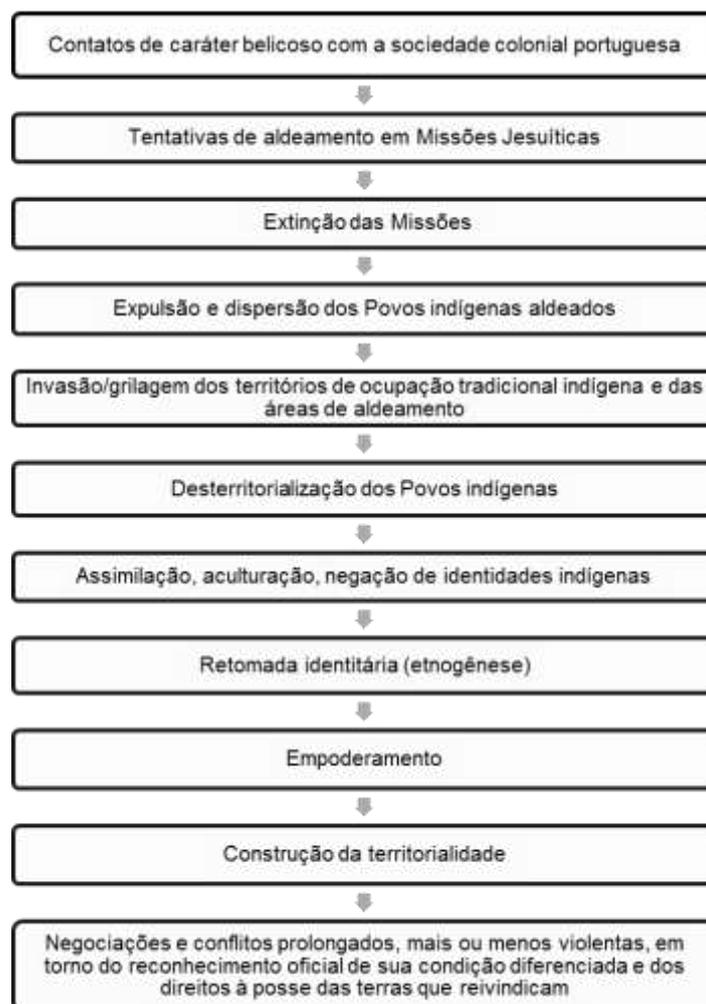
**ISBN: 978-85-7897-148-9**

abandono de uma perspectiva assimilacionista e integracionista e o reconhecimento dos “direitos originários” dos índios sobre suas terras, além do reconhecimento deles mesmos com o direito de ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, podendo dispensar a FUNAI em tais ações (BAINES, 2008).

A Constituição Federal de 1988 apresentou avanços no reconhecimento das “minorias” étnicas, entre as quais os grupos indígenas. Em consequência, fortaleceu-se a organização de diversas etnias em prol da posse definitiva das terras historicamente ocupadas, buscando garantir o preconizado pela própria Constituição, a reprodução de suas práticas socioespaciais e “[...] necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (BRASIL, 1988, Art. 231, § 1.º).

Pode-se apreender o percurso geo-histórico dos povos indígenas da Bahia através da síntese apresentada no Quadro 1.

**Quadro 1: Síntese da geo-história dos povos indígenas no estado da Bahia**



Fonte: Adaptado a partir da bibliografia pesquisada, 2013.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Após séculos de tentativas de anulação cultural desses povos, observa-se uma retomada identitária, também denominada por Goldstein (1975, apud OLIVEIRA, 2006) de etnogênese, em que “a descontinuidade que instaura os povos indígenas não é uma consequência de uma diferença cultural, mas sim uma produção da instância política, calcada em fatores históricos”.

A questão da identidade tratada por Barth (1969, apud OLIVEIRA, 1993) também ressalta a natureza política que a envolve. Para o autor, um grupo étnico não é assim designado por sua base cultural, posto que a cultura tem uma dinâmica temporoespacial, e sim pelos critérios que considera válidos, os quais geram o sentimento de pertencimento pelos integrantes do grupo étnico.

Arruti (2006, p. 51) acrescenta que a etnogênese envolve a construção de uma “autoconsciência e identidade coletiva contra uma ação de desrespeito com vistas ao reconhecimento e à conquista de objetivos coletivos”; neste caso, o objetivo fundamental dos povos indígenas é o direito aos territórios historicamente ocupados ou a novos territórios.

Tal retomada identitária não ocorre de modo homogêneo entre todos os povos indígenas, ainda que seja possível observar percursos similares sendo tomados e aplicados a situações particulares, que envolvem cada grupo social.

Arruti (1995) faz referência a uma importante associação entre índios Fulni-ôs e um órgão público apresentando a tese da construção de uma rede de emergências étnicas a partir de então. Vale, pois, retomar o ponto de que a grande dificuldade dos povos indígenas nordestinos serem reconhecidos como tais ocorre por causa da grande miscigenação. As políticas do início do século XX defendiam o entendimento do índio dentro de padrões culturais diferenciados do restante da sociedade brasileira. Os Fulni-ôs, ao recorrer ao então Serviço de Proteção ao Índio (SPI) — em operação entre 1910 e 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai) —, conseguiram a demarcação de suas terras, mantendo os sinais diacríticos que os diferenciavam em relação à população regional: conservavam a língua original e preservavam grande parte de suas tradições religiosas, com manifestações espirituais vetadas para os de fora.

Com essa vitória, outros grupos étnicos recorreram ao SPI e conseguiram a demarcação de seu território. Esse movimento original teve repercussões em rede que tendem ao regional, segundo Arruti (Op. cit.).

Diversos percursos revelam a ressignificação do universo simbólico pelos diversos povos indígenas, como, por exemplo, a prática ritualística do Toré, que representa uma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

das manifestações de um conjunto de crenças e práticas religiosas denominadas complexo ritual da jurema. Nascimento (1994, p.08) sinaliza a importância e funcionalidade de tal prática ritualística na “estruturação do grupo étnico enquanto forma de organização política de seus agentes”.

O Toré é realizado por povos diferentes, tais como, na Bahia, os Pankaru, de Serra do Ramalho, os Tuxás, de Rodelas, os quais ensinaram tal prática para os Kiriris, de Mirandela, em Banzaê, também na Bahia, em meados da década de 1970. Sendo tais grupos étnicos aculturados, os rituais que retomaram, mesmo que distintos dos praticados ancestralmente, remetem a um passado comum, fortalecendo o “ser índio” e favorecendo um reconhecimento social, inclusive pelo Estado, de seus direitos inalienáveis, sobretudo os concernentes à posse definitiva dos territórios historicamente ocupados.

A língua é outro fator de retomada identitária. Os povos indígenas da Bahia possuem mais de uma raiz linguística; entretanto, em face da perda de sua língua original, observa-se o esforço realizado em prol da implementação do aprendizado da língua tupi nas escolas das reservas indígenas. O Ministério da Educação, junto com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, vem capacitando professores para o ensino do tupi como segunda língua nas escolas indígenas.

Tal retomada identitária leva ao empoderamento dos povos indígenas, fortalecendo seu movimento no país. É o que, do mesmo modo, está relacionado com o desenvolvimento da consciência social e capacidade de participação em espaços privilegiados de decisões em prol da conquista dos direitos sociais, possibilitando a superação da “dependência social e dominação política” (PEREIRA, 2006).

A condição histórica de desempoderamento dos povos indígenas demanda a retomada do poder por tal segmento da sociedade, como premissa de desenvolvimento. O poder, aqui, é compreendido na perspectiva contemporânea discutida por Johnson (1997), que o considera como *power-to* (poder-de), com a significação de que não deve ser entendido como dominação ou subordinação, característica do poder-sobre, o qual hierarquiza as relações de poder, com o uso justificável da violência.

Enquanto o poder-sobre focaliza a competição, o poder-de destaca o potencial de cooperação, solidariedade, consenso e igualdade que emerge do grupo social. Tal perspectiva emancipatória remete ao conceito de empoderamento, o qual, por sua vez, constitui-se como condição essencial para a construção da territorialidade.

O poder é onipresente em toda relação social e o território materializa tal relação, correspondendo a uma espacialidade social (SOUZA, 2006). Assim, a territorialidade



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

perpassa um processo de empoderamento do grupo social, o qual só poderá ser considerado legítimo quando as relações entre os sujeitos que atuam no território, com interesses determinados, não forem baseadas na dominação e na coerção.

Sack (1986, apud HAESBAERT, 2004, p.76) afirma:

A territorialidade, como um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico através do qual nós experimentamos o mundo e o dotamos de significado.

Ao construir a territorialidade a partir de antigos ou novos territórios, os povos indígenas ressignificam as diversas dimensões que se materializam no espaço geográfico: política, cultural, econômica e natural, ressaltando que é a territorialidade que dá “unidade à ação dos sujeitos sociais” (SOUZA, PEDON, 2007, p. 133). Manifesta em um tempo e espaço específicos, “a territorialidade ao mesmo tempo em que expressa a luta pela manutenção da identidade, representa uma forma específica de ordenação territorial” (Op. cit., p. 135). Assim, o resgate identitário e o empoderamento de povos indígenas no Estado da Bahia estão intrinsecamente relacionados com a construção de suas territorialidades (antigas e novas).

#### **4 Conclusão**

Analisar o território e as territorialidades engendradas por grupos sociais e, mais especificamente, por povos indígenas que historicamente tiveram suas práticas socioespaciais negadas e/ou anuladas e sua força produtiva explorada através de processos escravistas justificados em um modelo sociopolítico e econômico do território brasileiro em formação, implica necessariamente a compreensão de como a retomada de seu universo cultural e simbólico favoreceu a compreensão de sua etnicidade e consequente processo de empoderamento, condição indispensável para a construção de sua territorialidade.

Mas do que um “pedaço de chão” para se viver, a conquista territorial para os povos indígenas está impregnada de sentido simbólico, que só pode ser suficientemente apreendido através da noção de espaço-tempo vivido numa perspectiva múltipla, diversa e complexa de território (HAESBAERT, 2005, 2006, 2011).

Os povos indígenas e demais povos tradicionais trazem uma outra conotação ao



ISBN: 978-85-7897-148-9

território e sua apropriação é “subjéitiva e/ou cultural-simbólica” (HAESBAERT, 2011), em contraposição à lógica do capital que busca “a dominação político-econômica mais concreta e funcional” (Op. cit.).

Nesse percurso de luta por terra e respeito, os povos indígenas baianos vêm se reinventando e, em nenhum momento, essa “invenção cultural” (BARTH, 1969; OLIVEIRA, 1995; ARRUTI, 1995) pode ser considerada ilegítima, pois, como afirma Arruti (1995), a base de formação desses grupos é histórica, não sendo possível estabelecer um traçado linear entre os grupos étnicos atuais e “entidades imemoriais”.

Verifica-se até então que a reafirmação identitária e o consequente empoderamento constituem-se em elementos fundamentais para entendimento das diversas territorialidades engendradas pelos povos indígenas na Bahia, visto que o território, substrato material e simbólico-representacional, é um elemento-chave para a compreensão de toda mobilização política e cultural dos grupos sociais, contribuindo para a superação tanto da dependência social quanto da dominação política.

## Referências

ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, 1995, p. 57-94.

\_\_\_\_\_. Etnogêneses indígenas. In: Ricardo, B; Ricardo, F. (Orgs.). **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto socioambiental, 2006. p. 50-54.

BAINES, Stephen Grant. Identidades indígenas e ativismo político no Brasil: depois da constituição de 1988. **Série Antropologia**, Vol. 418. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BARTH, Frederic. **Ethnic Groups and Boundaries** (1969). Disponível em: <<http://walk2geographies.files.wordpress.com/2009/03/barth-introduction-ethnic-groups-and-boundaries.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em : 22 jul. 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo : Claro Enigma, 2012.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Conferência – setembro de 2004. Disponível em: <[http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE\\_Rogério\\_HAESBAERT.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE_Rogério_HAESBAERT.pdf)> . Acesso em: 01 set. 2012.



ISBN: 978-85-7897-148-9

\_\_\_\_\_. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: **X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: Universidade de São Paulo. 20 a 26 de março de 2005, p. 6774-6792.

\_\_\_\_\_. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 165-206.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MONTEIRO, John. O escravo índio, esse desconhecido. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 105-120.

NASCIMENTO, Marco Tromboni de S. **O tronco da Jurema**: ritual e etnicidade entre os povos indígenas do nordeste: o caso Kiriri. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1994, 324 p.

NASCIMENTO, Marco Tromboni de S. O povo indígena Kiriri. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1995. p. 67-72.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A viagem da volta: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas no nordeste. In: PETI. Projeto Estudos sobre Terras Indígenas no Brasil. **Atlas das terras indígenas do Nordeste**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1993.

\_\_\_\_\_. Fronteiras étnicas e identidades emergentes. In: Ricardo, B; Ricardo, F. (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto socioambiental, 2006. p. 477 – 479.

PEREIRA, Ferdinand Cavalcante. **O que é empoderamento (Empowerment)**. Disponível em: <<http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e nós. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio insólitos**. Porto Alegre: L&PM, 1979.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SILVA, Maria Ester F. da. **Território, poder e as múltiplas territorialidades nas terras indígenas e de pretos**. Disponível em: <<http://www.alasru.org/wp->

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

content/uploads/2011/09/GT18-Maria-Ester.pdf>. Acesso em 10 ago. 2013.

SOUSA, Rainer. **Escravidão indígena.** Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiab/escravidao-indigena.htm>>. Acesso em: 03 maio 2014.

SOUZA, Edevaldo Aparecido; PEDON, Nelson Rodrigo. Território e identidade. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros.** Seção Três Lagoas, N. 6, Ano 4, Nov. 2007, p. 126 – 148.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 77-116.



## TEIAS E TRAMAS DE SABERES: identidade e tradição na sociedade indígena Tembé-Tenetehara

Júlia Cleide Teixeira de Miranda<sup>444</sup>

Denise de Souza Simões Rodrigues<sup>445</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta relato inicial de pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará-UEPA. O objetivo desta investigação é compreender o diálogo entre os saberes da tradição e os saberes da escola e como esse diálogo contribui para a construção da identidade étnica e das tradições culturais indígenas. A pesquisa se posiciona como abordagem qualitativa e busca na etnometodologia sua base teórica fundamental e caracterizadora de suas investigações empíricas. Esta investigação caminha sob a luz das teorias de Carlos Rodrigues Brandão sobre as interfaces entre educação e cultura; os saberes tradicionais são discutidos a partir da teoria de Gersen dos Santos Luciano. Em Martine Sagalen encontramos o suporte para o conceito de rito e ritual e em sentido mais amplo utilizamos os estudos etnometodológicos de Harold Garfinkel.

**Palavras-chave:** Saberes; Ritual; Tembé-Tenetehara; Ecologia de Saberes.

### 1 Introdução

Minha formação inicial de Pedagoga me permitiu desempenhar da função de Assessora Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado do Pará – SEDUC, no período de 2007 a 2009, desenvolvendo minhas atividades na Diretoria de Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania – DEDIC, onde, por escolha própria, acompanhei e participei das atividades da Coordenação de Educação Escolar Indígena – CEEIND.

Essa experiência levou-me a um estreito contato com o universo das sociedades indígenas, além de participar de importantes ações da política governamental para os povos indígenas paraenses como a I Conferência Estadual dos Povos Indígenas do Pará, representando a SEDUC; e da organização do I Seminário de Educação Escolar Indígena do Pará, realizado pela SEDUC, em 2008. Colaborei, ainda, com a organização da segunda etapa do Curso de Formação para Professores Indígenas e tive a oportunidade de estar em Brasília, em março de 2008, participando da Reunião Anual de

<sup>444</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED/UEPA. Especialista em Educação Etnicorracial, Pedagoga. E-mail: juliaCleide@gmail.com

<sup>445</sup> Doutora em Sociologia e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED/UEPA. E-mail: dssr@uol.com.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Coordenadores e Assessores de Educação Escolar Indígena de todo o Brasil.

Durante este percurso profissional, estive presente em diversas aldeias indígenas, observando, interagindo e vivenciando seu cotidiano, e o que me despertou especial atenção foi a rica e peculiar dinâmica de produção, circulação e apropriação de saberes presentes nas vivências cotidianas dessas sociedades.

Ao longo do ano de 2012 participei como discente do Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais, promovido pelo Instituto Federal de Educação do Pará- IFPA. Essa experiência me oportunizou aprofundar os conhecimentos teórico-metodológicos sobre a educação étnico-racial, o que me auxiliou na reflexão das observações empíricas, proporcionando um olhar científico sobre a temática, o que me permitiu amadurecer meu objeto de pesquisa, pois, como escreveu Bachelard (1996), a ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela corresponde a um mundo a construir.

No ano de 2008, ainda trabalhando na Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC, pela primeira vez visitei uma aldeia Tembé, no nordeste paraense, ficando lá por alguns dias, tive oportunidade de conversar com lideranças indígenas, pajés, mulheres e homens habitantes da aldeia, participar das práticas do cotidiano da sociedade e observar seus fazeres e dizeres.

A preparação do Ritual, a caça aos animais, a escolha das moças e dos rapazes que participam do ritual, a beleza das músicas e das danças, os instrumentos musicais, a preparação do moqueado, tudo era descrito com riqueza de detalhes, despertando de imediato meu interesse científico pelo Ritual e fazendo brotar a disposição de compreender “de dentro” o significado desse Ritual para o povo Tembé-Tenetehara.

Então surgiu a pesquisa, dessa relação entre percurso profissional, comprometimento político e do exercício da capacidade de imaginar, de abstrair-se da realidade, pois, segundo Bachelard (1996), a abstração desobstrui o espírito e o torna mais leve e mais dinâmico, o que pode proporcionar, a meu ver, longas e profícuas incursões no objeto de estudo.

No mês de novembro de 2013 fui convidada por algumas lideranças indígenas para participar do Ritual da Festa do Moqueado, também conhecido como Festa da Menina-moça, que aconteceu na Aldeia Itaputyr, da Terra Indígena do Alto Rio Guamá, do povo Tembé-Tenetehara, localizada no município de Capitão Poço, no estado do Pará.

O Ritual da Festa do Moqueado passou por longo período de esquecimento e por razões diversas durante cerca de três décadas, não aconteceu em nenhuma aldeia



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Tembé-Tenetehara. No ano de 2003, por iniciativa e articulação das lideranças indígenas Tembé do Guamá<sup>446</sup> e com o apoio dos Tembé do Gurupí<sup>447</sup>, o Ritual voltou a acontecer tendo como local a Aldeia Frasqueira. A partir de então tem acontecido regularmente em todas as aldeias Tembé.

O ritual tem como objetivo principal apresentar para toda a aldeia as meninas que passaram pela menarca e estão prontas para entrar na vida adulta, bem como seus respectivos pretendentes. Durante os dias em que estive na aldeia percebi que durante todos os momentos de organização e culminância do Ritual desenvolvia-se um processo de produção, circulação e apropriação de saberes culturais, inscritos nas tradições, nos valores, na música, na dança, nas pinturas corporais, na preparação do moqueado e nos papéis desempenhados pelos diversos membros da aldeia.

Essas práticas expressam as matrizes culturais, históricas e identitárias do povo Tembé-Tenetehara, e, nas palavras de Luciano (2006)<sup>448</sup>, trazem em si a ancestralidade, as tradições, os valores, as normas de viver em grupo e de responder aos desafios da sobrevivência, garantindo, com isso, a construção da identidade individual e grupal no sentido de que cada indígena se perceba como parte constitutiva da aldeia.

Oportunamente estabeleci conversas informais com lideranças indígenas, mulheres e homens idosos, professores que desenvolvem suas atividades profissionais na escola, jovens e crianças que habitam na aldeia. Essas conversas informais em conjunto com a observação participante colaboraram para o amadurecimento do processo investigatório.

Considerando esse cenário, delimitei o meu objeto de estudo em torno dos saberes presentes no Ritual da Festa do Moqueado dimensionado como um espaço de produção, circulação e apropriação desses saberes, o que me levou a perguntar: como os saberes presente no Ritual da Festa do Moqueado contribuem para a construção da identidade e da cultura indígena Tembé-Tenetehara?

✓ Sentindo a necessidade de aprofundar a análise dessa problemática, elaborei as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Quais as principais saberes produzidos no Ritual da Festa do Moqueado?
- ✓ Como esses saberes circulam durante o desenvolvimento do Ritual?

<sup>446</sup> Os Tembé do Guamá vivem no estado do Pará, às margens do rio Guamá.

<sup>447</sup> Os Tembé do Gurupí também vivem no Pará, às margens do rio Gurupí, ambos habitam a Reserva Indígena Alto Rio Guamá -RIARG

<sup>448</sup> Gersen dos Santos Luciano é indígena do povo Baniwa, importante liderança do movimento indígena no Brasil. Doutor em Antropologia e atualmente é professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

✓ De que maneira os indígenas se apropriam desses saberes?  
✓ Identificado o problema, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os saberes presentes no Ritual da Festa do Moqueado e sua contribuição para a construção da identidade e da cultura indígena. Os objetivos específicos, em correspondência às questões norteadoras, são:

- ✓ Inventariar os principais saberes presentes no Ritual
- ✓ Identificar como esses saberes circulam durante o Ritual
- ✓ Analisar como a apropriação desses saberes contribui para a construção da identidade e da cultura indígena

O universo indígena tem sido estudado em diversos aspectos, o que muito tem contribuído para ampliar e aprofundar nosso conhecimento sobre as formas de vida e de pensamento dos indígenas e, além disso “já existe uma extensa documentação de tradição cultural e da situação material dos índios, assim como cresceu as reflexões sobre os limites e as combinações possíveis entre a tradição e o conhecimento na sociedade tecnológica” (MINDLIN, 2002, p. 89).

Embora nos últimos anos muitos investimentos tenham sido feitos no sentido de ampliar as pesquisas que tem como objeto os saberes construídos e transmitidos em espaços não escolares, especialmente em sociedades tradicionais, caracterizando um salto de qualidade epistemológico, acredito que ainda exista uma grande carência de produção acadêmica nesse viés, posto que, “cotidianamente, essas comunidades, em relação direta com o meio ambiente, constroem saberes que transcendem a materialidade do trabalho e, no imperceptível, estão presentes suas crenças, seus costumes, seus medos, suas fantasias e esperanças” (OLIVEIRA, 2008), por essa razão esse trabalho pode contribuir para melhorar nosso conhecimento a respeito desses saberes e suas formas de produção, circulação e apropriação.

Possivelmente também este trabalho poderá contribuir para subsidiar a prática pedagógica dos professores da educação básica em sala de aula, pois, com o advento da Lei 11.645\2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena em sala de aula, todo e qualquer trabalho produzido com essa temática pode ser utilizado como estratégia teórico-metodológica para abordagem da temática em sala de aula, enriquecendo e propiciando a adoção de práticas e políticas educacionais inclusivas.

A categoria *identidade* tem como referencial a teoria de Stuar Hall, amplamente discutida em sua obra “Identidade Cultural na Pós-modernidade”, de 2006. Para o autor



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2006, p. 05).

Esta abordagem teórica perpassa toda construção teórica da *identidade*, enquanto uma expressão político-social grupal. Relevante também é a contribuição de Anthony Giddens para a construção da categoria *identidade* na dimensão individual onde o corpo é apresentado como uma forma de construir um eu diferenciado. “Experimentar o corpo é uma maneira de tornar coerente o eu como um todo integrado, uma maneira do indivíduo dizer ‘é aqui que vivo’”. (GIDDENS, 2002, p.76).

O “ponto de ancoragem”<sup>449</sup> para concepção teórica da categoria *cultura* tem na obra de Raymond Williams (2011) seu principal referencial. Elucidativa nessa questão é sua afirmação de que cultura é significado comum, o produto de pessoas inteiras, os significados individuais, o produto do todo de um homem, experiência pessoal e social que empreendeu. A dimensão do pessoal e do social é o que especialmente interessa neste estudo.

Categoria fundante deste estudo os *saberes* são discutidos à partir da moldura teórica de Sergio Martinic (1994). Para o autor o saber popular

faz parte dos processos de formação de identidades coletivas e é o produto da elaboração crítica que os homens tem de sua própria visão de mundo [...] Este conhecimento não só tem uma estrutura lógica, como responde a um sistema global de compreensão, logo, o que se sabe sobre uma coisa ou fenômeno se relaciona e compara com outros, integrando tais fatos em um sistema cognoscitivo mais amplo (MARTINIC, 1994)

Martinic (1994) considera que o saber popular se constitui em um processo de elaboração de caráter abstrato e geral, ou seja, tem uma estrutura lógica e responde a um sistema global de compreensão que transcende o acontecer prático do sujeito, Desta forma, haveria uma organicidade nesta forma de saber, pois, os saberes se integram em um sistema cognitivo mais amplo.

O conceito de rito e ritual está referendado na teoria de Martine Segalen, cuja obra “Ritos e rituais contemporâneos”, de 2002. Para a autora a dimensão simbólica tem

<sup>449</sup> Os pontos de ancoragem são formados com a incorporação, à estrutura cognitiva, de elementos (informações ou ideias) relevantes para a aquisição de novos conhecimentos e com a organização destes, de forma a, progressivamente, generalizarem-se, formando conceitos. Ver VYGOTSKY, L.S. (1988). A formação social da mente.



ISBN: 978-85-7897-148-9

especial importância nessa definição:

O rito ou ritual é um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de dimensão simbólica. O rito é caracterizado por uma configuração espaço-temporal específica, pelo recurso a uma série de objetos, por sistemas de linguagens e comportamentos e por signos emblemáticos cujo sentido codificado, constitui um dos bens comuns de um grupo (SEGALEN, 2002, p.31).

Essa abordagem se coaduna com a construção teórica deste estudo cujo objeto de estudo se concretiza durante a realização de um ritual. Na construção do meu objeto de pesquisa também fui iluminada e auxiliada pela teoria de diversos autores registrados em livros, artigos e trabalhos acadêmicos desenvolvidos acerca da temática. A dissertação de Mestrado de Giza Carla de Melo Bandeira, apresentada em 2009 ao PPGED/UEPA, intitulada “Rituais Associados à Colheita do Milho-verde na Aldeia dos Índios *Gavião Kyikatêjê*: aprendizagens em processos educativos interdimensionais” onde a autora discute o universo dos saberes tradicionais, identificando como os fazeres e dizeres, presentes nos rituais associados à colheita do milho-verde dos índios *Gavião Kyikatê-Jê*, integram elementos da Biodiversidade Amazônica e que processos educativos ensejam.

A pesquisadora Rosiane Ferreira Gonçalves desenvolveu em 2004 a pesquisa cujo título “Entre o discurso oficial e as práticas efetivas: a educação escolar dos Tembétenehara no Alto Rio Gurupí/PA.”, nos remete ao desvelamento de questões relativas à Educação Escolar Indígena entre os Tembétenehara e foi apresentada como sua dissertação de Mestrado na UFPA, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia. Este trabalho, embora enfoque o universo da educação escolar, mas, por ter sido desenvolvido no universo da etnia que é o *lôcus* da minha pesquisa, foi determinante para a construção do meu objeto.

Sendo assim, essa pesquisa é o resultado do entrelaçamento dessas vivências, alimentada pelas experiências profissionais desenvolvidas ao longo dos últimos anos e por uma pesquisa bibliográfica que inclui não apenas as obras citadas, mas também autores de referência na educação como Carlos Rodrigues Brandão (2002) com sua obra “Educação como Cultura” onde estabelece uma interface entre educação e cultura.

A abordagem antropológica tem como referência os estudos de Betty Mindlin em “A Questão Indígena em Sala de Aula” de 2002; Clifford Geertz, cuja obra “A interpretação das culturas”, de 1978, se refere a uma antropologia que trate os fenômenos culturais como sistemas significativos e, portanto, passíveis de interpretação; a contribuição da obra “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

hoje” de Gersen dos Santos Luciano, publicada em 2006, foi fundamental para a compreensão do universo indígena na atualidade.

O conceito de rito e ritual está referendado na teoria de Martine Segalen, cuja obra “Ritos e rituais contemporâneos”, de 2002, definem ritual como um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica. Destaca Bachelard (2000) que, na construção de objetos de pesquisa, há de considerar que o objeto sempre se apresenta como um complexo tecido de relações e, para apreendê-lo, tanto o pensamento quanto os métodos necessitam exercitar todas as dialéticas. Essa premissa se faz presente em toda a concepção teórica que orienta a construção e o desenvolvimento desta pesquisa.

O sociólogo Harold Garfinkel, em sua obra *Studies in Ethnomethodology*, publicada em 1967, propunha uma sociologia que tivesse uma postura interpretativa que valorizasse a subjetividade em que descrever uma situação é construí-la. Esses pressupostos estão na base de sustentação teórica da etnometodologia, que se configura como caminho metodológico se melhor se coaduna com esta pesquisa.

O pensamento de Boaventura de Sousa Santos também trás importante contribuição para a construção teórica desta pesquisa com o conceito de “ecologia de saberes”, discutido em sua obra “A gramática do tempo: por uma nova cultura política”, publicada em 2010. Para Boaventura (2010) trata-se de uma ecologia porque assenta na pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles, e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Este conceito está presente quando se discute a crescente necessidade de diálogo entre os saberes tradicionais indígenas e o conhecimento científico.

Esta pesquisa se posiciona como de abordagem qualitativa pois parte da premissa de que o universo não passível de ser captado por hipóteses perceptíveis, verificáveis e de difícil quantificação é o campo, por excelência, das pesquisas qualitativas. A imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo, firmemente enraizados no contexto social do qual emergem, é condição essencial para o seu desenvolvimento. Através dela, consegue-se penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo.

A etnometodologia se configura como a base teórica fundamental e orientadora de suas investigações empíricas. A etnometodologia tem como principal referência a teoria do iniciador do movimento o sociólogo Harold Garfinkel, cujas ideias foram elaboradas a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

partir de elementos encontrados no interacionismo simbólico, na obra de Parsons e na fenomenologia de Husserl e de Schutz. Sua obra mais famosa é *Studies in Ethnomethodology*, publicada em 1967.

Para Garfinkel, a sociologia não devia ser entendida como uma ciência positivista em que os fatos, de acordo com Durkheim, são estabelecidos *a priori* por uma estrutura estável independentemente da História e de maneira objetiva. Garfinkel propunha uma sociologia que tivesse uma postura interpretativa que valorizasse a subjetividade em que descrever uma situação é construí-la. Nessa linha de pensamento, a sociologia considera atos sociais como realizações práticas que não se constituem em um objeto estável, mas como um produto da atividade contínua das pessoas que colocam em prática o seu saber fazer.

O termo etnometodologia refere-se à metodologia de todo dia, em que *ethno* significa membro de um grupo ou do próprio grupo em si e metodologia se refere aos métodos dos membros. Assim, a etnometodologia diz respeito às efetivas práticas situadas em determinados contextos, em outras palavras, o estudo dos métodos que os membros de um grupo utilizam para produzir ordens sociais reconhecíveis.

A base da etnometodologia está nas atividades práticas pelas quais os atores produzem e reconhecem as circunstâncias em que estão inseridos, devido ao sentido que as práticas têm para eles. Assim, o principal objetivo etnometodológico é investigar os processos de realização das atividades, preocupando-se com o comportamento dos membros envolvidos no contexto de uma coletividade, um grupo ou uma organização.

Para Coulon (2005, p. 32) a etnometodologia é "a busca empírica dos métodos empregados pelos indivíduos para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar". Para ele, a etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos do senso comum como componentes necessários para toda conduta socialmente organizada.

As atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revelam as regras e os procedimentos. Esta frase destaca o valor que as atividades práticas têm para a etnometodologia, ou seja, a importância de adotar uma postura investigativa a partir de uma metodologia etnometodológica é buscar compreender a sociedade tomando como referência as práticas cotidianas de um grupo ou de uma comunidade. Isso implica dizer que o saber não se constrói com observações imparciais, fora do contexto do objeto de estudo, mas é na interação com o meio, na busca por compartilhar o sentido, que o significado das práticas para a construção de uma interpretação coletiva da realidade se



ISBN: 978-85-7897-148-9

dá.

A postura do etnometodólogo implica em não formular perguntas e problemas antes de ingressar no campo de investigação. O pesquisador deve estar atento aos métodos que os participantes utilizam para fazer algo inteligível, ou seja, não há espaço para concepções *a priori*. A ideia é utilizar um conceito semelhante ao de suspensão da fenomenologia para que seja possível a compreensão de como são as práticas cotidianas e de qual o significado e o sentido das mesmas para os membros do grupo em investigação.

Para dar conta das estratégias acima apontadas, algumas técnicas de coleta de dados estão mais diretamente associadas às características de um estudo etnometodológico: observação direta, observação participante, diálogos (conversas informais), entrevistas, gravações em áudio, notas de campo, (Coulon, 2005; Garfinkel, 2006). Dentre o repertório acima apresentado, assumem importância fundamental nesta pesquisa a observação participante, as notas de campo e as conversas informais.

A observação participante destaca-se nos estudos etnometodológicos por possibilitar ao pesquisador a apropriação da realidade vivida de um determinado grupo, a partir da descrição e da interpretação de suas práticas. A importância do trabalho de campo aponta para o fato de que as anotações ali realizadas podem revelar características ordenadas (práticas), quando o pesquisador é treinado para observá-las e as notas de campo possibilitam a preservação dessas características.

## 2 Colocando em Cena os Saberes Tradicionais Indígenas

Os saberes tradicionais trazem em si a ancestralidade, as tradições, os valores, as normas de viver em grupo e de responder aos desafios da sobrevivência, garantindo, com isso, a construção da identidade individual e grupal no sentido de que cada indígena se perceba como parte constitutiva da aldeia. Segundo Luciano (2006), os saberes ancestrais são transmitidos oralmente, de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesãos, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar.

Esses saberes constituem a riqueza sociocultural dos povos indígenas, suas maneiras próprias de ver e de se situar no mundo, suas formas de organizar a vida social, política, econômica e espiritual que são cultivados e perpetuados ao longo de milhares de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

anos. Durante longo tempo esses saberes foram tornados invisíveis, inexistentes, por não fazerem parte dos “cânones exclusivos de produção de conhecimento e tudo que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente”. (SANTOS, 2010).

Exemplo de um desses saberes tornados inexistentes são os saberes contidos no Ritual da Festa do Moqueado, também conhecida como Festa da Menina-moça, tradição cultural milenar do povo Tembé-Tenetehara, que durante muitos anos foi esquecida. Depois de longo tempo a Festa do Moqueado voltou a acontecer em novembro de 2003 na Aldeia Frasqueira. A partir de então tem acontecido regularmente em todas as aldeias Tembé. Acontecendo este ano de 2013, no período de 11 a 17 de novembro na Aldeia Itaputyr, no município de Capitão Poço/PA. A festa tem como objetivo principal apresentar para toda a aldeia as meninas que passaram pela menarca e estão prontas para entrar na vida adulta, bem como seus respectivos pretendentes.

Esse movimento do povo Tembé no sentido de retomar uma tradição cultural que ao longo dos anos foi esquecida pode ser interpretado como um movimento do “pós-modernismo de resistência”, (MACLAREN 1997, p.68), uma vez que não está somente embasado em uma teoria textual da diferença, mas, em uma teoria que é social e histórica, pois, “numa fase de transição paradigmática, os limites da experiência fundada na razão indolente são particularmente grandes, sendo correspondentemente maior o desperdício da experiência” (SANTOS 2000, p.42).

O Ritual da Festa do Moqueado envolve diversos saberes tradicionais que permeiam o cotidiano desta etnia e que por ocasião da realização do ritual estão presentes e se articulam desenvolvendo um todo coeso e complexo de relações subjetivas, que demonstram suas cosmovisões, filosofias, sistemas de vida e religiosidade. Dentre esses diversos saberes, descreverei os saberes da alimentação presentes no trato com a carne na confecção do moqueado, os saberes religiosos presente na evocação das entidades espirituais que participam de todo o ritual e os saberes artísticos presentes nos cantos, danças e pinturas corporais.

Os saberes da alimentação se configuram desde o momento em que os homens se reúnem e se organizam para a caça aos animais. Todo o processo começa quinze dias antes do período da festa quando os homens adultos adentram a mata para a caça aos animais, que, no retorno para a aldeia, são tratados e colocados no fogo para moquear. O espaço onde é preparado o fogo para o moqueado é especialmente construído para essa finalidade. As carnes dos animais caçados permanecem em fogo lento por uma semana cozinhando lentamente até o último dia do ritual quando são desfiados, pilados junto com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

farinha de mandioca, transformados em pequenos bolinhos amassados com a mão e distribuídos pelas meninas a todos os presentes no ritual.

Quais animais tem a melhor carne para moquear, o tempo certo de moquear a carne, o a forma de usar o pilão, o momento certo de juntar a farinha de mandioca à carne, os movimentos necessário para transformar essa mistura em bolinhos, configuram um universo de saberes cujo domínio faz parte do arcabouço epistemológico do povo Tembé e que são transmitidos e perpetuados através de gerações, justificando a constante presença de homens jovens acompanhando todo o processo de confecção do moqueado.

Os saberes religiosos são personificados na figura do pajé que coordena todo o ritual e é o responsável por evocar os sobrenaturais que são os ancestrais mortos e seus familiares. Esse momento de evocação é feito através de longas baforadas no cigarro (tawari) e a entoação de cânticos especiais. As entidades sobrenaturais estão presentes em todo o período do ritual e regulam o comportamento das meninas que estão sendo apresentadas para a aldeia na festa. Nesse período as meninas são proibidas de tomar banho de rio, pois, os espíritos da água ou da mata podem fecundá-la ou trazer-lhe doenças e só caminham pela aldeia em companhia de outra pessoa.

O ritual acontece no espaço central da aldeia construído com madeira e coberto com palhas, chamado Ramada, porém, durante os dias onde este se desenrola, os espíritos evocados pelo pajé ficam circulando por toda a aldeia, não sendo recomendável para as pessoas presentes, indígenas ou não indígenas, se posicionarem de frente para o grupo de que canta coordenado pelo pajé, pois fica vulnerável ao assédio desses espíritos. Os saberes espirituais contidos nessas práticas ainda carecem de inteligibilidade por parte do cânone vigente.

E por fim descrevo de maneira breve os saberes artísticos presentes na Festa do Moqueado. As meninas e os meninos, protagonistas da Festa, durante toda a semana, ao raiar do dia, tem seus corpos "lambuzados", no caso das meninas, e pintados com grafismos, no caso dos meninos. A tinta utilizada é a do jenipapo, cuja cor escura se acentua com o passar dos dias de modo que no último dia da Festa as meninas estão com os corpos totalmente negros e o grafismo dos meninos bem visível e é complementado com uma pintura no rosto imitando uma barba.

A música é tocada e cantada por um grupo de homens adultos coordenados pelo Pajé juntamente com o cacique da aldeia e com a participação de outros caciques de diversas aldeias na condição de convidados. Sentam-se na Ramada formando uma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

coluna com as mulheres posicionadas atrás, cujo canto se caracteriza como uma segunda voz. O instrumento utilizado para dar ritmo ao canto é o maracá, fabricado na própria aldeia. Algumas mulheres também tocam o maracá e o canto entoado, ora mais alegre, ora em forma de lamento, é incompreensível para os ouvidos não indígenas.

A dança começa sempre com os rapazes e as moças organizados em pares, em disposição circular, numa sincronia de passos e pequenos pulos tão coesos e ritmados, que em determinado momento aparentam serem um só. Aos poucos, com muita alegria e disposição os caciques, as lideranças, crianças, jovens, adultos, indígenas de outras etnias e não indígenas presentes se juntam aos jovens e participam cantando e dançando em um ritmo único.

Este breve relato do conjunto de saberes presentes no Ritual da Festa do Moqueado, da etnia Tembé, nos permite corroborar com a afirmação de Santos (2010) de que a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. “Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos, há constelações de conhecimentos.” (SANTOS 2010, p. 154). Essa afirmação vai de encontro à sociedade capitalista moderna onde, epistemologicamente, domina o conhecimento científico, ignorando as outras inúmeras formas de conhecimento.

Como um caminho viável para superação desta visão epistemológica reduzida, Santos (2010) propõe uma “Ecologia de saberes”, procurando

ar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta na pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles, e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. (SANTOS 2010, p.157)

Nesta perspectiva, não se trata de negligenciar ou negar a ciência moderna, mas que seja reconfigurada como parte de uma constelação mais ampla de saberes onde coexista com práticas de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio, ou que, apesar de sua invisibilidade epistemológica, tem emergido e florescido nas lutas contra a desigualdade e a discriminação.

O Ritual da Festa do Moqueado do povo Tembé, que durante muitas décadas foi esquecida, emergiu com toda força nos primeiros anos do século XXI, acontecendo anualmente em muitas aldeias, se configurando um exemplo importante de sobrevivência a esse epistemicídio imposto aos saberes e práticas que a ciência moderna não legitima



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

numa demonstração de total incapacidade de reconhecer outros saberes como válidos e se articular com eles em bases igualitárias.

A ecologia de saberes proposta por Santos (2010) pressupõe conflitos e diálogos possíveis entre as diversas formas de conhecimento, onde os saberes populares, tradicionais, e os indígenas sejam respeitados e reconhecidos em sua diversidade e multiplicidade de formas de pensar e produzir conhecimento, pois, a “injustiça social assenta na injustiça cognitiva” (SANTOS, 2010) e a ecologia de saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva.

### **3 Considerações Finais**

A construção de caminhos viáveis em contraposição a lógica única da modernidade ocidental capitalista é possível, caminhos que possam contribuir para que a exploração capitalista, ancorada no cânone da ciência moderna, recue dando lugar para a diversidade epistemológica, a criatividade, a emancipação e a autonomia dos sujeitos.

Isso nos mostra que, além dos indígenas terem que enfrentar acirradas disputas por suas terras e recursos naturais nelas existentes, trava no campo simbólico, maior e mais decisiva luta, para se afirmarem enquanto povos autônomos com sua cultura diferenciada e seus saberes ancestrais.

O que presenciamos na atualidade é uma luta diária e radical dos movimentos indígenas em busca de reconhecimento de suas diferenças históricas, culturais e linguísticas. Nesse contexto, o ressurgimento de práticas culturais esquecidas ou invisibilizadas se constitui como uma nova força de resistência à suposta superioridade do conhecimento científico.

É relevante pensar que um movimento de tradução cultural que tenha como ponto de partida o diálogo horizontal e respeitoso entre os saberes tradicionais indígenas e o conhecimento científico moderno, pode resultar num enriquecimento de ambos os saberes, contribuindo para um mundo onde as várias concepções de saberes e as diferentes epistemologias são igualmente aceitos como conhecimentos válidos e existentes. Logo, um mundo humanizado.

### **Referências**

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

BANDEIRA, Giza Carla de Melo. **Rituais associados à colheita do milho-verde na aldeia dos índios Gavião Kyikatêjê**: aprendizagens em processos educativos interdimensionais. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

COULON, A. **La etnomedotología**. 3 ed. Madrid: Cátedra, 2005.

GARFINKEL, H. **Studios em etnometodología**. Barcelona: Anthropos, 2006.

GEERTZ, Clifford James. **A Interpretação da Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editoriais, 1978.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**.. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2002.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Entre o discurso oficial e as práticas efetivas: a educação escolar dos Tembê-Tenetejara no Alto Rio Gurupí/PA**. Dissertação de Mestrado, UFPA, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional, 2006.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINIC, Sergio. Saber popular y identidad. In: GADOTTI, Moacyr; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez: Edusp, 1994.

MINDLIN, Betty. A questão indígena em sala de aula. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores: Educação Indígena**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEGALEN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: 1780-1950**. São Paulo, Editora Nacional, 2011.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## CULTURA E HISTÓRIA INDÍGENA NO VALE DO ITAJAÍ: registros na Revista Blumenau em Cadernos

Mayane K. Baumgärtner<sup>450</sup>

Martin Kreuz<sup>451</sup>

### Resumo

O Vale do Itajaí é historicamente povoado por Povos Indígenas Xokleng Laklãnõ, Guarani e Kaingang e colonizado por imigrantes europeus. O projeto PIPE FURB<sup>452</sup> desenvolvido em 2010, buscou identificar e documentar em acervo digital referenciais de cultura e história de Povos Indígenas registrados na Revista Blumenau em Cadernos (RBC). No processo de investigação e levantamento histórico foram analisados os exemplares de 1957 a 1977. Registros na RBC sinalizam preconceitos e intolerâncias aos Povos Indígenas e outros grupos étnicos – sociais que diferem de padrões da sociedade.

**Palavras-chave:** História; Cultura; Povos Indígenas; Revista Blumenau em Cadernos; Fontes.

### 1 Introdução

No século XIX, um dos principais debates travados no Brasil nas esferas política, científica e cultural, era o projeto de modernização do país. As elites econômicas, políticas e intelectuais procuravam transformá-lo em um espaço compreendido como civilizado. O modelo adotado de civilização ideal era do continente europeu, pois considerado mais desenvolvido. Para Theis (2009, p. 20-21) essa percepção de desenvolvimento era resultado do domínio tecnológico dessa sociedade, que produzia desigualdades perceptíveis. Dentre motivos explicativos e justificadores desse propenso desenvolvimento figuravam teorias raciais, que afirmavam superioridade da raça branca (HOBSBAWM, 1996, p. 360-365).

Imbuídos dessa ideologia racista, elites brasileiras acreditavam que seu país era atrasado e primitivo por, entre outros motivos, ser habitado por uma massa heterogênea de brancos, negros, índios e maioria de mestiços. Para o Brasil se desenvolver e civilizar,

<sup>450</sup> Bacharel em Direito pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integra o Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD- PPGDR/FURB). E-mail: mayanekb@gmail.com

<sup>451</sup> Licenciatura e Bacharelado em História pela FURB. Integra o Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD – PPGDR/FURB). E-mail: martink.professor@gmail.com

<sup>452</sup> Projeto orientado pela Dra. Lilian Blanck de Oliveira. Docente pesquisadora no PPGDR/FURB. Líder do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD-PPGDR/FURB). E-mail: lilianbo@uol.com.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

esse contingente precisaria passar por um processo de “branqueamento”<sup>453</sup> (SCHWARCZ, 1993). E, para ser efetivado, esse processo requeria aporte de grandes lavas de imigrantes europeus. Segundo Bauman (2005, p. 49-53), esses grupos, conceituados por ele como redundantes ou refugio do progresso econômico, fugiam da pobreza e desemprego encontrados em seus países de origem, e procuravam estabelecer nova vida nos territórios vistos como desocupados e por colonizar, como no caso, o brasileiro.

A província de Santa Catarina era principalmente ocupada em sua faixa litorânea, por açorianos (FROTSCHER, 1998). Para incentivar vinda de outros povos foram criadas diversas companhias colonizadoras particulares. Elas recebiam lotes de terras em troca do compromisso de instalar os imigrantes e tornar as terras produtivas. No caso da região do Vale do Itajaí, vieram colonos de origem italiana e germânica, sendo estes preferidos em virtude de serem considerados mais aptos a se fixarem de acordo com regime da pequena propriedade (FROTSCHER, 1998, p. 117), necessário em razão do terreno acidentado.

Entretanto, esse grande “espaço vazio” a ser ocupado era habitado por povos identificados por três etnias principais: Guarani, Kaingang e Xokleng Laklãnõ. Estes últimos predominavam na região do Vale do Itajaí, e travaram contatos quantitativa e qualitativamente maiores com colonos. Wittmann (2007, p. 30-31), observa que estabelecimento de colônias alemãs nos territórios, então ocupados pelo Povo Xokleng Laklãnõ, produziu, além do conhecimento da presença do Outro, a observação mútua e temor do desconhecido. Nas palavras de Tzvetan Todorov (1998, p. 13),

Uno puede descubrir a los otros en uno mismo, darse cuenta de que no somos una sustancia homogénea, y radicalmente extraña a todo lo que no es uno mismo: yo es otro. Pero los otros también son yos: sujetos como yo. Que sólo yo estoy *aquí*, separa y distingue verdaderamente de mí. Puedo concebir a esos otros como una abstracción, como una instancia de la configuración psíquica de todo individuo, como el Otro, el otro y otro en relación con el yo; o bien como un grupo social concreto al que *nosotros* no pertenecemos. Ese grupo puede, a su vez, estar en el interior de la sociedad [...]; o puede ser exterior a ella, es decir,

<sup>453</sup> O termo “branquear” refere-se à política racialista (eugenista) do Império brasileiro que pretendia atrair europeus para o país com intuito de estimular a miscigenação entre europeus e afrodescendentes. O estímulo à imigração europeia também possuía motivações político-econômicas: o regime escravagista estava em vias de desaparecimento, no final do século XIX, e fazia-se necessária a implantação do trabalho assalariado, já familiar aos europeus. Outro elemento importante para pensarmos a atração de imigrantes era o receio das consequências da concentração de “ex-escravos” e suas possíveis revoltas contra o Império (SCHRÖDER, 2003).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

otra sociedad, que será, según los casos, cercana o lejana: seres que todo acerca a nosotros en el plano cultural, moral, histórico.<sup>454</sup>

Com o desenvolvimento das colônias e conseqüente redução do território indígena os encontros entre indígenas e alemães se tornaram mais frequentes, resultando grandes embates em virtude da disputa pela utilização do território.

Contando com apoio governamental, que via os indígenas como um obstáculo ao sucesso das colônias, imigrantes organizaram grupos armados para protegê-las, o que não significava somente repelir eventuais ataques, mas também percorrer sertões para afugentá-los e/ou exterminá-los (WITTMANN, 2007, p. 45-47). Povos indígenas foram em sua maioria dizimados, e os poucos que sobreviveram foram reclusos na reserva Duque de Caxias para sua proteção, em 1926.

Dentre diferentes veículos que trazem e constroem essas narrativas, encontramos a Revista Blumenau em Cadernos - RBC. Fundada em 1957, rapidamente tornou-se porta-voz da narrativa histórica da cidade e região (SILVA, 2008, p. 36).

Inicialmente a Revista foi uma iniciativa particular de José Ferreira da Silva, pesquisador da história da região, que fundara-a com o objetivo de escrever e relatar assuntos que pudessem contribuir para história de Blumenau e Vale do Itajaí, mas distanciando-se de questões políticas e partidárias, e de cunho polêmico, que envolvesse a religiosidade das pessoas. A tiragem atual da Revista é bimensal, e nos seus mais de 50 anos de edição tornou-se dos suportes mais importantes na divulgação e pesquisa sobre a história da localidade. No âmbito da historiografia regional e nacional, a RBC é fonte inesgotável para pesquisa do cotidiano de nosso passado, relações de gênero, biografias, política, educação, cultura, sociedade, especialmente Blumenau. Diversas colunas fazem parte da RBC: Documentos antigos e originais, Artigos publicados em outros meios de comunicação, tópicos de nossa História, Entrevistas, Memórias, Biografias, Pesquisa e Pesquisadores, Relatos de imigrantes, Burocracia e política, Autores escritores Catarinenses, Resenhas.

Reformulações de 1997 vincularam a Revista ao Arquivo Histórico de Blumenau<sup>455</sup>,

<sup>454</sup>“Pode-se descobrir o outro em si mesmo, e dar-se conta de que não sou uma substância homogênea, e radicalmente estranha a tudo que não é você mesmo: eu sou outro. Mas os outros também são eu: sujeitos como eu. Que somente eu estou *aqui*, separado e distinto verdadeiramente de mim. Posso entender esses outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todos os indivíduos, como o Outro, outro e outro em relação a *mim*; ou como um determinado grupo social ao qual *nós* não pertencemos. Este grupo pode, por sua vez, estar dentro da sociedade [...]; ou pode ser externa a ela, ou seja, outra sociedade, que será, conforme o caso, perto ou longe: seres que tudo aproxima no âmbito cultural, moral histórico;” (Tradução Nossa)

<sup>455</sup> Atualmente Arquivo Histórico José Ferreira da Silva. A instituição Arquivo Municipal foi originalmente criada



ISBN: 978-85-7897-148-9

instituição inserida na Fundação Cultural da cidade.

A Revista recebeu o Prêmio Almirante Lucas Alexandre Boiteux, conferido pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, em 1998, como reconhecimento do seu trabalho. A importância da RBC foi novamente reiterada em novembro de 2002, com Prêmio Destaque em 2002, conferido pela Academia Catarinense de Letras.

Partindo desses registros da nossa historiografia, a RBC se apresenta como espaço privilegiado e profícuo para rastrear dados de relevante valor sociocultural sobre as realidades da região do Vale do Itajaí. Assim, o presente trabalho visa apresentar contextos, fatos e acontecimentos relativos aos Povos Indígenas da região da bacia do rio Itajaí-Açu narrados na RBC. Igualmente, busca identificar referenciais sobre presença, história e cultura dos povos autóctones nos processos e relatos históricos regionais. Aonde se busca relacionar ideias e olhares do nosso passado, criando mais uma fonte possível de conhecimento, servindo como base para contínuo processo de aprimoramento e aprendizagem.

## 2 Fonte Para o Currículo Escolar

Uma das maiores dificuldades relatadas por educadores da região direciona-se à ausência de materiais didáticos e paradidáticos disponíveis para o estudo e ensino da temática indígena<sup>456</sup> em salas de aulas, especialmente em relação à região do Vale do Itajaí.

Todavia, há que se registrar a presença de obras de tais tipologias não configura, por si só, um aspecto positivo. Luís Grupioni (1995), por exemplo, afirmava, em artigo dedicado às fontes de informação sobre povos indígenas, que não era difícil encontrar visões distorcidas e equivocadas sobre estes povos nos livros didáticos utilizados em salas de aula:

[...] os índios continuam sendo pouco conhecidos e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados. A imagem de um índio genérico, estereotipado,

---

em 1948. Nos anos de 1960, José Ferreira teve importante papel na expansão do acervo da instituição. Em 7 de abril de 1972 foi criado, através da Lei Municipal nº. 1.835, o Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, órgão vinculado à Fundação Cultural de Blumenau (razão social alterada pela Lei Complementar nº. 108/95, de 30 de dezembro de 1995). Para maiores informações, consulta o sítio eletrônico da instituição: <<http://www.arquivodeblumenau.com.br>>.

<sup>456</sup> A temática da história e cultura indígena, bem como afro-brasileira, foi incluída nos currículos das redes de ensino pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultura Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante (GRUPIONI, 1995, p. 483).

As representações construídas a respeito dos indígenas e localizadas pelo pesquisador em materiais didáticos, incorrem sobremaneira na apresentação destes indígenas como elementos já passados, “pertencentes a um tempo pretérito” (GRUPIONI, 1995, p. 488) e desaparecidos do presente. Ainda, nota o autor, esses indígenas são representados muitas vezes como elementos secundários, que existem ali em função da colonização brasileira e do elemento colonizador, da qual são passivos, e não como sujeitos com uma história independente e anterior à chegada europeia. A isso, Everardo Rocha (1984) acrescenta a dificuldade de livros perceberem diversidade sócio-cultural indígena, sobreposta por informações recorrentes e generalizantes:

Praticamente todos os livros informam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal. Assim, todos os que lerem aqueles livros saberão que os índios fazem canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca, mas, por outro lado, ninguém aprenderá nada sobre a complexidade de sua vida ritual, as relações entre esta e sua concepção do mundo ou da riqueza de seu sistema de parentesco e descendência. (ROCHA, 1984, p. 27)

Não se pode desconsiderar que estes textos foram produzidos há algumas décadas. De lá para cá, foram instituídas e aperfeiçoadas políticas públicas relacionadas à produção e distribuição do livro didático<sup>457</sup> e comissões de análise e avaliação dos materiais didáticos<sup>458</sup>.

Entretanto, o livro didático ideal não existe. Independente da oferta de materiais pedagógicos, o educador precisa aproximar-se do professor-pesquisador, profissional que investiga sua prática docente com intuito de estabelecer novas possibilidades de ação docente, visando aprimorar práticas de ensino-aprendizagem. No dizer de Rita Rausch (2012, p. 4336), professores-pesquisadores são “os que produzem conhecimentos sobre a sua docência, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permite reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no

<sup>457</sup> Atualmente, as políticas públicas do livro didático são concentradas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Sobre estes, recomenda-se a consulta ao portal eletrônico <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>

<sup>458</sup> Informa o FNDE que em 1996 fora “iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático”. Retirado de: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 01 nov 2013



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

seu cotidiano.”. Um professor-pesquisador constrói outros saberes e articula outros discursos ao questionar com seus educandos saberes consolidados, práticas e metodologias em vigor, no ambiente escolar inclusivo<sup>459</sup>.

O fato de ainda não existir um saber cristalizado a respeito do Povo Xokleng Laklãnõ, disponível nas redes e estabelecimentos de educação do Vale do Itajaí, pode ser oportunidade para educadores aproximarem-se do desafio apontado: pesquisar e produzir conhecimentos e saberes junto a seus educandos. Nesse sentido, o caminho trilhável no fazer pedagógico é recorrer às fontes históricas e inseri-las na prática educativa. E nesse contexto podemos aproximarmo-nos da RBC.

### **3 Textos e Contextos da RBC**

Pesquisa iniciada por Baumgärtner, Pussinini e Oliveira (2011) analisou exemplares da RBC de 1957 a 1977, onde foram observados 20 (vinte) anos de publicação em 18 (dezoito) tomos. Nota-se que há grande fonte de conhecimentos, muitas vezes desconhecida e inexplorada pelo mundo acadêmico e científico. Prova disso é composição de mais de 68 (sessenta e oito) páginas de levantamento feito de forma escrita e mais 62 (sessenta e duas) páginas em formato digitalizado. Isso demonstra fonte inestimável de material disponível para trabalhar de maneira a constituir uma ampliação do conhecimento, inclusive de maneira basilar para escolas, partindo do pressuposto da aplicação da Lei nº 11.645/08. Importante observar que a pesquisa foi ampliada posteriormente, o que ocasionou mais trinta anos de informação e incontáveis páginas de levantamento de dados.

A RBC, no início de suas publicações trouxe uma série de notícias e publicações sobre conflitos entre colonos e indígenas. Os artigos falavam: (a) de expedições dos imigrantes pelo interior do Estado; (b) criação da Terra Indígena (TI) entre cidades de José Boiteux e Ibirama; (c) criação de municípios regionais, como Rio do Sul, Apiúna, Indaial, Ascura; e (d) desbravamento de estradas que ligavam Blumenau a outras já existentes como Curitiba e Lajes em Santa Catarina. A partir de tais fatos é possível ter uma noção de espaço e abrangência do território utilizado pelos indígenas que foi

<sup>459</sup> Notemos também que, para Paulo Freire (1987), uma educação problematizadora, dialógica, antibancária, é indissociável da pesquisa, da investigação: “toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. [...] Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo.” (FREIRE, 1987, p. 102).



tomado pelo projeto colonizador.

Na RBC havia uma seção intitulada “Efemérides Blumenauenses”, que trazia notícias antigas dos registros de Blumenau e região. Neste quadro, com poucas exceções nos primeiros tomos, aparecem notícias antigas referentes aos ataques indígenas e conflitos com colonos<sup>460</sup>. As notícias, em sua grande maioria, narravam ataques dos assim chamados *bugres*<sup>461</sup>, seguidos das mortes de colonos. Dados que, mesmo que pequem na precisão, constituem indicadores para sabermos sobre os confrontos entre indígenas e imigrantes na época. Muitas dessas narrativas retratam os imigrantes como alvos vulneráveis diante do que seria a brutalidade Xokleng, e estes povos são vistos e descritos como rebeldes, incapazes de serem “humanizados”, isto é, se adequarem ao conjunto valorativo e comportamental identificado como civilizado pelos imigrantes<sup>462</sup>.

Inicialmente poucos textos na Revista abordam a morte de indígenas, mas com o correr dos anos, passamos a encontrar em seu interior estudos históricos e publicações que divulgam passagens<sup>463</sup> relatando o processo de etnocídio<sup>464</sup> que se desencadeou em relação aos povos indígenas na região.

Os artigos que utilizam o termo silvícolas<sup>465</sup> tratam os indígenas como pertencentes a uma cultura inferior<sup>466</sup>, que necessitam por isso da ajuda e intervenção dos “brancos” para se tornarem civilizados<sup>467</sup>. Já os tópicos relativos à história da colonização das cidades retratavam os indígenas como selvagens que atrapalhavam os avanços coloniais, enquanto exaltavam as conquistas dos civilizados. Leia-se a passagem do tomo 4: “Já no ano seguinte [...] aos pedestres cabia além da guarda de presídios explorar e correr o mato [...] defender os moradores de qualquer assalto dos gentílicos, malfeitores e fugitivos fazendo todo o possível para prendê-los e em caso extremo destruí-los.

<sup>460</sup> Como por exemplo na Revista Blumenau Em Cadernos, Nº1 Tomo I, pág. 12; e Nº8 Tomo I, pág. 160

<sup>461</sup> Do francês *bougre*, derivado do baixo latim *bŭlgārus* ‘búlgaro’ ‘herético, sodomita’. Em francês o vocábulo designou, inicialmente os búlgaros; depois foi empregado, depreciativamente, para denominar os heréticos e os sodomitas; por fim, foi aplicado aos índios da América, na acepção de ‘selvagem, grosseiro’. (CUNHA, 1982)

<sup>462</sup> Como por exemplo na Revista Blumenau Em Cadernos, Nº 7 Tomo II, pág. 128-133.

<sup>463</sup> Como por exemplo na Revista Blumenau Em Cadernos, Nº 6 Tomo VIII, pág. 101-132.

<sup>464</sup> **Etn(o)**– elemento de composição, do grego *éthnos* ‘raça, povo’. **–cida, –cídio** elemento de composição, do latim *–cīda, –cīdium*, derivado de *caedĕre* ‘matar’. (CUNHA, 1983)

<sup>465</sup> **Silvícola**, adjetivo do latim *silvīcola*, ‘que habita floresta’ (MACHADO, 1995)

<sup>466</sup> A visão do Europeu era eurocêntrica, por esse motivo consideravam os índios inferiores e grosseiros. Prova disso encontramos na seguinte passagem, transcrita da Carta de Pero Vaz de Caminha: ‘que é gente bestial e de pouco saber’ (KOCH, 2002)

<sup>467</sup> Como por exemplo na Revista Blumenau Em Cadernos, Nº4 Tomo I, pág. 68.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(REVISTA BLUMENAU EM CADERNOS, Nº 5 Tomo IV, pág. 82).

Os relatórios de província, alguns redigidos inclusive pelo fundador da colônia, Dr. Blumenau, descrevem ataques de “bugres”, o empecilho que estes representariam à colonização da região e como deveriam ser tratados. Encontramos em certo momento a transcrição de um relatório do Dr. Blumenau, onde este afirma desagradar a ideia de travar uma guerra com os nativos, mas que esta talvez fosse inevitável para garantir a permanência de seu projeto colonizador.: Veja-se:

Dos bugres-gentios havia traços nos matos visinhos (sic) à colônia durante quasi (sic) todo o ano e ainda os há, não só nestas, mas ainda em outras partes dos rios Itajaí grande e mirim. Manifestaram no mês de Novembro, a sua funesta presença pelo assassinato de um brasileiro, estabelecido na parte inferior do rio, e existem todos os indícios de seu estável estabelecimento no sertão dos dois rios [...] Enquanto, porém não se pode chegar a concluir paz com os selvagens, toda a vigilância é pouca para impedir os seus sobressaltos e ataques, com que, à moda das feras, caem sobre (sic) qualquer homem incauto, que se interna nos matos. É questão de vida para a colonização desta parte da província que se possa chegar a um acordo pacífico com os gentios (sic) e domá-los por esta maneira; se isso for inteiramente impossível, pela índole brava e sanguinária desta tribo, não fica outro expediente senão afugentá-la por sanguinolentas entradas e cachorros de sangue que vão extirpá-los. – Relatórios do Dr. Blumenau. (REVISTA BLUMENAU EM CADERNOS, Nº 2 Tomo II, p. 26; 27)

Os indígenas retratados em textos publicados pela RBC são caracterizados como malfeitores, sanguinários, a nutrir raiva dos colonos pela tomada de seus territórios e, por isso, atacavam a casa dos colonos, roubavam-lhes seus pertences e plantações e matavam quem atravessasse seu caminho<sup>468</sup>. Nas narrativas históricas locais, para se protegerem dos ataques indígenas, os colonos contratam os bugreiros, indivíduos organizados em grupos especializados em atacar as populações indígenas. Martinho Marcelino de Jesus (Martinho Bugreiro) e seus companheiros, aparecem como “bugreiro dos bugreiros”. Ao retornarem de suas investidas traziam em sua companhia utensílios e crianças, que eram recebidas como troféus nas comunidades das colônias. Apesar de a RBC noticiar, em suas publicações mais antigas, somente as baixas dos colonos durante os confrontos, sabe-se que investidas dos bugreiros sempre ocasionavam em tragédias, onde indígenas não tinham chance de contar sua versão na história.

Textos<sup>469</sup> encontrados na RBC apontam que a utilização de “batedores do mato”, tanto por parte dos colonos como do governo, era constante. O método destas tropas é descrito em várias ocasiões: “turmas de bugreiros percorriam a floresta em verdadeiras

<sup>468</sup> Como por exemplo na Revista Blumenau Em Cadernos, Nº 6 Tomo I, pág. 120.

<sup>469</sup> Como por exemplo na Revista Blumenau Em Cadernos, Nº 8 Tomo II, pág. 160.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

caçadas ao gentio. Arrazavam-lhes os poucos, afugentando adultos arrecadando as crianças” (Revista Blumenau em Cadernos, Nº 12, tomo III, p. 233 a 235). Outro exemplo:

No mesmo ano (1888), recebeu a população de Blumenau a notícia, vinda da serra, de uma verdadeira chacina, que se verifica para o lado de S. Bento e onde pereceram de mais de 60 bugres [...] No ataque por nós relatado a um reduto de bugres, no qual participaram cerca de 60 caçadores de bugres, os quais, acercando-se, à noite, a um ajuntamento de índios, a um só comando, descarregaram, na primeira salva, ficaram prostrados 30 bugres, mortos, e outros tantos feridos, os quais, posteriormente, foram liquidados implacavelmente, inclusive brancos e crianças, tanto assim que não sobrou uma alma sequer. Pelo fato de terem os bugreiros disparado todos ao mesmo tempo, e comando, estabeleceu-se um grande pânico entre os bugres, que não se puderam mais aprestar para a defesa. Mas o que exacerbou mais os brasileiros (bugreiros), e que contribuiu decisivamente para a liquidação total dos bugres, foi o fato de terem verificado que, em seu poder, se encontravam objetos pertencentes a branco, vitimados pelos mesmos bugres. [...] O espanto foi tanto maior, quando verificaram que, entre os bugres mortos a pauladas, encontravam-se mulheres e crianças brancas, de olhos azuis, e que comprovaram a sua descendência germânica. Certamente, tratava-se de mulheres brancas raptadas que, juntamente com os filhos, foram impiedosamente sacrificadas, já que na escuridão da noite, não era possível distingui-los dos verdadeiros bugres, que foram mortos todos, sem distinção. (Revista Blumenau em Cadernos, Nº 10, Tomo III, p.185.188)

Assim, percebe-se que confrontos ocorridos no Vale do Itajaí e relatados pela Revista são de um verdadeiro genocídio<sup>470</sup>, praticado pelos bugreiros sob a luz do Estado e patrocinado por diversos colonizadores no Vale do Itajaí. Escritos publicados na RBC destacam ataques indígenas em relação aos imigrantes, detalhando prejuízos e mortes de colonos. Pouco se fala de baixas indígenas, mas pode-se perceber, em diversas citações<sup>471</sup>, o massacre que governo e população praticaram contra os Xokleng Laklãnõ. Percebe-se que o povo Xokleng Laklãnõ só não foi extinto devido à criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910.

Por outro lado, encontramos também publicados em edições da RBC estudos históricos com a tentativa de estabelecer relações de reconhecimento do outro e de sua cultura, que convidam o leitor ao diálogo intercultural e humanizador:

Os jornais da época contam que, a 11 de novembro de 1911, um grupo de botocudos aproximou-se, com modos pacíficos dos colonos do ribeirão liberdade, em Benedito Novo. Eram ao todo 43 índios entre homens e mulheres e crianças. Dias antes, o bugreiro José Rodrigues estivera no acampamento daqueles índios, em companhia de um rapaz, que ele trouxera à civilização e que servia de interprete, convencendo os bugres que deveriam se aproximar dos colonos que queriam viver em paz com eles. No momento foram apanhadas varias fotografia

<sup>470</sup> “Genocídio se apresenta como o crime que consiste em destruir um grupo humano, podendo este ser de ordem tribal, nacional, racial ou religiosa, e total ou parcial (KOCH, 2002).

<sup>471</sup> Como por exemplo na Revista Blumenau Em Cadernos, Nº 5 Tomo IX, pág. 85.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

do grupo que era chefiado por um botocudo corpulento. Os índios queriam alimento e armas para poderem combater os coroados seus inimigos. O fato foi levado ao conhecimento das autoridades. O juiz de direito Dr. Pedro da Silva dias depois, foi até a localidade para entrar em contato com os botocudos. Essa foi a primeira vez que selvagens do vale do Itajaí entraram em contato pacífico com os colonos. (REVISTA BLUMENAU EM CADERNOS, 1962 TOMO 05, 1962, Nº. 11, 12, P. 172.)

A RBC é, desde princípio, porta-voz da comunidade, construindo e narrando a história da cidade e região. Essas narrativas, até aproximadamente o final dos anos 1970, centralizaram-se na figura do imigrante europeu e sua luta em se estabelecer na região; Silva (2009) constata que a noção de vitória da civilização sobre a selva, assim como a ideia de progresso foi, durante muito tempo, eixo central da narrativa histórica presente na RBC. Nota-se que, com o decorrer dos anos, a implantação da redação acadêmica e a criação de um Conselho Editorial, em 1997, , abriram-se oportunidades para diversos segmentos da sociedade trazerem outras representações e narrativas da história.

Essas múltiplas representações estão presentes em todas as instâncias que compõem, (res)significam e traduzem as realidades, inclusive os termos utilizados para nominar ou autonominar algum grupo. Gakran (2005) ensina que termo Xokleng, denominação de uma das etnias indígenas, foi atribuído pelos colonizadores, e carrega os (pré)conceitos daquele olhar, pois significa “homens da montanha ou homens que vivem debaixo de paredões de pedras ou povo da caverna, ou, finalmente, homens como aranhas” (GAKRAN, 2005, p. 14). Assim, é um termo que traz em seu interior a valoração de inferioridade que os colonizadores atribuíam aos indígenas. Laklãnõ, por outro lado, é nome dado a este povo pelos seus integrantes e significa, em sua língua, “‘gente ligeira’, ou ‘gente do sol’, ou ‘povo do sol’” (MARKUS; DEPCAT; DNAJ, 2005).

Apesar das grandes tragédias relatadas pela RBC, também há em seu conteúdo situações bastante peculiares, como aquilo que é compreendido como a tentativa de auxílio ao Povo Xokleng Laklãnõ:

Não cabe nesta simples crônica o relato do grande e invulgar feito. O ato de Eduardo, como era conhecido na intimidade, tivera por escopo principal a preservação do nosso bugre, salvando-os do completo extermínio a que ficara exposto inexoravelmente e, de outro lado, visara a segurança de toda a vasta região que sofrera desde os primórdios de sua fundação, o impacto de uma guerra cruel e implacável, movida pelo bugre ao colono e a todos os que ousaram invadir suas terras. Em detrimento do nosso desenvolvimento e progresso. Resta dizer, para bem avaliar o valor do ato que a fundação de Taió, cujo cinquentenário fora festejado em 1967, se dera três anos após a pacificação do bugre, resultando assim diretamente da bravura de Eduardo a que linhas atrás eu aludira [...]. (REVISTA BLUMENAU EM CADERNOS, 1968, TOMO 9, Nº 5, p.85)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Wittmann argumenta que apesar dos dois blocos étnicos, indígenas e brancos, terem sofrido diversas transformações através do contato, operando diversas trocas e influências mútuas, a presença indígena “foi e ainda é invisibilizada. O passado e o presente indígena são silenciados em detrimento de uma memória exclusivamente pautada na do imigrante europeu.” (2007, p. 19).

Em Santa Catarina, à semelhança de outras práticas operadas no território brasileiro pela colonização europeia, foi realizada a destruição em larga escala dos povos nativos. Além das perdas físicas relatadas na Revista investigada, fica evidente a desestruturação do sistema original de vida, vivência e convívio. Nota-se que, com o encurralamento e aldeamento desses povos, houve perdas irreparáveis de ordem cultural material e imaterial. O confinamento dos Xokleng Laklãnõ na reserva Duque de Caxias, cidade de Ibirama, objetivou pacificação e proteção. Em contrapartida, nessas condições o indígena sofreu ainda mais, através da integração civilizatória moldada na ideologia capitalista e excludente.

#### **4 Considerações Finais**

No passado próximo, todo Vale itajaiense era habitado por povos indígenas, que sofreram as consequências da marcha do progresso ocidental. A RBC, em matérias publicadas em suas páginas, envidou esforços em divulgar as informações decorrentes do contato entre imigrantes e autóctones. Sobre indígenas e colonizadores esses textos demonstram, por um lado, um povo que lutou por aquilo que compreendia como desbravamento do território, progresso e civilização. Por outro lado, esses textos também registram a devastação, o aculturamento de um povo, sua destruição. Pouco ou nada se sabia sobre os povos que aqui habitavam: nem sua língua, costumes, crenças, tradições culturais, ou suas formas de existir. Eram considerados um entrave ao progresso de caráter eurocêntrico e foram aldeados a partir de 1914, o que possibilitou, mesmo que em menor escala, a preservação da cultura desse povo..

Hodiernamente, com a necessidade de conscientização sobre a causa indígena e seu resgate cultural, a RBC se mostra como fonte imensurável. Visando dar visibilidade e efetividade a Lei nº 11.645/08, que estabelece o aprendizado e conhecimento sobre os povos ancestrais, o educador enquanto professor-pesquisador está (pró)vocado a explorar e vivenciar com seus educandos, outras fontes históricas disponíveis, com se



demonstrou ser possível por meio do presente artigo.

## Referências

APRESENTAÇÃO. **Blumenau em Cadernos**. Blumenau, v. XLVIII, n. 11/12, nov./dez. 2007, p. 9-14.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMGÄRTNER, Mayane K.; PUSSININI, Delvaine; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Povos Indígenas na cultura e história do Vale do Itajaí**: registros na Revista Blumenau em Cadernos - período de 1957 a 1977. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2011. Relatório final de Pesquisa de Iniciação Científica/PIPe. Mimeografado.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: **Diário Oficial da União**, 11 mar. 2008.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 839 p.

FROTSCHER, Méri. **Etnicidade e trabalho alemão**: outros usos e outros produtos do labor humano. 1998. 192p. Dissertação (Mestrado em História). UFSC, Florianópolis, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **A era do capital, 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Tradução de: *The Age of Capital 1848-1875*.

GAKRAN, Nanblá. **Aspectos morfossintáticos da língua laklãnõ (Xokleng) "Jê"**. 2005. 123p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Unicamp. Campinas, 2005.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-525.

KOCH, Dorvalino Eloy. **Tragédias Euro-Xokleng e contexto**. Brusque: Ed. do Autor, 2002.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos vocábulos estudados. 7. ed. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 1995, vol. V, p. 199.

MARKUS, Cledes. **Xokleng**: O Povo do Sol em tempos de resistência. Caderno do Comim. RS: IECLB, 2005.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de professores mestres que atuam na educação básica. In: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 6, 2012, Campinas. Campinas: Unicamp, 2012. p. 4332-4344.

**REVISTA Blumenau Em Cadernos**. Nº1 ao Nº12. dos Tomo I a XVIII. Blumenau: Cultura em Movimento. De Janeiro de 1957 a Dezembro de 1977.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: \_\_\_\_\_. **Testemunha ocular** – textos de Antropologia Social do cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SCHRÖDER, Ferdinand. **A imigração alemã para o sul do Brasil até 1859**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Carla Fernanda da. **Grafias da luz: a narrativa visual sobre a cidade na Revista Blumenau em Cadernos**. 2008. 123p. Dissertação (Mestrado em História). UFSC, Florianópolis, 2008.

THEIS, Ivo M. Cultura, território e desenvolvimento desigual. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al (Orgs.). **Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas**. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009. p. 17-29.

TODOROV, Tzvetan. **La conquista de la America: el problema del otro**. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1998. 277p.

WITTMANN, Luisa Tombini. **O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí-SC, 1850-1926**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Jardim Catibina) - SC



ISBN: 978-85-7897-148-9

## ANEXO 1

### Tabela Usada como molde para o Levantamento Histórico

Data Publ.	Tomo Nº	Pág.	Síntese/Resumo	Modalidade	Obs.	Leit.
Jul 1960	TOMO 3/1960 Nº 7	133 – 135	Relatório de 1906: “Muito sofreu o nosso comércio com os campos da Serra durante o ano passado por causa dos repetidos assaltos dos índios na estrada da serra. Muitas tropas foram atacadas e afugentadas pelos indígenas, perdendo sua vida vários tropeiros e a importante estação de Pouso Redondo, cujos moradores perderam a maior parte de sua criação, acha-se ameaçada constantemente. Ficou verificado que esses assaltos foram feitos não pelos botocudos existente nos nossos matos e sim por uma tribo de “coroados” que veio do Paraná e parece ser muito numerosa. [...] seria vantajosa a concessão gratuita de terras [...] para apressar a sua ocupação. Com isso diminuiria o perigo dos selvagens.”	Artigo Administradores de Blumenau – 12º Alvin Schrader – (1903 a 1914)		Out



ISBN: 978-85-7897-148-9

## INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NO VALE DO ITAJAÍ: encontros e desencontros<sup>472</sup>

Catia Dagnoni<sup>473</sup>

### Resumo

Neste artigo buscamos socializar alguns pontos da história regional, que envolvem sujeitos indígenas e não indígenas em *encontros* e *desencontros* ocorridos em diferentes *tempos/espacos/lugares*, que resultaram em muitas perdas e sofrimentos. Nosso intento é trazer alguns registros históricos e da atualidade, buscando puxar fios entre o passado e presente, os indígenas do Povo Xokleng e os não indígenas, o que foi destruído e o que está por se construir, buscando identificar formas e ações onde todos possam ser reconhecidos e respeitados em suas culturas, histórias e identidades no Vale do Itajaí. A história do contato entre indígenas e não indígenas no Vale do Itajaí provocou profundas mudanças na cultura, vida e *habitat* indígena regional. As condições de vida desta parcela da população regional se fragilizaram principalmente no que se refere à saúde, educação e trabalho.

**Palavras-chave:** Povo Xokleng; Não Indígenas; Vale do Itajaí.

### 1 Habitantes Originários na Mesorregião do Vale do Itajaí: breves traços históricos e culturais

Na região do Vale do Itajaí historicamente habitavam três povos indígenas: os Xokleng, os Kaingang e Guarani. Pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, os Xokleng possuem sua história mais remota em comum com os Kaingang. Ambos ocupavam extensões territoriais no sul do Brasil. Mais antigos do que os Tupi-Guarani, os Xokleng viviam da coleta, principalmente do pinhão, caça e pesca, e não adotavam acampamento fixo. Organizavam-se em dois períodos, verão e inverno, formando grupos nômades, de cinquenta (50) a aproximadamente trezentos (300) membros.

Os Xokleng se organizavam em uma estrutura cooperativa onde os grupos eram identificados por nomes pessoais e pinturas corporais. Como Santos (1973) já notara, o processo de nomeação permanece importante para a organização social Xokleng. As crianças, hoje, têm uma combinação de vários "nomes bonitos" ("uh"): um nome "secular"

<sup>472</sup> Este texto é decorrente de um capítulo integrante da obra no prelo intitulada *Educação, História e Cultura Indígena: desafios e perspectivas no Vale do Itajaí*, organizada por Lílian Blanck de Oliveira; Martin Kreuz e Rodrigo Wartha.

<sup>473</sup> Historiadora e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Dir. do Departamento de História, Memória e Documentação da Fundação Cultural de Rio do Sul. Professora da Faculdade Ação e integra o Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). E-mail: [dagnonicatia@gmail.com](mailto:dagnonicatia@gmail.com)



ISBN: 978-85-7897-148-9

(português, estadunidense ou bíblico), um nome Xokleng e o sobrenome do pai, em alguns casos o da mãe.

Em Santa Catarina, a floresta Atlântica, de clima subtropical, historicamente é o *habitat* dos Xokleng; estes viviam entre o litoral e planalto catarinense, ao longo do rio Itajaí-Açu e seus afluentes (DAGNONI, 2008). A mata nativa era de araucária, fonte de alimento durante os meses de inverno. Nanblá Gakran (2005, p. 19) afirma que os Xokleng se envolviam frequentemente em “disputas com os Kaingang e Guarani, esses últimos denominados pelos Xokleng pelo nome ‘Glóglklózy to pléj’<sup>474</sup>, a guerra era pelos pinhões e pela fauna. Na defesa contra seus inimigos, os Xokleng usavam arcos, flechas, lanças e bordunas”.

A área entre o litoral e planalto de Santa Catarina é extremamente acidentada; em alguns momentos a serra desce rapidamente até junto ao mar, e em outros, os recuos da montanha permitem que entre ela e o mar se estendam planícies e vales.

O regime de subsistência levava os Xokleng a um efetivo deslocamento entre regiões próximas ao litoral, no verão, e as bordas dos pinheirais do planalto, durante o outono. Não tinham embarcações, apesar de viverem ao longo e nas proximidades dos rios. Em relação ao clima, a única proteção que adotavam para a região, na qual muitas vezes nevava durante o inverno, era o fogo e ranchos revestidos de folhas de árvores.

No seminomadismo<sup>475</sup> Xokleng, ressalta-se o rio como de grande importância para os indígenas. Muitos “utensílios eram obtidos nos cursos d’água, através de seixos rolados, ou nos afloramentos rochosos,” comenta Nötzold (2000, p.18). A pesca também se destacava e, por isso, se deslocavam para regiões onde se encontravam os rios, nos quais os indígenas também satisfaziam outras necessidades básicas, como o banho diário (DAGNONI, 2008). Essa base de subsistência sofreu alterações significativas em decorrência da colonização europeia, que restringiu suas alternativas alimentares tradicionais, obrigando-os a adaptar-se a outro tipo de alimentação.

Em relação ao trabalho diário indígena, enfatizamos que as tarefas eram divididas entre homens e mulheres. Além desta divisão sob parâmetros sexuais, as tarefas também

<sup>474</sup> Em Laklãnõ “glóglklózy to pléj” significa: “botoque fino (com agulha). (GAKRAN, 2005, p. 19).

<sup>475</sup> Seminômade é o termo utilizado para definir grupos que vivem em constante mobilidade, sem possuírem local fixo de estabelecimento. Diferente dos nômades que não possuem ligações com o território os grupos seminômades, no caso o Povo Xokleng possuía completo conhecimento sobre a fauna e a flora de uma região que se estendia de Porto Alegre até Curitiba. Dividindo assim o seu período de atuação entre as estações do ano e se deslocando para regiões conforme a disponibilidade de alimento, demonstrando completo conhecimento sobre as possibilidades do território. Para maiores esclarecimentos ver: **Índios e brancos no Sul do Brasil** :a dramática experiência dos Xokleng /Silvio Coelho dos Santos. -Florianópolis: Edeme, 1973.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

eram distribuídas por idade, onde as meninas e meninos costumavam imitar os adultos. A caça e pesca eram atividades masculinas, já a coleta dos grãos e frutas era exercida pelas mulheres. A caça destacava-se como a mais importante para o povo indígena, e os Xokleng eram considerados excelentes caçadores. Os territórios de caça e coleta dos alimentos eram definidos pelo chefe do grupo. Quem confeccionava os arcos, lanças e flechas, também eram os homens. Para o inverno eram costuradas mantas com fibras de urtiga, feitas pelas mulheres, sendo que estas também cuidavam das crianças, faziam panelas de barro e cestos de taquara, limpavam animais e aves e cuidavam do preparo da comida. (SANTOS, 1997).

Os cestos serviam para coleta de grãos e frutas na área onde se estabeleciam e, quando utilizados para guarda dos alimentos (pinhão, frutas, água e mel), eram vedados com cera.

## **2 O Processo Colonizador: perseguição e genocídio**

Com o início do processo colonizador em Santa Catarina no ano de 1829, data da fundação da colônia São Pedro de Alcântara, imigrantes europeus foram se fixando às margens do rio Itajaí-Açu e afluentes.

No Vale do Itajaí, as primeiras colônias foram criadas por lei provincial de 1835, mais precisamente no rio Itajaí-Açu e no rio Itajaí-Mirim, tendo sua sede em Itajaí. Cumprindo a lei dois arraiais foram fundados, Pocinho e Tabuleiro, e, depois, mais dois outros arraiais no próprio Pocinho e nas nascentes do Ribeirão Conceição (PELUSO, 1991, p. 261).

Em 1845 teve início a colonização particular no Vale do Itajaí com a fundação da colônia belga em Ilhota, dirigida por Charles van Lede. Em 1850 foi fundada a colônia Blumenau, como empreendimento particular de Hermann Otto Blumenau. Conforme Goulart e Fraga (2000, p. 25), “os colonizadores adentraram o espaço geográfico brasileiro e não levaram em consideração a posse de terras pelas numerosas tribos indígenas aqui radicadas”, como é o caso ocorrido no Vale do Itajaí.

A Lei de Terras, assinada pelo governo brasileiro em setembro de 1850, estimulou a aquisição de terras por parte de estrangeiros, favorecendo o ingresso de imigrantes europeus no país e a fundação de colônias, tanto por particulares (caso de Blumenau), por parte do Governo da Província de Santa Catarina (Brusque), ou ainda por companhias



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de colonização (Joinville). Terminada essa primeira fase da colonização, a já existente Companhia Hamburguesa de Colonização (responsável pela introdução de imigrantes em Blumenau e Joinville) firmou novo contrato com governo provincial no ano de 1895, inaugurando uma nova etapa na colonização de Santa Catarina. Colonos alemães foram instalados em Blumenau até o término da expansão da frente colonizadora para o Alto Vale do Itajaí (1897), uma área de 10.610km<sup>2</sup>, com onze distritos, incluindo a sede Blumenau. (DAGNONI, 2008).

Em 1897, foi transferida para a Sociedade Colonizadora Hanseática a incumbência de promover a colonização alemã no interior de Santa Catarina, numa “área territorial de 174.874.75 hectares, concedidos oficialmente pelo Governo de Santa Catarina, e terras devolutas situadas nos confins da concessão, tendo à frente, como diretor geral, José Deeke”. (DEEKE, 1995, p. 8).

Depois da Companhia Hamburguesa de Colonização foi criada a Companhia Colonizadora Hanseática, que, dentro dos mesmos propósitos de sua antecessora, fundou as colônias *Hansa Hammônia* e *Hansa Humboldt*. A primeira abrangeu os territórios hoje pertencentes aos municípios de Ibirama, Presidente Getúlio, Vitor Meireles, José Boiteux, Dalbérgia, Dona Emma, Witmarsum, Serra dos Índios e Mirador. Por sua vez, a Colônia Hansa Humboldt ocupou as terras que correspondem atualmente ao município de Corupá.

O processo de instalação de colônias na região do Vale do Itajaí, em meados do século XIX, foi marcado por inúmeros contatos entre indígenas e colonos. Consistiam prioritariamente na disputa pelo mesmo território – espaço de vida. Cada vez mais prejudicados em seus recursos de subsistência, os Xokleng buscavam formas de preservar seu território observando e/ou amedrontando os colonos. Observar os novos ocupantes “era uma forma de saciar a curiosidade sobre o novo habitante, sobre suas roupas, armas, casa, etc.” (SANTOS, 1973, p. 60). Os colonos, por sua vez, ao adentrarem o Vale do Itajaí, sabiam que o retorno à Europa era praticamente impossível, o que os fazia buscar formas de aqui se estabelecer e criar um senso de coletividade através da língua, religiosidade e costumes.

Os agentes da colonização do Vale do Itajaí não consideraram a presença dos indígenas ao traçarem seus planos de ocupação das terras da região. Quando os (des)encontros entre colonos e indígenas se tornavam violentos na disputa pelo território de sobrevivência, o governo se viu forçado a atender aos pedidos dos primeiros. Assim, as Companhias de Colonização e o Município de Blumenau contrataram sertanejos para



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

expulsar os indígenas de suas terras. Desta forma, Ribeiro (1977, p. 108) registra que,

[...] foi à força das armas dos próprios colonos e, sobretudo, enchendo a mata de bugreiros profissionalizados, que a colonização prosseguia pelo Vale do Itajaí, levando a frente de lutas sempre para adiante. Ninguém podia convencer os colonos apavorados de que não podiam matar índios que, por vezes, também os matavam.

Os Xokleng, por sua vez, notando seu território ficar mais reduzido, o alimento escassear, viram-se obrigados a lutar por sua sobrevivência. Por isso, com o avanço da colonização os embates cresciam e as mortes aumentavam.

Para expandir o povoamento e a colonização e a abertura de estradas, as medidas governamentais beneficiaram as populações imigrantes. Pode-se afirmar que a primeira providência estatal foi tão agressiva quanto o confronto que até então se dava entre as duas partes em disputa pela mesma terra. Foi criada a Companhia de Batedores de Mato. Esta foi organizada pelo governo com a intenção de afugentar os indígenas. As tropas eram proibidas de matar as populações indígenas, o que, todavia, não era obedecido. Segundo Deeke (1917, p. 8), “os bugreiros,<sup>476</sup> como eram geralmente chamados os batedores de mato, empreendiam verdadeiras caçadas aos bugres,<sup>477</sup> os quais iam procurar no mato e, ao encontrá-los, caíam-lhe em cima, aniquilando-os [...]”.

Os colonos se utilizavam de *winchesters* calibre 44, arma de longo alcance, enquanto os indígenas se muniam de arcos e flechas, ficando expostos a um combate desigual. De sua parte, os Xokleng do Vale do Itajaí muitas vezes atacaram colonos em suas propriedades, como resposta às ofensivas destes ao tomarem seus territórios. Os inúmeros desencontros entre duas culturas, os interesses, conhecimentos e estratégias diferenciados levaram às sucessivas alterações e perdas na vida, história e cultura dos indígenas, marcas ainda latentes na Mesorregião do Vale do Itajaí.

Em 1926 o Governo de Santa Catarina, dadas às contínuas demandas e conflitos, criou uma área reservada aos Xokleng de aproximadamente 20.000 hectares, reduzidas a 6.000 hectares em 1952. Em 1956 ocorreu a demarcação física de 14.156,58 hectares de

<sup>476</sup> Do francês *bougre*, derivado do baixo latim *bŭlgārus* “búlgaro”, “herético, sodomita”. Em francês o vocábulo designou, inicialmente os búlgaros; depois foi empregado, depreciativamente, para denominar os heréticos e os sodomitas; por fim, foi aplicado aos índios da América, na acepção de “selvagem, grosseiro” (CUNHA, 1982). O bugreiro, conhecido pelos governantes como matador de bugres, exercia esta função nos países onde existiu o conflito interétnico indígena e europeu.

<sup>477</sup> Os indígenas eram, como referenciado acima, alcunhados depreciativamente por *bugres*. Essa tratativa ainda é comum em muitos lugares na atualidade, revelando a permanência de estruturas preconceituosas e discriminadoras.



ISBN: 978-85-7897-148-9

terras e seu título definitivo, em 1965. As terras situam-se ao longo dos rios Hercílio e Plate, no Médio Vale do Itajaí, integrando atualmente os municípios catarinenses de José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis.

### 3 A Pacificação do Povo Xokleng: encontros e desencontros

A data estabelecida para a Pacificação<sup>478</sup> do Povo Xokleng foi em 22 de setembro de 1914, quando Eduardo de Lima e Silva Hoerhann abordou um grupo Xokleng e conseguiu contato pacífico, iniciando o processo que culminaria posteriormente com o aldeamento e, de certa forma, o fim – ou a minimização – dos embates.

No entanto, prestes a completar o seu primeiro centenário, a *pacificação* do Povo Xokleng ainda é uma palavra que espera uma definição histórica. Se for entendida como um ato baseado no diálogo pacífico intercultural entre colonos e indígenas no início do século XX, tal definição está incompleta, pois a participação da comunidade indígena foi assimétrica em relação aos colonos. Até agora o Povo Xokleng Laklãnõ ainda não pode expressar sua visão dos fatos da mesma forma que os *pacificadores* fazem há cem anos. Apenas se agiu sobre uma determinada situação na região, recriando e reconstruindo seu modo de vida, o que Müller (1987) chama de *arranjos*. Uma *fala* simétrica, contendo o mesmo grau de credibilidade, ainda não ocorre, o que distancia os dois grupos e cria uma fronteira entre indígenas e não indígenas.

O fato é que integrantes do Povo Xokleng estavam cansados de tantas batalhas. O mês era setembro, a principal fonte de alimentação, o pinhão, havia se tornado escasso, o território estava cercado, os conflitos sangrentos e constantes se arrastavam há mais de um século. Além disso, ainda no século XVIII, a instalação do corredor das tropas no Planalto Serrano catarinense até os campos no Paraná, e a consequente fundação de povoados e crescente uso de terras para criação de gado, isolando ricas áreas de araucárias, acabaram por afastar o Povo Xokleng de seu espaço tradicional.

No século XIX, a fundação da colônia Blumenau e sua ocupação por parte de colonizadores fez com que o Povo Xokleng Laklãnõ ficasse recluso no Alto Vale do Itajaí, seu último refúgio – local da *pacificação*.

Décadas de conflitos afastando os Xokleng das áreas de colonização levaram este

<sup>478</sup> Não abordaremos o evento conhecido como *Pacificação* em si, pois este já possui várias leituras. Aqui refletiremos as relações e contradições em torno do processo pacificador, e para tal abordaremos acontecimentos ocorridos antes e depois dela.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

povo para terras mais inóspitas, escassa em alimentos e distante dos centros de colonização:

As pressões exercidas pela frente de expansão sobre o território ocupado pelos Xokleng foi de tal ordem que em vários episódios onde os índios assaltaram os brancos, evidencia-se claramente que a fome era a razão do ataque. Assim sendo, compreende-se porque as técnicas de persuasão empregadas pelo então novo e vigoroso Serviço de Proteção aos Índios, além da bravura do jovem Eduardo Hoerhann, convenceram a maioria dos Xokleng sobreviventes ao convívio pacífico. Convívio que, entretanto, não fez cessar a violência e a dramaticidade das relações entre índio e não-índios. (SANTOS, 1978, p.54).

As violências contra populações indígenas continuaram mesmo depois da criação do SPI e da dita *pacificação* Xokleng Laklãnõ por Eduardo Hoerhann, em 1914. Incertezas a respeito desse processo rondavam o Vale do Itajaí, pois “os blumenauenses, durante alguns meses, ficaram divididos entre os que comemoravam o sucesso da missão chefiada pelo SPI e os que duvidavam de qualquer atividade pacífica diante de tão perigoso grupo indígena”. (WITTMANN, 2007, p.155).

No entanto, para os Xokleng, foram eles que pacificaram os brancos: “na memória Xokleng e na visão indígena da época, foram eles que ditaram as regras da aproximação. Portanto, pacificaram os brancos que atacavam e roubavam suas terras”. (WITTMANN, 2007, p.162).

A perspectiva Xokleng desse processo também é apresentada por Santos (1997, p.56): “a ‘pacificação’ estava em marcha, na visão dos brancos. Para os Xokleng, entretanto, eles é que estavam conseguindo ‘amansar’ Hoerhann e seus companheiros”. Esses indícios mostram que, ao longo das primeiras relações entre indígenas e funcionários do SPI, os indígenas acreditavam estarem controlando a situação, onde “[...] pela primeira vez tiveram ocasião de proceder segundo as prescrições de sua própria etiqueta, sem sofrer revide”. (RIBEIRO, 1979, p. 185).

Mas, o relato histórico assume outra perspectiva nas palavras de Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, chefe do Posto Duque de Caxias durante 40 anos,:

[...] recebeu a tarefa de encontrar os botocudos, localizados no território do Vale do Itajaí, a fim de atraí-los para uma área longe daqueles que os estavam exterminando. Como se sabe, este povo estava destinado ao desaparecimento total, devido aos frequentes assaltos praticados em suas comunidades, por matadores financiados pelo próprio Governo Estadual. (HOERHANN, 2004, p. 63-64).

Os conflitos, a disseminação de várias epidemias e problemas desencadeados



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pela mudança nos modos de ser e viver, levaram os indígenas aldeados quase ao completo extermínio. O Posto Indígena Duque de Caxias era desprovido de plena estrutura para o atendimento das exigências cotidianas e os problemas ocasionados pela falta de recursos aumentavam as tensões junto às populações indígenas. O desencantamento de Eduardo de Lima e Silva Hoerhann com empreendimento em função das dificuldades surgidas ao longo das décadas é exposto por Santos, quando este afirma que,

A pacificação representava a eliminação de um grave obstáculo à ocupação de terras virgens. Nesse sentido o Serviço de Proteção aos Índios foi um organismo criado para atender os interesses da sociedade nacional e não dos indígenas. Entende-se assim porque Hoerhan enfrentou enormes dificuldades tão logo realizou a atração dos Xokleng. (SANTOS, 1973, p.175).

Em 1967 o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Depois do primeiro contato, Eduardo não mais deixou de conviver com os índios. Em entrevista para o *Jornal do Brasil*, em 26 de janeiro de 1976, disse o seguinte:

Pequei ao pacificar os índios do Vale do Itajaí. Contribuí para a sua extinção. E o pior é que todos ainda cometem este pecado, inclusive a Funai que teima em civilizá-los quando deveria dar-lhes o direito de viver de acordo com a sua propensão natural. Mas se eu não os pacificasse, os imigrantes se encarregariam de exterminá-los. O SPI (Serviço de Proteção ao Índio) não podia protegê-los, pois vivia num regime de miséria absoluta, como vive hoje a Funai, que ainda sofre com a ausência de estrutura. A solução foi enfrentar as flechas que raspavam meu corpo quando navegava pelo rio Plate, em busca de diálogo como o Cacique Kam-Rém. Hoje, o Governo tem condições de protegê-los e de permitir que vivam como desejarem. Só que não o faz. O índio pacificado é destituído de tudo.

Se a fundação da colônia Blumenau em 1850 veio potencializar a disputa pela terra, situação que já estava ocorrendo com a abertura do caminho das tropas e consequente declaração de guerras aos povos indígenas em 1808, a pacificação forçou o Povo Xokleng Laklãnõ a continuar lutando, buscando identificar novas respostas para novos problemas, alterando drasticamente sua forma de vida.

#### **4 Terra Indígena Xokleng Laklãnõ: desafios e perspectivas atuais**

Até os dias atuais, a comunidade da TI Xokleng Laklãnõ vem lutando por justiça social. Cercada por cidades em pleno desenvolvimento econômico, a comunidade é



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sobrevivente de um processo de colonização que quase os exterminou, onde decisões governamentais tomadas no passado ainda repercutem até os dias atuais.

A TI Xokleng Laklãnõ é organizada em oito aldeias: Sede, Bugio, Figueira, Toldo, Palmeira, Coqueiro, Pavão e, por último, Barragem. Segundo levantamento realizado pela FUNAI em 2005, possui população de 2.020 pessoas, constituída por integrantes dos povos Xokleng, Kaingang e Guarani, bem como de não indígenas que casaram com indígenas, (SANTOS, 1989). Os Guarani atualmente vivem em uma aldeia separada, denominada *Takuaty*, com aproximadamente 40 pessoas.

As nomeações dadas ao grupo a partir de 1914 foram as mais variadas: “Bugres”, “Botocudos,” “Aweikowa,” “Xokleng,” “Xocrén,” “Kaingang de Santa Catarina” e “Aweikoma-Kaingang” (SANTOS, 1997, p. 20). Estas nomeações recaem sobre a proximidade linguístico-cultural existente entre Xokleng e Kaingang. O termo *Xokleng*, que significa “aranha” ou “taipa”, foi popularizado pelo trabalho do etnólogo Silvio Coelho dos Santos (1973), e incorporado pelo grupo enquanto nomeação de uma identidade externa, usada em suas lutas políticas junto à FUNAI e meios de comunicação.

O termo *Laklãnõ*, por sua vez, significa “gente do sol,” “gente ligeira” ou “povo que vive onde nasce o sol.” Segundo Nanblá Gakran (2005, p. 14), “do ponto de vista linguístico, sugere-se que a tradução literal mais apropriada seja próxima de ‘os que são descendentes do sol’ (ou, mais tecnicamente, do ponto de vista antropológico, de uma forma fonética simular ao idioma indígena ‘os do clã do sol’)”. O termo *Laklãnõ* vem ganhando espaço devido ao processo recente de fortalecimento do seu idioma e através dos movimentos organizados por justiça social.

Na organização das aldeias, “todos têm autonomia política, um cacique e um vice-cacique regional. Há também um cacique presidente (geral), que representa e dá a unidade da comunidade perante as instituições com as quais estabelecem relações políticas,” (GAKRAN, 2005, p. 16). Os mesmos são escolhidos pelo voto direto, com mandato de quatro anos e direito a reeleição. No que se refere às condições de vida, as comunidades apresentam contínuas reivindicações.

A área da TI Xokleng Laklãnõ é muito acidentada; somente anos após a construção da Barragem Norte foi feita uma estrada que corta o local seguindo o curso do Rio Hercílio, atravessando quatro municípios catarinenses: José Boiteux, Victor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis. A falta de uma infraestrutura e um planejamento maior faz com que a maioria dos homens da comunidade necessite trabalhar nas cidades durante a semana, percorrendo uma distância média de 15 km de José Boiteux e 25 km de Doutor



Pedrinho (DAGNONI, 2008).

Apesar das intenções iniciais de tornar os indígenas independentes e autônomos em relação à sociedade envolvente, foi impossível evitar que indígenas dependessem cada vez mais da sociedade regional. Müller (1987, p. 23) acrescenta que, com

[...] a depopulação e o contato com os segmentos marginais da sociedade envolvente, a estrutura social dos Xokleng apresentou mudanças profundas. Parte do patrimônio cultural dos índios foi sacrificado. Continuam a falar a língua tradicional e a manter o sistema de nomenclatura, com alguns arranjos.

Seu território foi reduzido, obrigados a se sedentarizar e mudar sua alimentação; embora reduzidos a um pequeno número, tentam preservar o que lhes permaneceu, fazem mobilizações, lutam pela qualidade de vida, reivindicam condições para que sua cultura e sua história sejam preservadas.

Nos primeiros anos na TI, a saúde dos Xokleng foi muito comprometida com doenças transmitidas pelos não indígenas, sendo que em um curto espaço de tempo, um grande número de indígenas morreram: “Hoerhann tinha contatado, em 1914, aproximadamente 400 índios. Em 1932, quando o antropólogo Jules Henry começou extenso trabalho de pesquisa entre os indígenas, só havia 106 índios”. (SANTOS, 2003, p. 445). No espaço de 14 a 15 anos, as epidemias, especialmente gripe e varíola, falta de medicamentos, mudanças na base alimentar e mortes resultantes dos embates entre Xokleng e não indígenas dizimaram mais de dois terços da população.

Passado quase um século da assim chamada pacificação, pouco foi realizado para a efetivação de uma política regional (socioeconômica) que garanta às populações indígenas condições equânimes de vida. Dentre os problemas centrais e estruturais está a posse da terra, por seu histórico de cerceamento territorial e pelo fato de que, para os indígenas, a terra está diretamente relacionada à cultura, identidade, *ethos*, religião, organização social, economia, entre outros aspectos socioculturais, pois sem a terra não é possível ser povo.

Em diferentes momentos ocorreram movimentos por parte dos indígenas para em busca de reconhecimento e retomada de suas terras, como é o caso registrado em 1995 pelo Jornal de Santa Catarina, onde “a comunidade indígena vai exigir que o Governo Federal realize a remarcação da reserva Duque de Caxias, que foi a primeira área demarcada no Estado. Que poderia resolver o conflito de terra entre indígenas e colonos, agravado nas últimas semanas quando a comunidade decide reivindicar a posse de 275



hectares”.

As reivindicações pela extensão de terras duram até os dias de hoje, sem solução por parte do Governo. O Jornal de Santa Catarina (1995, p. 03) aponta a fala do Vereador e indígena Elpídio Priprá: “Já perdemos o Brasil inteiro. Não é justo que mais esse pedacinho seja tirado de nós”. Em 1997 foi constituído pela FUNAI um grupo de trabalho que iniciou os estudos para a redelimitação da TI, que concluiu em 1998 o Laudo Antropológico, o qual aponta a ampliação da terra para 37.108 hectares. (PEREIRA, *et al*, 1998). Até hoje esta ampliação não foi efetivada.

Para Santos (1997, p. 118), “a infraestrutura mantida pela FUNAI para atender os indígenas é insatisfatória, tendo em vista a permanente falta de recursos financeiros e humanos”. As fontes de renda da comunidade indígena são a pequena agricultura familiar, venda de mel, confecção do artesanato, cesta básica fornecida pela Prefeitura Municipal e aposentadoria de alguns membros da família. A venda de artesanato aos visitantes e aos municípios vizinhos por adultos e crianças é uma forma de garantir a sobrevivência. Em depoimentos fornecidos à autora, indígenas relatam que “hoje o índio trabalha com agricultura e artesanato. Eu faço lança, flecha, chocalho, faço machado de pedra. Eu aprendi com o meu pai e quem me ensinou a trançar o cipó e a palha foi o meu avô”<sup>479</sup>, e também que “saímos vender fora da aldeia, tem que ficar mais ou menos 10 dias fora para vender.”<sup>480</sup>

Segundo Gakran (2005, p. 27), na atualidade existe uma grande preocupação por parte da comunidade em “tentar recuperar seus costumes, língua, nomes, cantigas e crenças que ao longo do tempo estavam sendo deixados de lado. Por exemplo, a recuperação da bebida (ervas, xaxim e mel) do povo Laklãnõ, que foi deixada de lado ao longo do tempo de contato”.

Os Xokleng são um povo em movimento na busca de alternativas para revitalização de sua cultura e suas práticas. Iniciativas surgiram e surgem em seu seio. Podemos mencionar a participação em 2007 no 4º Encontro Regional Ação Griô Nacional<sup>481</sup>, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e realizado em Rio do Sul. No caso da região do Alto Vale do Itajaí, o projeto incluiu a Terra Indígena Xokleng Laklãnõ, onde os indígenas mais antigos das aldeias vivenciaram os seus saberes aos educandos

<sup>479</sup> DILLI, Maria Paté. Entrevista concedida a Cátia Dagnoni. José Boiteux. 19 nov. 2007.

<sup>480</sup> POPÓ, Elias Caxias. Entrevista concedida a Cátia Dagnoni. Rio do Sul. 13 out. 2007.

<sup>481</sup> O projeto objetiva apoiar os griôs aprendizes dos Pontos de Cultura e o compartilhamento de saberes. Preservando a tradição e costumes, bem como a identidade de um povo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

da TI, contribuindo na formação da identidade coletiva. Este projeto teve como objetivo a preservação da tradição e dos costumes, através das pessoas que vivenciaram/vivenciam a história ou preservam essa cultura milenar, passando-a de geração para geração.

Em abril de 2013 foi realizado o evento Resgate da Cultura Indígena, na Aldeia Figueira, para demais aldeias, estudantes, professores e comunidade em geral dos municípios vizinhos. A valorização de sua história e cultura, memórias e lutas, registros de suas dificuldades, foram objetivos buscados no evento através das atividades promovidas. No mesmo ano, em outubro, ocorreu na Aldeia Bugio o 1º Festival de Talentos Indígenas Xokleng, que contou com a presença de moradores das outras aldeias e de pessoas externas à TI; a proposta do Festival foi apresentar diferentes estilos musicais, com o diferencial de que fossem cantadas em Xokleng, destacando-se a apresentação da versão em língua Xokleng da música “Pássaro de Fogo” da cantora Paula Fernandes.

Atualmente, diferentes projetos estão sendo desenvolvidos na TI Xokleng Laklãnõ, através de parceiras firmadas com instituições governamentais e não governamentais. Em 2013 foi inaugurada a Trilha da Sapopema, localizada na Aldeia Bugio. A trilha ecológica, que possui cerca de 1800 metros de extensão e se localiza aproximadamente 950 metros de altitude, tem objetivo de proporcionar aos visitantes uma educação ambiental em relação à Mata Atlântica e vivenciar um pouco da cultura Xokleng, através de comidas típicas, cantos e idioma. Esta trilha é direcionada a todas as idades, e já recebeu, por exemplo, a visita de 180 crianças da Escola Barão do Rio Branco, de Blumenau - SC, com turmas da 4ª série, até visitantes da Alemanha, com idades de 25 a 65 anos.

## **5 Palavras Finais**

O povo Xokleng Laklãnõ existe somente em Santa Catarina, ou seja, faz parte do povo catarinense, pertencente legítimo na história, cultura e tradições de nosso Estado. Os Xokleng Laklãnõ buscam zelar e defender seu território, cultura, práticas religiosas e projetos de vida e, como tal, integram a rica diversidade cultural que caracteriza a humanidade.

Na esteira da História, os povos indígenas procuram fazer valer a letra da constituição brasileira e dos organismos internacionais. No entanto, nos parece que antes da força da lei o que mais precisa ser compreendido pela população do Vale do Itajaí bem como no restante do Brasil é toda a contribuição indígena para a formação do indivíduo



ISBN: 978-85-7897-148-9

brasileiro.

Contudo, a respeito dos direitos dos Povos Indígenas no Brasil a Constituição Federal de 1988, estabelece artigos que estão relacionados à situação dos índios no Brasil, é o que aborda seu *artigo 231* – “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Afirmando a diferença cultural e a identidade do Povo indígena no Brasil.

Apesar dos direitos indígenas estabelecidos na Constituição de 1988, a população indígena possui recursos escassos para garantir sua sobrevivência, enfrenta várias dificuldades, vê promessas não cumpridas e projetos abandonados, uma situação de muitos obstáculos que transparecem no dia a dia. Atualmente lutam pela efetiva aplicação dos seus direitos.

Neste sentido, *ouvir* os povos indígenas é mais do que lhe dar vozes, é repensar também a nossa própria cosmologia enquanto povo ocidental de vertente eurocêntrica. Talvez esteja aí a nossa grande dificuldade, a de repensar a nossa própria identidade latino-americana. Onde a colonização e neocolonização tentam-nos deslocar de nossa *Pachamama*, de nossos antepassados Incas, Maias, Astecas, Tupis e Xoklengs. Dialogar com os povos indígenas para além de buscar a efetiva aplicação das leis que lhes garantam a dignidade espoliada a mais de quinhentos anos é buscar reinventar a nossa própria identidade latino-americana.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [http://www.dji.com.br/constituicao\\_federal/cf231a232](http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf231a232).> Acesso em 28 jan. 2014.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DAGNONI, Catia. **O choque entre dois mundos: o contato entre o índio e o branco na colonização do Vale do Itajaí – um estudo sobre a interpretação do imigrante europeu a respeito dos Xokleng (1850-1914)**. Blumenau, 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Regional de Blumenau.

DEEKE, José. **O município de Blumenau e a história de seu desenvolvimento**. Blumenau: Nova Letra, 1995.



ISBN: 978-85-7897-148-9

- \_\_\_\_\_. **Índigenas do Itajaí**. São Leopoldo: Rottermund & Cia, 1917.
- GAKRAN, Nanblá. **Aspectos morfossintáticos da Língua Laktlãñ (Xokleng) “Jê”**. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- GOULART, Maria do Carmo Krieger; FRAGA, Nilton César. **Vale dos índios, vale dos imigrantes**. Blumenau: Cultura em Movimento, 2000.
- HOERHANN, Rafael Casanova de Lima e Silva. **A pacificação dos botocudos através dos relatórios do SPI**. Blumenau em Cadernos. Blumenau, n. 7/8, p. 62-74, jul./ago. 2004.
- JORNAL DE SANTA CATARINA. Índios ameaçam expulsar colonos brancos. Blumenau, p. 03, 19 abr. 1995.
- LAUDELINO, José. “Civilizar os Índios é o mesmo que aniquilá-los”. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, jan. 1976.
- MÜLLER, Sálvio A. **Opressão e depredação**. Blumenau: Editora da FURB, 1987.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. In: KLUG, João; DIRKSEN, Valberto (Org). A ocupação do espaço. **Rio do Sul: uma história**. Rio do Sul: UFSC, 1999.
- PELUSO, Vitor Antônio Junior. **Aspectos geográficos de Santa Catarina**. Florianópolis: FCC; Editora da UFSC, 1991.
- PEREIRA, Walmir da Silva, *et al.* **Laudo antropológico de identificação e delimitação de terra de ocupação tradicional Xokleng**: história de contato, dinâmica social e mobilidade indígena no sul do Brasil. Porto Alegre: FUNAI, 1998.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- \_\_\_\_\_. Darcy. **Os índios e a civilização a integração da população indígena no Brasil moderno**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng**. Florianópolis: Lunardelli, 1973.
- \_\_\_\_\_. **O homem índio sobrevivente do Sul**. Florianópolis: UFSC; Caxias do Sul: UFCS; Porto Alegre: Associação Nacional de Apoio ao Índio; Garatuja: Escola Superior de Tecnologia São Lourenço de Brindes, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Povos indígenas e a Constituinte**. Florianópolis: Ed. da UFSC/Movimento, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Os índios Xokleng: memória visual**. Florianópolis: UFSC; Itajaí: UNIVALI, 1997.
- \_\_\_\_\_. Encontros de estranhos além do “Mar Oceano”. **Revista Etnográfica**. Florianópolis: Universidade Federal de Florianópolis, v. II, n. 02, p. 431-448, 2003.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

WITTMANN, Luisa Tombini. **O vapor e o botoque**. Imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí-SC, (1850-1926). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.



## GT 15 - LÍNGUAS, LITERATURAS E INTERCULTURALIDADE

O GT foi um espaço para discutir correspondências e ambivalências entre Línguas, Literaturas e Interculturalidade. A língua na concepção barthesiana como desempenho de toda a linguagem, apresenta também uma noção de fascismo quando obriga a dizer. A literatura como possibilidade de ouvir a língua fora do poder coloca-se como possibilidade à transgressão, à subversão. Desse modo a literatura pôde ser observada como cena de linguagem, limiar para pensarmos as subjetividades, as singularidades, o intertexto na produção da cultura.



## **DEUS EX MACHINA (DO MUNDO): uma leitura do poema “A máquina do mundo”, de Carlos Drummond de Andrade**

Ana Lucia Matiello de Carvalho<sup>482</sup>

### **Resumo**

O presente ensaio apresenta uma leitura do poema “A máquina do mundo”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado no livro *Claro Enigma*, em 1951. Este poema apresenta-se em 32 estrofes e relata o caminhar vago de um sujeito poético, ao cair da tarde, que tem seu caminho interrompido pela aparição de uma máquina do mundo. Há uma aproximação do poema em questão de outro importante de Drummond, “No meio do caminho” (*Revista da Antropofagia*, 1928), muito elogiado por Mario de Andrade em cartas trocadas com Carlos Drummond de Andrade. O principal motivo pelo qual o eu-lírico do poema em análise recusa o conhecimento de todos os segredos do mundo oferecido pela máquina do mundo se dá porque, segundo Mário de Andrade, o intelectual do modernismo é um cansado intelectual.

**Palavras-Chave:** Poesia; Modernismo; Literatura.

Afinal, se a poesia tem algum papel nessa vida é o de não deixar a linguagem estagnar, deitada em berço esplêndido sobre formas já conquistadas. Sobre clichês. Sobre automatismos. Papel de renovar ou revolucionar o como do dizer. E, com isso, ampliar o repertório geral do que dizer. Formas novas, qualquer malandro percebe, geram conteúdos novos. [...] É pra isso que poesia existe. Pra dizer o que não se diz. E só assim aumentar o campo dos prováveis do dizer.

Paulo Leminski

Compondo a menor seção de *Claro Enigma*, livro de poemas de Carlos Drummond de Andrade (2008) publicado em 1951, está o que seria o poema, aclamado pela crítica, mais importante do século XX, *A máquina do mundo*. Este poema apresenta-se em 32 estrofes, cada uma com três decassílabos brancos e traz, como imagem, o caminhar vago de um sujeito poético, ao cair da tarde, que tem seu caminho interrompido pela aparição de uma máquina do mundo, que tenta convencê-lo a adentrar em si para ter acesso a “essa total explicação da vida,/esse nexo primeiro e singular”(versos 43 e 44). O sujeito reluta em responder ao apelo da máquina e simplesmente baixa seus olhos, sem curiosidade, e continua seu caminho, vendo a máquina desaparecer.

A máquina do mundo traz consigo uma tradição literária de séculos. A *Divina Comédia*, de 1321, poema do italiano Dante Alighieri, traz como enredo um encontro espiritual do sujeito poético com Virgílio, que o conduz numa viagem através do Inferno e

<sup>482</sup> Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Língua e Literatura pela e Graduada em Letras-Português pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

do Purgatório, até atingir o Paraíso, onde passa a ser conduzido por Beatriz, que o leva a um caminho para Deus, por um modelo de representação do mundo que contém nove esferas, que devem ser ultrapassadas até chegar ao paraíso. O inferno encontra-se, assim, no interior da Terra. Este modelo de representação de céu, purgatório e inferno era condizente ao esquema astronômico do que seria o universo e portanto, a máquina do mundo.

Em *Os Lusíadas*, poema épico de Camões datado de 1572, Tétis mostra a Vasco da Gama, no canto X, uma máquina do mundo que diz respeito ao cosmos, ao sistema do mundo. O modelo de máquina conhecido por Camões é provavelmente do *Tratado da Esfera*, de 1537, construído a partir de trabalhos do astrônomo inglês Sacrobosco e das notas de Pedro Nunes. O tratado afirma que o mundo apresentava uma região celestial e outra elementar; a parte elementar é sujeita a contínua alteração e divide-se em quatro: terra, água e ao redor dela o ar e fogo puro. A região celestial é composta por nove esferas: a esfera da Lua, do Mercúrio, de Vênus, do Sol, de Marte, de Júpiter, de Saturno, das estrelas fixas e a do céu.

É de Tétis a apresentação que segue:

Vês aqui a grande máquina do Mundo,  
Etérea e elemental, que fabricada  
Assi foi do Saber, alto e profundo,  
Que é sem princípio e meta limitada.  
Quem cerca em derredor este rotundo  
Globo e sua superfície tão limada,  
É Deus: mas o que é Deus, ninguém o entende,  
Que a tanto o engenho humano não se estende (CAMÕES, 2002).

A máquina do mundo apresentada por Camões é comandada por Deus, o guardador dos segredos do mundo, esse “rotundo globo” surgido do mais alto saber, sem início e sem fim delimitados.

A máquina do mundo de Jorge Luis Borges chama-se *Aleph*, conto de 1949. A máquina borgeana é mostrada ao personagem principal do conto, chamado Borges. Ela está escondida no porão da família Viterbo e quem lhe dá acesso a ela é Carlos Argentino. Ela está localizada abaixo da escada e para vê-la, o personagem Borges segue as instruções:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

“Uma tacinha do falso conhaque – ordenou – e você vai mergulhar no porão. Você já sabe, o decúbito dorsal é indispensável. E também o escuro, a imobilidade, certa acomodação ocular. Você se deita no piso de lajotas e fixa os olhos no décimo nono degrau da escada apropriada. Vou embora, baixo o alçapão e você fica sozinho. Algum roedor lhe dá medo, nenhum problema! Em poucos minutos você vê o Aleph. O microcosmo dos alquimistas e cavalistas, nosso concreto amigo proverbial, o *multum in parvo!* (BORGES, 2008, p. 147)

E logo após obedecer ao “ritual” proposto, Borges (idem, p. 148) avista a máquina do mundo:

Naquele instante gigantesco, vi milhões de atos deleitáveis ou atrozes; nenhum me assombrou tanto como o fato de todos ocuparem o mesmo ponto, sem superposição e sem transparência. O que meus olhos viram foi simultâneo: o que transcreverei, sucessivo, porque a linguagem o é. Algo, contudo, recuperarei. Na parte inferior do degrau, à direita, vi uma pequena esfera furta-cor, de um fulgor quase intolerável. No início, julguei-a giratória; depois compreendi que esse movimento era uma ilusão produzida pelos vertiginosos espetáculos que encerrava. O diâmetro do Aleph seria de dois ou três centímetros, mas o espaço cósmico estava ali, sem diminuição de tamanho. Cada coisa (a lâmina do espelho, digamos) era infinitas coisas, porque eu via claramente de todos os pontos do universo.<sup>483</sup>

Como ele mesmo avisa, a descrição é apenas uma parte do que ele avistou, uma vez que a simultaneidade do Aleph não pode ser abrangida pela linguagem e esta máquina do mundo era capaz de lhe mostrar a totalidade do mundo e das coisas, inclusive segredos íntimos.

Haroldo de Campos, em 2001, publica *A máquina do mundo repensada*. Sua

<sup>483</sup> E a descrição da máquina continua no livro, pelas páginas 149 e 150: “Vi o mar populoso, vi a alvorada e a tarde, vias multidões da América, vi uma teia de aranha prateada no centro de uma negra pirâmide, vi um labirinto truncado (era Londres), vi intermináveis olhos imediatos perscrutando-se em mim como num espelho, vi todos os espelhos do planeta e nenhum me refletiu, vi num pátio interno da tua Soler as mesmas lajotas que trinta anos antes vira no corredor de uma casa de Fray Bentos, vi cachos de uva, neve, tabaco, veios de metal, vapor de água, vi convexos desertos equatoriais e cada um dos seus grãos de areia, vira em Inverness uma mulher que não esquecerei, vi a violenta cabeleira, o corpo altivo, vi um câncer no peito, vi um círculo de terra seca numa calçada onde antes havia uma árvore, vi uma chácara de Adrogué, um exemplar da primeira versão de Plínio, a de Philemon Holland, vi ao mesmo tempo cada letra de cada página (quando menino, eu costumava me maravilhar com o fato de as letras de um volume fechado não se misturarem nem se perderem no decorrer da noite), vi a noite e o dia contemporâneos, vi um poente em Querétaro que parecia refletir a cor de uma roda em Bengala, vi meu quarto sem ninguém, vi num escritório de Alkmaar um globo terrestre entre dois espelhos multiplicado infindavelmente, vi cavalos de crina redemoinhada numa praia do mar Cáspio ao alvorecer, vi a delicada ossatura de uma mão, vi os sobreviventes de uma batalha enviando cartões-postais, vi numa vitrine de Mirzapur um baralho espanhol, vi as sombras oblíquas de algumas samambaias no chão de um jardim-de-inverno, vi tigres, êmbolos, bisões, marulhos e exércitos, vi todas as formigas que há na Terra, vi um astrolábio persa, vi numa gaveta da escrivaninha (e a letra me fez tremer) cartas obscenas, incríveis, precisas, que Beatriz enviara a Carlos Argentino, vi um adorado monumento na Chacarita, vi a relíquia atroz do que deliciosamente havia sido Beatriz Viterbo, vi a circulação do meu sangue escuro, vi a engrenagem do amor e a transformação da morte, vi o Aleph, de todos os pontos, vi no Aleph a Terra, e na Terra outra vez o Aleph e no Aleph a Terra, vi meu rosto e minhas vísceras, vi teu rosto, e senti vertigem e chorei, porque meus olhos tinham visto aquele objeto secreto e conjectural cujo nome os homens usurpam mas que nenhum homem contemplou: o inconcebível universo”.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

máquina do mundo é uma releitura de três textos clássicos sobre o assunto: o de Dante, o de Camões e o de Drummond, além de uma apresentação sobre cosmologia de diversas épocas. O poeta mesmo afirma, em uma espécie de posfácio na última página do livro:

este poema envolve um diálogo entre (sobretudo) três textos: dante, *commedia* (*inferno*, I, 1-60, no original e na recriação de Augusto de Campos; *purgatorio*, XXIX, 106-120; XXX, 22-27; 55-81; *paradiso*, XXXIII, no original e em minha transcrição); camões, os *Lusíadas* (V, 37-60; X, 76-118); drummond (a máquina do mundo) (CAMPOS, 2000).

Interessante ressaltar a forma utilizada por Haroldo para seu poema. Ele é todo escrito em decassílabos heróicos, forma utilizada eternizada por Camões em *Os Lusíadas* e terças rimas, forma estrófica da *Divina Comédia* de Dante.

*A máquina do mundo* de Drummond, publicada em *Claro Enigma* pela primeira vez, foi traduzido para diversas línguas, entre elas o francês, o inglês e o castelhano. Em edição comemorativa ao centenário do nascimento de Carlos Drummond de Andrade, a Universidade Federal de Minas Gerais lançou, em 2002, uma edição bilíngüe com 100 poemas do poeta e suas traduções ao castelhano por Manuel Graña Etcheverry. A edição anexa uma carta, datada de 20 de abril de 1950, na qual Drummond demonstra o apreço às traduções de Etcheverry, principalmente a de *A máquina do mundo*. Segue o trecho da carta sobre o poema:

Sua tradução da "Máquina do Mundo" encheu-me as medidas e me fez experimentar aquela sensação gratíssima de ver um trabalho meu valorizado pela transposição em outro idioma, e transposição realizada com o máximo de escrúpulo, precisão e finura verbal. Fiquei cismando no mistério das traduções que de ordinário só me era sensível pelo lado oposto, isto é, através das minhas experiências de trazer para o português alguns poemas em língua francesa. Esses resultados nunca me deixaram plenamente satisfeito, porque me parecia que eu não fizera outra coisa senão tornar mais próximo de mim, e em conseqüência menos prestigioso, um mistério que a distância, ou seja, no interior de uma língua não-cotidiana, resplandecia em toda a sua intensidade. Agora com o seu trabalho "sobre" o meu poema, o que senti foi um pouco a criação e o afastamento desse mistério, pois os versos eram meus familiares, quase não me produziam mais sensação alguma, e eis que a passagem para o castelhano lhes deu aquele halo e aquela distância que jamais poderia eu esperar para qualquer coisa de minha autoria. Devo-lhe, pois, um momento muito raro de surpresa a encantamento, querido Manolo. E para que V. não subestime o efeito causado por sua primorosa tradução ("Bem, ele fala assim só porque os versos passaram a uma língua estrangeira, que não domina inteiramente"), dir-lhe-ei que não experimentara tal sensação diante de algumas versões anteriores, para o francês e o inglês (esta última, de todas as línguas a mais encantatória para mim), em que me senti positivamente traído em certas particularidades de intenção ou de expressão. Foram experiências muito limitadas, mas que me deixaram frio, ao passo que a sua, desculpe a confissão simplória e eufórica, chegou a me fazer achar bem boazinha a tal máquina do mundo — pelo menos em espanhol, e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tratada por um conhecedor, como V., da estrutura, densidade e sutileza das palavras.<sup>484</sup>

Com 32 estrofes compostas por 96 versos, todos decassílabos brancos, o poema de Drummond pode ser dividido em 4 partes: a primeira parte abrange o caminhar de um sujeito poético, por uma estrada de Minas, deserta e pedregosa, na calmaria de um final de tarde. Esta parte é composta pelos nove primeiros versos do poema.

1 E como eu palmilhasse vagamente  
 2 uma estrada de Minas, pedregosa,  
 3 e no fecho da tarde um sino rouco  
 4 se misturasse ao som de meus sapatos  
 5 que era pausado e seco; e aves pairassem  
 6 no céu de chumbo, e suas formas pretas  
 7 lentamente se fossem diluindo  
 8 na escuridão maior, vinda dos montes  
 9 e de meu próprio ser desenganado,

Esta parte do poema abre a cena em que se dará o acontecimento fatídico, com a descrição do ambiente em que o sujeito poético está. Ele encontra-se sozinho, de forma que pode ouvir os seus passos, em um final de tarde, do qual provém uma escuridão que se iguala a do seu "ser desenganado".

A segunda parte é marcada pelo aparecimento da máquina do mundo ao poeta, que se abre diante dele e o convida a adentrar em si. A máquina estende um apelo ao eu poético, para que aceite o convite e com isso, possa descobrir todos os mistérios do mundo. Essa parte é composta por 13 estrofes.

10 a máquina do mundo se entreabriu  
 11 para quem de a romper já se esquivava  
 12 e só de o ter pensado se carpia.  
 13 Abriu-se majestosa e circunspecta,  
 14 sem emitir um som que fosse impuro  
 15 nem um clarão maior que o tolerável  
 16 pelas pupilas gastas na inspeção  
 17 contínua e dolorosa do deserto,

<sup>484</sup> Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <http://www.ufmg.br/cda/cartas.htm>. Acesso em 02 ago. 2010.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

18 e pela mente exausta de mentar  
 19 toda uma realidade que transcende  
 20 a própria imagem sua debuxada  
 21 no rosto do mistério, nos abismos.  
 22 Abriu-se em calma pura, e convidando  
 23 quantos sentidos e intuições restavam  
 24 a quem de os ter usado os já perdera  
 25 e nem desejaria recobrá-los,  
 26 se em vão e para sempre repetimos  
 27 os mesmos sem roteiro tristes périplos,  
 28 convidando-os a todos, em coorte,  
 29 a se aplicarem sobre o pasto inédito  
 30 da natureza mítica das coisas,  
 31 assim me disse, embora voz alguma  
 32 ou sopro ou eco ou simples percussão  
 33 atestasse que alguém, sobre a montanha,  
 34 a outro alguém, noturno e miserável,  
 35 em colóquio se estava dirigindo:  
 36 "O que procuraste em ti ou fora de  
 37 teu ser restrito e nunca se mostrou,  
 38 mesmo afetando dar-se ou se rendendo,  
 39 e a cada instante mais se retraindo,  
 40 olha, repara, ausculta: essa riqueza  
 41 sobrança a toda pérola, essa ciência  
 42 sublime e formidável, mas hermética,  
 43 essa total explicação da vida,  
 44 esse nexo primeiro e singular,  
 45 que nem concebes mais, pois tão esquivo  
 46 se revelou ante a pesquisa ardente  
 47 em que te consumiste... vê, contempla,  
 48 abre teu peito para agasalhá-lo.

A máquina do mundo se abre, calmamente, ao caminhante, que a observa sem susto, tentando atingir os sentidos que ainda não se perderam. Com sua voz e sua luz amena, chega ao cansado homem que caminha no deserto e, com imperativos “olha, repara, ausculta”, tenta convencê-lo a aceitar seu convite, com um apelo a descoberta de tudo o que vai além da ciência.

A terceira parte, composta pelas seguintes 7 estrofes, dá-se uma explanação do



que a máquina é capaz de oferecer ao caminhante caso ele aceite o convite.

49 As mais soberbas pontes e edifícios,  
50 o que nas oficinas se elabora,  
51 o que pensado foi e logo atinge  
52 distância superior ao pensamento,  
53 os recursos da terra dominados,  
54 e as paixões e os impulsos e os tormentos  
55 e tudo que define o ser terrestre  
56 ou se prolonga até nos animais  
57 e chega às plantas para se embeber  
58 no sono rancoroso dos minérios,  
59 dá volta ao mundo e torna a se engolfar,  
60 na estranha ordem geométrica de tudo,  
61 e o absurdo original e seus enigmas,  
62 suas verdades altas mais que tantos  
63 monumentos erguidos à verdade;  
64 e a memória dos deuses, e o solene  
65 sentimento de morte, que floresce  
66 no caule da existência mais gloriosa,  
67 tudo se apresentou nesse relance  
68 e me chamou para seu reino augusto,  
69 afinal submetido à vista humana.

A descrição das possibilidades que a máquina oferece lembra a descrição da máquina borgeana (escrita 2 anos antes da drummondiana), em que uma série de imagens são propostas quase que simultaneamente. Como complemento da segunda parte, o convite continua tentando, agora, seduzir o caminhante com imagens que ele irá encontrar ao deixar-se levar pela máquina do mundo.

E finalmente, a última parte, composta pelas 9 estrofes restantes, tem-se o desfecho da cena: o eu continua seu caminho, recusando a máquina, que repelida, recompõe-se e desaparece enquanto ele continua seu caminho.

70 Mas, como eu relutasse em responder  
71 a tal apelo assim maravilhoso,  
72 pois a fé se abrandara, e mesmo o anseio,  
73 a esperança mais mínima - esse anelo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

74 de ver desvanecida a treva espessa  
 75 que entre os raios do sol inda se filtra;  
 76 como defuntas crenças convocadas  
 77 presto e fremente não se produzissem  
 78 a de novo tingir a neutra face  
 79 que vou pelos caminhos demonstrando,  
 80 e como se outro ser, não mais aquele  
 81 habitante de mim há tantos anos,  
 82 passasse a comandar minha vontade  
 83 que, já de si volúvel, se cerrava  
 84 semelhante a essas flores reticentes  
 85 em si mesmas abertas e fechadas;  
 86 como se um dom tardio já não fora  
 87 apeteçível, antes despiciendo,  
 88 baixei os olhos, incurioso, lasso,  
 89 desdenhando colher a coisa oferta  
 90 que se abria gratuita a meu engenho.  
 91 A treva mais estrita já pousara  
 92 sobre a estrada de Minas, pedregosa,  
 93 e a máquina do mundo, repelida,  
 94 se foi miudamente recompondo,  
 95 enquanto eu, avaliando o que perdera,  
 96 seguia vagaroso, de mãos pensas.

A cena tem então seu encerramento: ele se recusa a responder, pois já se encontra sem fé até sem forças para concordar com o proposto. Sem curiosidade, de olhos baixos, o sujeito poético segue seu caminho, vendo a máquina se recompor lentamente, repelida.

Não há como não estabelecer ligação entre o *A máquina do mundo* e outro poema emblemático e anterior de Drummond, *No meio do caminho*<sup>485</sup>, publicado na revista *Antropofagia*, em 1928. O poema suscitou inúmeras interpretações, a maioria delas, da época, abordaram-no como uma reflexão do nacional.

Algumas referências são explícitas no poema, como nos versos 1 e 2 “E como eu palmilhasse vagamente/ uma estrada de Minas, pedregosa”, nos versos 16 e 17 “pelas

<sup>485</sup> No meio do caminho: No meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma pedra no meio do caminho/tinha uma pedra/no meio do caminho tinha uma pedra.//Nunca me esquecerei desse acontecimento/na vida de minhas retinas tão fatigadas.//Nunca me esquecerei que no meio do caminho/tinha uma pedra//Tinha uma pedra no meio do caminho/no meio do caminho tinha uma pedra. Disponível em <http://www.revista.agulha.nom.br/drumm2.html>, acesso: 01/08/2010.



ISBN: 978-85-7897-148-9

pupilas gastas na inspeção/ contínua e dolorosa do deserto”. No entanto, é no verso 18 que temos a grande chave para entendermos a relação entre os dois poemas. O sujeito poético está com a “mente exausta de mentar”<sup>486</sup>. É este o motivo da recusa do eu aos segredos do mundo. Está o eu, assim como o poeta, possuído por um cansaço tamanho que chega a exaustão, como já alertara Mário de Andrade ao poeta de Itabira por correspondência.

Em abril 1924, em Belo Horizonte, dá-se o primeiro encontro entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade. Estavam de passagem pela capital mineira, além de Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, que estavam acompanhando o poeta francês Blaise Cendrars em uma viagem às cidades históricas de Minas Gerais. Alguns simpatizantes do ideário modernista vão ao encontro dos paulistas e neste grupo está Drummond. A partir do encontro, Drummond e Mário de Andrade tornam-se amigos e passam a trocar correspondência, inclusive com poemas, sobre os quais trocam opiniões. Drummond envia *No meio do caminho* a Mario em uma carta, não datada, com outros poemas como “Política”, “Construção”, “Religião”, “Nota social” e “Sentimental”, aos quais Mário de Andrade elogia: “são muito, muito bons”<sup>487</sup>. Para *No meio do caminho*, o comentário é estendido: “O *No meio do caminho* é formidável. É o mais forte exemplo que eu conheço, mais bem frisado, mais psicológico, de cansaço intelectual”<sup>488</sup>.

Mário de Andrade trata do cansaço intelectual no ensaio *A escrava que não é Isaura: Discurso sobre algumas tendências da poesia modernista*. Publicado primeiramente em novembro de 1924, o modernista justifica, em um posfácio, que o texto foi escrito em 1922 e só foi publicado em 1924 por falta de dinheiro para a publicação imediata. Neste tratado sobre a poesia, o cansaço dos poetas da época é tema saliente. Na segunda parte de seu ensaio, o cansaço aparece e dá origem a uma nota, que continua debatendo o assunto. Segundo Andrade, “O homem instruído moderno, e afirmo que o poeta de hoje é instruído, lida com letras e raciocínio desde um país da infância em que antigamente a criança ainda não ficara pasmada sequer ante a glória da natureza. Um menino de 15 anos neste maio de 1922 já é um cansado intelectual” (ANDRADE,

<sup>486</sup> Essa temática está também nos versos 71, 72, 63, 74 e 75, nos quais está justificada a diminuição da fé e a perda de anseio e de esperança, fatores que estão diretamente ligados a exaustão da mente. Interessante lembrar de um poema emblemático de Drummond que traz esta perda, *Soneto da perdida esperança*, que tem como primeiro verso: “Perdi o bonde e a esperança”.

<sup>487</sup> ANDRADE, Mário de. Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. *Revista José*. Rio de Janeiro, número 04, p.38-43, out. 1976.

<sup>488</sup> Idem, p. 43.



2009, p. 287). E a primeira nota, (J), aprofunda o assunto:

Por duas vezes já nesta escrita invoquei o cansaço intelectual. Certos modernistas, *boxeurs e blagueurs* de saúde perfeita, irritam-se porque reconhecem em mim, em nós, a existência da fadiga intelectual. Esclareço um tanto o caso. Levados pelo cansaço intelectual certos poetas, precursores nossos, construíram uma poesia aparentemente louca (entre os loucos e os poetas há um vidro apenas – conta-se no *Potomak*) em que foram abandonadas no máximo possível duas das funções da inteligência: a razão e a consciência. Isso foi no tempo em que se exclamava ainda: “A gramática não existe!” E mesmo antes, com Rimbaud, Laforgue, Lautréamont... Hoje esse cansaço está diminuído pela terapêutica esportiva e bélica. Pode não existir em alguns. Na maioria existe. Mas certos processos técnicos empregados por aqueles precursores – processos derivados do cansaço intelectual em que viviam -, elevaram-se agora a receitas. Usam-se quotidianamente. Hoje, período construtivo, o poeta com estudar a prática desses processos reconhecer neles meios extraordinariamente ainda, *os únicos capazes de concordar como verdade psicológica e com a natureza virgem do lirismo*. Daí fazer-se emprego diário desses processos. Portanto o cansaço intelectual de ser apontado como uma das causas geratrizes da poética modernista. O cansaço intelectual é intermitente nas suas manifestações. Seu efeito quase sempre periférico, epidérmico. Não prejudica ou modifica o pensamento senão a forma dentro da qual esse pensamento se manifesta. Nós pensamos ideias do autor dos Araniaca, ideias de Tales de Mielto, ideias de Santo Agostinho, de Descartes, de toda a gente. A farinha em que o pensamento se amassa é a mesma. Os grãos tirados dos mastabas egípcios deram trigo igual ao argentino. O pão é que tem forma diferente. Nietzsche serviu o ágape humano com umas dessas broas de imigrante, pesadíssimas, indigestas... Provocadoras de pesadelos: Guilherme II. Veio a guerra. O poeta modernista oferece pãezinhos concentrados sobre os quais influiu a lição de economia e o *desejo de fazer coisa nova*. Nisto também há uma prova do cansaço intelectual. A procura do novo, da originalidade, de que se faz cavalo-de-batalha contra nós é o desejo legítimo que nas ciências produziu Euclides, Galileu, Newton e Einstein e nas artes Sófocles, Giotto, Dante, Cervantes, Gonçalves Dias, Edschmid. Tantos e tantos! A inovação em arte deriva parcialmente, queiram ou não os boxistas, do cansaço intelectual produzido pro já visto, pelo tédio da monotonia. (ANDRADE, 2009, p. 322-324)

O cansaço intelectual é, para Mário de Andrade, gerador da poética modernista. É por meio do cansaço que as criações artísticas da época nascem. Na nota Q, do mesmo ensaio, o poeta modernista afirma: “Sinto-me exausto” (ANDRADE, 2009, p. 331)

E aqui se torna claro que a reposta de Mário de Andrade ao poema de Drummond teve como base essas reflexões, pois *No meio do caminho*, além de utilizar a repetição da mesma frase, dando a ideia de expressar mais uma vez e mais uma e mais uma, como uma falta de forças por dizer algo que fosse diferente da cena, ainda, no seu centro, precisamente no verso 6 de um total dos 10, aparecem as retinas do caminhante, “tão fatigadas”<sup>489</sup>.

<sup>489</sup> O interesse de Mário de Andrade pelo poema pode ser visto também em outra correspondência a Drummond, de 18 de fevereiro de 1925, na qual o remetente pede autorização ao destinatário para o envio de alguns de seus poemas para publicação. Entre eles, estão *Construção*, *Orozimbo*, *O vulto pensativo das secretárias*, *Sentimental*, *Raízes* e *Caramujos*. Mário de Andrade justifica a não inclusão de *No meio do caminho* a esta lista: “Não mando *No meio do Caminho* porque tenho medo de que ninguém goste dele. E



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Em *A máquina do mundo*, diferentemente do que acontece ao caminhante de *No meio do caminho*, é dada a chance de entrar na máquina, de buscar uma explicação para o mundo. A atitude do eu poético é, no entanto, de recusa. Ele continua seu caminho como se a grande máquina não estivesse ali. Os apelos da máquina não são capazes de convencer o eu a ter consigo “essa total explicação da vida/ esse nexos primeiro e singular” (versos 43 e 44).

O eu de Drummond em *A máquina do mundo* já não crê que Deus seja o portador dos segredos do mundo como Vasco da Gama em *Os Lusíadas*, pois “a fé se abrandara” (parte do verso 72). Também não se deixa seduzir por essa maravilha, como o personagem Borges do Aleph de Jorge Luis Borges.

Podemos entender a máquina do mundo tendo em vista um recurso utilizado pelo teatro grego e mais tarde do romano, o *Deus ex machina*<sup>490</sup>. O termo latino significa “Deus na máquina”, e foi usado pela primeira vez por Horácio em sua Epistula ad Pisones, escrita provavelmente entre 13-14 a.C.. Em seu tratado, denominado por Quintiliano *Ars Poética*, Horácio zela pela busca da perfeição pelos escritores, tendo em vista o equilíbrio expressivo das personagens do teatro, que deveriam assumir um personagem e seguir fielmente suas características até o final da peça. *Deus ex machina* era um recurso utilizado pelo teatro para solucionar casos complicados. Por meio dele, de súbito aparecia um “deus” no palco, geralmente por meio de uma grua localizada nos bastidores, para explicar como se devia proceder no caso. Para Horácio, o emprego era uma salvação aos

---

porque tenho o orgulhinho de descobrir nele coisas e coisas que talvez nem você tenha imaginado por ele”. ANDRADE, Mário de. Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. **Revista José**. Rio de Janeiro, número 05-06, p.67-72, nov./dez. 1976.

<sup>490</sup> Uma melhor explicação do termo e sua aplicação podem ser lidas no dicionário de Teatro de Patrice Pavis (1998, p. 96).(tradução própria). “O *Deus ex machina* (literalmente, o deus de uma máquina) é uma noção dramaturgic que explica, dá um fim através do aparecimento de um personagem inesperado. Em algumas produções, a máquina foi suspensa de um guindaste que trouxe ao palco um deus que poderia resolver todas as questões não resolvidas no piscar de um olho. Por extensão e figurativamente falando, o *Deus ex machina* representa o imprevisto e intervenção de qualquer tipo de personagem ou de força capaz de resolver uma situação sem saída. Segundo Aristóteles, essa técnica só deve ser usada para a matéria que não se situe no drama ou antecedentes de ações que um ser humano não pode conhecer, ou coisas após a ação que tem que ser profetizadas e anunciadas. Esse tipo de final deve vir como uma surpresa total. O *Deus ex machina* é usado frequentemente quando para o dramaturgo é extremamente difícil achar uma conclusão lógica e ele procura uma forma efetiva de resolver todos os conflitos e contradições em um curso. Não tem necessariamente que parecer artificial e irrealista, se o espectador acredita em uma filosofia na qual a intervenção Divina e irracional é considerada possível. A comédia usa subterfúgios semelhantes ao *Deus ex machina*. O reconhecimento do retorno de um personagem, a descoberta de uma carta, a herança de repente, etc, no caso, um elemento do acaso é admitido na ação humana. Na tragédia, no entanto, o *Deus ex machina* não é resultado de um acaso, mas o instrumento de uma vontade superior. É motivado para um maior ou menor grau, e é artificial e inesperado. O *Deus ex machina* é, por vezes, uma forma irônica de terminar um jogo sem qualquer ilusão de verossimilhança ou necessidade lógica. [...] Torna-se uma maneira de questionar a eficácia divina ou solução política. O *Deus ex machina* hoje muitas vezes é um personagem que serve como um duplo irônico do dramaturgo”.



ISBN: 978-85-7897-148-9

maus autores, que tinham neste recurso uma maneira de resolver os conflitos da trama de maneira descompromissada.

O termo também aparece em escritos do filósofo Friedrich Nietzsche, que, ao refletir sobre as formas de arte gregas em *O nascimento da tragédia*, parte de dois deuses gregos da arte: Apolo e Dionísio. Para o filósofo, há uma contraposição entre esses dois deuses quanto a “origens e objetivos”; a arte apolínea é a arte do figurador plástico, enquanto a dionisíaca a da música. Já no prefácio do livro, denominado pelo autor de “Tentativa de autocrítica”, Nietzsche posiciona-se a favor do dionisíaco, da vida, contra a moral cristã:

[...] Contra a moral, portanto, voltou-se então este livro problemático, o meu instinto, como um instinto em prol da vida, e inventou para si, fundamentalmente, uma contradoutrina e uma contra-valorização da vida, puramente artística, *anticristã*. Como denominá-la? Na qualidade de filólogo e homem das palavras eu a batizei, não sem alguma liberdade – pois quem conheceria o verdadeiro nome do Anticristo? – com o nome de um deus grego: eu o chamei *dionisíaca* (NIETZSCHE, 1992, p.20).

A moral cristã é, para Nietzsche, uma maneira de oprimir a vida, ao pregar uma moral que “corta” os instintos à música e à vivência íntima de cada ser. Sob a “magia dionisíaca”, além de estabelecer um laço entre as pessoas, estabelece-se uma ligação com a natureza, criando uma fundição, um ser Uno.

Cantando e dançando, manifesta-se o homem como um membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares. De seus gestos fala o encantamento. Assim como agora os animais falam e a terra dá leite e mel, do interior do homem e também soa algo de sobrenatural: ele se sente como um deus, ele próprio caminha agora tão extasiado e enlevado, como vira em sonho seus deuses caminharem. O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte: a força artística de toda a natureza, para a deliciosa satisfação do Uno-primordial, revela-se aqui sob o frêmito da embriaguez (NIETZSCHE, 1992, p. 31).

Para Nietzsche, o *Deus ex machina* é um recurso que serve a ordem do apolíneo, do homem teórico helênico. A solução dos conflitos na ordem do apolíneo viriam de uma conformidade do terreno, não de uma “consolação metafísica”. Algo, portanto, não condizente com o que se espera de um espetáculo: a solução dos “problemas” da peça por meio da ação de uma máquina capaz de acalentar as peripécias, um “Deus”, que para o filósofo, não serve ao mais importante, à vida.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A forma mais nobre daquela outra forma da “serenojovialidade helênica”, a alexandrina, é a serenojovialidade do homem teórico: ela exhibe os mesmos signos característicos que acabo de derivar do espírito do não dionisíaco – que ela combate a sabedoria e a arte dionisíacas, que ela trata de dissolver o mito, que ela substitui uma consolação metafísica por uma consonância terrena, sim, por um *deus ex machina* próprio, a saber, o deus das máquinas e crisóis, vale dizer, as forças dos espíritos naturais conhecidas e empregadas a serviço do egoísmo superior; que acredita em uma correção do mundo pelo saber, em uma vida guiada pela ciência; e que é efetivamente capaz de desterrar o ser humano individual em um círculo estreitíssimo de tarefas solucionáveis, dentro do qual ele diz serenojovialmente para a vida: “Eu te quero: tu és digna de ser conhecida” (NIETZSCHE, 1992, p.107-108).

Ao recusar os saberes da máquina do mundo, o sujeito poético de *A máquina do mundo* está recusando este recurso de solução imediata por meio de um “Deus máquina”. Como Nietzsche entende que a solução dos problemas da peça não devem ser resolvidos com essa intervenção, no poema de Drummond isto se consolida através da negação da máquina do mundo. A redenção, o milagre do mundo não pode acontecer no poema, assim como a peça não pode ser solucionada com uma intervenção divina e maquinal.

Os ideais da vanguarda modernista não funcionaram a contento e prova disso é a exaustão em que se encontra Mário de Andrade e que Drummond traz em seus poemas. Este cenário de cansaço permitiu que poemas como *No meio do caminho* e *A máquina do mundo* fossem escritos, diante de um modernismo que não teve a repercussão pretendida, diante de uma máquina operatória que não funcionou como esperado, de uma máquina do mundo que não foi capaz de seduzir ao ponto de convencer o sujeito poético neste mergulho para a descoberta do todo.

E se cada poema traz em si uma reflexão sobre a poesia, como afirma Philippe Lacoue-Labarthe em conferência proferida em Paris em 23 de junho de 1993 que analisa leituras de Heidegger de poemas de Holderlin: “[...] em cada poema, la figura es el modo de presentación y de articulación de su forma interna o de su tenor” (LACOUÉ-LABARTHE, 2007, p. 84), temos com o poema de Drummond uma construção que dialoga com os pressupostos poéticos de Jean-Luc Nancy no ensaio *Fazer, a poesia* (2005). Para Nancy, o sentido da poesia é sempre um porvir, pois não se pode definir o sentido em si, mas o acesso, a busca desse sentido. “`Poesia` não tem exactamente um sentido, mas antes o sentido do acesso a um sentido a cada momento ausente, e transferido para longe. O sentido de ‘poesia’ é um sentido sempre por fazer (2005, p. 10). O poema é um acontecimento que está sempre por vir, não se consuma enquanto fato. Acontecimento como a aparição da máquina do mundo ao sujeito do poema de Drummond, que, mesmo se abrindo e oferecendo um sentido, é negada pela



ISBN: 978-85-7897-148-9

determinação do caminhante de que não há respostas possíveis para os mistérios da vida, assim como não os há na poesia.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **100 poemas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Claro Enigma**. 18 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

\_\_\_\_\_. **Obra Imatura**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

CAMÕES, Luis de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

CAMPOS, Haroldo de. **A máquina do mundo repensada**. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2000.

LACOUÉ-LABARTHE, Philippe. **Heidegger: la política del poema**. Trad. José Francisco Megías Flórez. Madrid: Editorial Trotta, 2007.

LEMINSKI, Paulo. **Anseios Críticos 2**. Curitiba, Ed. Criar, 2001.

NANCY, Jean-Luc. **Resistência da poesia**. Trad. Bruno Duarte. Edições Vendaval, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PAVIS, Patrice. **Dictionary of the theatre: Terms, concepts and analysis**. University of Toronto: Toronto-Canada, 1998.

**REVISTA Agulha** on-line. Disponível em <http://www.revista.agulha.nom.br/drumm2.html>. Acesso em 01 ago. 2010.

**REVISTA José**. Rio de Janeiro, número 04, p.38-43, out. 1976.

**REVISTA José**. Rio de Janeiro, número 05-06, p.67-72, nov./dez. 1976.



## CONCEPÇÕES DE LITERATURA NOS CURSOS DE LETRAS DO SUDOESTE DO PARANÁ

Fabiane Grike<sup>491</sup>

Marlize Rubin-Oliveira (Orientadora)<sup>492</sup>

### Resumo

A literatura é compreendida como uma forma de manifestação da linguagem mais significativa do desenvolvimento humano. A partir desta premissa, a pesquisa empreendida em 2013, buscou entre outros objetivos, averiguar as concepções de literatura e os modos pelos quais a literatura é tratada nos Projetos Políticos de Cursos (PPCs) de Letras existentes na região Sudoeste do estado do Paraná. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa documental, envolvendo os (PPCs) pertencentes a três universidades públicas (federais) existentes na região. Como resultados, constataram-se concepções de leitura assentadas em visão sócio-interacionista. Denotam a importância da literatura como prática crítica-reflexiva do indivíduo na construção do sujeito sócio-histórico pela ação do aprender. É tratada como dimensão importante e necessária durante o processo ensino-aprendizagem do sujeito.

**Palavras-Chave:** Linguagem; Literatura; Projetos Políticos de Cursos.

### 1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo averiguar concepções de literatura e os modos pelos quais a literatura é tratada nos Projetos Políticos de Cursos de Letras na região Sudoeste do estado do Paraná.

A literatura é vista como uma das formas de interpretar o mundo em que vivemos. É nela que o sujeito percebe o vínculo entre imaginação e realidade, o que de acordo com Antonio Candido (1972, p. 805) “serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade”.

A importância deste estudo se justifica em compreender como a literatura é tratada pelos Projetos Políticos de Curso (PPC) de Letras na região Sudoeste do Paraná, identificando as concepções presentes nesses PPCs em diálogo com a prática docente desses profissionais.

<sup>491</sup> Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), atualmente Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - *Campus* Pato Branco. E-mail: fabi-ane.g@hotmail.com

<sup>492</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Pato Branco. Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento. E-mail: rubin@utfpr.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Este trabalho de caráter qualitativo, caracterizou-se por ser um estudo exploratório descritivo e a análise documental serviu de base para a explorar a realidade dos cursos de Letras inseridos no contexto do desenvolvimento regional no Sudoeste do Paraná. No que tange à pesquisa documental, esta envolveu a análise dos Projetos Políticos dos Cursos. Os dados dessa pesquisa foram coletados através da identificação dos cursos de Licenciatura na região Sudoeste do Paraná; do quadro da região em estudo com a trajetória dos cursos de Letras; do mapeamento dos cursos com base nos seguintes aspectos: município, instituição, número de alunos, habilidades e Projetos Políticos de Cursos.

Os dados foram analisados a partir de princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979, p. 37), da qual a autora afirma que “as fases da análise de conteúdo organizam-se cronologicamente em: a pré-análise, a análise do material, e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Ou seja, as fases de análise de conteúdo começam, na organização das ideias, passando pela análise do material até chegar à interpretação dos resultados.

Inicialmente, cabe justificar a opção em analisar três das quatro instituições de Educação Superior que a região contempla. Em uma das instituições, não foi possível o acesso aos documentos do curso, em razão de a IES estar passando pelo processo de aprovação dos documentos oficiais junto ao Ministério da Educação. Portanto, foram analisados os três cursos de Letras das IES Federais da Região, a UTFPR – *Campus* Pato Branco, a UFFS – *Campus* Realeza e o IFPR – *Campus* Palmas.

O processo inclui a extração de excertos dos documentos que são trazidos ao texto no diálogo com os autores que subsidiaram as análises. Assim, a análise de conteúdo utilizada como uma técnica de análise de dados requer tempo, planejamento e dedicação do pesquisador, para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados ao término da investigação.

O texto foi organizado em quatro seções que buscam elencar e explicitar os principais aspectos da pesquisa. A primeira seção busca, a partir de um olhar histórico, compreender a expansão da Educação Superior no Sudoeste do Paraná. A segunda seção visa discutir os cursos de Letras no Brasil e na região em estudo. A terceira seção visa discutir concepções de literatura que os PPCs dos cursos de Letras do Sudoeste do Paraná contemplam. E por fim, as considerações finais, trazem os principais aspectos observados durante a análise.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2 Educação Superior: o sudoeste do Paraná

A região Sudoeste do Paraná possui uma população aproximada de 589.803 habitantes distribuídos entre os 42 municípios da região (AMSOP, 2014). É caracterizada pela diversidade e estrutura econômica baseada na pequena propriedade rural e no setor de prestação de serviços. As proximidades com o Oeste de Santa Catarina e o Norte do Rio Grande do Sul dão semelhanças ao clima, relevo e a colonização da região. Consolidada como pólo regional de saúde e educação, a área de tecnologia ganhou espaço com a expansão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) *Campus* Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos, e a criação do Instituto Tecnológico Federal do Paraná (IFPR) no município de Palmas.

De acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social IPARDES (2004) a região Sudoeste está localizada em toda sua extensão territorial, no Terceiro Planalto do Paraná, o qual é constituído por derrames basálticos, com cobertura sedimentar arenítica. Sua paisagem é bastante uniforme e determinada pela presença de pequenos planaltos.

O potencial agrícola, hídrico e a biodiversidade da fauna e flora são outros fatores que fazem com que a região Sudoeste do Paraná se destaque em todo o Estado. Atualmente, um setor que vem ganhando destaque na região Sudoeste é o setor da Educação, em específico a Educação Superior, por meio de vias privadas e públicas de ensino contribuindo para o desenvolvimento da região.

A Educação Superior é resultado de todo um processo histórico cultural, construído no processo de transformação da sociedade, dos governos e o modo de pensar das pessoas envolvidas de forma direta e indireta. No Brasil, os primeiros cursos de Educação Superior foram criados apenas depois da chegada do rei D. João VI com os cursos de engenharia da Marinha Brasileira e de Cirurgia na Bahia, em 1808, mantidos pelo governo até o final do império. Esses e alguns outros cursos criados posteriormente de forma isolada compunham a primeira face da Educação Superior mantida no país.

Já no final do Império e início da república, os liberais lutavam pela liberdade do “ensino livre”, dando os primeiros passos para a formação de faculdades e esboços de universidade também no âmbito particular. Nesse período, o Brasil caracteriza a sua Educação Superior dentro de um sistema de elite, ou seja, um sistema organizado para não alterar sua característica fundamental, formar a classe social dominante para as funções de elite, a fim de proteger e distinguir essa elite de outras classes sociais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(GOMES e MORAES, 2012, p. 185).

A instauração de universidades a partir da iniciativa privada ganhou força até a década de 1930, com a revolução que devolveu o protagonismo do ensino superior ao governo, sendo nesse tempo criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, mas que ainda tinha como finalidade atingir a elite brasileira. No entanto, a partir desse ponto o Brasil passou a se desenvolver de maneira urbano-industrial, cuja população, precisamente das classes mais baixas, aumentou consideravelmente nos grandes centros e, conseqüentemente as pressões populares fizeram com que o ensino elitista fosse reformado, visto que houve a reivindicação do aumento no número de vagas nas universidades brasileiras.

Os anos de 1960 e 1970 no Brasil foram marcados como anos de mudança, as quais promoveram transformações na estrutura da produção e da sociedade imposta pela Ditadura Militar, e a Educação Superior nesse período estava ligada aos projetos governamentista dos governos militares voltados principalmente a segurança nacional e a qualificação das elites.

Já nos anos 1980 teve início a democratização do país, com abertura política, nesse movimento foram criadas novas instituições de ensino, para atender as novas demandas. Nesse período, cresce as IES de caráter confessionais e comunitários sem fins lucrativos. A Constituição de 1988 estabeleceu a autonomia universitária entre ensino de pesquisa e extensão, garantindo à gratuidade nos estabelecimentos públicos as demais classes sociais. A redemocratização do país ocorreu em 1989 com a primeira eleição presidencial que pavimentaria este processo.

Os anos após da Promulgação da Constituição de 1988, a Educação Superior inicia um processo de expansão pela via privada. E que no período que corresponde ao governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1994 até 2001, encontrava maior fortalecimento a partir da formação de uma aliança política liberal-conservadora<sup>493</sup>, com claro incentivo à intensificação de matrículas, principalmente via setor privado. As Instituições de Educação Superior públicas permaneceram de lado neste momento, iniciando a transição para o sistema de massa, em que as IES “tendem a converter-se em

<sup>493</sup> O Conservadorismo Liberal é uma variante do Conservadorismo, que combina os valores e posições tradicionalmente conservadoras, como por exemplo, a tradição e a religião com o liberalismo econômico. Estes conservadores distinguem-se da generalidade dos conservadores, por batalharem muito mais pelo afastamento do Estado da esfera econômica, mas no que toca às liberdades individuais são iguaiszinho a todos os outros conservadores, isto é, tomam posições morais e querem que o Estado imponha regras morais, que eles consideram ser importantes conservar, para o bem da sociedade como um todo. Fonte: <<http://www.speakerscorner.org.pt/liberalismo-conservador-x-conservadorismo-liberal>>.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ensino, na forma de transmissão de conhecimentos gerais e específicos, técnicos e profissionais, formando quadros para os diversos setores da economia e da sociedade” (GOMES e MORAES, 2012, p. 175).

Apesar de ser um movimento iniciado a partir da Reforma Universitária de 1968, a expansão da Educação Superior atingiu o seu auge na década de 1990, porém na região do Sudoeste do Paraná, ela ocorreu principalmente entre os anos de 1999 e 2000. No que se refere à criação das Instituições de Educação Superior no Paraná, Schmidt (1999, p. 97) afirma que o aspecto político foi de fundamental importância para que as instituições de ensino superior se desenvolvessem em algumas regiões do Paraná:

Historicamente, as Instituições de Ensino Superior do Paraná foram criadas não atendendo às expectativas e demandas da sociedade como um todo, mas, sim, aos apelos oriundos dos segmentos e regiões com maior capacidade política de pressão sobre o Estado. O fato evidenciou a quase total inexistência, ao longo do tempo, de uma política que sistematizasse a educação superior estadual.

A consolidação da Educação Superior na região teve sua trajetória de expansão consolidada a partir de três períodos distintos. De acordo com Rubin, Pezarico e Freitag (2012, p. 04):

O primeiro momento ocorre entre o final da década de 1960 e década de 1970; o segundo período ocorre no final da década de 1990, orientado pelas políticas do governo Fernando Henrique Cardoso e no período mais recente, o terceiro período, a partir do ano de 2002, orientado pelas políticas dos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

A região passou por marcos importantes referentes ao histórico da expansão da Educação Superior, como: a instalação no ano de 1967, do Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos – CPEA; em 1979, a criação da segunda instituição, Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas – FACEPAL. Na década de 1970, ainda foram criadas mais duas instituições: a Fundação Faculdade de Ciências Contábeis de Administração de Pato Branco – FACICON que no ano de 1982 passou a ser denominada FUNESP e a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL, no ano de 1975. Mais tarde, no ano de 1992 foi implantado na cidade de Pato Branco o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná- CEFET, transformada em 2005, na atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Os movimentos em torno da expansão da Educação Superior no Sudoeste do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Paraná constituem outro marco importante para o movimento de políticas públicas para o desenvolvimento da educação nessa região. A abertura de novas instituições de educação públicas em cidades do interior, programas mantidos pelo Governo Federal que visam ao acesso e permanência dos estudantes na Educação Superior, bem como a abertura de novos cursos e polos nos chamados EAD – Educação a Distância, caracterizam os movimentos de expansão da Educação Superior no Sudoeste do Paraná.

Nos últimos vinte anos, o Brasil assistiu a um forte crescimento da Educação Superior, principalmente pela via privada. Entretanto, nos últimos dez anos o crescimento foi retomado, também pela via pública, alavancado pelo projeto de governo em desenvolvimento, desde 2002, com Luiz Inácio Lula da Silva e, na continuidade, no mandato de Dilma Rousseff.

De 2002 a 2009 foram criadas políticas de inclusão social no ensino superior, voltadas especialmente à ampliação das oportunidades de ingresso de candidatos discriminados por renda, raça ou sexo, visando a uma maior diversidade e inclusão social ao ensino superior.

Atualmente, nota-se que houve um forte crescimento de Programas e Políticas Públicas que incentivam o acesso e a permanência do aluno na Educação Superior. Dentre esses programas pode-se citar, o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) criado no ano de 2007 e tem por objetivo ampliar a permanência e o acesso às universidades. Outra iniciativa relevante é o denominado PROUNI (Programa Universidade para Todos) instituído no ano de 2004, como o objetivo de conceder bolsas de estudos em instituições de ensino superior privadas. Assim, verifica-se que as políticas públicas contribuíram de maneira direta para que a Educação Superior propiciasse esse movimento de expansão e interiorização, tanto pela via privada de ensino quanto pela via pública, parecendo estar colocada como estratégia de desenvolvimento nos últimos governos federais.

### **3 Cursos de Letras: do Brasil ao Sudoeste do Paraná**

As origens das propostas curriculares da educação no Brasil aponta que somente depois de quarenta anos de colonização é que se começaram os movimentos em torno do sistema educacional.

O ensino no Brasil começou com a tradição jesuítica para o jovem da colônia



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolvendo seu trabalho na perspectiva da Contra-Reforma<sup>494</sup>. Esse sistema pendurou por aproximadamente duzentos anos, seguindo o mesmo modelo desenvolvido na Europa, o chamado *Ratio Studiorum*. O ensino básico elementar estava ligado à leitura, escrita e à transmissão dos costumes e do idioma de Portugal. Essa formação podia conduzir a níveis mais altos de estudo, sendo que a maior difusão coube aos cursos de Letras e Humanas, constituindo-se na reforma clássica de ensino naquilo que hoje se entende como nível secundário (KRAHE, 2009, p. 38).

Dessa forma, o período chamado imperial que vai de 1822 a 1889, a vida intelectual ainda seguia o modelo europeu. “A escola visava à qualificação das elites, impedindo grandes mudanças, o que já estava ocorrendo em grande parte do mundo ocidental” (KRAHE, 2009, p. 40).

No século seguinte, mais precisamente na década de 1990, o sistema de formação de professores viveu uma séria crise. Houve uma grande queda na procura dos vestibulares voltados para a carreira de formação de professores. De acordo com Pereira (1999, p. 109), as condições atuais do Brasil na formação de professores formam um dos fatores que contribuíram para essa queda:

[...] o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequências, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de Carreira.

Para minimizar esse desestímulo para a escolha do magistério, Krahe (2009, p. 73) também aponta para uma proposta de reformulação curricular do curso de Letras da UFRGS, de acordo com as necessidades vivenciadas pelo curso:

[...] privilegiado [...] a formação teórica consistente, linguística e literária, que permita uma crítica capaz de formar gente pensante, formação articulada em ensino, pesquisa e extensão, uma atuação participativa na sociedade e seu compromisso com a educação [...]

Os cursos de Letras geralmente oferecem duas modalidades de formação: a licenciatura e o bacharelado. O Bacharel em Letras pode atuar como pesquisador em Instituições de Ensino Superior; em editoras; em empresas dos meios de comunicação;

<sup>494</sup> A Contra-reforma, também denominada Reforma Católica é o nome dado ao movimento criado no seio da Igreja Católica em resposta à Reforma Protestante iniciada com Lutero, a partir de 1517. Fonte: <<http://www.slideshare.net/siba73/companhia-de-jesus>>.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

em empresas de eventos; em fundações e instituições culturais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria (Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, Parecer CNE/CES 492/2001).

Enquanto isso, o Licenciado em Letras pode trabalhar como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, como escolas de idiomas, feiras de divulgação científica e museus; em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais (Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, Parecer CNE/CES 492/2001).

Atualmente, a formação dos alunos de Letras está fortemente voltada para a construção de uma cultura geral, aspectos específicos da área de formação, tanto didática quanto cientificamente. Além do mais, a formação de professores está fortemente ligada à abertura de novos caminhos, inovações e perspectivas frente às diversas mudanças que vêm acontecendo na educação quanto à formação de professores.

Segundo Tardif (2003, p. 114-5), “exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”.

Portanto, a formação de professores está fortemente voltada para a racionalidade prático-reflexiva, da qual o trabalho do professor está centrado na criação, dominação do saber específico de sua área, e reflexão de sua prática pedagógica enquanto sujeito transmissor de saber.

Dos 42 municípios que o Sudoeste do Paraná abrange, apenas quatro deles oferecem o curso de Letras: o município de Dois Vizinhos com a faculdade privada Vizivali; o município de Palmas com a faculdade pública IFPR; o município de Pato Branco com a universidade pública, UTFPR e o município de Realeza com universidade pública, UFFS.

Os cursos de Letras nascem na região Sudoeste do Paraná com a perspectiva de formar profissionais capacitados a atender as demandas do mercado de trabalho, principalmente no setor de educação. Algumas das habilidades do licenciado em Letras são: atuar nos ensinos fundamental e médio em redes públicas ou privadas, cursos de idiomas, pré-vestibulares, técnicos e preparatórios para concursos, tradutor, redator, e instituições de pesquisa.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

De acordo com a Vizivali (2013), “além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais, o profissional de Letras deve ser capaz de refletir teoricamente sobre linguagem, fazer uso de novas tecnologias e compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente no qual, além das atividades de ensino, se faz necessário articular a pesquisa de extensão”.

Portanto, a identidade de um curso de licenciatura em Letras segue fortemente pautada em questões como: domínio de conteúdos específicos, preparo de metodologias e práticas de ensino adequadas ao contexto do aluno, assim como formar professores com uma perspectiva prático-reflexiva do seu papel significativo no espaço da educação e do processo ensino-aprendizagem.

#### **4 Projeto Político de Curso de Letras do Sudoeste do Paraná: concepções de literatura**

Os cursos das três universidades públicas inseridas no Sudoeste do Paraná foram analisados a partir de seus Projetos Políticos de Curso – PPC, com o intuito de observar o tratamento dado à literatura pelos cursos de Letras, através de três categorias que unem as propostas dos três cursos: a categoria transformação do sujeito como leitor; a categoria olhar crítico; e por fim a categoria prática social de manifestações culturais.

Partindo da premissa de que a literatura faz parte da linguagem que o ser humano utiliza para interagir com o mundo que o cerca. A concepção de linguagem adotada pelo curso de Letras da UTFPR parece ser mais voltada para a concepção vigotskiana, na qual o ensino de língua é mediado pela interação do homem com o mundo, suas relações e transformações na sociedade. Para Vigotsky (2001, p. 278):

O que faz a mediação na relação pensamento/linguagem é o significado. O desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados permite uma representação da realidade no pensamento. Significados e sentidos são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que a objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente.

Dessa maneira, o processo cultural pelo qual o sujeito acadêmico de Letras deve se inferir é por sua vivência em sociedade, buscando estabelecer relações através das regras que o mundo social impõe e melhorar o meio em que vive.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Percebe-se que o papel social que a linguagem é proposta pelo curso de Letras da UTFPR, também é abordada pelos PPC dos cursos da UFFS e do IFPR, de maneira que a linguagem é adotada como um processo inscrito historicamente, permitindo ao homem reproduzir e transformar a realidade ao seu redor.

Geraldi (1997, p. 41) apresenta três concepções para o conceito de linguagem relacionado com a prática docente:

A linguagem é a expressão do pensamento - Maneira tradicional de pensar que as pessoas que não se expressam bem não relacionam bem.

A linguagem é um instrumento de comunicação - A linguagem é vista como um conjunto de signos que se combinam através de regras possibilitando a capacidade do falante de transmitir mensagens, executando mais a comunicação e esquecendo-se da gramática.

A linguagem é uma forma de interação – Parecida com a concepção anterior, porém aqui há a interação humana constituindo veículos.

Dessa forma, entende-se que a linguagem, é o resultado da interação humana, seja ela expressa em forma de pensamento ou como instrumento de comunicação entre vários indivíduos.

O PPC do curso de Letras do IFPR enfatiza que:

O trabalho docente, na dimensão teórico-prática, oportuniza a realização de atividades em que o/a educando/a identifica seu meio social e cultural, as transformações ocasionadas pelo trabalho do homem, suas consequências e as determinações históricas que ocasionaram as transformações. Essa reflexão e ação, de nível teórico e prático, possibilita ao/à aluno/a situar-se num determinado tempo e espaço social, tomando consciência da linguagem nas dimensões cognitiva, afetiva, ética, estética e, principalmente, social (PPC/IFPR 2012, p. 38).

A educação é o principal referencial que o homem pode utilizar para mudar a sociedade em que vive, adaptando e melhorando, ainda mais o meio pelo qual habita. Saviani (2009, p. 22), aponta a educação como uma formadora de humanidade:

A compreensão da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma natureza, que produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A literatura submersa nessa educação possui como função principal, transformar o sujeito como leitor, e esse possibilitar novas maneiras de interpretar o mundo do qual está



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

inserido. De acordo com Larrosa (2002, p. 16):

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não apenas com o que o leitor sabe, mas com o que é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma ou nos de-forma, ou nos trans-forma, como algo que somos.

Na categoria transformação do sujeito como leitor o PPC de Letras da UFFS destaca que a literatura não é apenas um meio pelo qual o ser humano adquire conhecimento, ou algo que lhe transmite prazer e passatempo, mas que a literatura “também comporta a capacidade de humanizar-nos e fazer-nos ver o mundo com um olhar mais crítico” (PCC/UFFS, 2010, p. 25). Assim, pode-se compreender a literatura como uma forma de recriar a realidade, apropriando-se dela através dos mais variados gêneros literários, transfigurando o imaginário como sendo algo real.

A principal característica que encontramos na literatura diz respeito ao seu caráter humanizador, ou seja, é homem atuando e modificando o seu meio. Antonio Candido afirma que a literatura afeta bastante o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética:

[...] a literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Dessa forma, na categoria olhar crítico foi possível entender que “o ensino da literatura deve agregar a contextualização histórica e crítica do texto literário, bem como a sua fruição, possibilitando a formação intelectual, cultural e política” (PCC/UFFS, 2010, p. 25) do indivíduo. É através da literatura que o ser humano “abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Traz para o primeiro plano algo diferente dele, momento em que a vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo.” (ZILBERMAN, 1999, p. 84). Assim, a experiência vivenciada pelo leitor está diretamente relacionada com a sua compreensão e expectativa do mundo, o que nos faz recriar, transformar e modificar o meio social.

A literatura não fornece somente informações ao seu leitor, ela faz com que esse leitor seja protagonista de suas próprias práticas, reconhecendo como sujeito sócio-



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

histórico, permitindo que de fato, ele seja sujeito da ação do aprender. Dessa maneira, os sujeitos deverão ser capazes de lidar “de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (PPC/IFPR 2012, p. 22). Assim, a articulação entre a reflexão teórico-crítica como domínio da prática pedagógica deve fundar-se na percepção da literatura “como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (PPC/UTFPR 2011, p. 54).

Na categoria prática social de manifestações culturais foi possível verificar que a diversidade linguística, cultural e as relações que o homem estabelece com o meio, devem estar aliadas à educação, de forma que todas essas diversificações venham a somar durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Segundo o PPC do curso de Letras do IFPR, “a educação deve defender e respeitar a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando estereótipos e ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo” (PPC/IFPR 2012, p. 52). A língua deve ser então valorizada pela sua diversidade, assim como também deve ser compreendida pela sua norma padrão.

A Educação deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural e das relações harmoniosas entre diferentes comunidades linguísticas do mundo todo. (PCC/UFFS, 2010, p. 21). Dessa forma, a postura enquanto educador deve ser de forma consciente, pois os educadores são intelectuais transformadores. Além disso, os professores são formadores de opinião e, assim sendo, têm a obrigação de estimular o pensamento crítico dos seus alunos.

Assim, ao assumir a postura de educação problematizadora, o IFPR, mostra que, através dessa tomada de consciência por parte do educando, a superação e a busca de informações devem estar pautadas em atividades que busquem ampliar o horizonte de conhecimento, bem como as visões de mundo que o educando traz consigo e as que se transformam ao longo de sua vivência escolar.

É necessário que o ensino da literatura busque novos meios de persuadir o aluno-leitor a encontrar através do texto literário, novas maneiras de reconstrução de sentidos e compreensão da realidade. Dessa forma, a literatura enquanto instrumento de transformação social deverá transformar o olhar do leitor de maneira crítica, possibilitando maiores efeitos de comunicação, e levando a ver a literatura como uma forma de “alimento” de valores de cultura.



## 5 Considerações Finais

O estudo buscou averiguar concepções de literatura e os modos pelos quais a literatura é tratada nos Projetos Políticos de Cursos de Letras na região Sudoeste do estado do Paraná. A região Sudoeste do Paraná se caracteriza pela pequena propriedade, pelos setores da saúde, tecnologia e educação. A consolidação da Educação Superior na região Sudoeste teve sua trajetória de expansão consolidada a partir de três períodos distintos: o primeiro entre o final da década de 1960 e 1970, o segundo no final da década de 1990 orientado pelas políticas de governo de Fernando Henrique Cardoso e o terceiro período e mais recente, a partir de 2002, orientado pelas políticas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

A literatura tem como função principal, transformar o sujeito como leitor, e esse possibilitar novas maneiras de interpretar o mundo do qual está inserido. Nota-se nos Projetos Políticos de Curso analisados que a literatura tem como papel principal justamente formar um olhar crítico do leitor, levando o aluno a compreender o seu papel histórico e permitindo que esse possa recriar novas maneiras de transformar o meio pelo qual vive.

No processo de estudo três categorias de análise foram identificadas a partir dos Projetos Políticos de Curso de Letras no Sudoeste do Paraná: *Transformação do sujeito como leitor*; *Olhar crítico* e *Prática social de manifestações culturais*.

Notou-se na categoria *transformação do sujeito como leitor* que a literatura é vista pelos três cursos de Letras analisados, como uma forma de formar sujeitos transformadores da sociedade em que vivem, sendo capaz de ser retransmitida através da língua para os diversos gêneros, e com os quais a literatura toma corpo e uma nova realidade.

Na categoria *olhar crítico* foi possível notar que a literatura comporta a capacidade de humanizar e transformar o modo pelo qual o sujeito vê mundo, de maneira mais crítica sobre os fatos enfrentados. Assim o aluno, passa a ser protagonista de suas próprias práticas, concebendo como sujeito sócio-histórico do mundo em que habita.

Dessa forma, notou-se na categoria *prática social de manifestações culturais* que a literatura é vista como uma forma mais elaborada de manifestações culturais do indivíduo, da qual o sujeito pode observar, identificar e reconhecer o mundo através dos mais variados gêneros literários. A educação deve valorizar a diversidade linguística, cultural e as relações que o homem estabelece com o meio, de forma que todas essas



ISBN: 978-85-7897-148-9

diversificações venham a somar durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Os principais limites e contradições do estudo foram encontrados principalmente na necessidade de se estudar mais a campo como realmente essas propostas de Curso para a formação de professores são implementadas nas Instituições de Ensino Superior.

## Referências

AMSOP. **Banco de Dados do Sudoeste do Paraná.** Disponível em: <[www.amsop.com.br/home.php#](http://www.amsop.com.br/home.php#)>. Acessado em janeiro de 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, n.248, 23 dez. 1996<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. (2001). **Parecer CNE/CP no 492/2001, de 03 de abril.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Filosofia, Geografia, Serviço Social, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em janeiro de 2013.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, A. M. e MORAES, K. N. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em janeiro de 2013.

IFPR. **Instituto Federal do Paraná.** Disponível em: <<http://palmas.ifpr.edu.br/cursos/letras-portuguesingles/>>. Acesso em 05 dez. 2012.

IPARDES. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social,** 2004. Disponível em <[http://www.ipardes.gov.br/webasis.docs/leituras\\_reg\\_meso\\_sudoeste.pdf](http://www.ipardes.gov.br/webasis.docs/leituras_reg_meso_sudoeste.pdf)> Acesso em 10 abr. 2014.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras.** Palmas, 2012.

KRAHE, Elizabeth D. **Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile).** Década de 1990. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter (Org.). Dossiê: Igualdade e liberdade em educação. A propósito de O mestre ignorante. **Educação e Sociedade,** v. 24, n. 82, abril de 2003.



ISBN: 978-85-7897-148-9

PERREIRA, Júlio E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.109-125, dezembro 1999.

PROUNI. **Programa Universidade para todos**. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=140](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140)> . Acessado em 02 de abril de 2013.

RUBIN, Marlice O. ; PEZARICO, G. ; FREITAG, B. E. B.. Educação Superior no Sudoeste do Paraná: Movimentos de Expansão no Contexto do Desenvolvimento Regional. In: **I Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade**. Rio de Janeiro, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, L. M. **O ensino superior no contexto das políticas públicas: uma experiência de gestão no estado do Paraná**. São Paulo, 1999. Tese doutorado, PUC-SP.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UFFS, **Universidade Federal da Fronteira Sul**. Disponível em: <<http://www.uffs.edu.br/seletivo/realeza.html>>. Acessado em 04 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura**. Chapecó, Nov. 2010.

UTFPR. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/catalogo-decursos-da-utfpr/pato-branco/licenciatura-em-letras-portugues-ingles>>. Acesso em 05 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras português – inglês da UTFPR, Câmpus Pato Branco**. Pato Branco, Jun. 2011.

UNESCO. **Política e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

YGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIZIVALI. **Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu**. Disponível em: <<http://www.vizivali.edu.br/>>. Acessado em 05 de dezembro de 2012.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto (org.) **Leitura-práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## LITERATURA e CINEMA: identidade e traduções em *Estive em Lisboa e Lembrei de Você* de Luiz Ruffato

Leomaris Aires<sup>495</sup>

### Resumo

O presente estudo interessa-se pelas relações entre literatura e cinema a partir de um corpus composto por duas obras contemporâneas em língua portuguesa, a saber, o romance *Estive em Lisboa e lembrei de você* (2009) do autor mineiro Luiz Ruffato e o longa-metragem homônimo (2014) do realizador português José Barahona. A fim de constatar em que medida o estudo de uma obra permite melhor compreender outra, de diferente natureza, examino o conceito de adaptação cinematográfica. Num segundo momento, abordo as questões identitárias do protagonista, como o não pertencimento enquanto estrangeiro e a constante busca do personagem pela (aparente) semelhança cultural entre Brasil e Portugal. Em síntese procuro perceber se nessa perspectiva, o estudo de uma obra, seja ela literária ou fílmica, fornece instrumentos para melhor entender a outra e quais seriam as modalidades de diálogo entre ambas.

**Palavras-Chave:** Literatura; Cinema; Adaptação; Identidade.

### 1 *Estive em Lisboa e lembrei de você*: contexto e temática

*Estive em Lisboa e lembrei de você* é um dos livros que compõem o projeto literário Amores Expressos criado pelo produtor de cinema Rodrigo Teixeira<sup>496</sup> e publicado pela Companhia das Letras. O projeto original pretendia que 17 autores escrevessem a partir de 17 cidades ao redor do mundo escrever uma história de amor. Autores muito conhecidos e renomados como Sérgio Sant'Anna (*O livro de Praga*, 2011) e Bernardo Carvalho (*O filho da mãe*, 2009) participam da coleção<sup>497</sup>. Sendo um dos primeiros escritores a participar do projeto, Luiz Ruffato pôde escolher a cidade em que sua história de amor se passaria. Ele hesitou entre alguma cidade dos Estados Unidos ou França e Lisboa, sendo esta última a escolhida. *Estive em Lisboa e lembrei de você* foi traduzido

<sup>495</sup> Licenciada em Letras Língua Francesa e Literaturas (UFSC). Mestre e doutoranda em Estudos da Tradução (PGET-UFSC). E-mail: leomarisw@yahoo.fr

<sup>496</sup> Outras informações sobre o produtor Rodrigo Teixeira e o projeto Amores Expressos, disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/07/1317371-serie-amores-expressos-rende-mais-3-livros-e-dr-sobre-limites-da-literatura-por-demanda.shtml>>; <http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/cinema/2014-01-31/fazer-cinema-no-brasil-e-bom-negocio-afirma-o-produtor-rodrigo-teixeira.html>. Acesso em 10 maio 2014.

<sup>497</sup> Os demais autores e títulos já publicados são: Amílcar Bettega Barbosa (*Barreira*, 2013), Daniel Galera (*Cordilheira*, 2008), Daniel Pellizzari (*Digam a Satã que o recado foi entendido*, 2013), Joca Reiners Terron (*Do fundo do poço se vê a lua*, 2010), Paulo Henrique da Rocha Scott (*Ithaca road*, 2013), Chico Mattoso (*Nunca vai embora*, 2011), João Paulo Cuenca (*O único final feliz para uma história de amor é um acidente*, 2010) disponível em: [http://www.companhiadasletras.com.br/busca.php?b\\_categoria=096&b\\_filtro=livro](http://www.companhiadasletras.com.br/busca.php?b_categoria=096&b_filtro=livro). Acesso em 02 março 2014.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para o espanhol (*Estuve en Lisboa y me acordé de ti*, tradução de Mario Camara, 2011), para o italiano (*Sono stato a Lisbona e ho pensato a te*, tradução de Gian Luigi da Rosa, 2011) e editado em Portugal<sup>498</sup> (*Estive em Lisboa e lembrei-me de ti*, 2010).

O romance é, supostamente, a transcrição de uma entrevista realizada por Luiz Ruffato a um imigrante brasileiro que conheceu em Portugal e lhe concedeu um depoimento. O livro, de 83 páginas, não trata exatamente de uma história de amor numa cidade estrangeira, como era a proposta do projeto, mas sim da história de Sérgio de Souza Sampaio<sup>499</sup>. Serginho, como é por todos conhecido, um mineiro de Cataguases, cidade natal do próprio escritor, é o narrador e também o personagem principal da obra. Um sujeito simples, que trabalha num cargo burocrático na Seção de Pagadoria da Companhia Industrial e, insatisfeito com sua condição financeira e pessoal, ambiciona mudar de vida. Para tanto, parte em busca de condições para que isso aconteça.

Sérgio mora com a mãe, dona Zizinha, no bairro de Taquara Preta. Ela falece no decorrer da história devido a um enfarte fulminante. Resta uma única irmã, Semíramis, que trabalha como vendedora. Namorado “amadorístico” (RUFFATO, 2009, p. 22), foi obrigado a se casar com Noemi: “por azar, engravidou justo a Noemi, “do-lar”, vizinha nossa, malfada no bairro” (RUFFATO, 2009, p. 22). Mas logo após o casamento, ela “teve um troço” e “em plena tarde de sol quente, ser pega pelada em frente à Prefeitura” (RUFFATO, 2009, p. 25). Noemi acaba sendo internada numa clínica psiquiátrica e a guarda do filho fica a cargo dos avós maternos. Aborto em problemas nem sempre originados por ele, como o caso da esposa, Sérgio sofre ameaças da cunhada advogada que o processa “Por maus-tratos, negligência e abandono de incapaz” (RUFFATO, 2009, p. 25). Os amigos de Cataguases questionam o que ele fará da vida e Serginho, ainda sem muita confiança, prontamente responde que vai “Pro estrangeiro” (RUFFATO, 2009, p. 25).

A obra é dividida em dois capítulos que correspondem a dois momentos determinantes para o personagem. Em *Como parei de fumar*, Serginho nos é apresentado exatamente na ocasião crucial em que decide parar de fumar. Aqui, ele ainda está em Cataguases. Já em *Como voltei a fumar*, o personagem fala de sua experiência como

<sup>498</sup> Além deste livro de Luiz Ruffato, a editora Quetzal publicou até o momento obras de outros escritores brasileiros como Adriana Lisboa, Reinaldo Morais, Arthur Dapieve, Lourenço Mutarelli, Patrícia Melo, Rodrigo Lacerda, Daniel Galera, Elvira Vigna, Sérgio Rodrigues, Caio Fernando Abreu e Vanessa da Mata. Disponível em: <<http://www.quetzaleitores.pt/autores/>> Acesso em 01 março 2014.

<sup>499</sup> O nome foi eleito em homenagem ao amigo de Luiz Ruffato, Sérgio Sampaio (1947-1994), além de que Souza é o sobrenome materno do autor.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

imigrante em Portugal, da busca de lugar para morar, da procura de emprego, das dificuldades do cotidiano de um estrangeiro. O livro começa e termina com a mesma frase: “Voltei a fumar”, anúncio feito ao leitor e ponto onde a história inicia e acaba.

A primeira parte do livro, passada no Brasil, é escrita com um vocabulário coloquial, chamado de mineirês pelo próprio autor. Muitas das palavras que incorporam o texto estão em itálico e outras, como palavras compostas e adjetivos, são unidas por hífen. Ao chegar em Lisboa, Serginho começa a absorver, pouco a pouco, o léxico do português falado em Portugal. Além disso, existe um personagem angolano, o Baptista Bernardo, e parte de seu dialeto é igualmente destacado com o recurso das palavras em negrito<sup>500</sup>.

No primeiro capítulo de *Estive em Lisboa e lembrei de você*, o leitor começa a conhecer outros personagens além de Sérgio que, aparentemente, levava uma vida pacata na cidade de Cataguases. Mas esta suposta tranquilidade será interrompida depois do nascimento do filho e quando a esposa muda de comportamento, ficando “Ora prostrada na cama o dia inteiro, sem força nem para trocar a fralda da criança, ora virando a noite sem pregar o olho” (RUFFATO, 2009, p. 23). Durante dois anos, Serginho toma conta do primogênito Pierre, enquanto Noemi cometia “extravagâncias”.

Grande parte da história é contada através de *flash-backs*, explora as memórias de Serginho e seu ponto de vista enquanto narrador. Como se trata de um depoimento, a narrativa segue o fluxo de pensamento do personagem, muito marcada pela oralidade e por expressões idiomáticas típicas do dialeto interiorano de Minas<sup>501</sup>.

A contextualização, no que se refere à época e ano em que a história se passa, não é evidente. No entanto, o autor nos dá pistas de que seria depois de 2001, quando Portugal entrou para a zona do Euro e a moeda foi implantada em substituição do escudo, e antes de 2005, com o início da crise econômica europeia, conforme escrito na nota escrita por Luiz Ruffato no início do livro. Numa das passagens, por exemplo, quando Serginho começa a pesquisa sobre sua ida para Portugal, sabemos que o período referido é, de fato, a partir dos anos 2000. Em conversa com seu Oliveira, português proprietário do Beira Bar e há anos morador de Cataguases: “E o que o senhor falou de dinheiro?”, “Tem que trocar, levar euro”, “E se o sujeito nem nunca viu um euro de perto”?

<sup>500</sup> O autor utiliza, por exemplo, “gajo” para rapaz, “montras” para vitrines de lojas, “autocarro” para ônibus, etc. Já em angolano, expressões como “fazer banga” para construir uma casa, “musseques” para denominar os bairros aos arredores de Luanda, etc.

<sup>501</sup> De acordo com o roteiro, o filme *Estive em Lisboa e lembrei de você* seguirá a mesma narrativa do romance.



ISBN: 978-85-7897-148-9

(RUFFATO, 2009, p. 29).

A década de 2000, no que diz respeito à emigração brasileira, foi muito expressiva. A relação histórica entre Portugal e Brasil, a aparente semelhança cultural e a proximidade da língua levou muitos brasileiros a deixarem o país com o intuito de assegurar um futuro melhor. Dados do Ministério das Relações Exteriores mostram que, em 2003 por exemplo, mais de 100 mil moravam em Portugal e atualmente, o país continua a ser o destino de 13,4% dos brasileiros<sup>502</sup>. Além disso, dos 491.243 brasileiros que residem fora do país, os mineiros, como o personagem Serginho, são os que mais emigraram para Portugal (20,4%) contra, em segundo lugar, os cariocas (9,1%).

É justamente esta mobilidade que o personagem principal de *Estive em Lisboa e Lembrei de você* busca. No Brasil, Serginho está desempregado, separado da mulher e do filho. Frustrado e a fim de reverter a situação, quer encontrar no exterior a oportunidade de uma vida melhor, um trabalho que proporcione condições financeiras para sustentar a criança e, dentro de um ou dois anos, retornar a Cataguases, comprar imóveis, promover a educação de Pierre. A decisão é tomada graças à influência de seu Oliveira, que garante o sucesso desta empreitada:

O caminho é Portugal” e, diante da plateia, decantou as maravilhas do país para onde todo mundo estava seguindo [...] O momento é de reconstrução, falta mão de obra e sobram oportunidades pros brasileiros e pros pretos. O lugar certo para quem não tem alergia a trabalho [...] passado dos trinta anos, e, refletindo bem, que de frutuoso entrevista pela frente? (RUFFATO, 2009, p. 25-26).

Serginho, pouco a pouco, amadurece a ideia e, com a ajuda do senhor Oliveira, elabora o projeto de ir para Portugal. Como muitos brasileiros que imigram, o personagem tem pouco conhecimento do país que escolhe para recomeçar a vida e conta apenas com a experiência e com os relatos do comerciante, que orienta o amigo: “Vá, Sérgio, empenhe-se, economize, pra investindo em imóveis em Cataguases, garantir uma velhice tranquila” (RUFFATO, 2009, p. 29). Serginho se torna uma atração na cidade, é entrevistado, reconhecido na rua, todos o cumprimentam e sabem o seu nome. Ele almeja corresponder às expectativas dos que viram a viagem como uma oportunidade, um ato de heroísmo: “Projetava, daí a pouco, caminhando por aquelas mesmas ruas, feito lorde, o

502 Informações complementares disponíveis em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/noticias/censo-ibge-estima-brasileiros-no-exterior-em-cerca-de-500-mil/impressao>> Acesso em 01 março 2014.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

povo todo puxando-saco” (RUFFATO, 2009, p. 27).

Após longos preparativos para juntar recursos e economizar, desde a venda da casa até a retirada de todo o dinheiro da caderneta de poupança, Serginho traça a viagem para Portugal. Incontestável que Sérgio, assim como tantos imigrantes, tem no imaginário uma ideia do que seria este processo migratório, e assim, repleto de expectativas e ambições, chega à Lisboa. Econômico, hospeda-se numa pensão, o Hotel do Vizeu, situado na Madragoa, um bairro popular da cidade próximo à foz do rio Tejo.

Os primeiros dias são difíceis devido ao fuso horário e à mudança climática, mas depois ele sai disposto a procurar o endereço do contato dado por senhor Oliveira. No entanto, ele descobre que a rua do Vilar fica, na verdade, no norte do país, na cidade do Porto. Enfurecido, joga fora o papel:

E desacorçoado, gastei os outros dois dias trancado no quarto, sem ânimo nem pra comer, o sol numa preguiça dana pra esquentar, [...] rondava de um lado pro outro arqueado [...] confesso que pensei até em arrumar as coisas e regressar, admitir que aquele empreendimento não era pra minha estatura não (RUFFATO, 2009, p. 44-45).

A demora em conseguir um emprego provoca um certo arrependimento em Sérgio que “Fustigava, besta!, quem mandou seguir a cabeça dos outros! [...] motivo de chacota da cidade inteira, [...] minha desastrada viagem” (RUFFATO, 2009, p. 45) e, apesar de insatisfeito com o decorrer da situação, tem vergonha de voltar, pensava nos compromissos assumidos com as pessoas de Cataguases, das lembranças que prometeu e, sobretudo, vontade de fornecer ao filho, Pierre, um futuro melhor e compensar sua ausência. Porém, Sérgio assegura: “já dobrei inúmeros obstáculos, não ia ser esse agora a impedir de atingir meu objetivo, pensam que sou palhaço, pois então paguem para ver, retiro é força das minhas desaventuras” (RUFFATO, 2009, p. 44).

Neste trecho, o personagem expõe o arrependimento e o medo de fracassar, de regressar a Cataguases e ser motivo de chacota da família e amigos. Para o escritor Zygmunt Bauman, tal sentimento é comum ao tomar uma decisão deste gênero:

É preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis. [...] Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida (BAUMAN, 2005, p. 17).

Isto posto, Serginho pondera, pensa em todas as promessas feitas aos amigos,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reflete sobre os planos futuros para o filho e decide ficar e prosseguir com os planos iniciais. A esperança ressurgue quando, através de outro brasileiro, o paraibano Rodolfo, consegue a oportunidade de trabalhar como garçom em O Lagar do Douro, restaurante situado no Bairro Alto. Mas, com a aparição de Sheila, a vida de Serginho vai tomar outro rumo.

Morando em Cataguases, o protagonista traça objetivos bem definidos: ir para Portugal, economizar e guardar dinheiro e, mais tarde, retornar para o Brasil. Ao conhecer Sheila, uma goiana que também imigrou para a Europa, o plano inicial passa a ser uma hipótese e o envolvimento com a moça, a promessa de um novo amor. A identificação entre os personagens é tão marcante, que Serginho projeta constituir uma nova família com a conterrânea.

Cada vez mais envolvido por Sheila e na tentativa de ajudá-la a quitar uma dívida, Sérgio “já arrependendo, mas sem como voltar pra trás” (RUFFATO, 2009, p. 77), oferece seu passaporte como garantia de pagamento. A proposta é imediatamente aceita pelo agiota credor. A circunstância enquanto imigrante ilegal, limita as ações do protagonista que, temendo ser preso, não reclama para a polícia sobre a falta do documento.

Rodolfo, colega brasileiro que Sérgio conhece em Lisboa, alerta sobre a situação: “Ficou doido? [...] Tem uma verdadeira máfia por trás desse negócio” (RUFFATO, 2009, p. 77). No entanto, Sérgio defende Sheila ao dizer que o caso dela era diferente, que ela “veio por vontade própria, pra prover a família, fugir da miséria” (RUFFATO, 2009, p. 78), assim como tantos estrangeiros. Mas Rodolfo avisa: “Ela vai consumir tua poupança, vai te deixar a zero [...], pode escrever... É da natureza da... ocupação” (RUFFATO, 2009, p. 78).

Desde a ocasião, Sheila desaparece. Apesar de Serginho investigar seu paradeiro, ele não volta a vê-la: “Especulei nas imediações da rua Conde Redondo, vasculhei casas de alterne e hoteizinhos suspeitos, plantoneei na frente do prédio que ela morava, sem sucesso” (RUFFATO, 2009, p. 82). Concomitante a isso, o protagonista é demitido do restaurante em que trabalha como garçom. Ele se depara com uma situação precária pois, sem documento, desempregado e, de certo modo, traído por Sheila, os planos iniciais ficam cada vez mais distantes.

Tendo apenas a passagem de ida para a Europa e diante das dificuldades financeiras, a mobilidade do personagem e o direito de “ir e vir”, ficam comprometidos. As condições de regressar ao país de origem estão comprometidas.

E foi assim que, “no desespero” (RUFFATO, 2009, p. 83), depois de alguns anos



ISBN: 978-85-7897-148-9

sem fumar, Sérgio sucumbe ao vício e, desta forma, termina o livro. O autor Luiz Ruffato declara que “não tenho de escrever uma história, eu só tenho de expor, e as pessoas que criem as histórias<sup>503</sup>”. O leitor, a priori, não fica conhecendo o desfecho da história. Sérgio volta a reencontrar Sheila? Ele recupera o passaporte? O personagem conquista um novo trabalho? Ele volta para o Brasil? A ausência de um desenlace pode ser vista como um fator positivo.

Para Othman Pamuk “o verdadeiro prazer de ler um romance começa quando conseguimos ver o mundo, não de fora, mas sim através dos olhos dos protagonistas que habitam esse mundo” (PAMUK, p. 16). Por isso, a conclusão de *Estive em Lisboa e lembrei de você* depende, sobretudo, do imaginário do leitor e do sentido que lhe é atribuído, fazendo-o buscar alternativas para Serginho.

Os fatos narrados, vistos e descritos no romance podem dialogar com as experiências do leitor pois, ao identificar-se e colocar-se no lugar de Serginho, ocorre um processo de alteridade.

## 2 A Adaptação Cinematográfica

O cinema e a literatura enquanto artes, são muito próximos, apesar de serem linguagens diferentes. O processo de materializar imagens tem como ponto de partida o olhar dos criadores, neste caso, do diretor, do roteirista e do montador.

Entendemos a adaptação cinematográfica na qualidade de uma arte autônoma, que vai dialogar com a obra literária e abrange uma (re)criação. Nessa perspectiva, o ator é também um criador, pois ele faz uma (re)interpretação do personagem escrito pelo autor (no livro) e pelo diretor (no roteiro).

Quando se trata de uma adaptação cinematográfica de obra literária, o desafio é contar a mesma história incorporando a diferença na semelhança, ou seja, a partir da perspectiva do cineasta acontece uma retomada (do enredo, da narrativa, do cerne) mas sem, necessariamente, ser uma cópia.

Sobre esta diferença, Jean Cléder no livro *Entre littérature et cinéma: les affinités électives*, afirma:

<sup>503</sup> Entrevista disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/trabalhadores-dao-vida-aos-livros-de-luiz-ruffato/>> Acesso em 12 maio 2014.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

*C'est bien entre littérature et cinéma, dans l'intervalle qui sépare et réunit les deux espaces hétérogènes, que s'accomplissent certaines virtualités du cinéma comme de la littérature qui n'appartiennent en propre ni à l'un ni à l'autre* (CLÉDER, 2012, p. 9)<sup>504</sup>.

Quem se propôs a este desafio, foi o diretor José Barahona, que teve como elemento principal a obra literária *Estive em Lisboa e lembrei de você* para criar o seu filme. A princípio, ele queria ter o livro de Ruffato como pano de fundo para realizar um documentário sobre imigrantes mineiros como o Serginho, que vieram ou queriam vir para Portugal. No entanto, a ideia inicial foi se modificando até virar o roteiro de um longa-metragem.

O diretor José Barahona conta que, até então, não conhecia a obra do escritor e que este livro em específico, parou em suas mãos por acaso. Foi a produtora Carolina Dias que recomendou a sua leitura por considerar a temática do romance relevante, por se tratar de um brasileiro que imigra para Portugal e mostrar o antes e o depois do personagem:

Na altura eu li e achei muito instigante, que poderia ser interessante para mim, ou seja, poderia vir a ser um filme interessante porque eu também estou nessa ponte Portugal-Brasil [...] e essa relação entre os dois países é uma temática que eu tenho trabalhado nos últimos tempos, além de viver um bocado nos dois países<sup>505</sup> (INTERVIEW, 2014).

O que também despertou a curiosidade do realizador foi o fato de conhecer a vida destes imigrantes em Lisboa, pois há pouco tempo, antes do estopim da crise econômica, havia muitos brasileiros em Portugal e conhecia-se a história deles depois de partirem. Muitos filmes já foram produzidos em Portugal sobre esta temática, porém, um filme que narre a preparação, as expectativas, os planos do personagem, ainda não: “Eu tinha muita curiosidade de conhecer a vida dessas pessoas e o que as motivava. Então, essa primeira parte do livro me atraiu muito” (INTERVIEW, 2014).

Com um orçamento modesto, cerca de R\$ 1 milhão (produções mais robustas chegaram a ter R\$ 5 milhões, como *O Palhaço*<sup>506</sup> (2011) de Selton Mello ou R\$ 13

<sup>504</sup> “É entre literatura e cinema, no intervalo que separa e une os dois espaços heterogêneos, que executam certas potencialidades do cinema como da literatura que propriamente pertence nem a um, nem ao outro” (Tradução nossa).

<sup>505</sup> A entrevista completa está disponível nos anexos.

<sup>506</sup> *O Palhaço*. Direção de Selton Mello. São Paulo: Imagem Filmes, 2011. DVD (90 min.): son., color.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

milhões, como *Flores Raras*<sup>507</sup> (2013) de Bruno Barreto<sup>508</sup>), o filme é uma coprodução entre Brasil, Refinaria Filmes e Portugal, David & Golias, com o apoio do Polo Audiovisual Zona da Mata. As filmagens, assim como o livro, foram divididas em duas partes e aconteceram em Cataguases entre 09 e 19 de novembro de 2013 e em Lisboa entre 19 de fevereiro e 05 de março de 2014.

Durante os dias 28 de fevereiro e primeiro de março, tivemos a oportunidade de acompanhar as filmagens em Lisboa, tanto as realizadas no set quando as cenas externas, além de conhecer pessoalmente o diretor, os atores e a equipe técnica. Aproveitamos o ensejo para entrevistar o cineasta José Barahona, o ator Paulo Azevedo e a atriz Renata Ferraz. Assim, pudemos conhecer melhor suas trajetórias, obter informações sobre a experiência de fazer o longa-metragem e expor os objetivos desta pesquisa.

Para o ator Paulo Azevedo, o que cativou a sua atenção ao ler o roteiro do filme foi

O fato de perceber logo numa primeira leitura, os paradoxos do personagem. Ao mesmo tempo que ele (o Serginho) tem um orgulho, ele quer ser reconhecido na cidade, ele é um paquerador amador e tem essa questão da timidez. Também a questão de lidar com as raízes [...], com o pertencimento (INTERVIEW, 2014).

Tanto o processo de imersão e observação durante a concepção do filme, como a convivência e os diálogos com a equipe, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo, do mesmo modo que a oportunidade de estar no set de filmagens e acompanhar este “universo” que é o cinema, foram muito gratificantes.

Tivemos acesso ao roteiro adaptado por Barahona, o que nos fez entender melhor o trajeto de um livro à um filme, além de conhecer previamente algumas das escolhas, inclusões e supressões propostas pelo diretor. Assim como a produção, a equipe técnica do filme é composta por brasileiros e portugueses. Em Cataguases, participaram 19 profissionais. Já nas filmagens em Lisboa, boa parte da equipe foi mantida. De todo modo, devido aos custos de uma viagem internacional, José Barahona procurou dar oportunidade aos profissionais portugueses e, ao todo, 22 pessoas compuseram a equipe.

Do mesmo modo que o livro, a adaptação é narrada na primeira pessoa e segue a trajetória e o ponto de vista do personagem Sérgio de Souza Sampaio, de Cataguases a

<sup>507</sup> *Flores Raras*. Direção de Bruno Barreto. São Paulo: Imagem Filmes. 2013. DVD (118 min.): son., color.

<sup>508</sup> Mais informações disponíveis em: <[http://www.imdb.com/title/tt1921043/?ref\\_=fn\\_al\\_tt\\_1](http://www.imdb.com/title/tt1921043/?ref_=fn_al_tt_1)> ; <[http://www.imdb.com/title/tt2217458/?ref\\_=nv\\_sr\\_1](http://www.imdb.com/title/tt2217458/?ref_=nv_sr_1)> Acesso em 01 março 2014.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Lisboa. As informações sobre o seu passado, quando ainda mora no Brasil, são intercaladas por fatos transportados para o presente através do recurso a flash-backs. Como é característico em outros filmes do diretor, o longa segue um estilo documental que mescla atores profissionais com amadores e não atores, uma forma de trazer o dia a dia das pessoas para o filme. É o que ocorre com a mãe de Serginho, a dona Zizinha, interpretada no filme pela senhora Elisa Masini, doméstica de 68 anos, que nasceu e cresceu em Cataguases. Ela não é atriz, mas trouxe consigo a experiência de ter sido empregada da fábrica em que Sérgio trabalhava. Foi então que ela se transformou na dona Elisa, personagem no filme.

O Hotel do Vizeu, lugar onde Serginho fica hospedado quando chega à Lisboa é administrado pelo senhor Seabra. No filme, quem interpreta o personagem é o senhor Habib, o verdadeiro proprietário da Pensão Ibérica<sup>509</sup>, lugar em que grande parte das filmagens ocorreram. Para que o filme fosse realizado, a equipe de produção alugou quartos em dois dos quatro andares do prédio. É interessante observar que, durante todo o período de filmagens, a pensão continuou a funcionar, a receber novos hóspedes, enfim, seguindo uma rotina normal.

A decisão de aproveitar estas pessoas, personagens “reais”, permeia toda a adaptação e, de acordo com Bill Nichols:

No caso da não ficção, [...] as “pessoas” são tratadas como atores sociais: continuam a levar a vida mais ou menos como fariam sem a presença da câmera. [...] Seu valor para o cineasta consiste não no que promete uma relação contratual, mas no que a própria vida dessas pessoas incorpora. Seu valor reside não nas formas pelas quais disfarçam ou transformam comportamento e personalidade habituais, mas nas formas pelas quais comportamento e personalidade habituais servem às necessidades do cineasta (NICHOLS, 2012, p. 31).

Esta escolha aproxima o cotidiano da cidade e dos moradores ao enredo proposto por Barahona. Podemos assim dizer que a marca do diretor é a mistura entre ficção e realidade, entre narrativa e documento, entre roteiro e improvisado.

Ao mesmo tempo em que o filme dialoga com o livro, o diretor tem completa autonomia para conceber uma nova obra que tenha a sua perspectiva, o seu olhar. Entretanto, José Barahona preocupou-se em preservar a linguagem da obra literária através de excertos, utilizando-os para compor a voz narrativa de Serginho. Em muitas

<sup>509</sup> A Pensão Ibérica está situada na Praça da Figueira, zona central da cidade de Lisboa. O local é rodeado por prédios antigos, a maioria com quatro ou cinco andares e abriga muitas pensões, bares e restaurantes.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cenas ora Serginho compartilha sua história com o espectador, ora outros personagens, atores ou não, relatam fatos pessoais, como é o caso do senhor Habib que, de fato, foi para Angola e Moçambique lutar na Guerra Colonial portuguesa<sup>510</sup>.

O crítico americano Bill Nichols fala da dinâmica do cinema documental:

Alguns documentários utilizam muitas práticas ou convenções que frequentemente associamos à ficção, como por exemplo, roteirização, encenação, reconstituição, ensaio e interpretação. Alguns filmes de ficção utilizam muitas práticas ou convenções que associamos à não-ficção ou ao documentário, como filmagens externas, não-atores, câmeras portáteis, improvisação e imagens de arquivo (NICHOLS, 2005, p. 17).

O realizador conseguiu, graças à sua experiência documental, inserir muitos destes elementos neste filme de ficção. A busca desse caráter mais natural e menos artificial está presente no próprio cinema nacional. O conceito vem crescendo nos últimos anos com filmes como *Cidade de Deus*<sup>511</sup> (2002) de Fernando Meirelles ou *Linha de Passe*<sup>512</sup> (2008) de Walter Salles e Daniela Thomas. Ambos expõem a realidade da periferia das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo e contam com a participação de pessoas da comunidade que atuam com base no improviso e sem conhecer propriamente o roteiro.

Embora sejam linguagens distintas, a obra de Ruffato e Barahona convergem em alguns pontos, quer dizer, existem muitos fatores que as unem. Para já, podemos mencionar que tanto os personagens descritos por um e por outro, se assemelham. São pessoas da classe média baixa, trabalhadores urbanos, operários, gente que perdeu ou deixou suas raízes, os “desenraizados”, retratados com perícia pelo escritor e diretor.

Luiz Ruffato, em entrevista para a revista *Época* comenta:

Penso que a história, para convencer o leitor, tem antes, necessariamente, que convencer o autor [...], eu sabia que queria retratar esse universo em meus livros. [...] Carregar para as páginas da ficção a subjetividade do trabalhador urbano, até então praticamente exilado na literatura brasileira<sup>513</sup> (INTERVIEW, 2014).

<sup>510</sup> A Guerra Colonial portuguesa, também conhecida como Guerra do Ultramar, decorreu entre 1961 e 1964. O conflito envolveu as Forças Armadas de Portugal e as forças organizadas das antigas colônias de Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Disponível em: <<http://www.guerracolonial.org/>> Acesso em 01 março 2014.

<sup>511</sup> *Cidade de Deus*. Direção de Fernando Meirelles. São Paulo: *Buena Vista International*, 2002. DVD (130 min.): son., color.

<sup>512</sup> *Linha de Passe*. Direção de Walter Salles. São Paulo: *Universal Pictures*, 2008. DVD (113 min.): son., color.

<sup>513</sup> Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI206842-15230,00->



Além disso, temas como o “não pertencimento”, o estrangeiro, o imigrante, são recorrentes nas obras do autor e do cineasta. Identificar-se com a temática e estar familiarizado com ela contribuiu para a escolha do cineasta na adaptação deste livro em específico.

Paralelamente à linguagem, o realizador manteve o título do livro, *Estive em Lisboa e lembrei de você*, sem a próclise pronominal e mudança de pronome sujeito, já que o título da edição portuguesa, foi alterado para *Estive em Lisboa e lembrei-me de ti*. Para Barahona, a adaptação é de um livro brasileiro, por isso a escolha de não mudar o nome, pois descaracterizaria a própria personalidade da frase.

Portanto, as seleções, incorporações e eliminações, características da linguagem cinematográfica, assim como o processo de adaptação de uma obra literária, acompanham todo o processo fílmico. Desde a direção de uma cena até a montagem do material filmado, as escolhas são primordiais na obtenção de um resultado final.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CLÉDER, Jean. **Entre littérature et cinéma**: les affinités électives. Paris: Armand Colin, 2012.

INTERVIEW DE LUIZ RUFFATO. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI206842-15230,00-A+IGREJA+DO+LIVRO+TRANSFORMADOR.html> Acesso em: 01 março 2013.

NICHOLS, Bill. **Introdução do documentário**. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas: Papyrus, 2005.

PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o sentimental**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

RUFFATO, Luiz. **Estive em Lisboa e lembrei de você**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estive em Lisboa e lembrei-me de ti**. Lisboa: Quetzal, 2010.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

\_\_\_\_\_. **Estuve em Lisboa y me acordé de ti.** Tradução Mario Cámara. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sono stato a Lisbona e ho pensato a te.** Tradução Gian Luigi De Rosa. Roma: La Nuova Frontiera, 2011.

## Referência fílmica

**ESTIVE EM LISBOA E LEMBREI DE VOCÊ.** Direção de José Barahona. Rio de Janeiro: Refinaria Filmes; David&Golias. DVD (? min.): son., color.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## NORMAS GRAMATICAIS: eliminando diferenças

Marcia Ione Surdi<sup>514</sup>

### Resumo

Quando os gramáticos de uma determinada época empreendem a tarefa de fixar o uso de língua, trata-se de um trabalho de estabilização das normas que determinam a referência e definem o erro pelo desvio, pela diferença. Enfim, esse desejo de normatizar passa a constituir o próprio homem, é uma prática social que se institui e passa a funcionar. Consideramos que a gramática fornece uma matéria inestimável para a reflexão sobre as normas. Neste estudo, centraremos nossa exposição em torno da noção de norma, no âmbito da linguagem, sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux, e, atualmente, desenvolvida por Eni Orlandi (e outros) no Brasil, em diálogo com trabalhos produzidos na área da História das Ideias Linguísticas.

**Palavras-chave:** Norma; Gramática; Nomenclatura Gramatical Brasileira.

### 1 Considerações Sobre o Percorso Teórico

Nesta apresentação, centraremos nossa exposição, considerando uma possível interpretação, em torno da noção de norma, no âmbito da linguagem, posta em relação aos instrumentos linguísticos gramática. A perspectiva teórica que norteia as discussões inscreve-se no âmbito do materialismo histórico, que, numa abordagem discursivista, dialoga com os trabalhos produzidos na área da História das Ideias Linguísticas.

No tocante à interpretação, ancoramos nosso dizer em Orlandi (1996, p. 09):

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação de linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagens, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

A Análise do Discurso (doravante, AD), fundada nos anos 60 por Michel Pêcheux e bastante desenvolvida no Brasil atualmente por Eni Orlandi é considerada por Pêcheux (1999), como “disciplina da interpretação”, capaz de construir “procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito” (p. 08). Essa “disciplina” é

<sup>514</sup> Mestre em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos (2010), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Cursa Doutorado em Letras - área de concentração Estudos Linguísticos, na UFSM. É professora titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Vinculada aos Grupos de Pesquisa Linguagem, sentido e memória (UFSM) e Estudos Linguísticos e Literários (Unochapecó). E-mail: [misurdi@unochapeco.edu.br](mailto:misurdi@unochapeco.edu.br)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

resultado da interlocução de Pêcheux com o Materialismo Histórico, com a Psicanálise e com a Linguística; áreas das Ciências Sociais representadas por diferentes práticas discursivas, por diferentes atores sociais.

Segundo Orlandi (2002), a AD não trata da gramática e da língua, embora sejam coisas que lhe interessem. Ela trata do discurso, que, etimologicamente, tem a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. “É no discurso que podemos perceber o lugar onde a história trabalha, fazendo a diferença, pois ela comporta o contraditório, o conflitante, o instável.” (PETRI, 2006 p. 09). A AD tem como objeto de estudo os “espaços discursivos não estabilizados logicamente, derivando dos domínios filosófico, sócio-histórico, político ou estético, registros do cotidiano não estabilizado (universo das crenças, mundos possíveis...)”. (PÊCHEUX, 1999, p. 08).

Em nosso trabalho, nos filiamos à Análise de Discurso, porque em

[...] análise de discurso, tratando-se a questão pela noção de discurso – efeito de sentidos entre locutores – e pensando a forma material como sendo aquela em que o linguístico e o histórico não são correlatos mas constitutivos entre si, essa questão adquire outros matizes. (ORLANDI, 1996, p. 124)

A História das Ideias Linguísticas (doravante HIL), é, de acordo com Nunes (2008), um programa que se formou a partir de conhecimento produzido em projetos desenvolvidos na década de 1980 e está inscrita em uma visão histórica das Ciências da Linguagem que concebe instrumentos linguísticos – gramáticas, dicionários, manuais, normas, etc. – como objetos discursivos. Objetiva “estabelecer e difundir estudos sistemáticos que tocam a questão da história do conhecimento lingüístico e da história da língua, articuladamente”, visando a “conhecer a língua e o saber que se constrói sobre ela ao mesmo tempo em que se pensa a formação da sociedade e dos sujeitos que nela existem” (ORLANDI, 2001, p. 9).

A articulação entre AD e HIL, segundo Nunes (2008), configura-se na medida em que a HIL, inscrita em uma visão histórica das Ciências da Linguagem, concebe as gramáticas, dicionários, normas, manuais, etc., ou seja, instrumentos linguísticos, como objetos discursivos e a AD faz com que o instrumento linguístico gramática, objeto de estudo desta dissertação, seja relacionado às suas condições de produção, tomado como um modo específico de produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas e que tece determinados efeitos para os sujeitos, para os sentidos e para a história dos saberes. “Ademais, esse vínculo AD-HIL joga no entremeio da constituição disciplinar da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

AD e põe em movimento o político que necessariamente constitui as línguas” (NUNES, 2008, p. 107).

A AD, considerando Orlandi (2007), ajuda a compreender como se dá a produção de sentidos, como os sujeitos articulam discursos e produzem sentidos, isso porque o sentido do que é dito é determinado pelas posições ideológicas colocadas em cena no processo de produção discursiva. Segundo Pêcheux (1995), o sentido de uma palavra é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. As palavras adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas daqueles que as empregam.

## 2 Possíveis Sentidos para a Noção de Norma

Nossa exposição em torno da noção de norma, no âmbito da linguagem, traz à baila a visão de Canguilhem (2007), Bisinoto (2009) e Câmara Júnior (1986).

Canguilhem (2007) expõe que a palavra latina *norma* deriva do grego *'opθos*, que deu origem, como prefixo, a palavras como ortografia, ortopedia, ortodoxia, suportando o peso do sentido inicial dos termos norma e normal. O conceito de *normal* é reduzido a um conceito qualitativo e polivalente, estético e moral. *Normal* advém de norma, regra, ou seja, o que é conforme à regra, regular, como um esquadro, aquilo que não pende nem para a esquerda nem para a direita, portanto, o que se conserva em um justo meio-termo; “Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar” (p. 211). Então, “Uma norma se propõe como um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença” (p. 212).

O termo *anormal*, para o autor, implica referência a um valor, é um termo apreciativo, normativo. “O anormal, enquanto a-normal, é posterior à definição do normal, é a negação lógica deste” (p. 216). Desse modo, o anormal é o desregrado, irregular, fora de um esquadro, é o que está fora da norma, é o que pende para a direita e/ou para a esquerda. É um modo de conceber o “diferente” como constitutivo do “mesmo”, pois só se identifica uma irregularidade estabelecendo relações com aquilo que regula, que regra.

Conforme expõe Canguilhem (2007), começa-se pelas normas gramaticais, para acabar nas normas morfológicas dos homens e dos cavalos para fins de defesa nacional, passando pelas normas industriais e higiênicas. Enfim, esse desejo de normatizar passa a constituir o próprio homem, é uma prática social que se institui e passa a funcionar.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Bisonoto (2009) também menciona esse tipo de relação, argumentando que nos vários domínios das ciências sociais, o conceito de norma esbarra irremediavelmente no contraponto entre norma X anormal, anomalia, irregularidade, em virtude da necessária seletividade “purificadora” que se estabelece entre o que é aceitável, correto, desejável na sociedade e o que não o é. No âmbito da linguagem, o conceito generalista de norma está historicamente ligado às práticas do bem-falar e do bem-escrever, em conformidade com as regras gramaticais e contrariamente ao que foge a elas. Em geral, as formas prestigiadas da linguagem correspondem ao conceito tradicional de norma linguística e a uma elite econômica e/ou intelectual, assim, a hierarquia social é concomitante à hierarquia linguística.

Conforme o *Dicionário de Linguística e Gramática*, de Câmara Júnior (1986, p. 177), a palavra *norma* é apresentada como o “conjunto de hábitos vigentes no lugar ou na classe social mais prestigiosa no País”. A norma é contrariada pela variabilidade linguística intrínseca, que se verifica de um lugar para outro, de uma classe social para outra e de um indivíduo para outro. Para o autor, do ponto de vista da norma, a variabilidade que a contraria constitui o erro, que é de três espécies: o regionalismo, o vulgarismo e erros individuais, correspondentes ao idioleto. Tais erros atuam contra a norma e tendem a enfraquecê-la ou modificá-la, principalmente quando na estrutura social se debilita o prestígio do lugar e da classe que representa. Nesse viés, a norma é uma força conservadora na linguagem e, em muitas sociedades altamente evoluídas, a norma se torna operante e agressiva, diante das três espécies de erro, por meio do ensino escolar e da organização de uma disciplina gramatical.

### **3 Como se Materializa na Gramática o Discurso referente às Normas? Por que é Preciso apagar ou Eliminar Diferenças na Nossa Língua?**

De acordo com Surdi (2010), é preciso considerar que os instrumentos linguísticos, sobretudo as gramáticas, têm em sua constituição a marca de um projeto de unificação, há uma necessidade eminentemente política de se homogeneizar a língua pela via da norma. Assim, a gramática normativa é um espaço de contenção de sentidos por excelência, pois almeja conter os sentidos que as palavras carregam, suas possibilidades de uso, suas possíveis combinações, etc., em uma tentativa de afastar as possibilidades do equívoco, da falha, do deslize serem constitutivos da gramática e, por conseguinte, da língua.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Nossa compreensão de gramática tem como referência a designação trabalhada por Auroux (1992) e Orlandi (2001). Para o primeiro autor, gramática é um instrumento linguístico que “do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor” (AUROUX, 1992, p. 69). Segundo Orlandi (2001), as gramáticas são objetos vivos, dada suas relações com relação com a sociedade e com a história, são partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana.

No Brasil, o processo de gramatização teve seu início a partir da Independência do Brasil, em 1822, e da instauração da República, em 1889. Para Orlandi (2002), os estudos de linguagem do Brasil passam a ser uma questão caracteristicamente brasileira a partir do século XIX, quando se apresenta a questão do Português do Brasil e não somente a do Português. Pelo fato de o Brasil ser uma colônia portuguesa, a língua que funcionava era uma extensão do espaço de comunicação de Portugal. A questão identitária era, ainda, muito incipiente e o sentimento patriótico ainda fazia referência a Portugal.

É partir do século XIX que começam a se produzir gramáticas brasileiras da língua portuguesa e tais instrumentos tecnológicos revelam a forma como a sociedade produz seu conhecimento em relação à realidade. Essas gramáticas também revelam elementos da identidade brasileira, agora não mais sob domínio de Portugal, assim como a construção dessas tecnologias são parte da maneira como a sociedade brasileira se constitui historicamente (ORLANDI, 2002). Nesse contexto, segundo Agustini (2004), é preciso que se constitua uma identidade brasileira, ou melhor, que se produza uma identidade linguística que constitua o litígio entre Brasil e Portugal. Para tanto, torna-se necessária a instituição de uma língua nacional oficializada.

Na perspectiva de Bisinoto (2009, p. 46),

[...] a gramatização da língua implica na sua normatização, observa-se no trabalho dos gramáticos brasileiros a tentativa de delimitar e apurar as formas linguísticas, assim como estabelecer noções de erro e correção. A assistemática e a irregularidade do português do Brasil precisavam fazer frente à ‘pureza’ e à ‘legitimidade’ alegadas da língua de Portugal.

Considerando a profusão de gramáticas que surgiram por volta de 1900 e a diversidade de nomes dados aos mesmos termos constitutivos das gramáticas, foi necessário entrar em cena o Estado, a proposta de elaboração de uma política linguística



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que é materializada discursivamente na Nomenclatura Gramatical Brasileira - NGB para legislar sobre a língua nacional escrita, numa tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical. Assim, “a NGB resultou de uma intervenção direta do Estado que produziu a homogeneização, fixação da terminologia gramatical no Brasil” (ORLANDI, 2002, p. 193).

Para Baldini (1999), a NGB pode ser considerada, nas palavras de Orlandi, como “um discurso fundador, já que se trata de um texto que abre (e fecha) espaços no formulável, restringindo ou abrindo seus limites, produzindo as regras de constituição de novos textos.” (p. 79).

Trazendo para esta reflexão Guimarães (1996), poderíamos dizer que a NGB não esconde a intenção de acabar com as diferenças terminológicas das gramáticas brasileiras através do estabelecimento de uma metalinguagem e isso traz em si o movimento de se afastar de Portugal estabelecendo, em uma ação do Estado pela via do ensino, uma unidade linguística brasileira específica, com uma língua única e nacional. Esse também é um dos modos pelo qual se dá o apagamento das demais línguas faladas no Brasil, todas as línguas indígenas (quase duzentas) e as línguas dos imigrantes.

Segundo Bisinoto (2009), a NGB, elaborada com o objetivo de uniformizar, esquematizar e simplificar a terminologia de análise gramatical, foi instituída visando, principalmente, ao ensino da língua nas escolas. Tal motivação reforçou ainda mais a concepção estruturalista formal que orientava o ensino até então e representou, em princípio, um porto seguro para os professores no manejo pedagógico, antes às voltas com uma infinidade de designações e interpretações descritivas. Nesse sentido, a autora explicita que, a partir da NGB, saber a língua passa a ser sinônimo de conhecer as classes e funções gramaticais, o sistema fonético, a constituição morfológica das palavras, enfim, objetiva-se nomear tudo conforme a norma.

A autora salienta que não obstante a longevidade hoje comprovada da NGB, sua solidez inicial não durou muito, pois em compêndios e livros didáticos que a sucederam multiplicavam-se as notas de rodapé na tentativa de dar conta dos equívocos, lacunas e contradições das normativas perante a complexidade da língua.

Como interessamo-nos pelos modos como os sentidos são produzidos em um espaço que zela pela contenção dos sentidos e não admite que a falha seja constitutiva da língua, entendemos que a noção de norma está entrelaçada à noção de línguas imaginárias, aquelas “línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias.” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34). Orlandi (2002) trata a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

língua imaginária como a língua do sistema fechado, normas, artefato do linguista e de outros, como modos distintos de existência da linguagem, retomando para tanto Pêcheux e Gadet, no que diz respeito à distinção metodológica do fato de que existe língua e existem línguas, nas palavras dos autores, a língua gramatical e o corpo pleno da língua. Para a língua imaginária, Orlandi (2009) estabelece uma relação direta com a noção de língua gramatical, aquela que é sistematizada, regrada, formulada, produzida por estudiosos ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Assim, a língua gramatical caracteriza-se por perder a fluidez, e devido a essa perda fixa-se em língua imaginária.

Na perspectiva de Guimarães (2003) a língua imaginária está vinculada às relações imaginárias (ideológicas) e institucionais e também abarca duas categorias de língua: a língua nacional e a língua oficial. A primeira, “é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo” (p. 48). A segunda, é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais. A explicitação que o autor apresenta ajuda-nos a compreender o funcionamento da noção de língua quando estamos tratando de um instrumento linguístico/normativo que representa o Estado/Nação e revela o que há de oficial. A língua padrão é que propõe apresentar o modo de escrever e falar um bom Português, ou seja, a língua da norma.

Mas também não há como desvincular a noção de norma às línguas fluidas, aquelas que podem ser observadas e reconhecidas “quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidade (significativas) de produção.” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34) Nas palavras de Orlandi (2002), trata-se da língua do mundo, sem regras que a aprisiona, língua no acontecimento do significar na relação de homens com homens, sujeitos e sujeitos. A língua fluida irrompe com qualquer característica da língua imaginária, justamente por ser aquela que encontramos nos processos discursivos, afetada pela ideologia e pelo inconsciente, atravessada pela história, constituída de sentidos e relacionada às condições de produção dos sujeitos. (ORLANDI, 2009)

Em Guimarães (2003) encontramos reflexões acerca da noção de língua fluida, aquela que trata das relações cotidianas, abarca duas categorias de língua. Uma é a língua materna: “língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que nasce a praticar; e a outra é a língua franca: é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercurso comum” (p. 48).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Acreditamos que apesar do Estado buscar um efeito de homogeneização das nomenclaturas, esse efeito, arriscamo-nos dizer é, de certa forma, ilusório. Tal homogeneização não alcança uma totalidade e completude, pois a heterogeneidade é constitutiva da língua. Entendemos que possíveis tomadas de posição-sujeito mostram: a resistência (não ao projeto de homogeneização proposto pelo Estado) ao meio de institucionalização de uma política linguística materializada na NGB.

#### **4 Algumas Considerações**

Neste estudo, buscamos realizar um trabalho de interpretação, o que resulta em compreender também de outra maneira a história, não como sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em sequência cronológica, mas como fatos que reclamam sentidos (HENRY, 1997), cuja materialidade não é possível de ser apreendida em si, mas no discurso. É esse viés que consideramos as gramáticas uma fonte de matéria inestimável para a reflexão sobre as normas. Pois, quando os gramáticos de uma determinada época empreendem a tarefa de fixar o uso de uma língua, trata-se de um trabalho de estabilização das normas que determinam a referência e definem o erro pelo desvio, pela diferença.

Em um estudo desenvolvido por Barros (2008), sobre a linguagem popular na gramática, encontramos que a produção de gramáticas brasileiras, no século XX, apresenta marcas de que os usos populares continuam a ser considerados viciosos, deselegantes e pouco melódicos, mas se acentuam os traços positivos de simplicidade e de naturalidade, graças à ênfase dada à distinção entre usos populares propriamente ditos e usos vulgares, que conservam apenas os atributos negativos da falta de escolarização e da ignorância.

Leite (1999) desenvolve um estudo sobre a configuração do purismo brasileiro, explorando o processo de produção da norma para a língua escrita no Brasil, bem como sua relação com o lugar dos estudos filológicos, gramaticais e, sobretudo, literários no país. Para tanto, a autora periodiza esse processo em quatro momentos, relacionados ao século XX, mas o que nos desperta interesse são os dois últimos períodos que destacamos: a busca do equilíbrio (1930-1960), pela fixação de uma norma brasileira através da escrita do gênero da crônica; e a aproximação fala/escrita, a partir de 1960, estudando a repercussão de alguns preceitos da Sociolinguística no uso e na instituição de uma norma para a língua brasileira.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A gramática remete ao lugar de manutenção da norma, da língua padrão, numa tentativa de interditar a língua fluida e conter os possíveis sentidos que possam emergir. A norma, portanto, marca a existência de algo tomado como o ideal, julgando tudo que escapa disso como perigoso, indesejado. Esse ideal serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado (SURDI, 2010).

Quando as sociedades e suas instituições são regidas por normas, sua organização é afetada pela presença de hierarquizações, atribuições de valores, criando, assim, preconceitos e processos de exclusão, pelo modo como as diferenças são significadas em um imaginário social, que supõe uma unidade imaginária em uma diversidade concreta real. Mas isso não ocorre somente na relação entre sujeitos. Na língua, aquilo que é norma também funciona como um divisor que qualifica ou desqualifica os cidadãos, dando-lhes ou excluindo-os da convivência social qualificada (ORLANDI, 2002). Desse modo, quem não se enquadra nas regras das relações sociais, ou da língua, pode ser classificado como “delinquente” e ser posto para fora do espaço regado, normatizado, assim, o não domínio da língua imaginária mantém os sujeitos na condição de “delinquentes linguísticos”. O mesmo ocorre com o que falha na língua, não há espaço para o equívoco, as diferenças devem ser eliminadas e servir de “mau exemplo”, ou seja, aquilo que não pode e não deve ser seguido.

## Referências

AGUSTINI, C. L. H. **A estilística do discurso da gramática**. São Paulo: Pontes, 2004.

AUROUX, S. **A Revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: FUCAMP - Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 1992.

BALDINI, L. J. S. **A nomenclatura gramatical brasileira: análise discursiva do controle da língua**. Campinas: Editora RG, 2009.

BARROS, D. L. **Linguagem popular na gramática e no dicionário**. 2008. Disponível em: <[www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/.../Diana\\_Barros.pdf](http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/.../Diana_Barros.pdf)> . Acesso em: 13 jun. 2014.

BISINOTO, L. S. J. **Migrações internas, norma e ensino da língua portuguesa**. Campinas: Editora RG, 2009.

CÂMARA JÚNIOR, J. C. **Dicionário de lingüística e gramática: referente à língua portuguesa**. Petrópolis, Vozes, 1986.



ISBN: 978-85-7897-148-9

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GUIMARÃES, E. Sinopse dos estudos do Português do Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (orgs.). **Língua e cidadania: o Português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Enunciação e política de línguas no Brasil. In: **Letras/Universidade Federal de Santa Maria**. Centro de Artes Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 27, jul./dez. 2003.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. P. (org). **Gestos de leitura: da história do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

LEITE, M. Q. **Metalinguagem e discurso**. A configuração do purismo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 1999.

NUNES, J. H. Uma articulação da análise de discurso com a história das idéias lingüísticas. In: **Letras/Universidade Federal de Santa Maria**. Centro de Artes Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 37, jul./dez. 2008.

ORLANDI, E. P. O que é Lingüística. 4 cd. São Paulo:Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **História das idéias lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento lingüístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009. 203 p.

\_\_\_\_\_; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Política lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

PÊCHEUX, M. (1999). Contextos epistemológicos da análise de discurso. In: **Escritos**, n. 4. Campinas, SP: Laborurb/Nucredi – UNICAMP. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf>. Acesso: 20 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: FUCAMP - Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 1995.

PETRI, V.. Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60. **Expressão** (Santa Maria), v. 1, p. 186-192, 2006.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SURDI, M. I. **Gramática normativa:** movimentos e funcionamentos do “diferente” no “mesmo”. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras. Dissertação de Mestrado. 2010.



## GT 16 - PATRIMÔNIOS, MEMÓRIAS E INTERCULTURALIDADE

O GT oportunizou um espaço de diálogo e intercâmbio de experiências dedicadas ao exame do processo de patrimonialização da diversidade cultural na sociedade contemporânea. Neste espaço, foram acolhidos trabalhos que versaram sobre as distintas concepções de memória – do individual ao coletivo; as interfaces entre memória e cultura; os processos de reivindicação de memórias e de seu reconhecimento social; os encontros e confrontos entre tradição e cultura, sistemas de representação e de significação coletivamente construídos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## MOSAICO NO PARQUE DAS NAÇÕES: fazer que dialoga com o patrimônio e memória da cidade

Silemar Maria de Medeiros da Silva<sup>515</sup>

Amalhene Baesso Reddig<sup>516</sup>

Laura May Gonçalves<sup>517</sup>

Leonardo Santoli Lena Nascimento<sup>518</sup>

### Resumo

O presente artigo aborda questões sobre um Projeto chamado: “Mosaico no Parque das Nações – Criciúma SC - em diálogo com o ensino, a pesquisa e a extensão” aprovado pelo Edital nº 19/2011 (Extensão UNA HCE/UNESCO). Além de contar sua história, seus desdobramentos, propõe estreitar a relação dessa história com o conceito de patrimônio e de memória no sentido de estabelecer novos diálogos evidenciando as discriminações que historicamente marcam nossas histórias e identidades. O benefício se dá – nesse momento – pelas reflexões sobre interculturalidade a partir das etnias estampadas em mosaico e pela parceria dos acadêmicos com a Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma – (AFASC). A escrita caminha a partir da disseminação da cultura e história de Criciúma e assume um corpo teórico que contempla Panofsky (2001), Ítalo Calvino (1990), Burke (2004), Pasavento (2001), Canclini (2008), Bosi (1994), entre outros.

**Palavras-Chave:** Cidade; Patrimônio; Memória; Interculturalidade; Identidade cultural.

### 1 Introdução

A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; mas é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente; talvez eu já tenha falado de Irene sob outros nomes; talvez eu só tenha falado de Irene. Ítalo Calvino

Para Platão e Aristóteles, a *polis* implicava naturalmente politéia, política, ou seja, a origem dessas palavras se reporta a comunidade, a cidade. A *polis* é a ideia

<sup>515</sup> Mestre em Educação pela UNESCO. Professora do Curso de Artes Visuais. Vice-líder do Grupo de Pesquisa, Ensino e Educação Estética (GEDEST) e coordenadora do projeto Mosaico no Parque das Nações em diálogo com a pesquisa, o ensino e a extensão e seus desdobramentos. Email: profsila@yahoo.com.br

<sup>516</sup> Mestre em Educação pela UNESCO. Professora do Curso de Artes Visuais, pesquisadora do Gedest e coordenadora do projeto Mosaico no Parque das Nações em diálogo com a pesquisa, o ensino e a extensão. E-mail: abr@unesc.net

<sup>517</sup> Acadêmica de Artes Visuais (Licenciatura) na UNESCO. Participante Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (GEDEST). E-mail: lauramayg@hotmail.com

<sup>518</sup> Acadêmico de Artes Visuais (Bacharelado) na UNESCO. E-mail: leonardopsantoli@hotmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

fundamental da cidade. As cidades como símbolos, imagens e representações que variam no tempo e no espaço respondem às necessidades e às inquietações humanas: “De uma cidade não aproveitamos as suas sete ou setenta maravilhas, mas as respostas que dá às nossas perguntas.” (CALVINO, 1990, p. 44).

Pode-se dizer que não existe cultura sem cidade ou comunidade. Cidade e cultura se entrelaçam e é na cidade que se desenvolve a cultura cidadina e o contato com o estranho, um contato aceito e tolerado com o que vem de fora. O essencial é que a cidade ensaia a convivência com aquele que eu não conheço, que me é estranho e que, no entanto, não é excluído. Sabemos que a cidade pode ser vista e analisada segundo diferentes dimensões que se interpenetram. A dimensão cultural é uma delas e, por seu intermédio amplia-se a compreensão da sociedade e suas relações sociais, econômicas e políticas.

Na cidade, há ainda o fenômeno da exclusão e não é um fenômeno do presente. Segundo Pesavento (2001): a cidade é o local da exclusão de hoje e de ontem. Os personagens da exclusão social não possuem voz própria. Como excluídos são combatidos e condenados ao silêncio. São os “bárbaros de dentro” nomeados como “indivíduo” ou “elemento”. O desafio dessa escrita aborda questões sobre um Projeto chamado: “Mosaico no Parque das Nações – Criciúma SC - em diálogo com o ensino, a pesquisa e a extensão” aprovado pelo Edital nº 19/2011 (Extensão UNA HCE/UNESC). Nele não se exclui o fenômeno da exclusão pontuado por Pesavento. Além de contar a história desse projeto, a presente escrita propõe estreitar a relação dessa história com o conceito de patrimônio e de memória no sentido de estabelecer novos diálogos evidenciando as discriminações que historicamente marcam nossas histórias e identidades. Uma história, que segundo Le Corbusier (1979), ao falar de cidade, pontua que ela não é apenas um lugar para trabalhar, circular e habitar; os espaços livres, dizia o arquiteto, deve ser lugar para as atividades coletivas da juventude e proporcionar um espaço favorável para as distrações, passeios ou atividades nas horas de descanso. Enfim, a cidade nos possibilita experiências visuais infinitas e quase táteis.

Então, questionamos: o que *vemos* em Criciúma? O que Criciúma oferece para formação cultural de seus moradores? Nosso olhar se constitui e se qualifica a medida em que *vemos* coisas diferentes. As imagens demandam nossa atenção diferenciada. Na pressa que caracteriza a contemporaneidade onde quase tudo é descartável e fugidio, cotidianamente olhamos sem ver no convívio com a cidade, como constituinte e construtora de situações urbanas, a qual, pode ser o espaço para as manifestações e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

intervenções artísticas. Em Criciúma, o Parque das Nações Cincinato Napolini foi o *locus* para nosso projeto de extensão universitária e recebeu intervenções em mosaico a partir da história contada da nossa cidade. Passa a ser um mosaico de história, cultura, identidade, arte e muito trabalho coletivo. Nesse sentido, Chauí (1983, p. 6) define cultura como sendo:

a criação coletiva de representação, valores, símbolos e práticas que determinam para uma coletividade suas formas de relação com o espaço, o tempo, a natureza, e os outros homens, definindo o sagrado e o profano, o necessário e o possível, o contraditório e o impossível, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o legítimo e o ilegítimo, o nós e o eles.

Assim, as culturas se diferenciam ao considerarmos os diferentes tempos, espaços e agrupamentos humanos. E, aqui novamente aparece a questão: como a cidade tem tratado essas *diferentes culturas*?

A relação entre manifestações artísticas e as transformações sociais indica a necessidade de analisá-las a partir do seu contexto histórico e, portanto, nas condições de produção, difusão e consumo que, em cada sociedade, constitui o sentido dos objetos. Por meio da arte, o homem expressa-se, afirma-se. Portanto, a arte satisfaz a necessidade humana de expressão, de interação com a realidade. Satisfaz essa necessidade quando produz artisticamente ou quando tem acesso a esta produção nas mais diversas linguagens. O uso dos azulejos nos mosaicos do Parque dialogam com a cidade, com sua história, uma vez que Criciúma faz-se enquanto um forte polo cerâmico. Esse material já tem estreita relação com a arte, para Freitas (2006, p. 1)

Ao longo da história da arte, artistas modernos e contemporâneos se valeram dos azulejos e dos fragmentos de cerâmica para compor trabalhos artísticos de formas diferenciadas, tendo como exemplo Antoni Gaudí, Julian Schnabel, Portinari, Athos Bulcão, dentre outros.

Ao pensar sobre a técnica, geralmente pensamos que “o mosaico nas ruas instiga a curiosidade, trazendo à imaginação dos transeuntes indagações sobre como o desenho foi elaborado, como foram coladas as peças de azulejo, se as peças são recicladas e etc.” (FREITAS, 2006, p.1)

Ao falar dos processos culturais, Tomaz Tadeu da Silva faz um alerta sobre certa preocupação generalizada também por parte das universidades (2010), propor estreitar cada vez mais a relação da UNESCO com a comunidade é uma oportunidade de melhor



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

percebermos como estamos imersos em um local de diferença para amenizarmos cada vez mais esse pensamento generalizado da cultura como um todo.

No tocante das discussões mais estéticas e políticas, tem havido uma preocupação generalizada com a influência das condições capitalistas de produção e do mercado de massa das mercadorias culturais sobre a 'autenticidade' da cultura, incluindo as artes populares. (SILVA, 2010, p. 53)

Criciúma é uma cidade do Sul de Santa Catarina, conhecida como capital do carvão essa cidade conta histórias que, nesse texto, se apresentam estampadas em Mosaicos no Parque das Nações. Assumimos, assim, o desafio de falar a partir de um Projeto chamado: "Mosaico no Parque das Nações – Criciúma SC - em diálogo com o ensino, a pesquisa e a extensão" aprovado pelo Edital nº 19/2011 (Extensão UNA HCE/UNESC), o qual se desdobra com o Projeto: "Mosaico no Parque das Nações: fazer que dialogue com a pesquisa, o ensino e a extensão" aprovado pelo Edital nº 14/2012 e o Projeto FUMDES/Edital nº 69/2012.

Tudo começou com a disciplina de Iconografia e Cultura Regional no Curso de Artes Visuais – Licenciatura UNESC no segundo semestre de 2009, momento em que os acadêmicos assumiram o compromisso de desenvolver um estudo iconográfico da cidade de suas origens. A iconografia é trazida aqui como "o ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma" (PANOFSKY, 2001, p. 47). Nesse sentido, para o autor, "a iconografia é, portanto, a descrição e classificação das imagens, assim como a etnografia é a descrição e classificação das raças humanas." (PANOFSKY, 2001, p. 53). Nessa efervescência de pensar a cidade a partir de suas referências imagéticas, o Curso de Artes Visuais recebe uma solicitação da AFASC para o desenvolvimento de um projeto que criasse desenhos sobre a cidade para as mulheres da Associação Feminina executarem em mosaicos. A coordenação do Curso de Artes reconhece na disciplina de Iconografia e Cultura Regional o potencial teórico para a elaboração do projeto, o qual foi realizado e aprovado em 2012, com seus desdobramentos já pontuados anteriormente.

Os desenhos foram sendo elaborados, tomando como referência as pesquisas realizadas pelos acadêmicos da disciplina de Iconografia, considerando a partir da solicitação apenas os que contemplassem a cidade de Criciúma - SC. As pesquisas foram ampliadas pelos bolsistas do projeto e os ícones que foram apresentados pelos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

acadêmicos às mulheres da AFASC, foram aqueles mais citados na disciplina. Ainda falando da disciplina de Iconografia, os acadêmicos foram escolhendo temas a partir do olhar que tinham sobre a cidade. Após o tema selecionado foram realizadas pesquisas sobre suas histórias que foram sendo representadas iconograficamente a partir de um exercício gráfico para a definição de símbolos imagéticos que melhor contasse a história da cidade.

Muitas vezes, como afirma Peter Burke em seu livro *Testemunha Ocular*: “Imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras” (2004, p. 38), sendo assim, pontuamos como problemática dessa escrita estreitar a relação das imagens estampadas nos mosaicos do Parque das Nações (Criciúma – SC) com o conceito de patrimônio e de memória no sentido de estabelecer novos diálogos evidenciando as discriminações que historicamente marcam nossas histórias e identidades.

A cultura da cidade estampada em símbolos? Os símbolos contam da cidade. Como selecionar? O que contemplar? São decisões que precisam ser tomadas no coletivo e foi com esse pensamento que todos os desenhos elaborados foram apresentados para as mulheres da AFASC para que elas os reconhecessem e os aprovassem enquanto algo que evidenciasse a história da cidade. Estreitar a relação dessa história com o conceito de patrimônio e de memória é o que nos move no sentido de estabelecer novos diálogos a partir do título: *Mosaico no Parque das Nações: fazer que dialoga com o patrimônio e memória da cidade*.

Para Burke (2004, p. 39),

Existem, entretanto, formas alternativas de discutir a possível relação entre imagens e cultura (ou cultura, ou subculturas) na qual elas foram produzidas. No caso do testemunho de imagens, como em muitos outros casos, as testemunhas são mais confiáveis quando elas nos contam alguma coisa que elas, nesse caso os artistas, não sabem que sabem.

Retomar essas imagens é, nesse momento, propor reflexões sobre esse não saber que Burke argumenta. Passamos talvez por um não saber porque essa imagem e não outra? Porque as coisas estão tão impregnadas e muitas vezes sem reflexão?

Com o desafio de envolver os acadêmicos na comunidade social com o desenvolvimento iconográfico da cidade a partir da prática do mosaico como uma linguagem artística característica da região, o projeto fomentou a interação social, a disseminação da arte do mosaico e a valorização da identidade iconográfica da cidade de Criciúma - SC. Segundo Burke “o que vemos é uma opinião ‘pintada’, uma ‘visão de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sociedade' num sentido ideológico mas também visual". (2004, p. 149). A visão que temos da sociedade dialoga diretamente com nossa memória, nesse sentido Ecléa Bosi defende que "uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais." (1994, p. 408) A coletividade aqui é marcada pela pesquisa, pelas parcerias que esse projeto propiciou. Para a autora "[...] nossas lembranças [...] não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros." (1994, p. 407). Nessa contação de história ilustrada em mosaico cada indivíduo recorda de um jeito diferente, no momento em que se coloca como apreciador das imagens estampadas. Vamos disseminando lembranças sobre uma cidade e sua história. O que se torna relevante é pensar o sujeito como quem "é o memorizador das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum" (BOSI, 1994, p. 411). A cidade, nesse momento é o nosso tesouro, e se coloca como texto, conforme consta no livro de Costa e Câmara (2010, p. 325):

Na cidade de Criciúma concentram-se alguns ramos industriais, como a indústria cerâmica [...]. Os setores industriais geraram uma especialização e diversificação e consequente crescimento econômico regional (por exemplo, a formação do polo cerâmico).

Para Ítalo Calvino, "a memória é redundante: repete os símbolos para que a cidade comece a existir" (1991, p. 23). Nesse sentido, a existência da cidade de Criciúma – SC, aqui, apresenta-se na contação de suas estampas nos mosaicos do Parque, projeto que parte de uma metodologia que contempla várias etapas, como a definição dos desenhos a serem executados nos mosaicos, os critérios e cronogramas para execução, elaboração dos mosaicos, a avaliação e discussão com as mulheres da Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma (AFASC) que desenvolvem as peças em mosaico, o acompanhamento da execução do projeto registrando (fotografia) e coletando falas do cotidiano das mulheres que lá se encontram e a divulgação propriamente dita.

Os primeiros 10 desenhos foram estampados nos bancos distribuídos pelo Parque. Depois dos bancos foi realizado um painel com uma dimensão bastante significativa, ou seja: medindo 18 metros de comprimento, com 2,55 metros de altura. Nesse painel foram estampados 7 etnias reconhecidas como as que colonizaram a cidade no sentido de dialogar com o Parque das Nações Cincinato Napolini que é um local público que evidencia as etnias da colonização da cidade de Criciúma e fica localizado no bairro Próspera.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O Projeto permitiu fazer os mosaicos por todo o parque a partir de um estudo iconográfico da própria cidade e sua história, visando propiciar, assim, benefícios para a comunidade de forma geral, uma vez que expõem os mosaicos enquanto amplia e qualifica o olhar do público frequentadores do Parque. O benefício se dá também pela parceria dos acadêmicos com a AFASC na feitura das peças sob a supervisão da professora de mosaico do atelier do Parque. Os mosaicos estampam-se como meio de disseminação da cultura e história de Criciúma a partir de um corpo teórico pertinente. O diálogo com esse corpo teórico vai sendo costurado na apresentação dos ícones estampados nos mosaicos, propondo assim reflexões sobre as escolhas dessas estampas em diálogo com o inconsciente coletivo que traz a história da cidade como algo que não está desvinculado de uma ideologia marcada pelo olhar, muitas vezes, do colonizador.

Nestor Canclini, quando fala de cultura, propõe um discurso que remete à hibridação, o que apresenta como primeira definição: “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (2008, p. XIX). Os mosaicos do Parque, embora representados separadamente somam-se como narrativas híbridas de uma cidade em construção. As representações desses mosaicos dialogam com o patrimônio cultural da cidade, evidenciando sua identidade (ou suas identidades). Nesse sentido o autor afirma

Os estudos sobre narrativas indenitárias com enfoques teóricos que levam em conta os processos de hibridação (Hannerz; Hall) mostram que não é possível falar de identidades como se se tratasse apenas de uma conjunto de traços fixos, nem afirma-las como a essência de uma etnia ou de uma nação. (CANCLINI, 2008, p. XXIII).

O projeto Mosaico no Parque evidencia um patrimônio cultural em seus desenhos, traz em seus 10 bancos: o Capim Cresciúma (graminácia que dá nome à cidade), a Casa da Cultura, Casa Londres, Memorial Dino Gorini, Fundação Cultural de Criciúma, Igreja N.S.Salete, Igreja Matriz São José, Logotipo Criciúma E.C. (time de futebol da cidade); Praça da Chaminé/Indústria e Monumento ao Mineiro. Alguns desses citados são patrimônios tombados. Todas as igrejas contempladas são católicas. O que nos faz refletir a partir do que pontua Canclini (2008, p. 160):

Esse conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo. As únicas operações possíveis –



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

preservá-lo, restaurá-lo, difundi-lo – são a base mais secreta da simulação social que nos mantém juntos. Frente à magnificência de uma pirâmide maia ou inca, de palácios coloniais, cerâmicas indígenas de três séculos atrás ou à obra de um pintor nacional reconhecido internacionalmente, não ocorre a quase ninguém pensar nas contradições sociais que expressam.

No exercício da reflexão, não pensamos ser inquestionável o valor dos símbolos estampados em mosaico pelo Parque das Nações, pensamos sim em evidenciá-los a partir de uma pesquisa que se propôs a ouvir seus habitantes. Embora evidencie-se um consenso coletivo propomos criar eco na discussões que nos levam a (re)construir olhares sobre a cidade – neste caso Criciúma.

Segue abaixo a imagem de dois dos dez bancos preparados com a técnica de mosaico representando um ícone do patrimônio cultural tombado e o mineiro como símbolo de uma época em que o carvão era a riqueza maior da cidade. Na sequência temos o palco com a representação dos grupos étnicos da cidade (italiano, alemão, polonês, afro, português, espanhol e árabe).

Figura 01: Casa da Cultura



Fonte: Acervo dos pesquisadores

A Casa da Cultura (figura 01) localiza-se no centro da cidade e foi tombada como Patrimônio Histórico. Nela temos um acervo histórico da cidade e uma espaço de exposição de arte. Na foto 02, o mineiro é evidenciado. Os bancos são revestidos de preto remetendo ao carvão. O branco das figuras tem a função do contraste com o preto.



Figura 02 – O mineiro.



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

No Parque das Nações – um espaço de lazer para as pessoas da cidade e região – foi feito um palco para shows e apresentações diversas. Nesse Palco, na sua parte frontal, estampam-se 7 etnias, as quais entende-se que colonizaram a cidade. A figura 03 mostra esse trabalho.

Figura 02: Painel de mosaico aplicado no palco central com a representação dos grupos étnicos.



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Podemos concluir que a cidade necessita da arte para construir seu espaço sensorial. A partir do projeto “Mosaico no Parque das Nações – Criciúma/SC - em diálogo com o ensino, a pesquisa e a extensão” Criciúma não é mais a mesma. Novas e antigas indagações são feitas e o tempo se encarregará de contar novas histórias e nós desejamos que possamos ter contribuído para formar olhares e mobilizar a comunidade para, por meio de um olhar mais crítico atuar na socialização do conhecimento pensando



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

a qualidade do ambiente de vida e no cuidado com a preservação do patrimônio histórico cultural. Vale, por final, registrar que a Universidade atendeu mais uma solicitação/demanda da sociedade e atuou em parceria com a Fundação Cultural de Criciúma (FCC) e AFASC/Oficina de Mosaico AFASC, auxiliando no desenvolvimento de um projeto cultural coletivo sobre e para a cidade, embora algumas coisas ficaram por dizer, o que foi dito deve provocar novos desafios, como por exemplo: pensar a cultura indígena como algo que precisa ser melhor evidenciada, contemplada, respeitada e menos negligenciada.

## Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 279 p.

COSTA, Marli de Oliveira, CÂMARA, Maurício Ruiz. **A cidade como texto**: tecendo saberes e conhecendo Criciúma. São Paulo: Baraúna, 2010.

FREITAS, Sicília Calado. **Os mosaicos de Bel Borba**: arte, cidade e sociedade na constituição de uma estética urbana. Cadernos do PPGAV/EBA/UFBA. Ano 3, N. 3 – Salvador-Bahia, 2006.

LE CORBUSIER: **Princípios de urbanismo**. Barcelona: Ed. Ariel, 1979.

PANOFSKY, Erwin; GUINSBURG, Jacó. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PESAVENTO, Sandra J. **Uma outra cidade**: o mundo dos excluídos no final do século XIX. São Paulo: Brasiliense Novos Estudos, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## A INTERCULTURALIDADE DO HOMEM PANTANEIRO NA REGIÃO DE MIRANDA/MS

José Alcímero de Moraes Santos<sup>519</sup>

Jessika Borges de Souza<sup>520</sup>

Debora Fittipaldi Goncalves<sup>521</sup>

### Resumo

O Pantanal Sul-mato-grossense, tecido pelo homem pantaneiro, com conhecimento do local, cultura, histórias e causos. O objetivo geral é pesquisar o patrimônio cultural, imaterial da cultura do homem pantaneiro em uma fazenda de turismo rural. Especificamente à caracterização, particularidades, definição do patrimônio cultural imaterial sob o viés da história oral, e interpretação através do turismo. A metodologia foi pesquisa documental, qualitativa, com entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se na análise do discurso pela oralidade às entrevistas, apurando ênfases com perguntas geradoras. Conclui-se que cultura pantaneira fortaleceu por meio de adaptações, modificações e tradições do homem pantaneiro. E o conhecimento sobre a cultura, apresentada aos turistas, mostra haver interculturalidade com a história de vida e em suas crenças, mitos e causos através do turismo.

**Palavras-Chave:** Turismo; Interculturalidade; Homem Pantaneiro; Oralidade.

### 1 Palavras Iniciais

O despertar turístico e conjunto de componentes existentes no espaço rural se complementam formando uma totalidade natural, rica e diversificada. Assim apresentamos o Pantanal, localizado no Continente Sul-Americano, em território brasileiro, a oeste do país abrangendo os Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, possui uma extensão aproximada de 150.000 km<sup>2</sup>, dos quais, 70% estão localizados no Estado de Mato Grosso do Sul. (EMBRAPA, 2006).

Neste contexto, encontra-se de turismo rural localizada geograficamente, no município de Aquidauana, mas com social e rotineiramente tem contato maior com o município de Miranda, por estar situado no limite da divisa de Miranda e Aquidauana.

<sup>519</sup> Graduado em Turismo com Ênfase em Ambientes Naturais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. E-mail: josealcimero@hotmail.com

<sup>520</sup> Graduada em Turismo com Ênfase em Ambientes Naturais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. E-mail: jessika.tur@gmail.com

<sup>521</sup> Graduada em Turismo (UCDB), Mestre em Desenvolvimento Regional e Doutoranda em Desenvolvimento Regional (PPGDR/FURB), Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Curso de Turismo – Dourados/MS - Membro Grupos de Pesquisa Ethos Alteridade e Desenvolvimento –GPEAD/ FURB. E-mail: defittipaldi@hotmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Enfatizamos que segundo a classificação da Embrapa Pantanal, a fazenda está localizada na sub-região de Miranda e por isso se une ao mercado turístico do referido município (EMBRAPA, 2006).

O turismo traz o bem estar para as comunidades o qual melhora sua comunicabilidade, proporciona fortalecimento cultural aos cidadãos, desempenha papéis importantes no aspecto econômico, social e ambiental, motivando-os e fortalecendo em suas particularidades.

O objetivo geral deste estudo foi pesquisar o patrimônio cultural imaterial destacando o viés da história oral, contextualizado com o Turismo Rural de acordo com as atividades que a fazenda possui utilizando como base as atividades locais. Para uma melhor compreensão do objetivo priorizou alguns pontos que mereceram destaque, trazendo uma menção das características do homem pantaneiro, demonstrando suas particularidades no local. Definindo o que é patrimônio cultural imaterial na realidade pantaneira, e como é interpretado e vivenciado através do turismo. Foi identificado o patrimônio cultural, com base na observação da população pantaneira, salientando a influência que o turismo rural manifesta na cultura pantaneira.

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, alavancada por entrevistas semiestruturadas, posteriormente realizado análise de dados, através do método da análise do discurso, por meio de ênfases destacadas nas entrevistas.

Com a base bibliográfica buscou apurar as ênfases de acordo com as perguntas geradoras, que puderam mover a conversa de acordo com a análise proposta com os seguintes conceitos: a família, o conhecimento, a história e o turismo.

## **2. Pantanal Sul-Mato-Grossense: uma tessitura cultural**

O Pantanal, como já explicitado anteriormente é dividido por sub-regiões, cada um com características próprias de solo, vegetação e clima: Porto Murtinho, Cáceres, Poconé, Barão de Melgaço, Paraguai, Paiaguás, Nhecolândia, Abobral, Aquidauana, Miranda, Nabileque. (EMBRAPA PANTANAL, 2010).

O pantanal de Miranda localiza-se dentre os seguintes limites: ao norte o pantanal do Abobral; ao sul as florestas do município de Porto Murtinho; a leste, pantanal de Aquidauana; e a oeste a serra da Bodoquena e pantanal do Nabileque. Uma área de 5.000 m<sup>2</sup> é conferida ao pantanal de Miranda, sendo que nesta sub-região a vegetação é



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tipo savana, mata e campo (EMBRAPA, 2006). O pantanal de Miranda possui grande diversidade da natureza baseado em riqueza natural, cultural, arquitetônica e espacial.

Como Miranda possui uma localização de fácil acesso para o turismo, promove assim um desenvolvimento nas questões econômicas, culturais, e ambientais locais, tecendo com homem o homem pantaneiro a chegada de uma nova atividade na sua lida do campo, o turismo, assim o turismo no espaço rural e o com esse ambiente incrementando na renda, gerando empregos e promovendo o desenvolvimento local, pois é uma atividade que se identifica com as especificidades da vida no local, seu habitat, sua cultura (SANTOS e SOUZA, 2010).

Nesse local encontramos diversos meios que ajudam a interagir de acordo com a cultura. Para Nogueira (2002), a planície pantaneira é uma região que contém grande diversidade biológica, histórica, cultural e turística. Assim a interação existe, visto que o todo motiva e é motivado. Outro efeito natural é o ciclo das águas que promove uma diversificação no meio ambiente, sendo um dos fatores que mais motiva a atividades turísticas no local, porque a diferença entre os dois contextos é crucial, propicia para vislumbrar nas imagens colhidas.

Descrevendo a beleza e suavidade do pantanal, sua história é fascinante e admirável, segundo os primeiros turistas e, sobretudo, ecologista e naturalistas, foram responsáveis pela divulgação perante a corte, chamando o pantanal de “santuário ecológico” (NOGUEIRA, 2002).

Nesse ambiente rico e diversificado, existe a presença de pessoas que colaboram inteiramente para o bem estar do ambiente e da população humana e animal, este é o homem pantaneiro - ser humano residente no pantanal sul mato-grossense, há mais de vinte anos, compartilhando hábitos e costumes típicos da região, Nogueira (1990) afirma que este ser humano compõe o ambiente, pois a paisagem é esplêndida, mas ele é importante para esse local, fortalecendo a cultura e tudo o que está relacionado de acordo com as suas particularidades, que se aprofundam de acordo com o local em que habita, trabalhando na terra, com comitivas e outros afazeres típicos da fazenda pantaneira.

O conglomerado de aspectos reflete no alicerce da cultura se relacionam de forma que a miscigenação existe, sobretudo, etnicamente que se enfatiza no perfil do indivíduo. Isso exhibe que essa miscigenação às vezes se revela no intuito de difundir, para adequar boas maneiras para encarar as adversidades encontradas na lida, ou seja, o trabalho realizado diretamente no campo, uma vez que tudo se fundamenta com a sua cultura e soma com o conhecimento, somando a uma junção interna (cultura básica do homem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pantaneiro) e externa (advindas de outras culturas). Essas se conectam paralelamente pelas fronteiras espaciais, pelo estável movimento de indivíduos em busca de um novo espaço para ampliarem suas vidas, maiormente nos aspecto econômico. De acordo com algumas bases tradicionais não são aceitas, focalizando no ato de que isso vem para desvendar diferenças de conceitos entre dois ou mais povos. Este caso pode ser concretizado de acordo com Barros (1998), que em seu livro *Gente Pantaneira* cita que muitos eram 'excluídos' por determinadas pessoas e por algum tempo, devido à diferença existe entre uma família e outra, principalmente nos aspectos racial e nas riquezas.

Toda a diversidade e interculturalidade se relaciona com o meio onde esse indivíduo vive transpondo para valores culturais. O pantaneiro com seu livre arbítrio para exercitar suas ações de acordo com os valores culturais e algumas dificuldades são encontradas, tal como a convivência com a solidão e ausência de familiares, maiormente quando na lida, possuindo habilidades de adaptação de acordo com as suas necessidades. Relacionando com o pluralismo e interculturalidade, envolto do individualismo e particularidade, destaca-se a individualização do universo cultural pantaneiro (NOGUEIRA, 2002). Assim, entendemos que quando o pantaneiro relaciona a sua interculturalidade, ele interage com o meio e se fortalece, sobresaindo nos momentos mais difíceis, diferenciando as características encontradas em sua essência.

O conjunto de costumes e suas características, pois através dele é possível identificar como o patrimônio cultural imaterial com as praticas, representações, expressões, conhecimentos, técnicas e bens que as comunidades e os grupos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (PINSKY e FUNARI, 2003). Assim como independente de ser formal ou informal, o referido conjunto serve para incrementar a cultura sendo difundida e com contextualizada de acordo com o local.

O conhecimento do homem pantaneiro durante sua vida é explanado e mostra um grande dimensionamento espacial, relacionando com outras culturas, identificando as adaptações indiretamente ajudando no alastramento cultural. De forma que há predominância da identidade que existe em relação à outra, materializando que cada indivíduo se baseia em ações alheias, mas não deixam seu alicerce, proporcionando uma soma de adaptações na expansão da cultura (CUCHE, 2002). Isso resulta numa junção de indivíduos, que no pantanal possui originalidade cultivada desde a chegada de Cabral até atualidade (SIGRIST, 2000).

A colonização e povoamento contextualizam-se como miscigenação que se relaciona com os bens utilizados pela população, com uma transformação da cultura



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

inicial a qual de forma “emprestada” reflete uma tendência em outras culturas. Isso acontece, mas não tem capacidade de supressão da cultura modificada, desta forma percebe-se uma miscigenação entre as culturas, mas sempre ela terá sua essência e com isso surgem alguns segmentos da religião despertando e entrelaçando.

Nogueira (1990, p.59) o pantanal é “Um sistema ecológico que não se completa apenas com o conjunto de uma avilana e de uma flora variadíssimas, e sim com o homem que nele vive”. Com este quesito, pode afirmar este é um dos motivos que o local é privilegiado pelo grande fluxo de visitação de pessoas, inclusive de outros estados e até de outros países, pois a diversidade e a variabilidade se destacam proporcionando satisfação em cada indivíduo que procura o pantanal como destino turístico.

O pantaneiro que possui suas habilidades na lida, sendo ela um serviço árduo e contínuo que também pode ser prazeroso (NOGUEIRA, 1990). Ele carrega consigo uma variedade intercultural dentre elas, pode destacar como as práticas místicas, seguidas por superstições e simpatias que são herdadas por várias gerações dentro da sua própria cultura. Assim, concretiza-se que as diversidades de grupos culturais que se formaram ao longo da expansão local, formaram e entrelaçaram aspectos salientes para identificação do homem pantaneiro, manifestando a realidade do mesmo, que mostram as faces de sua cultura, mediante ações e modos de vida no imenso pantanal.

A cultura possui suas diversas maneiras de divulgação, pode ser feita várias modalidades que inclui também seus símbolos, que são variados, estes, formam um patrimônio cultural, de propriedade própria do local. “Cultura pode ser entendida como um conjunto de crenças, valores e técnicas para lidar com o meio ambiente, compartilhando entre os contemporâneos e transmitidos de geração em geração” [...] (BENI, 2001, p.86).

Cada local, demonstra seus aspectos históricos e culturais, pois a cultura permite o não somente a adaptar-se ao seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, as necessidades e seus projetos, ou seja, a cultura torna possível a transformação da natureza. (CUCHE, 2002)

O homem pantaneiro isto não é diferente, o mesmo tem suas culturas e hábitos, que permite caracterizar sua cultura de forma positiva, de acordo com a sua diversidade e forma de agir, principalmente com sua cultura, pois junção dos valores culturais relacionados ao seu contexto, resulta em questões culturais. Este homem é um ser humano possui grandes potencialidades e habilidades, que é utilizada no seu desempenho e sua ascensão na sua forma de viver. Pois o mesmo possui noção e se adapta de acordo com as formas e etapa de sua vida, cooperando para o bem estar de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

suas famílias, cultura e seu local de sobrevivência, que é o pantanal, um recinto diversificado e amplo, que continuamente não pode medir as dimensões espaciais e culturais.

De acordo com entrevistas dos depoentes, que irão formando sua rede estabelecendo uma interligação no contexto histórico através da oralidade, intensificando as relações existentes entre o homem residente e a cultura pantaneira, pois o mesmo apresenta um conteúdo vasto ligado aos métodos e organizações. Estas foram aplicadas informalmente através de questionamentos que despertaram vários aspectos gerais, obtendo uma visão diferenciada mostrando as entrelinhas que são citadas por autores de discutem o assunto com muita relevância.

Desta forma pode-se interpretar que o patrimônio cultural e imaterial de um local é o próprio habitante e seu modo de vida, que interpretam e mostram as qualidades e defeitos existentes em uma comunidade. Pois segundo a UNESCO (2003, p. 6), pode se definir patrimônio cultural e imaterial como:

O conjunto de formas de cultura tradicional e popular ou folclórica, ou seja, as obras coletivas que emanam de uma cultura e se baseiam na tradição. Estas tradições são transmitidas oralmente ou mediante gestos e se modificam com o decorrer do tempo através de um processo de recriação coletiva. Estão incluídas nelas as tradições orais, os costumes, as línguas, a música, os bailes, os rituais, as festas, a medicina tradicional e a farmacopeia, as artes culinárias e todas as habilidades especiais relacionadas com os aspectos materiais da cultura, tais como as ferramentas e o habitat.

Esbanjando nesta conjuntura fala-se como bases que emanam a cultura, isso explica que uma atividade de forma simples sem muitos apetrechos tornou-se algo que mereceu destaque e a sua continuada utilização consagrou e culminou em um pacto que é transmitido de variadas formas, como destacado aqui a oralidade. As tradições orais são os causos, mitos, lendas e músicas que são contadas na beira da fogueira e durante uma cavalgada, como uma maneira de divulgar e integrar os turistas, amigos e parentes, o que é saliente a presença de parentes do fazendeiro para cantar ou papear junto com os turistas mostrando que a presença dele é importante naquele local.

Desta forma, o turismo se posiciona como um veículo para a expansão da busca de conhecer o novo e suas relações, apresentado na espontaneidade dos indivíduos que agem e coagem nela, exemplo disto às músicas, às lendas, os mitos e outros. O turista tem a capacidade de apreciar e buscar distinguir uma cultura de acordo com as suas tradições, quando são acentuadas, pois despertam mérito coletivo, e isso exhibe a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

necessidade de ser apresentado de forma didática, que satisfaça e propague todas as bases da cultura. Pois o turismo cultural não implica exclusivamente a oferta de espetáculo ou eventos culturais, mas, além disso, a existência e preservação de um patrimônio cultural constituído por museus, monumentos e locais históricos, retratando não só os valores culturais mais também os bens materiais, sendo objetos indispensáveis, cujo consumo é à base de sustentação da própria atividade. (PINSKY e FUNARI, 2003).

Existe um grande complexo de atitudes e habilidades para a expansão da cultura, mesmo que não seja fora do espaço onde ela abrange, tendo grande propagação através de seus membros, formando uma ligação entre cada indivíduo, em que todos possuem uma identidade, que seja forte capaz de superar mudanças drásticas. Pode - se contemplar que o turismo decorrer com a finalidade de uma propagação universal do local, mas isso só incide se a cultura encontrar-se aperfeiçoada e entrelaçada nos seus primórdios. Apresentando um turismo cultural, que não mostra apenas uma realidade dissimulada, mas sim uma realidade absoluta e original, que é convivida por todos os membros e não-membros (PINSKY e FUNARI, 2003).

No universo pantaneiro vivente em algumas fazendas possuem a missão de indicar a realidade do dia-a-dia, ou seja, a lida do pantaneiro, por exemplo, a Fazenda Cacimba de Pedra, citada no início, apresenta atividades relacionadas com a labuta. Isto mostra que turismo cultural e o turismo rural veem se fortalecendo, majorando de visitas principalmente em altas temporadas. Apontando a realidade aos turistas que anseiam conhecer passo a passo à cultura, assim é possível à expressão de se ver e viver no mundo, diante suas bases outorgadas através da comunicação oral e escritas, através da junção de todos os membros com experiência própria.

### **3 História de Vida e Oralidade**

A historia de vida é um registro daquilo que o indivíduo vive ou viveu, porem está propicia a serem apagados por quaisquer fatores internos ou externos, que destrói contos de fatos que são importantes para o conhecimento da população que se desenvolve mutuamente.

Para isso constata-se que o registro destes contos seja propagado a fim de ser notório para desempenham um papel a ser conhecido e “retalhado” para e que não haja uma má interpretação, apontando aspectos positivos, e uma divulgação em massa dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

fatores históricos que auxiliam nas expectativas das famílias atuais. Desta forma, que muitos conhecerão e contarão para outrem, retratando que o valor cultural será enriquecido, com algo com valor histórico e cultural que não foi apagado, mas sim apresentado de maneira satisfatória. Pois a história de vida individual, e os determinantes socioculturais que condicionam sua existência e influenciam fortemente a percepção e o poder de avaliação dos seres humanos (CHALITA, 2002).

Isto também pode ser diferenciado, pois algumas histórias de vida são relatadas num contexto coletivo, formando um elo entre os participantes. Essa é uma das características dos pantaneiros, onde a maioria das histórias acontece no agrupamento de pessoas, inclusive peões, em suas comitivas, que transforma esse momento de lazer, fazendo com que todos vivam momentos de lúdico e entretenimento. A oralidade segundo Marcuschi (2001, p. 25) é: “Uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso..”

Aprofundando isso vale destacar que as práticas sociais podem ser formal ou informal, servindo para incrementar a sociedade de forma que pode ser difundida e que seus contextos variam de acordo com o local, ou seja, a cultura em que o indivíduo vivencia e como ela é empregada, sendo propagada de maneira que se torna acessível a presença de membros e não-membros, pois todos podem usufruir dos conceitos básicos, tornando como exemplo alguns quesitos que se apropriam de acordo com a oralidade, pois quando ela desfruta da junção do contexto coletivo e da prática social, ela se une e se fortalece, motivando a desbravação de conhecimento e expansão dos laços afetivos culturais, característicos deste envolvimento.

A história oral é algo de grande importância, pois segundo Silva (2007) ela observa esboça aspectos e especificidades do sujeito ou fato pesquisado. A diferença da história oral em analogia a outras metodologias que empregam entrevistas como procedimento de coleta de dados é que origina consigo uma finalidade comum a alguma área que dela se aproveita: a valorização de narrativas orais como bases de análise. As narrativas orais são fontes que possibilitam o ajuntamento dos sentidos das experiências de quem narra, preservando a realidade própria do narrador. Por meio da investigação é provável notar as diferenças em um episódio social. Neste dimensionamento, buscaram-se adequar a todos estes princípios que a história oral se adequa, visando uma qualidade excepcional quanto à vida do pantaneiro.

Ainda neste contexto, Freitas (2002) apóia que a história oral tem estilo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

multidisciplinar, podendo ser ouvidos sujeitos diversos e uma das subdivisões é a história de vida. Assim mostra-se que a história de vida do pantaneiro pode ser sim demonstrada e esclarecida.

#### **4 Metodologia e Análise e Dados**

O pantaneiro é um indivíduo simples, inteligente, esperto, ágil, trabalhador e conversador (LEITE, 2003). Estas são umas das qualidades do homem pantaneiro, que merece notoriedade, pois a sua atuação é significativa para todo o contexto social e ambiental, possui uma participação ativa no meio, trazendo diversificação para todos e demonstrando que o turismo pode ser feito com a participação de envolvidos em algumas fazendas, propiciando melhoria de vida e de sua economia. Para isso relevam-se algumas ênfases como: Família, Conhecimento, História e Turismo.

A metodologia utilizada foi baseada na pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, alavancada por entrevistas semi-estruturadas, e análise de dados, através do método da análise do discurso, por meio de ênfases destacadas nas entrevistas. (RICHARDSON, 1999). Com isso nos consolidamos com base no turismo rural, na cultura e na história oral, visualizando o empenho da oralidade, de acordo com as suas especificidades com uma dimensão clara e objetiva, que através do turismo pode ser apresentada efetuando uma abrangência maior, com a visão de fundir e expandir o turismo, de acordo com os pantaneiros residentes na fazenda, que estão envolvidos na prestação de serviços turísticos, destacamos as ênfases em aspectos que merecem o realce para o modo de vida, características e tudo o que se relaciona ao meio onde vivem, que tanto é apreciado por eles. (ORLANDI, 2005).

Foram elaboradas questões norteadoras para a entrevista semiestruturada são elas: Qual o papel da história oral na vida do pantaneiro? Qual a influência da atividade turística na região? Quais os benefícios do turismo para a região? Quais os problemas enfrentados relacionados à demanda turística? Qual a reação do visitante, frente à sustentabilidade local? Os turistas respeitam as regras impostas, relacionadas ao meio ambiente e bens históricos?

A primeira ênfase foi apresentada com uma desestruturação motivada pela distância em que o pai não podia ter uma presença contínua, pois as crianças precisam estudar e quanto à distância dificulta a união familiar. Outro ponto é o conhecimento que é



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

expandido para os turistas, que através das conversas que cativam, mostram que há interdisciplinaridade.

Outra ênfase foi a história que os pantaneiros contam, que motivam a comunicação com os turistas. A interdisciplinaridade citada anteriormente é fulcra, porque eles têm que atender o público que possui suas diferenciações e os turistas precisam receber hospitalidade, proporcionando uma melhor satisfação da venda do produto pantaneiro. Por final, destacamos que o turismo, se mostra com uma nova visão para a cultura, pois esta mostrou que a cultura pode ser fortalecida e que seus costumes são importantes para a divulgação, isso resultou em qualidade de vida local e na desenvoltura da economia, no aspecto geral do estado.

Discutindo o patrimônio e sua culturalidade, percebemos que o local e seu habitante se integram em uma interligação através do contexto histórico, isso como descrito anteriormente fortaleceu a história oral. Através da ligação do homem e sua cultura verificamos que há uma relação boa e aceitável, visto que a cultura está consolidada e através do conhecimento cultural. Os pantaneiros, através do turismo propagam a sua cultura, de acordo com as ações peculiares ao local onde trabalham.

Nesse direcionamento contextualizamos a diversidade local, se encontra sobre um alicerce cultural, e posicionado em bases culturais que se fortalecem continuamente, pois está consolidada em um universo cultural rico e diversificado, que se forma com as pessoas envolvidas na cultura pantaneira, sendo propagada pelo turismo rural, que em si, não se difunde, mas com a atuação da comunidade que os incrementa e o torna mais ativo. Isso é importante porque na realidade os anseios da sociedade em ter uma participação efetiva, proveitosa e satisfatória se faz notório de forma que ambos possuem um reconhecimento e traçam uma linha de progressão, do ponto de vista econômico.

Com base na história oral, apontamos a concretização do registro de vida que o homem pantaneiro possui no local que é diferenciado, com muitos elencos, base cultural em sua identidade, empregada pelo turismo mostrando o seu modo de vida que é de fundamental para a visualização da sua cultura. Assim eles incrementam e demonstram sua vida de acordo com o conhecimento, habitualidade as mudanças e satisfação própria, incrementados pelo turismo, suas tradições e sua vida, dando ênfase no que realmente está disponível nas fazendas pantaneiras para o turismo. E isso acontece através de demonstrações coletivas que culminam em uma melhor visão para o turismo, pois assim a vida pantaneira é propagada mostrando suas origens, anseios e costumes, formando uma identidade própria que é montada como uma quebra-cabeça, pois os pontos positivos e



ISBN: 978-85-7897-148-9

negativos se complementam formando um todo participativo.

## 5 À Guisa de Conclusão

Com o presente artigo, foi possível conhecer os detalhes da vida e dos modos de vida do homem pantaneiro e explicar algumas vertentes dentro do objetivo proposto para difundir a sua atuação e meios para melhorar as atividades turísticas.

O pantaneiro possui o livre arbítrio para perpetrar suas ações com os valores culturais e possui algumas dificuldades, como a convivência com a solidão e ausência de familiares, principalmente na lida, possuindo habilidades de adaptação de acordo com as suas necessidades.

Isso é comprovado pela seguinte argumentação abordada por (NOGUEIRA, 2002), retratando sua vida e o local social e geográfico e o mesmo possui um relacionamento com o pluralismo, envolta do individualismo e particularidade, destacando a individualização no universo cultural pantaneiro. Desta forma demonstra a complexidade e peculiaridade apontada no estudo, que apresenta por fim é um ator social abrangente que promove e desenrola todo um contexto para humanidade.

Numa segunda vertente, buscava-se mostrar o patrimônio cultural, contudo pode se interpretar baseado e sua identidade podem ser definidos numa direção baseada que a identidade existe em relação à outra identidade, espiritualizando que cada indivíduo se baseia em ações alheias, mas não deixam seu alicerce, proporcionando uma soma de adaptações na expansão da cultura. Isso resulta numa junção de indivíduos, culturalmente organizados, que no pantanal possui sua originalidade.

Essa aponta a particularidade é notória e saliente, e sua história embora não seja divulgada para todos, pode ser especial e suficiente para destacar onde se promova a oralidade pantaneira. Assim podem-se promover encontros e manifestações culturais com a comunidade regional propiciando meios de divulgação, mesmo que seja feita aos poucos, mas com objetivo predominante para a expansão da cultura pantaneira. Desta forma poderá mostrar o aspecto cultural para os turistas no qual conheçam as características que despertam uma espiritualidade desmesurada no argumento cultural e egocêntrico do ponto de vista interior da cultura, tendo a espontaneidade de divulgar suas manifestações elencadas na vida das pessoas que a compõe.

A diversidade tem uma amplitude maior em relação ao ambiente e todos têm uma parcela de contribuição para o bem estar, no qual cada ser possui suas ideologias e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ações, que retrata na cultura.

Atualmente o pantanal e seus habitantes são conhecidos mundialmente, assolado pelo turismo e pela economia básica – baseada em seu modo de vida, na comercialização local e individual - com riquezas históricas, retratadas na cultura, relacionado pela religiosidade e almejado por muitos. E o simples fato de mostrar o modo de vida, riquezas históricas e sua religiosidade se tornam algo propício na divulgação da história oral relacionado com o patrimônio cultural.

Vale ressaltar o desempenho do homem pantaneiro de forma positivamente e estratégica na presença e na ação turística, pois alguns trabalhavam somente com o gado, e com a mudança puderam alterar e melhorar em parte sua atuação. Podemos perceber que alguns são peões que outrora pertencia às fazendas agropecuárias e não tendo uma visão fulcra para o turismo e isso tem mudado, satisfazendo proprietários e colaboradores interessados pela nova vertente.

Com a pesquisa consolidam é possível a complementação do turismo com a população local, as diferenças encontradas se relacionam com a participação do turismo e isso incrementa no acervo financeiro e cultural local, evidenciando a criatividade predominante nos meios de vivência e contemporaneidades demonstradas nas habilidades da vida pantaneira.

Essa transformação não é estratégica, mas com isso notamos que o homem que habita em cada local com sua cultura e se adapta à mesma, tornando a endêmica e especial para todos participarem de alguma forma dela, constituindo a identidade local.

Enfim, o homem pantaneiro vive em um local que é diferenciado, consta com muitos elencos, tendo sua base cultural contida em sua identidade, e aproveita do turismo para incrementar tentando demonstrar como é sua vida, possui muito conhecimento naquilo que domina e esta habituado a mudanças com esperanças de fortalecer a sua vida e garantir a satisfação própria e de todos envolvidos em suas atividades, incrementados por uma esfera diferenciada na atuação do turismo, fortalecendo suas tradições e mostrando sua vida.

Para atingir os objetivos, seguimos as perguntas geradoras, que deram uma base para conversa, desta forma, concretizamos que a história oral tem um papel importante, pois o pantaneiro envolve os turistas de acordo com o atrativo cativando e mostrando sua cultura através da oralidade, isso é demonstrado pelo conhecimento que ele tem e a interdisciplinaridade, pois cada história tem seu contexto e seu momento para ser contada e com uma facilidade espetacular esse ‘monta’ um panorama principal e envolvente,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pois segundo o pantaneiro fazer uma junção através da narração e abranger um ambiente na conversa.

## Referencias

BARROS, A. de. **Gente pantaneira**:(crônicas de sua história): Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1998.

BENI, M. C. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

CHALITA, G. **A sedução no discurso**: o poder da linguagem nos tribunais de júri. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, 2002.

EMBRAPA, 2006 **Dissertação de mestrado**. Disponível em: [http://www.cpap.embrapa.br/teses/download.php?arq\\_pdf=DST60](http://www.cpap.embrapa.br/teses/download.php?arq_pdf=DST60)

EMBRAPA. **Embrapa Pantanal**. Disponível em <http://www.cpap.embrapa.br>. Acesso em: 03 de Março de 2010.

FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

FREITAS, S. M. de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanistas FFLCH/USP; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

LEITE, E. F. **Marchas na história**: comitivas e peões-boiadeiros no Pantanal. Brasília: Ministério da Integração Nacional; Campo Grande, MS: ED. UFMS, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo, Cortez, 2005.

NOGUEIRA, A. X. **O que é pantanal**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pantanal**: homem e cultura. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PINSKY, J.; FUNARI; P. P (Orgs). **Turismo e patrimônio cultural**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

RICHARDSON, R. (Org.). **Pesquisa Social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS; SOUZA. **Teoria e prática do turismo no espaço rural**. Barueri, SP: Manole, 2010.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SIGRIST, M. **Chão batido**: a cultura popular de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

SILVA, H.; SOUZA, L. A..A história oral na pesquisa em educação matemática. In: **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 20, nº. 28, 2007, pp. 139 a 162.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris: 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>  
Acessado em: 10 de janeiro de 2011.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## RELIGIOSIDADE POPULAR E RESISTÊNCIA CULTURAL: um breve estudo do rito alimentação das almas no Distrito de Belo Campo/BA

Edinan Cardoso Dourado<sup>522</sup>

### Resumo

Este artigo analisa aspectos da manifestação religiosa denominada “Alimentação das Almas” que acontece no Distrito de Belo Campo, no município de América Dourada - Bahia. Como discutir sua provável origem e a forma de expressar desse grupo liderado por mulheres que praticam este ritual na Quaresma, durante a Semana Santa e como essa manifestação se caracteriza como resistência de gênero religioso?. Este grupo pode ser visto como sinal de uma tradição que permanece viva na memória social da população. A pesquisa foi desenvolvida a partir do levantamento de fontes atinentes à temática, como fotografias, objetos de culto, indumentária e depoimentos orais dos participantes. A revisão de literatura baseou-se em (Bourdieu Pierre; Silva, Cândido da Costa; Azzi Riolando). Por ser um movimento pertencente à religiosidade popular, a oralidade torna-se um instrumento indispensável na compreensão dos seus sujeitos, na interlocução de uma realidade permeada por misticismo, códigos de uma simbologia complexa e ainda pouco discutida. Trata-se, portanto, de uma realidade múltipla, intercalada dos sujeitos e lamentos, nos quais os personagens são os povos sofridos do cotidiano dessa vila sertaneja.

**Palavras-chave:** Religiosidade Popular; Resistência Religiosa; Tradição cultural.

### 1 Introdução

O homem que vive no sertão tem como principal prática o cristianismo e suas várias vertentes, mas nessas regiões denominadas de sertões também aparece o cristianismo popular ou uma peculiaridade de religiosidade popular, que é uma característica das populações menos favorecidas socialmente, principalmente nas regiões mais distantes e isolada de centros urbanos, como é a região do médio São Francisco, noroeste da Bahia.

Discutir sua provável origem do Ritual Alimentação das Almas, e a forma de expressar desse grupo liderado por mulheres que pratica este rito na Quaresma, durante a Semana santa e como essa manifestação se caracteriza como resistência de gênero religioso foi a pretensão desse estudo. Meu interesse por essas práticas surgiu em 2004, quando estava fazendo pesquisa de campo de minha Monografia de História, e ao mesmo tempo fazia disciplinas que discutiam a religiosidade popular, com isso me veio a ideia de pesquisar essa tradição religiosa e a necessidade de estudar com um olhar

<sup>522</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional (FURB, 2011). Professor de Ensino Religioso na Escola Municipal Machado de Assis Blumenau/SC. Graduado em História (UNEB, 2004). E-mail: edinandourado@ibest.com.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

científico sobre as mulheres e o ritual da alimentação das almas. Este grupo pode ser visto como sinais de uma tradição que permanece viva na memória social da população belocampense. Neste ensejo, pode-se dizer que as rezadeiras representam um elo entre presente e passado.

É nessa região do sertão da Bahia que acontece a ritual alimentação das Almas ou encomendação das almas como é chamado em alguns lugares. Desde 1950 vem sendo analisado por pesquisadores, que geralmente só percebem essas práticas com olhar de manifestação folclórica, mística e lendária. Na maioria das vezes abandonam o seu lado histórico também seu caráter eminentemente de uma cultura regional importante para as comunidades onde estão inseridas.

## **2 A Origem do Ritual na Europa Medieval**

O que consiste então alimentação das almas. Para alcançarmos no intento preliminar dessas práticas, enquanto manifestação religiosa, trataremos de analisar as remotas origens desse ritual. Em algumas regiões do sertão baiano é muito forte a presença de manifestações do catolicismo popular que “incorporou em largos traços as expressões medievais do catolicismo português” (SILVA, 1982, p. 14), acredita-se que essas formas de autossacrifício eram comuns na idade média na Europa, desde século XI. Aqueles que se rotulassem de cristãos, olvidando, entretanto, os ensinamentos de Cristo misericórdia e sacrifício. Praticavam largamente sacrifícios e mortificações do corpo com interesse de alcançar, depois da morte, um lugar de glória no céu.

Na sua gênese na idade média teriam chegado ao interior da Bahia ainda no período da colonização através dos frades franciscanos que desembarcaram nos finais do século XVII E XVIII. Com seus diferentes modos de liturgia, onde descreviam o fim do mundo e as aflições que os pecados teriam no inferno, ressaltando a necessidade do arrependimento e da penitência.

Por séculos essas tradições de autossacrifício permaneceram com uma forma de cultura na região do meio são Francisco, principalmente na zona rural os pequenos vilarejos mais afastados das cidades. Segundo Cândido da Costa e Silva, em seu livro *Roteiro da Vida e da Morte*. A herança que alimenta a vida religiosa da gente sertaneja, não se pode compreender sem o prévio reconhecimento do modo como se organizou no espaço do sertão, sendo essas missões as responsáveis pela tarefa de doutrinação com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

a ótica do rigor penitencial. Esses aspectos que provavelmente concorreram na formação singular do viver cristão á um só tempo autônomo e supletivo, dependente, conservador, seletivo e reinterpretativo. E com essa doutrinação passada por gerações, muitas vezes carregada de conceitos abstratos, fora de uma realidade existencial do povo sertanejo que reforça essa autenticidade dessa manifestação religiosa e de resistência cultural.

### **3 O Sentido desse Ritual**

No plano simbólico, a decadência do corpo coincide com a elevação da alma. Assim, para purgar os pecados cometidos pela carne e tentar salvar a alma, torna-se necessário fazer o corpo sofrer. É como se para salvar a alma fosse necessário matar a carne. É preciso lembrar também do período em que o ato penitencial ocorre: a quaresma rememora o período de sofrimento de Cristo no deserto, culminando com a Paixão. Por esse ângulo, o sangue também pode ser visto como a tentativa do homem simples e sofrido do semiárido baiano de se aproximar do divino, ou seja, da mesma forma que o divino se tornou homem pela dor, o homem se aproxima do divino pelo mesmo caminho. Foi assim que a prática dessas mulheres tornou-se exemplo de penitência cristã, fazendo com que outros seguidores permanecessem com essa tradição centenária.

A multiplicidade destas práticas religiosas demonstra que a religiosidade popular continua a proporcionar aos fiéis a melhor maneira de lidar com as adversidades da vida. Pois nesta, a necessidade de manifestar as crenças faz parte das tradições católicas, uma vez que esta inclui rituais, superstições, sacrifícios e peregrinações que se repetem todos os anos com a mesma essência, uma vez que através destes momentos, todos têm a oportunidade de vivenciar sua fé e clamar ao sagrado os favores divinos.

As alimentadoras de almas num sentimento de devoção e doação percorrem durante as noites os mais diferentes e obscuros caminhos. Motivados por uma fé, que os faz acreditar que estão acompanhados por seres do plano espiritual, rezam em todos os locais que lhes são necessitados. Para eles, essas rezadeiras são pessoas predestinadas por Deus para suplicar por todas as pessoas que sofrem neste ou no outro mundo. No entanto, há pessoas que participam das jornadas rezas no intuito de se autoajudar, seja para pagar alguma promessa feita ou para alcançar alguma graça, que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

geralmente é a cura de enfermidades ou livramento de algum vício. Nesta perspectiva. O grupo dessas mulheres pode ser visto enquanto portal entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. As alvas vestimentas iluminadas pelas velas acesas denotam bem essa posição, pois no imaginário popular confundem-se os homens com as almas.

Para os fiéis, essas orações ( rezas) servem para que eles possam se comunicar com o plano superior. Cada local percorrido por eles tem um significado diferente, por trazer à tona as lembranças de um ente querido que partira, por reavivar os dramas sociais, por desenterrar uma memória sufocada. No ato da reza, com suas paradas tristes em santa cruz de beira de ruas em poeiras, as feridas da vida já marcada voltam a incomodar. Por esse motivo podemos ver os penitentes como um grupo que luta pela memória. É um conflito contra o esquecimento, seja das tragédias da comunidade, como secas prolongadas sejam da própria tradição ritualizada. No entanto, essas mulheres rezadeiras não possuem um só propósito.

Em consequência das adaptações com o passar dos tempos, as crenças e os ritos sofreram evidentemente alterações revestindo-se de novos conteúdos, no caso da alimentação das almas o uso de lençóis brancos o grupo formado só por mulheres e os penitentes do sexo masculino saias durante a realização do ritual.

A alimentação das almas seria então uma das manifestações de caráter religioso onde um grupo de pessoas exclusivamente do sexo feminino, durante a semana santa fazem rezas para as almas do purgatório. É encontrada principalmente em lugares próximos xique-xique, Barra do Rio Grande, juazeiro e em alguns lugares salpicados de minas e Sergipe. Além das rezadeiras das almas, ainda existe os penitentes que se autoflagelam isoladamente pelas caatingas dilacerando o próprio corpo, com o jogo de laminas atadas a um chicote, neste caso são do sexo masculino.

#### **4 A Alimentação das Almas no Povoado em Belo Campo**

Como esta prática religiosa teria chegado ao povoado de Belo Campo, sabendo que esta localidade está a uma centena de kms de distancia da região do são Francisco, de acordo com os praticantes desse rito em Belo campo, essa reza teria iniciado no povoado, com a chegada em 1939 de Aureliana dos santos, mais conhecida por Valéria e seu esposo Martins, vindos de Canabrava do Gonçalo, hoje Uibaí, sendo esta a pioneira desse ritual, ainda conforme parentes já era praticada pela sua avó e bisavó. Observamos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que esta localidade teve relações próximas com xique-xique nos anos de 1940. Talvez seja daí a origem que levou para a localidade de Belo Campo.

Desde aquele ano 1939 até hoje 2014 que este ritual ainda é praticado nessa localidade, nos primeiros anos havia bastante membros que participavam, mas nos dias de hoje somente um pequeno grupo composto exclusivamente por mulheres. Esse ritual cultural religioso só acontece na semana Santa entre os dias de quarta e sexta-feira, começando sempre as 9:00 e terminando a 12:00 enfrente a igreja católica da localidade. Primeiro se aglomeram na porta do cemitério acendem as velas, colocam os lençóis brancos sobre a cabeça cobrindo o corpo “as almas”. A partir daí, eles percorrem por várias ruas, este ritual é dividido em etapas chamada de “estações” (paragens) variando de cinco a sete, dependendo da quantidade de pessoas disponíveis no dia para rezarem. Relembrando que a primeira estação é na porta do cemitério e a última na porta da Igreja Católica.

Cada Estação é composta de várias orações em homenagem aos mortos ou das almas que estão no purgatório, sendo os seguintes: três benditos (oração), sendo que cada Bendito é constituído de quatro Padre Nossos concebidos: As Almas Santas Benditas; Almas do Purgatório; Almas necessitadas; Sagrada Morte Paixão e duas Ave-Marias. Vejamos um dos trechos de uma das músicas orações: *“Rezo três ave-marias cada qual em sua tenção. Que hoje seremos vivo, amanhã serás ou não. Rezo ao irmão das almas que é nossa obrigação”*.

As rezas (orações) são entoadas em forma de cantos de forma de uma lamento, com uma certa semelhança com aboio dos vaqueiros. Uma parte do grupo responde o coro e ainda há uma segundo voz, feita por um dos membros. Quando terminam o primeiro bendito bate a Matraca três vezes, levanta e sai, alias a Matraca é um instrumento de madeira usado para marcar o rito, mas segundo os depoentes é também para acordar as almas para o momento da oração.

O próprio termo alimentação das almas, já denota aquilo que os depoentes falaram que é alimentar no sentido espiritual, ou seja, ajudar as almas que ainda estão penando nos ares e no purgatório. Em épocas de dificuldades por conta da seca, muitas dessas mulheres faziam penitencias rezando com pedras na cabeça( sacrifício ) dentro dos matos em forma de procissões e no fim do trajeto colocavam as pedras dentro da igreja.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 5 Considerações sobre o Ritual Religioso

Portanto, importa-nos saber o que o rito Alimentação das Almas manteve preservado de seus aspectos simbólicos e religiosos, como antigamente já teve um grupo maior mas que foi ressignificado para manter a tradição no sentido de guardiões dessa fé nessa localidade. Assim, buscamos recuperar o sentido e o significado que o Ritual das Almas tem para os moradores de Belo Campo, ao tempo em que, procuramos apreender, ainda, nesta manifestação cultural a resistência de gênero de classe, as redes de solidariedade, bem como, o que tem significado como espaço próprio de relação com o sagrado e também como espaço de sociabilidade.

Expressamos, ao fim desse texto, algumas convergências entre a tradição das mulheres que praticam a ritual alimentação das almas e a resistência cultural no povoado de Belo campo. Isso porque somente com base em uma análise das entrevistas e da literatura existente. Até aqui, a intenção foi desvelar pontos de tangência que surgiram ao longo do trabalho de campo. A função e a estruturação desse ritual, a importância que é essa tradição de orar pelas almas e o fenômeno da resistência de gênero são apenas linhas de um complexo campo de religiosidades ao qual nos aproximamos pelas lentes do ritual. A intenção foi percorrer algumas dessas linhas, cerzindo alguns desses pontos. Muitos enleios, os mais profundos, porém, permanecem entrelaçados nas tramas delicadas de um mundo subjetivo que não se alcança com os olhos do método.

### Referências

AZZI, Riolando. **O catolicismo popular no Brasil**. Aspectos históricos. Petrópolis: Vozes. 1978.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

SILVA, Cândido da Costa. **Roteiro da vida e da morte**. Um estudo do catolicismo no sertão da Bahia. Ed. Ática. São Paulo: 1982.

### Entrevistas

Depoimento cedido por Zilda dos Santos Martins em 22/04/2004 em sua residência em Belo campo.

Depoimento cedido por Nair dos Santos Martins em 22/04/2004 em sua residência em Belo Campo.

Depoimento cedido por Leir dos Santos Martins em 20/04/2004 em sua residência em Belo Campo.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA: presenças e ausências da cultura material do Povo Xokleng Laklãnõ nos Museus do Vale do Itajaí

Daiane Letícia Colombi<sup>523</sup>Marlon Miranda<sup>524</sup>

### Resumo

Historicamente o Vale do Itajaí é habitado por Povos Indígenas. Com o processo colonizador (1850) inúmeros conflitos se deram entre imigrantes europeus e Povos Indígenas. Após 150 anos vários *espaços/lugares-registro-memórias*, retomam esse passado entre eles, os Museus, como uma ferramenta de auxílio na busca do cartografar histórica e culturalmente diferentes *culturas* regionais. Atualmente 35 museus no Vale do Itajaí estão cadastrados no SEM. Este trabalho<sup>525</sup> buscou socializar presenças e ausências da história e cultura do Povo Xokleng Laklãnõ nos museus do Vale do Itajaí. Os resultados apontam a necessidade de espaços de preservação da cultura material indígena na região.

**Palavras-Chaves:** Museus; Cultura; Memória; Povos Indígenas; Vale do Itajaí.

### 1 Introdução

O mecanismo de produção da história e sua cientificidade, tal qual entendemos em nossa atualidade, é fruto de diversas épocas, de construções de conceitos e especificidades próprias que lhe delegam este título. Ou seja, a função da história e ofício do historiador, passam por interminantes modificações no decorrer do tempo e espaço. Posto em análise, a discussão entorno da noção da história científica, tem seu início no século XIX, onde triunfou nas discussões academicistas, com mais rigidez em meados do século passado, a história e seus métodos. No Brasil, essas discussões são bem mais recentes, é sobretudo em meados dos anos 80, que ecoam estas ideias.

A motivação que objetivou esta pesquisa é entender o processo de seleção da memória na constituição da história de um determinado local, por meio de seus patrimônios públicos e privado. Neste sentido se investigou nos trinta e cinco (35)

<sup>523</sup> Daiane Letícia Colombi. Acadêmica do curso de História da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: [daianecolombi@hotmail.com](mailto:daianecolombi@hotmail.com)

<sup>524</sup> Marlon Miranda. Acadêmico do curso de História da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: [Marlon\\_m84@hotmail.com](mailto:Marlon_m84@hotmail.com)

<sup>525</sup> Este trabalho é resultado do Projeto PIPE/FURB: Histórias e Culturas Indígenas nos Museus do Vale do Itajaí, desenvolvido no decorrer de 2013, orientado pela Prof. Dra. Lilian Blanck de Oliveira.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

museus<sup>526</sup> do Vale do Itajaí presenças e ausências da cultura material Indígena desta região, buscando identificar *espaços/lugares* e *tempos/vivências* que elas ocupam, enquanto registros de/a (in) viabilização de uma parte da sua história e cultura milenar.

Quando pretendemos compreender uma sociedade do ponto de vista da Cultura Material, estamos adentrando em um novo campo dentro da história, não menos importante que a política e econômica. Trata-se de “trazer para primeiro plano a própria vida material dos homens que vivem em sociedade, incluindo os objetos e materiais que constituem a base desta cultura material gerida e organizada socialmente.” (BARROS, 2009)

Os espaços museológicos entram como uma ferramenta de auxílio na busca do cartografar histórica e culturalmente diferentes *culturas materiais* regionais. Neste contexto, questionar a função efetiva dos museus na sociedade é por em prática a reflexão de como se entende e é exposta a memória coletiva de um povo, que no caso deste trabalho contempla a presença e ação indígena na região. No entanto, não entraremos no mérito de estudar os objetos indígenas no museu, o que caberia a um futuro projeto. O nosso objetivo geral é fazer um mapeamento da cultura material indígena dentro dos museus do Vale do Itajaí, como um espaço de preservação da memória de uma parte da sociedade.

Santa Catarina (SC) atualmente possui oito (8) divisões geográficas: Vale do Itajaí, Litoral, Nordeste, Planalto Serrano, planalto Norte, Sul, Meio Oeste e Oeste. Atualmente o Vale do Itajaí conta com quase um e meio (1,5) milhões de habitantes de diversas etnias. Historicamente habitado por diferentes Povos Indígenas, dos quais se destacam o Povo Xokleng Laklãnõ, que percorriam o vasto território litorâneo, do Paraná ao Rio grande do Sul, quando a chegada dos colonizadores, o Vale do Itajaí recebeu em suas terras imigrantes de origem alemã, no início de 1850.

O processo de colonização regional foi muito complexo e dolorido para os povos indígenas. Os conflitos entre colono e indígena passaram a ser mais intensos, violentos e freqüentes com a fundação da colônia de Blumenau. Visto que o indígena era um fator indesejado para o progresso da região, várias políticas de ‘distanciamento’ foram lançados, em nível de Estado e da própria população, para mantê-los afastados das propriedades e dos moradores. A historiadora Luiza Wittmann (2007) explica que desde

<sup>526</sup> Este número corresponde aos Museus cadastrados no Sistema Estadual de Museus (SEM/SC) na região museológica Vale do Itajaí. Acesso em 10 de dezembro de 2013. Disponível em <http://www.fcc.sc.gov.br/pagina/13413/museus-cadastrados-no-sistema-estadual-de-museus-sem-sc>



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

o início a visão recorrente acerca dos Xokleng Laklãnõ, era de que esses indígenas eram perigosos e sanguinários.

Passados mais de 150 anos da colonização, as marcas desta história estão cravadas no cotidiano, viver e memória deste povo Indígena, mas não fazem parte da memória dos patrimônios históricos culturais das cidades. Isto revela que o passado e o presente indígena são silenciados em detrimento de uma memória exclusivamente pautada na do imigrante europeu (WITTMANN, 2007). Ao longo da historiografia de Santa Catarina construiu-se o estereótipo de um indígena agressivo, bárbaro e não civilizado, pensamento que prevalece ainda no século XXI, não só no Vale, mas em vários territórios do Brasil.

A memória coletiva é não somente uma 'conquista', como também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social, sobretudo oral ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita, que melhor permite compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, desta manifestação da memória (LE GOFF, 1992)

Neste sentido, observamos os espaços dos museus como locais onde disputas em função da representatividade são diárias. Portanto, lugares de memórias "são lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos" (NORA, 1993, p. 21). Também como objeto de poder, a memória atua no sentido de se perpetuar e agir no momento presente, com suas reivindicações e afirmações/negações.

## **2 Indígenas e Colonizadores no Vale do Itajaí**

No Estado de Santa Catarina historicamente habitado por diferentes Povos há evidências de que a cultura dos Xokleng Laklãnõ,<sup>527</sup> já estaria nas terras do Brasil, precisamente na região litorânea do Rio Grande do Sul ao Paraná, há cinco mil anos (PEREIRA, 1998). Este grupo segundo Pereira (1998) seria herdeiro da tradição Umbu – pré-cerâmica, tinham hábitos nômades e percorriam o espaço, que vai do litoral catarinense ao planalto. As rotas eram bem definidas. Sendo assim os Xokleng Laklãnõ se deslocavam conforme as estações do ano a procura de comida - no inverno migravam

<sup>527</sup> Neste trabalho se fará maior referência ao Povo Xokleng, pois eles percorriam a Região do Vale do Itajaí, nas disputas de terras com os colonos na metade do séc. XIX.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

para o planalto em busca do pinhão, e no verão habitavam a parte mais litorânea e o Vale do Itajaí.

A terminologia Xokleng Laklãnõ (a aranha que vive nas taipas de pedra), é bastante recente na história. Foi nominada assim pelo antropólogo Silvio Coelho dos Santos (1978). O nome foi incorporado pelo grupo enquanto denominador de uma identidade externa e usada em suas lutas políticas. No entanto, se autodenomina Laklanõ, isto é, “o Povo do Sol” (PEREIRA, 1998). Este termo vem ganhando espaço político através de um forte movimento de afirmação da identidade do grupo, com estudos e revitalização de sua língua, mitos, artefatos, medicina e território tradicional.

Entre outros nomes, os Xokleng Laklãnõ, eram conhecidos também como Botocudos (NANEM, 1987) ou Bugres<sup>528</sup> pelos imigrantes. Mantinham uma disputa secular com os Kaingang, que habitavam as zonas dos pinhais cujos ancestrais advém do final do período glacial, já no período paleolítico e o Povo Guarani - *Um Grande Povo*, nominado pelos inimigos de Carijós, Chandules, Chandrís e Landules, no início do século XVI, dominavam extensa parte do planalto, as margens dos rios que integram as Bacias do Paraná/Paraguai (SANTOS, 1997).

Com o processo de intensa circulação de indivíduos no Sul do Brasil, por meados do séc. XVIII e XIX, o choque entre indígenas e tropeiros passou a ter vulto e fazer parte dos planos da coroa Luso-Brasileira. Desde a abertura da ‘estrada das tropas’ através dos campos de Lages no séc. XVIII, a presença dos Xokleng Laklãnõ e Kaingang nos campos, e nas florestas que cobriam as serras, era confirmada pelos ataques que faziam aos tropeiros. A fundação da Villa de Nossa Senhora dos Prazeres de Lages, por ordem do Morgado de Mateus, governador de São Paulo, tinha como objetivo, entre outros, afugentar índios da Região (SANTOS, 1973).

No princípio, os embates eram raros, pois os tropeiros eram transeuntes no território indígena. É com o início do processo colonizador em 1850 no Vale do Itajaí, que o cenário muda, conflitos passam a ser mais intensos, violentos e frequentes entre alemães e povo Xokleng Laklãnõ. Como o território ocupado, na época da colonização já estava cercado por propriedades civilizadas, indígenas não tinham mais para onde fugir (SANTOS 1978).

Luiza Wittmann (2007) afirma que no início da colonização, houve uma observação

<sup>528</sup> Do francês *bougre*, derivado do baixo latim *bŭlgārus* “búlgaro”, “herético, sodomita”. Em francês o vocábulo designou, inicialmente os búlgaros; depois foi empregado, depreciativamente, para denominar os heréticos e os sodomitas; por fim, foi aplicado aos índios da América, na acepção de “selvagem, grosseiro” (CUNHA, 1982).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mutua entre indígenas e imigrantes alemães. Porém a visão recorrente entre os colonos, desde o início, visava um indígena sanguinário e irracional. Com a chegada de mais imigrantes na região, a observação levou ao temor, para os Xokleng Laklãnõ, os alemães eram pessoas estranhas ao seu *habitat*.

No ano de 1856 o então Presidente da Província, Dr. João José Coutinho, em uma fala realizada junto a Assembléia, afirmava “que a única maneira realmente eficaz seria obrigar estes assassinos e filhos de bárbaros deixarem a floresta localizando-os em lugares dos quais não pudessem fugir”, dando início ao dito popular da época de que ‘índio somente é bom morto’ (SANTOS, 1973, p. 65). Fato este que, ocorreu depois de alguns Xokleng Laklãnõno ano de 1855, terem atacado um amigo de Fritz Muller em suas terras no Itajaí-Mirim - um colono, que se chamava Kellner.

Todo esse discurso reforçava a importância do imigrante, enquanto agricultor para o progresso do Brasil e insistia, na inutilidade dos índios para desenvolvimento da região que estava sendo colonizada (WITTMAN, 2007).

O medo e angústia em relação aos povos indígenas logo criou fortes raízes na Região do Vale do Itajaí, em grande parte vinculadas as mídias locais da época, que narravam investidas indígenas com ricos detalhes, trazendo a tona qualquer vestígio existente de crueldade (WITTMANN, 2007). Instaurado o terror, o sentimento da época era de ódio ao indesejado, ao “selvagem”, tanto que os colonos costumavam carregar armas, grande parte incentivada pelos administradores da colônia e até mesmo pelo governo.

Mas este turbilhão de sentimentos não passava despercebido pelo Povo Xokleng Laklãnõ. “O medo da morte era evidente nessa batalha pelo vale catarinense. Tanto pelo pavor indígena em relação ao armamento, e não era menor o temor dos colonos e relação às flechas indígenas” (WITTMANN, 2007, p. 43).

Algo importante a ser pensado neste contato de “disputa pelo espaço” é que nenhuma cultura é estática, elas estão em constante mudança. SANTOS (1997) relata um elemento importante nesta trama - o ferro. Desde a primeira vista, o ferro chamou a atenção do Povo Xokleng Laklãnõ, pois, assim como a maioria dos povos indígenas do Brasil, estes não conheciam a técnica do metal. Neste cenário o ferro se apresentava como um elemento chave na cultura Xokleng.

Uma grande parcela das incursões indígenas às residências dos colonos, no início da colonização, se justificava pelo desejo do metal. O ferro, na maioria das vezes, era utilizado para aperfeiçoar os instrumentos de caça e defesa. A cobiça pelo metal nem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sempre acabava bem, muita das investidas terminavam em morte ou pressionavam as autoridades para que se tomassem providências.

Uma das medidas tomadas pelo governo catarinense, em relação aos “ataques indígenas” foi a criação da *Companhia de Pedestre* em 1836. “O texto da lei, em seu artigo 4º, legitima que a tropa deve proteger e auxiliar os moradores de qualquer assalto [...]. Fazendo o possível por apreender os índios e, no caso extremo de resistência, destruí-los” (WITTMANN, 2007, p. 44).

Logo no início da fundação da colônia de Blumenau, o governo enviou tropas para além de outras funções proteger o colono, contra o inimigo indígena. Tal ação indica que já era do conhecimento do governo que as terras não eram desertas. Na medida em que os colonos adquiriam suas propriedades, também reivindicavam o direito pela sua segurança, antes mesmo de saber quem era o “inimigo”.

Outra medida articulada contra a vida e ação indígenas, foi ação dos Bugreiros. O nome reflete o próprio objetivo do grupo, afugentar os Bugres – como eram chamados pelos colonos na época. Os Bugreiros tinham grande conhecimento da mata e dos povos indígenas - muitos deles eram caboclos. A Companhia de Pedestre aos poucos se transformou em Bugreiros. “Os diferentes povos indígenas não eram conhecidos por sua etnia, mas por uma palavra genérica que apaga o sujeito como pertencente a uma cultura específica” (WITTMANN, 2007, p. 72).

A ação dos Bugreiros era estratégica. Esperavam o momento certo para o ataque. Diversos registros como documentos e fotografias referenciam as incursões dos Bugreiros, evidenciando a forma brutal de como eram feitas as capturas e massacres. Geralmente as crianças e as mulheres eram afugentadas e trazidas para a cidade, arrancadas a força do seu *habitat*, chorando a morte de seus pais e maridos. Já na cidade ficavam sob tutela, na maioria das vezes, nos conventos.

Até meados de 1914, ainda se encontravam registros da ação dos Bugreiros no Vale do Itajaí. Com o intuito de apaziguar a situação tanto para o Povo Xokleng, quanto para o desconforto dos colonos da região, após esta data começou a se investir no que mais tarde ficou conhecido como a “pacificação”. Este processo foi iniciado por Eduardo de Lima e Silva Hoerhan - natural de Rio de Janeiro, que com 16 anos de idade ingressou no Serviço de Proteção ao Índio (SPI), se lançou para o Vale do Itajaí para “pacificar” os indígenas Xokleng.

Toda ideia em torno da “pacificação” é algo muito complexo e delicado. Ao mesmo tempo que se referência a ação de Eduardo Hoerhan e seus colaboradores, como uma



ISBN: 978-85-7897-148-9

solução benéfica para problemas provenientes do contato, também se questiona se a “pacificação” objetivava remover os indesejados e proteger os colonos ou, acabar com o conflito. Este continua historicamente e produz diferença, discriminação e delimitação de território.

A criação de um espaço – *território fim* com o intuito de “guardar” as vivências de um povo, traz consigo uma série de problemáticas em torno da autonomia e direitos dos sujeitos e cidadãos no exercer suas práticas histórico culturais. Com inúmeras restrições como: tendo de se ajustar a vida sedentária, outro tipo de alimentação, limitação de território de trânsito, entre outros pontos. O Povo Xokleng Laklãnõ aos poucos foi obrigado a se adaptar a um modo de viver exógeno. Houve resistências, mas estas foram duramente subjugadas. Em 1914, em virtude do processo de “pacificação” o Povo Xokleng Laklãnõ sofreu uma vertiginosa despopulação, que quase levou ao seu extermínio. Atualmente existem mais de duas (2) mil pessoas na Terra Indígena de Xokleng Laklãnõ e a estimativa é de crescimento demográfico.

### 3 Museus como Espaço de Memória

A relação entre história e memória, na contemporaneidade, revela-se como um assunto um tanto delicado, quanto complexo. Como lembra Jaques Le Goff (1992) a história tem início como relato, emitido por uma testemunha do fato. Peter Burke (2000) afirma que as relações entre a história e a memória se apresentavam sob uma forma relativamente simples: a função do historiador era ser guardião da memória. Sendo assim, na antiguidade, como apontava Cícero, a História era a vida da memória. Na mesma perspectiva, Heródoto (c. 484 a.C. -425 a.C.), Jean Froissart (c. 1337-1410) e o Conde de Clarendon (1609-1674) afirmaram que escreviam para manter viva a memória dos grandes fatos e feitos notáveis.

É, sobretudo, na Grécia antiga que surge esta preocupação da preservação da memória e a criação de espaços categóricos a esta função. O *mouseion*, ou casa das musas, era um espaço templo e instituição que contemplava, sobretudo, a pesquisa, realizada principalmente no que diz respeito ao saber filosófico. Na mitologia grega, as musas eram as filhas que Zeus gerava com a divindade da memória. Neste sentido elas auxiliavam aos homens no esquecimento das tristezas e ansiedades utilizando-se de danças, músicas e narrativas. Toda via esta relação com a memória e a preservação de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

objetos, estava muito mais no sentido mitológico de contemplação.

O termo 'museu' praticamente desapareceu no período da Idade Média só retornando por volta do século XV. Todavia a aquisição e a coleção de objetos se manteve. Por exemplo, o imperador Carlos Magno possuía uma vasta coleção de peças antigas da Itália. E neste período, onde o cristianismo pregava o despojamento pessoal, a Igreja formou um verdadeiro tesouro, mantendo estas coleções trancafiadas, e utilizando-se delas para "lastrear alianças, formalizar pactos políticos e financiar guerras contra inimigos do estado papal" (SUANO, 1986, p 13).

Todavia, a preocupação quanto a funcionalidade dos museus, tal como entendemos em nossa atualidade, é fruto da conjuntura da revolução Francesa. "A Revolução Francesa viria destruir fundamentos do antigo reino. Ao acabar com o rei, toda a estrutura do Estado perdia sua razão de ser" (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p 15).

Segundo Funari e Pelegrini (2006) com o surgimento dos Estados nacionais, há um rompimento com as bases aristocráticas e privadas do colecionismo, que resultará em uma transformação nas sociedades modernas. É com surgimento dos Estados nacionais que desencadeará numa transformação radical no conceito de patrimônio. O melhor exemplo disto, talvez seja na França, onde se desenvolveu o moderno conceito de patrimônio (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

Todo este fenômeno contribuiu para a formação de uma identidade nacional, que permitisse criar cidadãos que compartilhassem os mesmos valores e costumes. É nesse sentido que os Estados nacionais tiveram a função de "inventar" os cidadãos. Sob esta perspectiva que nasce o conceito de patrimônio como o temos hoje.

É sobretudo a partir das últimas três décadas do século XX que a discussão em torno do objeto, documento, patrimônio, entre outros, passam fazer parte das discussões acadêmicas, pois o documento não é algo inocente, mas como diria Le Goff (1992) exprime o poder de uma sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o "documento é monumento".

Sendo assim, hoje há toda uma discussão e cuidado relativo a percepção da memória individual e coletiva. Pierre Nora afirma que história desconstrói a memória, ou em alguns casos a destrói. Desta maneira, a história modifica-se de geração em geração e destrói ou distorce memórias de um coletivo. Ao construir a história de um determinado local a memória pode ser selecionada a partir dos interesses políticos, ou para benefício de uma cultura. Neste sentido a memória deste local é distorcida, e a história das etnias, praticamente esfaceladas. O historiador seleciona fatos de acordo com sua perspectiva.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Portanto “A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais.” (NORA, 1993, p. 09).

Compreendemos a memória como a construção que acarreta uma representação seletiva do passado, que nunca pertence somente a um indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Para Le Goff uma das grandes preocupações das classes, dos indivíduos que dominam ou dominaram as sociedades históricas é de tornarem-se senhores da memória e do esquecimento. “Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”. (LE GOFF, 1992, p. 416)

A memória não é propriamente a história, a memória é um dos objetos da história, que contempla a sua própria elaboração. Neste viés a memória coletiva é não somente uma conquista, como também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social, sobretudo oral ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita, que melhor permite compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, desta manifestação da memória (LE GOFF, 1992)

Em nossa atualidade existe uma grande preocupação, por parte de variados segmentos da sociedade, relativas à compreensão da nossa história, cultura e memória. Neste sentido evidencia-se uma postura para além da cultura imaterial, trata-se da conscientização da manutenção deste passado. Esta manutenção não está no sentido estático, dos antigos costumes, mas sim na criação de espaços de preservação da cultura material, ressignificando estes documentos, para continuar a serem usados no presente. A apropriação do objeto, como documento de museus “lhe confere, quase sempre, uma aura de importância e um estatuto de ‘valor cultural’ que ele antes não possuía” (SUANO, 1986, p. 08).

Os museus são importantes locais de guarda da memória. São locais onde as disputas em função da representatividade são diárias. Portanto, lugares de memórias “são lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos” (NORA, 1993, p. 21). Também como objeto de poder, a memória atua no sentido de se perpetuar e agir no momento presente, com suas reivindicações e afirmações/negações.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 Entre a História e a Memória: acervos indígenas nos Museus do Vale do Itajaí

Durante processo colonizador até boa parte do século XX era comum o fato de agricultores no Vale do Itajaí ao lavrarem a terra encontrarem pontas de flechas, cerâmicas, entre outros objetos confeccionados por indígenas. Em grande parte estes objetos, prova da existência de Povos Indígenas na região, anteriormente a chegada dos europeus, foram coletados, guardados e/ou vendidos por/para particulares, colecionadores, instituições públicas e privadas.

Todavia essa presença da cultura material indígena na Região do Vale do Itajaí, ainda é pouco reconhecida e utilizada pela população. Exemplo disso são os discursos sobre a história e cultura local/regional, livros didáticos, currículos escolares e formadores como um elemento de relevância e pertinência nos processos de educação da população do Vale do Itajaí (OLIVEIRA; WEIDUSCHATH, 2011).

A entidade que coordena e promove a cooperação entre os Museus de Santa Catarina é o Sistema Estadual de Museus (SEM), órgão pertencente a Fundação Catarinense de Cultura (FCC). O Sistema Estadual de Museus reúne cento e setenta e uma (171) instituições museológicas, públicas e privadas, de municípios, tendo dividido o Estado de Santa Catarina em sete (7) Regiões Museológicas.

Atualmente trinta e cinco (35) museus da Região do Vale do Itajaí estão cadastrados no sistema Estadual de Museus. A diversidade cultural da região catarinense expressa nestes museus, inclui Museus de Arte, Música, Oceanografia, Antropologia, Cerveja entre outros. Notadamente, percebe-se que na região do Vale do Itajaí, historicamente habitada pelas etnias Kaingang, Guarani e Xokleng, não existe ainda um Museu específico da cultura Indígena.

A pesquisa realizada, com objetivo de verificar presenças e/ou ausências das culturas materiais e imateriais indígenas nos museus da mesorregião do Vale do Itajaí, evidenciou que, o *Museu da Família Colonial*, em Blumenau, o *Museu Histórico e Cultural Rio do Sul*, em Rio do Sul e o *Museu Paleo-arqueológico e histórico Prefeito Bertoldo Jacobsen*, em Taió, destacam-se pelo acervo de material indígena. O *Museu de Pomerode* afirmou não atender a temática indígena, porém mantém um acervo de 12 peças, que está em exposição. O *Museu da Madeira*, localizado na cidade de Rio do Sul, informou a perda do acervo indígena nas cheias de 2008.

De acordo com os dados coletados, boa parte do acervo disponível nestes museus é proveniente de doação pelos próprios moradores da região, o que se constitui em uma



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dificuldade, pois os objetos, em sua grande maioria, chegam aos museus sem nenhuma informação sobre datação ou a qual povo pertencem. Soma-se à isso, a carência de pesquisadores na área para dar suporte na identificação e catalogação deste acervo trazido pela comunidade.

Em relação à tipologia do acervo museológico verificou-se ser possível encontrar nos museus uma variedade de objetos, tais como, pontas de flechas (4 museus), lanças (3 museus), machados (3 museus), pedras (2 museus), mão de pilão (2 museus), chocalhos (2 museus). Os museus indicaram ainda que o estado de conservação dos objetos se classifica de: bom a regular (3 museus) e ótimo (1 museu). O Museu Histórico e Cultural de Rio do Sul apresenta o maior acervo indígena da Mesorregião contando com cerca de um mil e quinhentas (1.500) peças, que vão desde artefatos até documentos e fotografias.

Outro dado que merece destaque se refere às possibilidades de ações educativas com o acervo indígena. Em relação às possíveis conexões entre o acervo exposto e a comunidade escolar, três museus afirmaram que mantêm a Exposição e Visitação Guiada como forma de divulgação dessas culturas. Além desta prática, alguns museus destacaram atuar com projetos relacionados ao conhecimento dos acervos indígenas. O Museu Histórico e Cultural de Rio do Sul desenvolveu um trabalho relevante neste sentido. Conhecido como "Atividade educativa - Cultura Indígena", o trabalho se dedica na manutenção e exposições do acervo indígena aberto à comunidade, e já contou com a presença de 20 indígenas Xokleng Laklãnõ para contribuição na atividade educativa e venda de artesanato. Segundo a historiadora Catia Dagnoni, responsável pelo museu, foi grande o interesse por parte dos visitantes e escolares, a respeito da existência da Terra Indígena próxima à cidade de Rio do Sul. No decorrer da atividade, o que despertou maior atenção foram as histórias que os indígenas mais velhos contaram sobre seus antepassados para o público visitante.

Outra instituição que tem desenvolvido atividades educativas através de seu acervo é o Museu da Família Colonial, de Blumenau. Esta instituição é uma das mais importantes da cidade. Sua fundação remonta ao final da década de 1960. Sua estrutura é constituída por um complexo de três casas, sendo que uma delas é tida como a mais antiga do Vale do Itajaí, datada de 1858. Dentre o acervo, é possível encontrar objetos de Hermann Blumenau e família, e uma grande variedade de objetos coloniais doados pela comunidade. Em um dos cômodos, encontra-se uma parte da memória indígena, traduzida em um acervo que se constitui de pedras, lanças, mantos, chocalhos, entre



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

outros. Este museu também realiza um projeto, denominado Museu Interativo, que tem como objetivo levar objetos indígenas às escolas municipais da cidade.

Localizado no Encontro dos Rios (local onde o Rio Itajaí do Oeste encontra-se com o Rio Itajaí do Sul, formando assim o Rio Itajaí-Açu) o Museu da Madeira, de Rio do Sul, está implantado em área onde ocorriam rituais do Povo Xokleng Laklãnõ. Nas ações educativas realizadas pela instituição, este fato sempre é citado. A história e a cultura indígena perpassam o tema do ciclo madeireiro.

Em análise geral às características museológicas dos espaços que abarcam a cultura material indígena na mesorregião do Vale do Itajaí, há uma questão importante a ser refletida - a falta de um espaço físico próprio de manutenção da história e memória indígena. Notadamente, percebe-se que na região do Vale, historicamente habitado pelas etnias Kaingang, Guarani e Xokleng Laklãnõ, não existe ainda um museu específico da cultura indígena. Com exceção do Museu Paleo-arqueológico e Histórico Prefeito Bertoldo Jacobsen (Taió), que mantêm um acervo diversificado de fósseis e artefatos indígenas, os demais museus consolidam em um mesmo espaço a presença colonizadora e a cultura material indígena, em prédios de herança colonial, onde esta mantém o maior foco: a cultura do imigrante europeu.

Pensando a cultura indígena por meio de artefatos e imagens individualizados, pode-se refletir com os habitantes do Vale do Itajaí no sentido de identificar e valorizar historicamente a presença e contribuição dos Povos Indígenas no contexto regional, atentos ao processo histórico de difusão de culturas, onde os indígenas deixaram um legado importante à constituição desse território.

## **5 A Guisa de Conclusão**

No Vale do Itajaí percebe-se que o passado e o presente indígenas são ainda silenciados em detrimento de uma memória prioritariamente pautada na do imigrante europeu (WITTMANN, 2007, p. 19). É uma narrativa histórica que, escrita pelo elemento colonizador, representa a si próprio, primordialmente. Ao longo da historiografia de Santa Catarina construiu-se gradativamente o estereótipo de um indígena agressivo, bárbaro e não civilizado, pensamento que por vezes prevalece ainda no século XXI, não somente no território do Vale do Itajaí, mas em vários espaços do Brasil.

Nos dias atuais ainda existem ausências e certa resistência quando se trata da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

questão do estudo e conhecimento da história e cultura indígena. Estudos e pesquisas que ensejem diálogos com a história e cultura indígena se tornam fundamentais no ambiente escolar para que se possam renovar os olhares sobre o Outro, rompendo com os velhos paradigmas. É importante quebrar estes (pré)conceitos, buscar outras leituras para construir outros entendimentos e vivências. Os *tempos/espacos/lugares* da educação se apresentam como campos férteis e oportunos para novas incursões históricas, desafios a outras práticas pedagógicas, onde educadores, educandos e comunidade escolar podem estabelecer valiosas relações entre museus e escolas.

## Referências

BURKE, Peter. História como memória social. In: **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, p. 67-89.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira S/A, 1982. (1. ed. 2. imp.)

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006. (Ciências sociais. Passo-a-passo, 66)

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

NAMEN, Alexandre Machado. **Botocudo**: uma história do contacto. Florianópolis: Editora da UFSC; Blumenau: Editora FURB; 1987.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto de História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo. Educ-Editora da PUC-SP. 1993. Dez; p. 7-28.

PEREIRA, Walmir da Silva, et al. **Laudo antropológico de identificação e delimitação de terra de ocupação tradicional xokleng**: história de contato, dinâmica social e mobilidade indígena no sul do Brasil. Porto Alegre: FUNAI, 1998.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **O homem índio sobrevivente do sul**: antropologia visual. Florianópolis: Esemé, 1978.

\_\_\_\_\_. **Índios e brancos no sul do Brasil**: dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973.

\_\_\_\_\_. **Os índios Xokleng**: memória visual. Florianópolis: UFSC, 1997.

SUANO, Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros passos, 182).

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

WEIDUSCHATH, Artur; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **História e cultura indígena em escolas do Alto Vale do Itajaí:** espaços e lugares na Secretaria de Desenvolvimento Regional /Gerencia de Educação de Rio do Sul. FURB, 2011 (mimeo)

WITTIMAN, Luisa Tombini, **O vapor e o botoque:** imigrantes alemães e Índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926). Florianópolis: Letras contemporâneas, 2007.



## TURISMO E RELIGIOSIDADE NA VILA SÃO PEDRO- DOURADOS/MS

Cristiano dos Santos<sup>529</sup>

Marcia Maria Medeiros<sup>530</sup>

### Resumo

A crença religiosa, seus rituais e a atividade de turismo estão em constante processo de construção. Essa tessitura do substrato religioso e do turismo está latente nos romeiros e peregrinos, pois esse tipo de envolvimento auxilia na relação de devoção do ser humano além de estar presente na suas relações de cultura, memória. Esta é uma forma deste individuo se organizar na sociedade na qual se insere e articulada com sua fé essa relação traz o sentido de sagrado no viver do ser humano. O objetivo deste artigo é investigar o fenômeno da Religiosidade sob o viés das peregrinações na Vila São Pedro – Dourados / MS relacionando o mundo do sagrado e do profano com a devoção da fé, utilizando para tanto de pesquisa bibliográfica e de análise documental, pois percebe-se que os destinos turísticos que envolvem as questões da religiosidade estão em crescimento em nosso país. O ato do sagrado vai além da fé, pois absorve as estruturas da religiosidade.

**Palavras Chaves:** Turismo; Religiosidade; Sagrado; Profano.

### 1 Introdução

O Brasil é um país com forte tradição religiosa, pautada principalmente no catolicismo. Os fundamentos e os princípios deste processo devem ser buscados na história, principalmente nos primórdios da colonização, quando se recebeu como herança o catolicismo advindo da Península Ibérica, como forma do pensamento religioso. Há que se salientar aqui a ação educadora dos Jesuítas, a qual foi de suma importância no Brasil.

Esse preceito de religiosidade marcou a mentalidade brasileira até a Proclamação da República (1889), quando o catolicismo deixou de ser a religião oficial do Império, sendo que o coroamento deste alijamento entre Estado e religião se deu em 1988, quando o país se tornou um estado laico de acordo com artigo 5º da Constituição Brasileira.

É importante frisar que, ao lado desta religiosidade oficial foi se desenvolvendo uma outra forma de pensamento religioso, fortemente influenciada pela cultura popular

<sup>529</sup> Graduando do curso de Turismo – Ênfase em Ambientes Naturais da UEMS - Unidade de Dourados/MS. E-mail: cristiano@progresso.com.br;

<sup>530</sup> Doutora em Historia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Curso de Turismo – Ênfase em Ambientes Naturais da UEMS. Pesquisadora no grupo de pesquisa Turismo: Planejamento, gestão e desenvolvimento. E-mail: marciamaria@uems.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tanto nos municípios do interior quanto na zona rural. Vale ressaltar também os traços de religiosidade indígena e africana os quais, apesar de desvalorizados diante da perspectiva cultural do branco colonizador, deixaram suas marcas.

Assim, ao lado dessa tradição religiosa comandada pelo catolicismo, foi se erguendo uma religiosidade popular, sobre a qual se encontram referências em várias literaturas como, por exemplo na obra de Rodrigues, a qual ressalta que:

A religião popular é referida na literatura acadêmica como: fetichismo, magia, feitiçaria etc, é curioso que nem sempre as pessoas consideradas avançadas, que tem historia de lutas pela valorização da cultura popular, conseguem escapar dessa visão preconceituosa Nina Rodrigues, pioneiro nos estudos sobre o negro do I, apesar de ter valorizado as religiões afro-brasileiras, referiu-se a elas como “fetichismo” (RODRIGUES, 1935, p.1)

Tais práticas podiam ser desenvolvidas por sujeitos dotados de sabedoria como as benzedeadas, as quais possuíam uma espécie de liderança dentro daquelas comunidades e articulavam suas práticas religiosas às práticas religiosas oficiais.

Não raras vezes, os locais onde esses indivíduos desenvolviam suas ações em vida se tornaram centro de peregrinação<sup>531</sup>. Podem ser citados como exemplo desse processo as romarias levadas a efeito no nordeste para locais como o túmulo do Padre Cícero em Juazeiro do Norte, no Ceará. Assim, a participação desses peregrinos, (os quais se tornam turistas) nas festas e rituais religiosos, cria aspectos peculiares, que serão analisados neste trabalho.

Em primeiro lugar, vale ressaltar que nem todos os indivíduos que participam destas festas religiosas possuem o conhecimento relativo ao culto e aos rituais ali propostos. Muitas vezes, lhe são desconhecidas as normas que regem aquele momento sagrado, o que embaralha as motivações pelas quais as pessoas estão ali presentes, criando uma dificuldade para aqueles que estudam o fenômeno: produtores culturais, folcloristas, antropólogos e outros estudiosos que estão interessados na experiência da cultura popular, ou possuem uma conexão ou interligação com a religião.

As festas e os ritos religiosos populares costumam atrair não somente peregrinos ou devotos, mas pessoas que desconhecem ou que não comungam da mesma unidade de pensamento, objetivos, crenças e valores a eles associados. Isso causa uma série de

<sup>531</sup> Por peregrinação, John Bunyan descreve o caminho de cristão à cidade celestial Assim, sendo o sujeito que realiza este processo é chamado de peregrino o qual se caracteriza por ser pessoa ou grupos de pessoas que percorrem um caminho em busca de algo espiritual. Sobre o assunto ver: BUNYAN, John. Bibliografia completa do livro.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dificuldades para todos aqueles que estão dispostos a situar a temática e analisá-la.

Sobre o assunto Ferreti (2000, p. 35) afirma que:

Esses “não devotos” contribuem financeiramente para a realização da festa quer diretamente quer indiretamente participando de leilões, rifas, bailes com entrada paga e comprando lembranças e em barracas dos devotos etc.

Como o fenômeno atingiu um pressuposto que lhe permite fazer parte de um segmento dentro do mercado turístico, a saber, dentro do chamado turismo religioso<sup>532</sup>, é importante perceber o que significa a participação ou a presença deste turista em rituais ou festas religiosas, e quais cuidados que devem ser tomados para que sua presença não prejudique as atividades religiosas. Daí a pergunta: de que forma compatibilizar ambos os fenômenos?

Uma das grandes discussões que caracteriza o problema diz respeito à presença dos não devotos em rituais. Esse elemento pode ter aspectos positivos para o turismo pois a cada ano aumenta o número dos não devotos que retornam a mesma festa de forma que a mesma se vê obrigada a melhorar sua estrutura para atender aos desejos desses indivíduos, os quais contribuem financeiramente para a realização das festas, pois efetivam gastos com hospedagem, alimentação e compra de *souvenirs*<sup>533</sup>.

Sobre o assunto, o Boletim da Comissão Maranhense de Folclore e Ferreti diz que:

Existe mais um problema para a religiosidade popular, quando as festas passam a despertar maior interesse turístico, o surgimento de grupos motivados pela demanda mercadológica. Sem nenhum compromisso religioso, esses grupos tem toda liberdade para criar e recriar encima da cultura tradicional. (FERRETI, 2006, p. 26)

Tal processo denota os aspectos negativos do contexto aqui tratado, pois pode acarretar a profanação daquilo que o devoto entende por sentido de sagrado, já que em tese, os não devotos não possuem a mesma consciência ou não valorizam o sentido religioso e ritualístico da festa, podendo até provocar mudanças no protocolo da sequência do ritual (FERRETTI, 2000). Exemplo desse processo pode ser percebido no estado do Maranhão, na festa de Alcântara, onde existe um grande problema com os não

<sup>532</sup> De acordo com Andrade (2000,p.07) denomina se Turismo Religioso: o conjunto de atividades com utilização parcial ou total de equipamentos e realização de visitas a receptivos que expressam sentimentos místicos ou suscitam fé, esperança e caridade aos crentes ou pessoas vinculadas a religiões.

<sup>533</sup> Objeto de lembrança que o visitante traz com o objetivo de guardar uma marca material do local de visitação ou para presentear pessoas queridas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

devotos por eles frequentarem os lugares e templos religiosos vestidos inadequadamente<sup>534</sup>.

Outro exemplo do processo pode ser percebido na Festa do Banho de São João, realizada em Corumbá-MS, a qual parece estar perdendo a sua raiz, pois as pessoas que não sabem sobre a cultura do banho do santo entram na frente dos andores buscando o melhor ângulo para tirar uma fotografia e/ou para fazerem a melhor filmagem. Tais atos fazem a caminhada ritualística parar várias vezes, descaracterizando o sentido de uma parte importante da festa<sup>535</sup>.

Tais inserções podem introduzir mudanças nas festas e rituais religiosos tradicionais as quais visam atingir os gostos ou as necessidades daquela clientela passageira, ou até mesmo adequar a festa a sua disponibilidade de tempo. Destarte, a festa religiosa pode ser transformada em um teatro para o turista. Daí a necessidade da ação efetiva dos produtores culturais e mesmo da criação de políticas públicas que visem proteger tais heranças patrimoniais. Daí entender a necessidade de analisar o arcabouço conceitual que envolve os termos Turismo e Religiosidade, conceitos que serão analisados a partir de agora neste artigo.

Segundo a Organização Mundial do Turismo (OMT), turismo é um deslocamento para fora do local de residência por período superior a 24 Horas e inferior a 60 dias motivado por razões não econômicas.

O Turismo e a Religiosidade tem sua origem no exercício contemporâneo da peregrinação e das romarias que se dá através das formas gerais de se estar próximo ou se sentir próximo do Ser Criador independentemente da religião. Aonde se entra em estado de graças, ou se pagam promessas ou até mesmo se agradece por alguma graça alcançada ou recebida, o Turismo pode ter acontecido antes ou até mesmo quando ainda no Antigo Testamento, quando Moisés é convidado a retirar o povo de Deus do Egito e seguir em caminhada até à Terra Prometida.

Significado da Peregrinação, por uma aproximação do fenômeno espiritual poderíamos dizer que a peregrinação vem a ser uma forma de pagar as penitências, a peregrinação é um momento de dor em que a pessoa está em estado de contemplação

<sup>534</sup> Sobre o assunto ver: Boletim da Comissão Maranhense de Folclore, o qual nos seus números 32 (2005) e 34 (2006), fornece uma relação de 50 Festas do Espírito Santo apoiadas financeiramente pelo Governo do estado no período 2005-2006.

<sup>535</sup> Assunto discutido em sala de aula, em debate promovido pela disciplina de Tópicos Emergentes em Turismo (TET) ministrada pela professora Daiane Alencar. Neste dia, o objetivo da aula foi discutir o processo de descaracterização das festas religiosas.



ISBN: 978-85-7897-148-9

de religiosidade agarrado em sua fé e autenticidade em sua crença, é um momento sagrado de íntimo contato consigo mesmo, e um momento em que no Catolicismo sentimos a presença do Espírito Santo, e pode ser realizada em grupos ou individualmente.

## 2. Pertinência Conceitual dos Termos Turismo e Religiosidade

Entre os segmentos mercadológicos de grande potencial para o desenvolvimento das atividades turísticas está o turismo que envolve a visitação e às práticas desenvolvidas em lugares como santuários, a exemplo de Aparecida do Norte. A demonstração da religiosidade move por ano, milhões de romeiros e peregrinos, sendo que o Brasil é o país do mundo com maior número de pessoas que se deslocam em busca desse processo de onde emana o poder da religiosidade.

Tal fenômeno é expresso através das peregrinações ou romarias, constituindo-se assim em uma abordagem da experiência humana como a peregrinação na forma de religiosidade, e a viagem como turismo temporário na forma de deslocamento.

Na proposição de Graburn (1995), este tipo de turismo seria um sucedâneo da experiência religiosa antiga e medieval, expressa na peregrinação enquanto busca pelo sagrado, que sai de uma estrutura do cotidiano e forma, provisoriamente, uma *communita*:

Para Amirou (1995) e Graburn (1995) abordaram a possibilidade de intersecção entre duas dimensões que consideram fundamentais na experiência humana: a religião, na forma de peregrinação, e a viagem, enquanto deslocamento temporário, na forma do turismo. (AMIROU, 2005, p.34. GRABURN, 2005, p.34)

O maior ponto de questionamento em relação a este viés do turismo está no fato de que ele envolve aspectos da religiosidade que estão relacionados aos atos dos romeiros e peregrinos quando estes visitam o santuário. Assim, as demonstrações de fé, como o ato de ajoelhar-se para pagar promessas ou agradecer alguma graça predispõe o contato desse sujeito com o sagrado. Este contexto difere do contexto que envolve a ideia de turismo, a qual está relacionada a aproveitar um momento de ócio, a aproveitar de uma experiência que envolve prazer e satisfação, portanto divertimento

A religiosidade não pode ser comparada ou analisada como um divertimento momentâneo, prazer ou satisfação. Também não deve ser compreendida como espetáculo e divertimento para aproveitar o momento de ócio ou o simples fato de sair do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cotidiano ao se deslocar de sua cidade e ir até um atrativo religioso como se fosse conhecer o mar ou a praia. No entanto, o ato do turismo está implícito no deslocamento de visitantes em direção a lugares sagrados, templos e santuários.

Sem dúvida, o *marketing* tem fundamental importância para o desenvolvimento e divulgação deste setor, evidenciando nas mídias as chamadas “showmissas” com destaque para as atuações de figuras como Padre Marcelo Rossi, Padre Fábio de Melo entre outros. Esse processo se torna um chamariz que alavanca o fenômeno, acarretando a presença de novos peregrinos e turistas que se deslocam para viver esta experiência mística da religiosidade onde essas figuras anteriormente citadas acabam sendo o grande fator de fé que atrai milhões de fiéis.

Para Steil (1998, p. 35-36) , falar em turismo e religiosidade significa:

Pode-se falar em turismo religioso quando o sagrado migra como estrutura de percepção para o cotidiano, para as atividades festivas, para o consumo, para o lazer. Assim, os turistas passam a participar de eventos como o Natal, não mais os vinculando à tradição cristã, mas relacionando-os a uma experiência inusitada, espiritual e consumista ao mesmo tempo, na qual a questão da autenticidade é recolocada.

É nesse sentido que a pós-modernidade vem se referir se a construção de experiências que implodem os cruzamentos cartesianamente estabelecidos entre religião, turismo, e cultura popular, instalando assim um grande fluxo na identificação que emerge da absorção na categoria mercadológica.

Desta maneira o termo de turismo e religiosidade tem um deslocamento de significados das palavras e termos o que interfere nas transformações do eixo da religião, política, turismo e cultura. Diante deste quadro e feita esta breve explanação, nos dedicaremos agora a analisar as questões referentes ao turismo e a religiosidade na Vila São Pedro.

### **3. Apontamentos Sobre Turismo e Religiosidade na Vila São Pedro – Dourados/MS**

A paróquia hoje conhecida como São Pedro, pertencia de início a Diocese de Corumbá, da qual fazia parte a Colônia Federal de Dourados e a paróquia de Dourados. O bispo responsável por essa área era Dom Orlando Chaves e o primeiro pároco da região foi o padre Luis Vendriscolo, o qual era responsável por atender as necessidades eclesiais como casamentos, batizados, eucaristia, crisma e missas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Era de sua responsabilidade também ampliar e reforçar a fé católica na região através da catequese e da formação pastoral na comunidade agrícola do entorno. Percebe-se que havia na área uma grande preocupação no que tange às questões envolvendo a fé católica sendo que nos registros da vila São Pedro, existem notícias da criação de um colégio religioso e de um hospital, os quais eram mantidos pela igreja e pela Diocese<sup>536</sup>.

Outra questão importante a ser ressaltada diz respeito a participação ativa de membros da igreja como por exemplo o padre Azeglio Capeli junto ao desenvolvimento socioeconômico da região. Foi ele o responsável por instalar moinhos na área além de ter influência na política tornando-se uma espécie de elo de ligação entre os políticos e os moradores da área da colônia que ajudou a desbravar<sup>537</sup>.

Ele incentivou a Embrapa desde a sua instalação em Dourados cedendo áreas de terra pertencentes à Igreja para cultivo com finalidade de experimentação. Nesse sentido, o Chefe Geral do Centro de Pesquisa e Agropecuária do Oeste Geraldo Augusto de Melo diz que: “o Padre Andre sempre foi sensível e entedia a importância da pesquisa prestando grande apoio para a unidade” (JORNAL O PROGRESSO, 1995, p. 5). As referências iniciais que demonstram grandes festividades ocorrendo na área de Vila São Pedro apontam justamente esse conluio entre a Igreja e a agricultura, pois elas eram feiras para comemorar boas safras, conforme notícia retirada do Jornal O Diário:

A igreja Católica espera reunir mais de 1.500 fieis no distrito da vila Vargas localizado a 18 km de Dourados para a missa em ação de graças em agradecimento pela fartura da colheita da safra de 94/95, que deve ser a maior dos últimos anos.( Jornal O Diário 12-13 de março de 1995, A. 26 n° 8943.)

A celebração organizada pela igreja e pelos produtores rurais parou literalmente a pequena localidade, e partir de então começou a procissão que se realiza em um percurso de 8km, e que continha inicialmente máquinas e implementos agrícolas, os quais já chegavam no dia anterior a saída da procissão e ficavam estacionados a beira da rodovia esperando o início do evento. Neste período dos anos 90, a vila contava com uma população de pelo menos 3 mil habitantes.

O complexo que compreende o Santuário possui uma igreja que internamente tem

<sup>536</sup> Sobre o assunto ver: livro tombo a partir da pag 01, escrito em 1955, o livro tombo se encontra na paróquia São Pedro- na Vila São Pedro em Dourados,MS.

<sup>537</sup> Sobre o assunto ver: Jornal O Progresso 10-02-1995 p. 5.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

a sala dos milagres e das promessas com mais de 600 fotos e gessos de curas recebidas e mostras de graças alcançadas, e o velário virtual aonde os romeiros e visitantes podem colocar uma moeda no valor de um real e sua vela eletrônica ficara acessa por 24 horas, tem o salão de encontros e retiros religiosos, externo tem o próprio santuário em forma de uma concha acústica que no dia das romarias recebe os romeiros e os turistas, no espaço do santuário tem toda a acessibilidade para as pessoas com deficiências, ainda esta sendo construído um barracão para melhor acolher os visitante com um imenso espaço coberto e com arquibancadas, tem as lanchonetes, a casa paroquial e o salão paroquial que atende a comunidade da vila.

Na área existe um dos primeiros salões onde eram realizados os encontros da comunidade fossem eles reuniões políticas ou religiosas, além das festividades locais. Esse espaço recebia e recebe visitas inclusive de moradores das cidades do entorno, como é o caso de Dourados, os quais vem até Vila Vargas para participar de encontros religiosos promovidos pelas religiosas que ali residem. Some-se a isso o fato de que foi criado ali o Noviciado dos salesianos o qual foi responsável pela formação de muitos religiosos que atenderam e atendem paróquias por todo o estado de Mato Grosso do Sul e pelo Brasil.

Em 1996, dado o fato de que os fiéis frequentadores da Igreja São Pedro cresceram em número, iniciou-se a reforma da mesma, sendo que o Santuário Diocesano Nossa Senhora Aparecida foi construído no ano de 2000 e a primeira Romaria realizada com destino a ele aconteceu em 29 de junho 2000.

Esse processo se insere dentro de um contexto histórico da Igreja Católica no mundo, qual seja ele a perspectiva de ingresso em um novo milênio. Nesta época, o papado na figura de João Paulo II pediu que a Igreja se lançasse em missão preparando os cristãos para levar ao mundo uma mensagem de esperança.

Pediu também que cada diocese criasse um local, isto é um santuário, onde os fiéis pudessem vivenciar com mais intensidade sua prática de fé. Daí a criação por parte da Diocese de Dourados, do Santuário Diocesano Nossa Senhora Aparecida na Vila São Pedro, incrustado junto à Paróquia São Pedro.

Essa escolha atendeu a um apelo logístico: Vila São Pedro fica na região do entorno da Grande Dourados<sup>538</sup>, sendo que a cidade de Dourados é a sede da Diocese e Vila São Pedro não fica tão distante da mesma. Assim é possível realizar romarias e

<sup>538</sup> Caarapo, Deodapolis, Douradina, Dourados, Fatima do Sul, Gloria De Dourados, Itapora, Jatei, Nova Alvorada do sul, Rio Brilhante, Vicentina e Juti.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

visitações e até mesmos peregrinações sem muitas dificuldades de acesso. A escolha do nome do Santuário faz referência a santa padroeira do Brasil, figura referendada e admirada em termos religiosos por muitas pessoas no país e fora dele.

A cidade de Dourados exerce um papel de grande influência na Diocese por ser o maior município em contingente populacional e econômico da área e por ser um lugar onde coexistem diversas culturas e povos com identidades diferentes. Essa prática miscigenada reflete-se inclusive nas próprias práticas religiosas das pessoas que habitam o lugar e as romarias ao Santuário em Vila São Pedro representam uma forma que a Igreja encontrou de revitalizar da fé católica a cada ano para toda a Diocese de Dourados e em outras Dioceses vizinhas dado o afluxo de fiéis que visitam a região. Observa-se também que outros motivos além da fé e da devoção mariana levam os sujeitos a peregrinarem até o Santuário da Vila São Pedro<sup>539</sup>. Além do aspecto religioso e devocionário de cada pessoa que se dirige até o santuário ou que faz suas visitas, se destaca a própria caminhada num sentido de penitência lembrando o próprio povo de Deus que fez sua longa caminhada pelo deserto.

Mas ao lado destes existem aqueles que frequentam a peregrinação somente para atender um convite de um amigo, ou grupo de amigos quando não as vezes, apenas para fazer uma caminhada. Seja como for a Romaria em homenagem a Nossa Senhora Aparecida é importantíssima não só para a vila, ou para a igreja mas para a comunidade local já que se fazem obras no sentido de melhorar as instalações do local onde acontece o evento, no sentido de ampliação do espaço para acolher mais e melhor os romeiros e turistas que por ali passam nos dias das festividades ou que param para conhecer o local, já que o mesmo fica aberto para visitas e orações no horário comercial. Some-se a isso a logística onde o local se encontra localizado: ele está situado do lado direito da rodovia que liga a cidade de Dourados facilitando o acesso aos turistas que vão para a cidade. Do lado esquerdo da rodovia se encontram inúmeros artesãos e pessoas que oferecem diversos produtos como amendoim, alho, melancia e água de coco, auferindo assim renda extra familiar.

A igreja também desenvolve ações no sentido de divulgar a Romaria e com isso o local onde o santuário está localizado através de meios de comunicação como rádio emissoras de TV, redes sociais, além de cartazes que são preparados e enviados para as paróquias e estabelecimentos de Dourados e região. Percebe-se uma clara ação por

<sup>539</sup> No santuário ocorrem duas peregrinações ao ano no dia 25 de junho e 12 de outubro, com um numero mais ou menos de vinte e cinco mil pessoas.

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

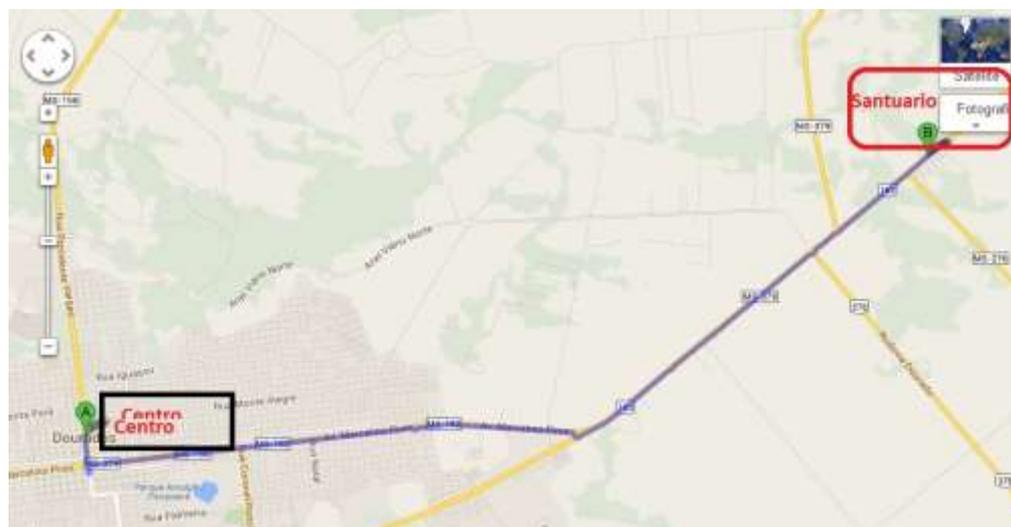
parte da Igreja no sentido de manter o sentido desta festividade de cunho religioso além de a mesma buscar formas de valorizá-la com o intuito de dar maior visibilidade a ela e reconhecê-la como patrimônio cultural da Igreja da Grande Dourados. Hoje a Romaria de Nossa Senhora chega a reunir aproximadamente 25 mil pessoas, atraindo Romeiros de todo o estado e das cidades vizinhas.

**Algumas fotos do local da Romaria Diocesana Nossa Senhora Aparecida e da Vila São Pedro, em Dourados, Mato Grosso do Sul.**

Vista fotografica do satelite da Vila São Pedro, Santuario Diocesano Nossa Senhora Aparecida, vista aérea.



Localização: Dourados Centro (A) até o Santuario (b)





ISBN: 978-85-7897-148-9

**Figura 01:** Igreja São Pedro aonde se encontra a imagem de Nossa Senhora Aparecida.

**Fonte:** próprio autor.



**Figura 02:** Santuário aonde os romeiros e turistas participam das festividades do Santuário.

**Fonte:** próprio autor.





ISBN: 978-85-7897-148-9

**Figura 03:** Grande construção para acolher os turistas e romeiros

**Fonte:** próprio autor.



## Referências

BOLETIM da Comissão Maranhense de Folclore, n. 32, São Luís, agosto, 2005. (Agenda Cultural).

\_\_\_\_\_, n. 34, São Luís, junho, 2006. (Agenda Cultural).

\_\_\_\_\_, n. 35, São Luís, agosto, 2006. (Agenda Cultural).

FERRETTI, Sergio. **Religião e cultura popular**: festa da cultura popular na religião afro brasileira. Vídeó. São Luís, 1995 (17').

SILVEIRA, Emerson. Turismo religioso no Brasil: uma perspectiva local e global . **Turismo em Análise**, v. 18, n. 1, p. 33-51, maio 2007.

STEIL, Carlos Alberto. Peregrinação e turismo: o Natal Luz em Gramado e Canela. **Reunião da ANPOCS**. Caxambu/MG, 1998.

NICOLETTI, Altair. Padre Diocesano. um dos primeiros párocos do Santuário, que contribuiu com dados e históricos do estudo para pesquisa do artigo.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO PARA PESSOAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO NO ESPAÇO MUSEAL

Andréa Machado<sup>540</sup>

Ernesto Jacob Keim<sup>541</sup>

### Resumo

Este artigo é decorrente da investigação para dissertação de mestrado *Educação Museal: o museu no contexto das pessoas cegas e com baixa visão*, vinculada à pesquisa Filosofia e Epistemologia na Educação Latina Americana no contexto da diversidade, que faz parte do programa de pesquisa desenvolvida junto ao Grupo de pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que têm como propósito fomentar discussões no âmbito das instituições museológicas e em diferentes segmentos da sociedade sobre a garantia de acesso para pessoas cegas e com baixa visão nos espaços museais e caracterizar a função educativa dos museus.

**Palavras-chave:** Museu; Inclusão Social; Acessibilidade.

### 1 Considerações Iniciais

Nestes tempos em que discutimos acerca do Paradigma da Inclusão, sobre a acessibilidade, desenho universal e respeito à diversidade humana, temos a falsa impressão que vivemos em uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Ocorre que a realidade de inclusão vivenciada pelas pessoas com limitações física, sensorial, auditiva e cognitiva em pleno século XXI, está muito aquém do que figura no papel, ou seja, na legislação, nos planos nacionais, nos estatutos, nos projetos e programas governamentais.

As pessoas que não atendem aos padrões da “normalidade” estabelecidos pela sociedade capitalista normalizada e institucionalizada enfrentam diariamente inúmeras barreiras, dentre elas, a barreira do preconceito, do estranhamento, da linguagem e comunicação, da falta de acesso aos espaços, aos equipamentos públicos e privados e aos bens e serviços.

É fato que a discussão sobre a inclusão social avançou muito em todo o mundo

<sup>540</sup> Professora de História, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Membro do grupo de pesquisa: Filosofia e Educação EDUCOGITANS. Bolsista de Demanda Social da CAPES. E-mail: profesandreamachado@gmail.com

<sup>541</sup> Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e orientador do projeto de pesquisa. E-mail: ernestojacobk@gmail.com.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desde a década de 1980. Contudo, ainda há uma distância imensa entre o real e o desejável sobre os processos e políticas de inclusão em nosso país.

Entendemos que essa realidade também é decorrente do desconhecimento sobre a deficiência, de como a imagem da deficiência se constituiu ao longo da história e se sobrepôs ao valor humano e como as pessoas, classificadas enquanto categoria científica como “anormais” conquistaram espaços e voz social.

Para concluir, nosso propósito principal neste artigo é apresentar uma breve contextualização histórica da deficiência com o objetivo de levar o leitor a compreender o que é a deficiência, como a imagem negativa da deficiência foi constituída, como chegamos ao processo de inclusão e por fim, porque fomentamos em nossa pesquisa de mestrado a discussão sobre a garantia de acesso no espaço museal.

## **2 As Imagens da Deficiência Constituídas ao Longo da História**

Existem poucos indícios sobre os processos que constituíram as imagens da deficiência nas diferentes culturas. Muitos pesquisadores se fundamentam em estudos arqueológicos, na paleopatologia, na paleontologia, nos livros sagrados e na literatura, especialmente Grega e Romana, para pesquisar sobre esse tema e essas minorias.

Utilizamos como a nossa principal fonte de pesquisa uma obra rara e imprescindível para quem estuda a história da deficiência: *A epopéia Ignorada. A história da pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*, do historiador Otto Marques (SILVA, 1987).

Amparados nesta obra, podemos conceber que cada grupo humano, dentro do seu contexto histórico, a partir da sua cultura, costumes e crenças, apresentavam uma maneira particular de compreender a deficiência e construir uma imagem da deficiência; o que era determinante para a tomada de posição em relação às pessoas que não atendiam aos padrões estabelecidos socialmente para a condição humana.

De acordo com o historiador (SILVA, 1987, p.40-43) “[...] na maioria dos casos, a atitude face aos grupos minoritários era de eliminação, menosprezo e destruição, mas, em alguns casos ocorria a aceitação, a tolerância, apoio e assimilação das pessoas com deficiência”.

A não sobrevivência nas culturas dos povos ancestrais e posteriormente, dos povos originários está relacionada principalmente às preocupações com a sobrevivência do grupo e dificuldades para o deslocamento durante as migrações. Entretanto, cabe



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

frisar que achados arqueológicos comprovam que em tempos remotos, nem todas as pessoas com deficiência eram eliminadas.

No dia 31 de março de 2009, foi publicada uma notícia no jornal a *Folha de São Paulo* que comprova essa afirmação. A matéria fala de um achado arqueológico; o crânio de uma criança com deficiência que teria vivido há 530 mil anos e que foi cuidada pelo seu grupo até o final da vida.

Na concepção de Silva (1987, p.40), com a Revolução Agrícola, embora as condições de vida tenham melhorado muito, o que possibilitou inclusive o aumento populacional, “[...] a partilha de alimentos parece ter declinado e a principal causa de destruição das pessoas com deficiência foi à econômica, em face da quase inutilidade da mesma”.

E o caráter econômico continuou sendo uma das principais causas de eliminação das pessoas que não atendiam aos padrões sociais estabelecidos pelas diferentes culturas nos períodos históricos subseqüentes.

As autoras Aranha (2001, p.2-3) e Coqueiro et alie. (2010, p.2), compartilham da mesma opinião sobre o valor humano estar associado à utilidade do indivíduo e a função produtiva que desenvolvia para a sociedade.

Sobre o contexto das culturas antigas, muitos pesquisadores fazem saber que a prática do infanticídio dos recém nascidos doentes ou daqueles que nasciam com o “corpo diferente” do esperado socialmente era comum entre as culturas; mas, Silva (1987, p.127-129-130) contesta esse fato.

Conforme o autor, “[...] a prática mais comum na maioria das culturas era o abandono das crianças consideradas “defeituosas” nas margens de rios, florestas ou cavernas”.

Alguns recém nascidos sobreviviam quando acolhidos por pessoas livres pobres ou por escravos, por piedade ou para futuramente se tornarem fonte de renda familiar, através da mendicância.

O que nos parece mais provável naquele contexto era a sobrevivência das pessoas com deficiência provocadas como pena de guerra, por não pagamento de impostos, por condenação contra o adultério e punição contra escravos. Era uma deficiência estigmatizadora visto que representava um sinal moral.

Porém, cabe esclarecer que nem toda deficiência adquirida ao longo da vida era um sinal moral. Também podemos conceber que as deficiências temporárias ou permanentes poderiam resultar do exercício do trabalho ou como consequência das



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

guerras, haja vista que algumas civilizações se dedicavam às batalhas como no caso dos Gregos, Romanos e especialmente os Espartanos.

Na Antiguidade predominavam as relações sociais de exclusão e não aceitação das pessoas que não atendiam a imagem desejada para a condição humana estabelecida socialmente, ou seja, do “corpo perfeito”. A deficiência era entendida como uma “tragédia individual”.

O indivíduo acometido pela hanseníase era banido da comunidade e aquele que apresentava a funcionamento insuficiente de algum órgão ou parte do corpo era excluído, mas, convivia, mesmo que a distância, com os demais membros do grupo.

Nos dois casos, o indivíduo se tornava responsável por si, inclusive pelo próprio sustento que se dava pelo trabalho ou pela mendicância. A exceção eram os soldados feridos nas guerras que eram assistidos pelo poder governante.

Antes de concluirmos o pensamento sobre as culturas antigas, cabe destacar que, apesar de excluídas e até mesmo banidas das cidades, naqueles tempos, as pessoas não eram segregadas em instituições para tratamento.

A segregação em instituições religiosas iniciou na Idade Média e a institucionalização da pessoa com deficiência para tratamento especializado ocorreu a partir do século XVIII e se aprofundou no século XX, após as guerras mundiais.

No contexto medieval, no ocidente, com o advento do cristianismo; a Igreja Cristã interferiu diretamente nas questões relacionadas à deficiência e proibiu o infanticídio e as deficiências estigmatizadoras.

Apesar disso, na concepção de Barnes (1998 apud HARLOS, 2012, p.22), o poder da igreja também contribuiu para a construção da imagem desejada para a condição humana que “[...] posicionava o ser humano como imagem e semelhança de um deus criador”.

As minorias que não atendiam ao padrão estabelecido do “corpo perfeito fisicamente e mentalmente” ficavam a margem da condição humana.

Os livros sagrados e algumas passagens bíblicas no Evangelho segundo Mateus, Lucas e João também reforçam a imagem negativa da deficiência, representada como “castigo divino” e “tragédia pessoal”. Citamos como exemplos as parábolas: *O inválido do Tanque de Betesda*, *Os coxos da Galiléia*, *Os 10 leprosos* e *Os dois cegos de Jericó*, para citar alguns exemplos. (SILVA, 1987, p. 87)

Naquele tempo, as condutas de exclusão social e a segregação das pessoas que não apresentavam o “corpo perfeito fisicamente e mentalmente” em domicílios e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

instituições religiosas, passaram a ser justificadas socialmente. Amparavam-se nos exemplos bíblicos, no sobrenatural, nas crenças e no castigo divino que associavam o “corpo defeituoso” às possessões diabólicas, a ira de Deus, a atuação de maus espíritos, ao próprio demônio e ao comando de bruxas. (SILVA, 1987, p.214-215)

O tratamento dispensado às pessoas que não atendiam aos padrões estabelecidos para a condição humana passou a ter um caráter caritativo e segregativo e a Igreja, assim como a sociedade, se sentiu obrigada a “cuidar dos menos afortunados”.

Nesse sentido Silva (1987, p. 162-163-168-169), pontua que:

A assistência aos necessitados e a caridade é a própria essência da nova religião, sendo assim, é compreensível a multiplicação dos mosteiros por toda a Europa. Os mosteiros possuíam alojamentos destinados para recolher os menos afortunados, doentes, deficientes físicos e mentais e eram financiados pela população e principalmente pelos senhores feudais.

Ao analisarmos a constituição da imagem negativa da deficiência e as condutas de exclusão e segregação na Idade Média, concluímos que se sustentavam e se justificavam fundamentalmente a partir de dois “castigos”: no “castigo individual” quando a deficiência era adquirida pelo indivíduo ao longo da vida e no “castigo familiar”, como no caso da deficiência congênita originada em consequência dos “pecados” cometidos pelos pais ou por outros membros da família.

Possivelmente, a imagem da “família pecadora” levou a prática comum da segregação domiciliar no período medieval, quando a família “escondia” desde o nascimento, o ente “defeituoso” dos olhos punitivos da sociedade. Em alguns casos as pessoas eram levadas para instituições religiosas e acabavam esquecidas e até abandonadas pelos familiares.

Cabe destacar que essa também foi uma prática comum no Brasil até a década de 1970 e meados da década de 1980. No livro *A vida de quem não vê* (VEIGA, 1946, p.54), o Professor Veiga fala do abandono das crianças cegas por seus familiares no Instituto Benjamim Constant.

Mas, voltemos à história medieval. A partir do século XIII, com o ensino nas universidades, as explicações para o fenômeno do “corpo defeituoso” caminharam no sentido de superação das concepções religiosas e sobrenaturais que relacionavam o fenômeno ao “castigo divino”, a influência dos “demônios”, “bruxas” e “feiticeiros”.

Mais tarde, com a modernidade e a racionalidade científica, as pessoas que apresentavam alguma limitação no funcionamento de um órgão ou parte do corpo foram



ISBN: 978-85-7897-148-9

classificadas como “anormais”, uma vez que não se enquadravam dentro da moldura social criada pela sociedade capitalista industrial, normalizada e institucionalizada; a sociedade dos “normais”.

As pessoas consideradas “anormais” passaram a ser distanciadas da sociedade, dos seus familiares, da comunidade de origem e segregadas em domicílios ou em instituições como asilos, casas de custódia, hospitais, hospícios, manicômios, escolas etc.; permanecendo afastados da sociedade por longos períodos ou esquecidos até o fim da vida.

Mas, qual é seria o significado dos termos “normal” e “anormal” para a cultura ocidental na modernidade?

Conforme Miskolci (2002/2003, p.110) [...] “é na década de 1820 que Auguste Comte (1791-1857) dá a palavra “normal” a sua primeira conotação médica, pois, [...]”, até então, segundo o autor, o termo “normal” significava norma, regra e esquadro, aquilo que não se inclina nem para esquerda nem para a direita, é aquilo que *dever ser*”.

E completa seu pensamento sobre o assunto:

[...] no sentido mais usual é o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie ou que constitui uma média característica mensurável. Em suma, a individualidade, por caracterizar-se por um afastamento da média é facilmente qualificada de patológica.

Para o autor, o significado atual do termo “anormal” surge da “[...] intersecção do conhecimento sociológico e do médico [...]”, haja vista que as duas áreas do conhecimento tinham como propósito “[...] medir, classificar e disciplinar o indivíduo de forma a que estes se conformassem com a normalidade”.

A opinião de Miskolci vai de encontro às idéias de Harlos (2012, p.23). Segundo o sociólogo, com o avanço das ciências, mudaram os sentidos e a imagem da deficiência e [...] “com a modernidade, a **deficiência** que até então estava associada ao “castigo” e a “pecado”, passou a ser **associada à doença**, sendo classificada a partir dos métodos e técnicas de investigação positivista como uma categoria social”. (grifo nosso)

Para Miskolci (2002/2003, p.111-112) o que caracteriza o “anormal” é a suposta doença. Segundo o autor:

O poder da medicina sucedeu a religião em nossa sociedade substituindo a questão da morte e do castigo eterno pelo problema da normalidade ou anormalidade, ou ainda, de forma mais clara, saúde ou doença.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Na concepção de Goffmann (HARLOS, 2012, p.94-95), as pessoas são classificadas em categorias de “normal” e “anormal” de acordo com os seus atributos:

As pessoas que apresentam atributos socialmente desejados são categorizadas como normais, enquanto aqueles que possuem um ou mais atributos indesejáveis são rotulados de desviantes, logo, a deficiência é um rótulo socialmente imposto.

Como conseqüência da compreensão da deficiência segundo o modelo médico da deficiência, ocorreu à institucionalização das pessoas consideradas “anormais” para o tratamento e “cura do corpo” com o fim da integração social na sociedade capitalista industrial normalizada e institucionalizada.

De acordo com Harlos (2012, p.113), a imagem da deficiência “[...] desabilitava as pessoas com deficiência da função produtiva devido ao funcionamento insuficiente de um órgão ou parte do corpo [...]” e para ser integrada socialmente, era imprescindível “curar o corpo” e se tornar um indivíduo produtivo economicamente.

Na concepção de Crespo (2009, p.49), a pessoa deveria ter o “corpo curado” e “adaptado ao ambiente” para a aceitação social. Contudo, para que houvesse a integração social cabia ao indivíduo e somente a ele, se adaptar ao meio e a sociedade e não o contrário.

Finkelstein (1980 apud HARLOS, 2012, p.110) destaca que para o corpo ser “consertado”, “adaptado” e “normalizado” foram criadas muitas instituições e o número e a variedade de profissionais que atuavam no atendimento dessas minorias cresceu significativamente, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, assim como [...] **“o poder dos médicos e das instituições sobre aqueles que passaram a definir como deficientes”**. (grifo nosso)

Para Eucenir F. Rocha (CRESPO, 2009, p.37), o conceito de deficiência conforme aceito atualmente é uma construção teórica de pelo menos dois séculos. De acordo com a autora, a deficiência enquanto categoria científica passou a existir no final do século XVIII, mas é a partir do século XIX:

[...] com o advento do “patológico” na medicina e nas ciências sociais, que a deficiência passa a ser compreendida como uma patologia e na lógica científica da época, torna-se passível de estudos, classificações e objeto de intervenções específicas, quanto aos principais problemas de ordem médica. É quando adquire nova expressão de sua negatividade: pertence ao universo das “anomalias da natureza”. Esse novo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

enquadramento na negativa social, por sua vez requer soluções por meio de intervenções normalizadoras, previstas pelas instituições científicas.

Cabe aqui esclarecer que as instituições existem desde o século XVI; a diferença está na forma de tratamento dispensado às pessoas naquele contexto e a partir do século XIX, agora respaldado e legitimado pelas ciências da saúde.

O tratamento se tornou especializado, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, devido ao número de soldados e civis, vítimas do conflito. Os governos investiram na construção de hospitais e asilos de grande porte para o atendimento às pessoas, com o objetivo de cura e reabilitação do corpo para promover a “igualdade” e a “integração social”.

Podemos dizer que a Segunda Guerra Mundial refletiu diretamente nas políticas de governos para a assistência das pessoas com deficiência. Contudo, o que está por trás das ações políticas também é a preocupação com os altos investimentos para a assistência às milhares de pessoas, civis e militares, envolvidas pelo conflito.

Silva (1987, p.327) destaca que “[...] o problema de deficiências ocasionadas pela guerra era tão significativo que demandou a concentração de esforços nos programas de reabilitação das pessoas deficientes [...]” e que a Organização das Nações Unidas - ONU “[...] deu ênfase especial a programas destinados a encontrar soluções para a gama de problemas sociais causados pela guerra”.

Como consequência da política de cura e reabilitação do corpo para a integração social, milhares de pessoas foram “incluídas” e segregadas socialmente em instituições por longos períodos ou por toda a vida.

Nesse sentido, Harlos (2012, p.88-89) defende que o poder dos profissionais da saúde sobre os corpos dos pacientes levou a exclusão e esse poder foi legitimado pela Teoria Parsoniana que “[...] apresenta a medicina como uma instituição indispensável para a manutenção do equilíbrio social porque combate a doença que pode ser fonte de disfuncionalidade para o sistema de controle social”.

E completa o seu pensamento com a seguinte citação:

[...] a autoridade dos médicos e especialistas desautorizavam e negavam a opinião e a percepção das próprias pessoas doentes que poderiam ter outras interpretações para as suas condições e esse poder do profissional da saúde retirava da pessoa o poder de si própria.

Em decorrência das políticas de governo e do poder exercido pelos profissionais



ISBN: 978-85-7897-148-9

da saúde sobre os seus pacientes, a proposta de cura e reabilitação do corpo em instituições especializadas foi motivo de resistência e provocou discussões sobre os procedimentos aplicados.

E é sobre as reivindicações sobre “o poder sobre si” (FINKELSTEIN, (1980 apud HARLOS, 2012) que vamos discorrer na sessão que segue.

### 3 As Histórias de Pessoas Reais que Fomentaram Discussões sobre os Modelos de Compreensão da Deficiência e Conquistaram Espaços e Voz Social

Referente às reivindicações sobre “o poder sobre si”, Finkelstein (1980 apud HARLOS, 2012, p.112) ressalta que após a Segunda Guerra Mundial “[...] cresceram as organizações de pessoas em situação de deficiência reclamando por alterações em elementos materiais e sociais que as afetam e pedindo maior independência para o corpo”.

E as reivindicações referentes ao “poder sobre si” e “independência para o corpo” é representada de forma contundente em uma matéria do Jornal *Folha de São Paulo*, do dia 14/01/1981, intitulada *Deficientes lutam para acabar com o paternalismo*, escrita por José Evaldo de Mello Doin (CRESPO, 2009, p. 152)

O autor da matéria se contrapõe ao modelo médico da deficiência e suas consequências:

Existe um modelo médico. Foi sempre a partir desse modelo que se estudou o paraplégico, o deficiente físico e para o médico, naturalmente, o que interessa é a fisiologia. Mas, nunca nos perguntaram qual é a parte de nós mesmos que queríamos reabilitar. E nós queremos uma reabilitação integral. Muitas vezes, optamos por sacrificar a estética para uma participação social maior. É preciso dar ao deficiente o direito de escolher o tipo de reabilitação que quer. Ser operado a vida toda ou não, seguir uma carreira ou não. Queremos discutir a terapêutica. [...] Recusei-me a passar a vida numa mesa de operações. Minha opção de vida foi à profissionalização, a carreira universitária. Escolhi ser cidadão, ocupar o meu espaço, participar integralmente.

Líderes como Doin<sup>3</sup>, Freitas<sup>4</sup> e Ana Rita de Paula<sup>5</sup> citados neste artigo, colocaram

<sup>3</sup> Prof. Dr. José Evaldo de Mello Doin, Historiador e líder do Movimento das Pessoas deficientes.

<sup>4</sup> Canrobert Caires de Freitas foi um dos fundadores da Associação de Integração do Deficiente (AIDE) em 1978. (CRESPO, 2009, p.259-294)

<sup>5</sup> Ana Rita de Paula- Doutora em Psicologia, trabalhou na Secretaria do Estado da Saúde e no Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo com a questão das pessoas com deficiência. Foi uma das fundadoras do Núcleo de Integração de Deficientes (NID). Foi premiada com o Prêmio Cláudia (2006), na categoria Políticas Públicas e com o Prêmio- Direitos Humanos (2001 e 2004). (CRESPO, 2009, p. 202-221.)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

no plano das discussões o modelo médico da deficiência que perdurou até as décadas de 60 e 70 e se amparava em diferentes modelos, dentre eles, o Paradigma da Integração.

Era unânime a contraposição dos líderes à perspectiva médica de “cura” e de “reabilitação do corpo” para a integração das pessoas com deficiência na sociedade, pois defendiam que a sociedade é que precisa ser inclusiva e acessível.

Observamos durante a pesquisa, que em nenhum as lideranças negaram a existência de lesões ou sua dimensão corporal, sensorial e cognitiva e a importância dos tratamentos médicos; apenas reivindicavam o respeito às vontades e necessidades individuais durante as intervenções e tratamentos e defendiam que o corpo não precisava ser “curado” e “normalizado” para a aceitação social.

De acordo com Diniz (2007 apud CRESPO, p.48), os movimentos defendiam o modelo social da deficiência que iniciou na década de 1960 no Reino Unido:

O modelo social sustenta que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas, como uma questão social e transfere para a sociedade a responsabilidade pelas vantagens e desvantagens enfrentadas pelos indivíduos deficientes.

As reivindicações por igualdade de direitos e equidade de oportunidades e denúncias contra o preconceito e a discriminação sofridos pelas pessoas com deficiência são antigas; remonta as décadas de 50 e 60.

Porém, entendemos ser importante ressaltar que somente a partir da década de 80, que os assuntos relacionados à deficiência entraram na pauta do governo e da sociedade brasileira, quando a Organização das Nações Unidas- ONU e a Organização Mundial da Saúde - OMS divulgaram as estimativas mundiais sobre o número de pessoas com deficiência que representava 10% da população.

Essa informação causou repercussão nos meios de comunicação e na sociedade em geral e acordo com Silva (1987), alguns segmentos se mostraram incrédulos em relação ao percentual divulgado.

E a sociedade brasileira tinha motivos para duvidar, haja vista que as pessoas com deficiência, até aquele momento, eram **sujeitos socialmente invisíveis**. Conforme relatamos, a segregação domiciliar ou o internamento de familiares em instituições para tratamento especializado e prolongado era uma prática comum em nossa sociedade. (grifo nosso)

Poucas pessoas que não atendiam ao padrão social de normalidade tinham



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

acesso à educação escolar e aos bens e serviços, sendo que a maioria não freqüentava os espaços públicos e privados. Eram literalmente invisíveis e desconhecidos pela sociedade e até mesmo por membros e amigos da família ou pelos vizinhos mais próximos.

Até mesmo um líder da Associação de Integração do Deficiente (AIDE), Canrobert Caíres de Freitas, se admirou com o número de pessoas com deficiência participantes dos primeiros encontros nacionais, conforme relatado no decorrer dessa sessão.

E agora nos dirigimos a você, caro leitor, com idade entre 40 e 50 anos. Com quantas pessoas com deficiência você conviveu, brincou ou estudou na sua infância e adolescência? Provavelmente com poucos.

E essa constatação mais uma vez comprova a história de exclusão e segregação vivenciada pelas pessoas com deficiência que perdurou por séculos e que em pleno século XXI, ainda está longe de ser superada.

O Ano Internacional das Pessoas Deficientes, evento que aconteceu em 1981, encabeçado pela ONU, pode ser considerado um divisor de águas para os movimentos, organizações e entidades das pessoas com deficiência.

Isso porque, juntamente com esse evento mundial, vieram os Encontros Nacionais de Entidades de Pessoas Deficientes. Dos encontros nacionais nasceu a Coalizão Nacional das Entidades de Pessoas Deficientes e o documento dos preceitos legais que deveriam ser contemplados na Constituição de 1988. (CRESPO, 2009, p.191)

Canrobert Caíres de Freitas (CRESPO 2009, p. 125-126), um dos fundadores da Associação de Integração do Deficiente (Aide), que foi uma das primeiras entidades a atender todos os tipos de deficiência, fundada em 1978, relata suas memórias sobre os encontros nacionais:

[...] a impressão é que estávamos em um grande acampamento de refugiados de guerra. Talvez houvesse uns 10 por cento de pessoas com alguma regalia. Mas, a maioria esmagadora dos mais de 500 participantes era de pessoas muito humildes. As mais humildes que eu tinha visto na vida, até então. Você olhava e se espantava: "Nossa, mas, tem tanto deficiente assim no Brasil?". E aquilo era só uma representação pífia da quantidade real da população com deficiência. Ver aquele mundo de amputados e cadeirantes, num mesmo lugar, me causou um tipo de choque cultural profundo. Era como se o Brasil inteiro fosse deficiente. A primeira impressão dos encontros em Brasília e Recife, para mim, foi um grande choque. O pessoal do Norte e do Nordeste mostrava uma realidade completamente diferente para nós. Embora os problemas fossem os mesmos, ou seja, a falta de acesso aos imóveis, aos transportes públicos etc.. O grau de dificuldade enfrentada por algumas pessoas era muito maior. No encontro de Recife ou Brasília, não lembro ao certo, conheci um deficiente que morava em uma palafita. Não consigo me imaginar andando de cadeira e sobrevivendo numa coisa daquelas. Eu me senti muito burguês, naqueles encontros. Ia e voltava de



ISBN: 978-85-7897-148-9

carro. Dormia no apartamento do meu irmão. Conseguimos passagens e fomos de avião. Lá, ficamos sabendo de gente que tinha ido de perua, de caminhão, de jardineira, de pau-de-arara... O pessoal do Amazonas, por exemplo, viajou dias e dias de barco, para chegar a uma cidade e depois tomar não sei mais quantos outros meios de transporte para chegar ao local do encontro.

Muitas mudanças ocorreram a partir de 1981, dentre elas, o início da desconstrução da imagem negativa da deficiência.

Crespo (2009, p.51) ressalva que os significados e a imagem negativa da deficiência são uma construção histórica, ideológica e simbólica que se consolidou em nossa sociedade. E “[...] como resultado desses significados sempre carregados de preconceitos; às pessoas com deficiência foi atribuído um baixo valor social, acarretado de marginalização e exclusão social”.

As palavras de Crespo (2009, p.113) são “ilustradas” na crônica intitulada *Picasso e Inté*, publicado pelo jornalista Paulo Francis<sup>7</sup> no *Jornal a Folha de São Paulo*, no dia 21 de maio de 1980. Fica explicitado à compreensão equivocada do jornalista sobre a deficiência e o desrespeito a igualdade de direitos e a diversidade humana:

Outro dia, olhando um Picasso, senti um objeto tocando minha perna, por trás. Era uma cadeira de rodas, o ocupante furo de ódio porque eu vedava a vista a essa **pobre vítima do destino**. Veio a vontade de dar um pontapé na cadeira, fazer o distinto e sua causa voarem pela galeria. Claro, é apenas uma fantasia de violência. Todo mundo tem. A diferença é que eu confesso. Normalmente formo no **bloco da compaixão**, mas as pessoas são horríveis de um modo geral e quando estou tenso ou exausto, a fera reemerge. O leitor brasileiro não tem idéia do que tem que aturar um cidadão do sexo masculino, branco, 1.80m, heterossexual e **não aleijado** nesse país. [...] E **os aleijados**, “handcapped” (deficientes), **querem gente falando com gestos na TV, banheiros especiais, entradas de ônibus especiais** e até se acham com mais direito de ver um Picasso do que eu. **Deve ser horrível ser aleijado**. Não vejo, porém, **por que aleijados tem mais direitos do que eu** de ver um Picasso. E quando faço cara feia para alguém estou disposto a mandar mão. Não se iludam a esse respeito. Esse moço no museu, obviamente contava que eu não teria coragem de aplicar-lhe um corretivo. (grifo nosso)

O termo “aleijado”, usado por Paulo Francis na crônica *Picasso e Inté*, era um dos termos pejorativos usados cotidianamente para se referir as pessoas com deficiência, além dos termos “anormal”, “retardado”, “insuficiente”, “revoltado”, “defeituoso”, “louco”, “débil mental”, “inválido”, “incapaz”, “coitado”, “aleijadinho”, “ceguinho”,<sup>8</sup> etc.

<sup>7</sup> Paulo Francis (1930-1997) é pseudônimo de Franz Paul Trannin da Matta Heilborn. Foi um jornalista, crítico de literatura e arte, escritor brasileiro. Para mais informações: [http://www.e-biografias.net/paulo\\_francis/](http://www.e-biografias.net/paulo_francis/), acessado no dia 27/02/2014, às 18h49.

<sup>8</sup> Cabe esclarecer que todas as palavras destacadas com aspas neste artigo fazem parte de diferentes contextos históricos e são citadas pelos pesquisadores referenciados; assim como os termos pejorativos



ISBN: 978-85-7897-148-9

Paulo Francis considera em sua crônica que “deve ser horrível ser aleijado” e foi assim, que por muito tempo se considerou a deficiência, “horrível”, “uma tragédia pessoal”, “um problema” individual ou familiar.

Além disso, a crônica *Picasso e Inté*, publicada no Brasil e não nos Estados Unidos, onde o fato ocorreu, trouxe consigo mais uma mensagem negativa em relação à deficiência. A mensagem de que os movimentos reivindicavam mais direitos para as pessoas com deficiência do que para as pessoas não deficientes.

O Núcleo de Integração de Deficientes - NID publicou uma carta em resposta a crônica no Jornal *Folha de São Paulo*, no dia 06 de junho de 1980 (CRESPO, 113-114-115), com o propósito de esclarecer que as pessoas com deficiência não lutavam por privilégios, pelo contrário; apenas reivindicavam os direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos:

[...] Gostaríamos de esclarecer ao Sr. Francis e as pessoas que pensam como ele, que as pessoas deficientes não têm e não querem ter mais direitos do que qualquer pessoa não-deficiente. Reivindicamos apenas e tão somente os direitos inerentes a todos os seres humanos. E nem unzinho a mais. No entanto, devido a nossa deficiência, necessitamos de algumas **condições específicas para usufruir desses direitos**. De que forma uma criança deficiente pode exercer o seu direito de estudar (direito inerente a todas as crianças), se ela é impedida de chegar até a sua classe porque a sua cadeira de rodas não sobe escadas? De que forma uma pessoa que usa aparelho ortopédico pode usufruir o direito de utilizar os meios de transporte público se os degraus são altos demais? Como pode uma pessoa votar, se ela é impedida de fazê-lo porque sua sessão possui escadas? Não reivindicamos privilégios, apenas meios de usufruir dos direitos que todos tem. De jeito nenhum achamos que temos mais direito de ver o Picasso do que o Sr. Francis. É provável até que ele, por ser pessoa tão esclarecida e inteligente tenha mais direito de ver o Picasso do que os reles mortais. Acreditamos que o Sr. Francis pode e deve deixar de formar no **“bloco da compaixão”**. É um favor que ele nos faria, pois, pelo menos no que se refere às pessoas deficientes conscientes de direitos e deveres, esse bloco forma-se a nossa revelia. Compaixão é uma coisa que visceralmente dispensamos. O Sr. Francis acha que “deve ser horrível ser deficiente”; não concordamos. Horrível é ter que explicar o óbvio, ou seja, que as pessoas deficientes (ou aleijadas, como ele prefere; não temos nada contra essa palavra) tem direitos iguais a qualquer pessoa. (grifo nosso)

Ana Rita de Paula (CRESPO, 2009, p.98-99), ressalta que desde a década de 70 os movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência tinham clareza sobre os objetivos do segmento.

Destaca que os membros de diferentes grupos se mobilizaram para participar nas discussões e decisões governamentais e o eixo principal das ações organizativas era a

---

supramencionados. Apenas os termos “débil mental” e “retardado” utilizados no cotidiano pela população brasileira foram lembrados e citados pelos autores deste artigo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

necessidade de ações políticas e não programas assistenciais ou organização de entidades de cunho assistencialista ou paternalista.

Reivindicavam políticas públicas de saúde, educação, trabalho, profissionalização, cultura, esporte, lazer, a acessibilidade universal e mais espaço na imprensa. Contudo, para Ana havia o clamor pela mudança da imagem e da mentalidade que a sociedade tinha dos deficientes.

#### **4 Considerações Finalizadoras**

Após pesquisar parte da história da deficiência concluímos que cada grupo humano, ao longo da história, construiu uma imagem da deficiência fundamentado na própria cultura, costumes e crenças. E essa imagem foi determinante para a aceitação, exclusão ou a segregação do indivíduo que não atendia aos padrões estabelecidos para a condição humana em cada contexto histórico.

Nas culturas antigas e na cultura medieval do ocidente predominaram as relações sociais de exclusão e não aceitação das pessoas que não atendiam a imagem desejada socialmente, ou seja, a imagem do “corpo perfeito fisicamente e mentalmente”. E a imagem do “corpo diferente” ou do “corpo defeituoso” representava uma “tragédia individual”, um sinal moral ou ainda, com o advento do cristianismo, um “castigo divino” que poderia atingir o indivíduo ou a família.

O conceito de deficiência conforme aceito atualmente é uma construção científica, história e social que passou a existir a partir do século XVIII, com a sociedade industrial capitalista e se consolidou com o “advento do patológico” no século XIX. De lá para cá, se busca a compreensão da deficiência caracterizada por diferentes paradigmas, dentre eles, os paradigmas da exclusão, da segregação, da integração e mais recentemente, o paradigma da inclusão.

E os movimentos sociais que iniciaram na década de 50 foram determinantes para fomentar políticas de inclusão, para dar voz social às pessoas que por séculos tiveram o direito de falar por si mesmas negado e para a conquista de espaços. E também é fato que as pessoas continuam lutando pela conquista de espaços sociais. Com a pesquisa de mestrado *A educação museal, o museu no contexto da pessoa cega e com baixa visão* (da qual fizemos um recorte para este artigo); pretendemos fomentar a discussão pela garantia de acesso para as pessoas cegas num espaço em especial, o espaço museal.

Trata-se de uma questão importante porque a exclusão das pessoas cegas nos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

museus é mais uma das inúmeras barreiras que ainda precisamos romper. E trazer à tona essa questão representa uma oportunidade para o setor museológico rever a função social dos museus, pois, no Estatuto de Museus (Lei nº 11.904/2009) e no Plano Nacional Setorial de Museus- PNSM (Lei n. 12.343/ 2010 de. 3/12/2010), a universalidade está garantida, mas, na prática, ainda está muito distante de se realizar.

É o que verificamos nos últimos quinze anos de visita em museus e especificamente, entre março de 2013 e janeiro de 2014, através da observação direta em doze museus de referência dos Estados de Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo. Apesar das mudanças que vem ocorrendo na política nacional de museus desde 2009, o acesso aos mais de cinco mil museus continua restrito a alguns públicos e praticamente inacessível para o público cego.

Isso ocorre por desconhecimento sobre o atendimento a esse público que enxerga, sente e conhece o mundo com todos os sentidos e devido à grande preocupação com a salvaguarda, a preservação e a pesquisa sobre o acervo e coleções e não com a comunicação para os diferentes públicos. Temos apenas um museu de referência que oferece exposições sensoriais permanentes e ações de sensibilização para o público cego; a Pinacoteca de São Paulo. Os demais museus oferecem eventualmente exposições temporárias ou até mesmo itinerantes, quando o público cego tem contato com parte do acervo e das coleções.

Compreendemos que todo o cuidado com o acervo é compreensível e justificável devido ao valor histórico, artístico e cultural das peças, sendo que na maioria dos casos, algumas são raras e insubstituíveis. No entanto, quando o ser humano não é incluído nas preocupações do museu, ele tem fim em si mesmo e permanece dissociado da realidade, tornando-se desinteressante para todos os públicos.

Para concluir, pretendemos continuar nossa pesquisa dando ênfase à educação e ao conhecimento no espaço museal através do processo de sensibilização com o objetivo de propor ações museológicas inclusivas para o público cego, garantindo assim, a acessibilidade universal conforme previsto no Plano Nacional Setorial de Museu e no Estatuto de Museus.

## Referências

ARANHA, Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. UNESP Marília, ano XI, nº 21, p.160-173, março de 2001.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

COQUEIRO, Elzanir Araruna da Silva; SANTO, Maria Neves do Espírito; DANTAS, Valdilene de Lima Perez; BASTOS, Vilma Nascimento. Os vários paradigmas que permeiam a História da pessoa com deficiência em nossa sociedade. **Revista Sociedade e Cultura**. Publicado em 26 de fevereiro de 2010. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/os-varios-paradigmas-que-permeiam-a-historia-da-pessoa-com-deficiencia-em-nossa-sociedade/33351/>. Acesso em 02 mar. 2014.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**. Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. São Paulo: USP, 2009.375f. Tese (Doutorado em História). Curso de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, 2009.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência**: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. São Carlos: UFSC, 2012. 200f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

SILVA, Otto Marques Da. **A epopéia ignorada**. A história da pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

VEIGA, José Espínola. **A vida de quem não vê**: memórias de um cego. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1946.

\_\_\_\_\_, **O que é ser cego**. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1983.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UM POVO: leitura de uma experiência coletiva

Adriana Maria Avila<sup>542</sup>

### Resumo

Este trabalho relata experiência de produção de livro num processo de construção coletiva. Apresenta temática de valorização do patrimônio cultural e memória de um povo através de relatos orais. Visando registro da história do município baseado na memória do povo, à frente equipe de pesquisadores composta por professores municipais, uma pesquisa foi iniciada em 2004, pela Secretaria de Educação de Novo Horizonte/SC. A referência teórico-metodológica baseou-se em autores ligados a história oral e construção social da realidade. A sistematização e análise das informações resultaram no livro da história do município. A conclusão dos trabalhos foi o lançamento do livro, homenagem à equipe de pesquisadores e colaboradores. Atualmente o livro é a principal fonte de pesquisa do município. Conclui-se assim, a pertinência e relevância de exitoso trabalho coletivo de preservação da história.

**Palavras-Chave:** Pesquisa oral; História; Memória; Povo.

### 1 Introdução

As raízes históricas de um povo constituem-se seu maior patrimônio, sua identidade e a possibilidade de compreensão desse povo em sua formação cultural, econômica e social. Galeano (1985) vai nos dizer que conhecer a história de um povo deve ser o ponto de partida para a compreensão desse mesmo povo no presente. Porém, o processo de construção e registro do patrimônio histórico de um grupo social muitas vezes é constituído pelos relatos dos vencedores, dos heróis, dos que detém o poder de oficializar os fatos históricos.

Buscando um viés de construção histórica oposto ao que comumente se apresenta em muitos documentos oficiais; na tentativa de conhecer a constituição histórica de seu povo pelo relato de seus protagonistas; frente à ausência de registros escritos sobre sua história; o município de Novo Horizonte, localizado no oeste do estado de Santa Catarina, através da Secretaria Municipal de Educação se propôs a escrever o livro da história do município. Fazendo uso da metodologia da história oral, sob orientação de professor assessor via Unochapecó<sup>543</sup>, tendo como equipe de pesquisadores os próprios

<sup>542</sup> Pedagoga e especialista em Teoria e Metodologia da Educação pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus de Pato Branco. E-mail: avilaadri@hotmail.com.

<sup>543</sup> Prof. Dr. Elton Luiz Nardi, por meio de projeto de extensão universitária desenvolvido pela Universidade



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

professores da rede municipal de ensino e como colaboradores da pesquisa moradores e ex-moradores do município, elencados por critérios definidos pelo grupo de pesquisadores; foi possível através de um exaustivo trabalho, que perdurou por dois anos, construir a história de Novo Horizonte através da metodologia da História Oral. O resultado desse projeto de pesquisa da história do município de Novo Horizonte, se encontra hoje materializado em um livro e este, se apresenta atualmente como a principal fonte de pesquisa para professores, estudantes e demais pesquisadores do município e região.

Em vista disso, este artigo constitui-se uma leitura da experiência de construção coletiva do livro da história de Novo Horizonte sob o olhar de uma das professoras pesquisadoras. Objetiva apresentar detalhadamente todos os passos que conduziram os pesquisadores desde a capacitação teórico-metodológica oferecida aos professores através de parceria do poder público municipal e a Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ, a seleção dos colaboradores da pesquisa (população), a escolha dos instrumentos de pesquisa, a coleta de dados, a análise e organização dos mesmos, culminando na escrita do livro intitulado: *Novo Horizonte, a história contada por sua agente*<sup>544</sup>. Ressalta-se ainda neste documento o aporte metodológico da história oral (ALBERTI, 1990; CORREA, 1978; MEIHY, 2000), da construção social da realidade (BERGER & LUCKMANN, 1985) e da valorização memória e cultura enquanto patrimônio histórico de um povo (MONTENEGRO, 1992).

## 2 Ponto de Partida

O texto que segue apresenta os passos desenvolvidos na pesquisa que originou o livro da história do município de Novo Horizonte e concomitantemente oferecerá algumas reflexões teóricas sob a experiência vivenciada pela autora desse artigo. Objetiva ampliar as discussões a cerca da valorização do patrimônio cultural, do aporte teórico-metodológico da história oral, construção social da realidade e do processo de construção coletiva do conhecimento tendo como pano de fundo a história de Novo Horizonte.

---

Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó).

<sup>544</sup> Os recursos financeiros para a edição do livro origina-se de um programa de incentivo a cultura da Eletrosul, subsidiária das Centrais Elétricas S.A. Eletrobrás.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 2.1. O Problema de Pesquisa

O ponto de partida para a realização da pesquisa que deu origem ao livro da história do município de Novo Horizonte – SC nasceu da preocupação do poder público municipal de se obter um registro escrito da história de constituição desse povo que se orgulha de pertencer a este pequeno, acolhedor e tranquilo município do oeste catarinense.

Com base nesse objetivo, a problemática de pesquisa assim definiu-se: De que modo se poderiam buscar informações que possibilitassem a escrita do livro da história de Novo Horizonte através dos relatos orais de seus primeiros moradores?

Desse modo, buscando um instrumento diferenciado de coleta de dados para a escrita do livro que se propunha a contar a história de construção do município, buscou-se orientação metodológica junto a Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Após extenso processo de capacitação dos professores pesquisadores, mostrou ser consenso à opção pela metodologia da história oral, pois ficou explícito o desejo dos idealizadores da pesquisa em ouvir os relatos dos primeiros moradores do município e assim construir a história de Novo Horizonte a partir do olhar de seus protagonistas.

## 2.2. Os Professores Pesquisadores

O momento da escolha dos pesquisadores foi importante não só para o êxito alcançado com a pesquisa, mas também para a formação profissional dos professores da rede municipal de ensino. Usualmente e muitas vezes para facilitar o trabalho, realizam-se pesquisas por pesquisadores habilitados e acredita-se ser essa uma decisão acertada. Mas, o que se pretendia também com esse trabalho era a inserção dos professores da rede municipal de Novo Horizonte no campo da pesquisa científica. Assim foram eleitos todos os 15 professores da rede municipal para a equipe de pesquisadores.

Nesse momento surgiu um empasse: os professores não estavam preparados metodologicamente para ir a campo e realizar a pesquisa. A solução foi encontrada facilmente em conversa com a Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ: realizar com os professores curso de capacitação para a pesquisa e realizar a pesquisa sob a orientação de um professor pesquisador experiente. Assim, sob a responsabilidade do professor assessor, que orientou a pesquisa, ocorreu também à



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

formação dos professores da rede através de cursos de capacitação.

Nesse sentido, podemos afirmar que os cursos de capacitação colocam-se como uma ferramenta indispensável a ser utilizada pelos gestores educacionais no sentido de promover momentos de estudo, reflexão, troca de experiência, discussão e ampliação dos conhecimentos dos professores. Na maioria das vezes, após concluírem seus estudos em nível de graduação, alguns em especialização *lato sensu*, é comum o professor afastar-se quase que completamente das discussões teóricas e da pesquisa científica, deixando de refletir teoricamente sobre conhecimento e sobre os processos pelos quais se chega a ele.

Teberosky, analisando o trabalho dos educadores, vai propor que seu sucesso vai estar associado “a união entre teoria e prática, feita por meio de uma constante movimentação entre a sala de aula e a universidade.” (TEBEROSKY, 2011, p.162). Quando a sistemática de realização da pesquisa aqui descrita, propôs a formação dos professores para a pesquisa mediante capacitação orientada por professor vinculado a universidade, construiu-se a ponte entre professores e suas práticas e universidade e ciência.

### **2.3 Os colaboradores da pesquisa**

A seleção dos colaboradores da pesquisa ocorreu através de um trabalho cuidadoso. A preocupação latente era a de que as informações obtidas através do contato com os colaboradores da pesquisa pudessem relatar a história de Novo Horizonte desde seus primórdios. Então, fazia-se necessário encontrar pessoas que estiveram presentes e participaram desse momento histórico de construção do município.

Definiram-se dois critérios para a seleção dos colaboradores dessa pesquisa. O primeiro critério de seleção dos colaboradores deu-se através de levantamento junto à comunidade. Para tanto, foram realizadas reuniões em todas as comunidades do município e construindo-se um levantamento dos nomes das pessoas que atendiam aos critérios de seleção estipulados para a composição do grupo de colaboradores (população de pesquisa). O segundo critério para escolha dos colaboradores dizia respeito aos mesmos serem moradores ou ex-moradores do município. Somaram-se assim 31 colaboradores, 08 mulheres e 23 homens. Que foram convidados a compartilhar com a equipe de professores pesquisadores através de relatos orais, as histórias mantidas em suas memórias, vividas ou aprendidas através de seus antepassados; histórias essas que



ISBN: 978-85-7897-148-9

remontavam aos anos de 1940.

## 2.4. O Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa identificado como adequado à coleta dos dados da pesquisa mostrou ser a entrevista registrada através de gravação em áudio. Tal escolha baseou-se nos objetivos da pesquisa que visava conhecer as representações sob a história de Novo Horizonte, vividas ou aprendidas e contadas pelos colaboradores; o que Meihy (2000) vai especificar como sendo história oral temática.

Assim, os professores pesquisadores sob a orientação do professor assessor, elaboraram um questionário semiestruturado e foram a campo com gravador em mãos para coletar os dados da pesquisa. Além do questionário de pesquisa, foi acordado que os professores pesquisadores fariam um levantamento junto aos colaboradores sob a existência de acervo fotográfico da história de Novo Horizonte para que pudesse ser usado como mecanismo de ilustração no livro que se pretendia escrever.

O momento da ida a campo foi muito proveitoso e prazeroso de se realizar, tanto para os professores pesquisadores, quanto para colaboradores da pesquisa. As entrevistas renderam muitas horas de gravação, isto porque os colaboradores mostraram-se motivados a contar suas histórias, suas atuações na construção e constituição do município de Novo Horizonte, bem como nos apresentar seus álbuns fotográficos, já amarelados pelo tempo, mas de valor inestimável para eles até então e para os professores pesquisadores a partir daquele momento.

Os colaboradores que não estavam presentes nos tempos da colonização, relataram o que ouviram de seus pais e avós sob os temas questionados. Trata-se da história oral que Montenegro (1992) vai assinalar como sendo desenvolvida e construída de forma consciente ou inconsciente pelas camadas populares. Sentirem-se importantes e valorizados, através de instrumentos sistematizados de coleta de informações, fez com que os relatos fossem extensos, o que posteriormente demandaria muito trabalho no momento da escuta e transcrição fiel dos mesmos. Trabalho que será apresentado na próxima seção desse relato de experiência.

## 3. A Análise dos Dados

Consideramos esse o momento mais instigante da construção do livro da história



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de Novo Horizonte, propósito dessa pesquisa. Não só pelos fatores ligados aos procedimentos sistematizados de organização e análise dos dados da pesquisa, mas pela possibilidade de descoberta que esse momento oportunizou aos pesquisadores. O desafio instigante de construir o texto final que Meihy (2000) propõe ser à recriação do texto em sua plenitude.

Ficou acordado pela equipe de trabalho que primeiramente deveria ser realizada a escuta e transcrição das entrevistas com os colaboradores da pesquisa. O grupo de 15 professores pesquisadores foi organizado em 5 grupos para realizar a organização dos dados da pesquisa. Essa atividade demandou um longo e exaustivo exercício de escuta e transcrição das falas dos colaboradores, com a preocupação da fidedignidade das informações obtidas com as gravações. Também foram selecionadas fotos que ilustrassem os relatos dos colaboradores. Através de seminários de socialização e debate, os dados já organizados foram apresentados à equipe de trabalho.

Os seminários possibilitaram elencar as categorias de análise que as transcrições das falas dos colaboradores possibilitavam. Esse foi um momento de muita reflexão e cuidadosa análise por parte da equipe de trabalho, para evitar que se perdessem informações essenciais para o registro fidedigno da história de Novo Horizonte.

O exaustivo trabalho de estudo e revisão das transcrições resultaram em um conjunto de aspectos presentes em todos os relatos que nos permitiram, posteriormente, escrever a história de Novo Horizonte. Esses aspectos centrais, segundo os próprios autores do livro são:

[...] os primeiros moradores, visando à discussão sob a possível presença de caboclos no lugar; condições ambientais dos primeiros tempos; o processo de colonização; os novos moradores que chegavam, aspectos culturais, vida familiar, condições de vida e vida em comunidade; aspectos geográficos; o processo de emancipação político-administrativa; e o trabalho continuado da educação. (AVILA et. al., 2006, p.16)

Assim, os aspectos acima elencados serviram de base para a construção de cinco capítulos, que são: *O caboclo: um protagonista da história de Novo Horizonte*; *A colonização se dá e avança*; *Vida, costumes e condições: uma construção histórica*; *A hora e a vez do movimento de emancipação*; *A educação escolar: um trabalho continuado*. Vejamos agora, resumidamente, cada um desses aspectos do registro da história desse povo.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3.1. Os Resultados da Pesquisa

No primeiro capítulo *O caboclo: um protagonista da história de Novo Horizonte*, o texto retrata o caboclo como um dos primeiros habitantes do município. Todos os relatos dos colaboradores apontam para essa personagem como sendo central na história da constituição de Novo Horizonte. A presença marcante do caboclo nos primórdios da sociedade novo-horizontina vem corroborar o que Marx propõe sob a historicidade do homem: “Para Marx, são os homens que fazem a própria história ao mesmo tempo em que são feitos por ela. Porém, os homens fazem a história sem saber, sem ter consciência das suas reais condições de existência.” (GOMES, 2005, p.5). O caboclo escreveu um capítulo importante da história desse município, mas o fez de modo inconsciente e se hoje somos conhecedores dessa história e da presença desse personagem central, devemos isso à pesquisa que aqui está sendo relatada.

Ao se propor ouvir as vozes dos que raramente são chamados a relatar suas histórias, suas opiniões e impressões sobre tempos passados ou sobre temas atuais, a pesquisa concretizou um dos seus objetivos: conhecer a história de um povo através do relato de seus protagonistas.

Eles nos contaram ter convivido com os caboclos, ter adquirido desses costumes alimentares, uso de ervas medicinal, crenças religiosas entre tantos outros hábitos e costumes culturais peculiares aos pertencentes a esse grupo étnico. Quando a temática de discussão descreveu a trajetória do caboclo em terra novo-horizontina, falou também da sua relação com os recursos naturais do seu entorno. Foi-nos relatado que o caboclo mesmo apresentando hábitos alimentares extrativistas, tinha uma relação harmoniosa com os recursos naturais, uma preocupação, um cuidado com a natureza, que para ele era fonte de sobrevivência.

Essa relação entre o caboclo e o meio ambiente é bem definida por Reigota quando ele propõe um conceito de meio ambiente: “o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído”. (REIGOTA, 2010, p.14,15). A pesquisa mostrou que as interações do caboclo com o meio ambiente não se processava de modo exploratório, ao contrário, ambos coexistiam numa relação não conflituosa com o ambiente, transformado e sendo transformado por ele. Nesse sentido Teixeira vai afirmar que “ao transformar seu ambiente a humanidade transforma-se a si mesma” (2012, p.13),



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pois ambos estão interligados.

Na atualidade, esse personagem da história de Novo Horizonte já não se faz presente de forma tão marcante. Com o crescimento do município, ocorreu também o surgimento da agricultura e pecuária intensiva, os processos de urbanização, a exploração desenfreada dos recursos naturais, o caboclo foi sendo incorporado ao novo modelo social-econômico, ocorrendo o que chamamos hoje de hibridação cultural.

O segundo capítulo do Livro *A colonização se dá e avança* trouxe para nossa compreensão os processos de colonização que contou, além da influência dos povos caboclos, com a interferência dos colonizadores imigrantes. Esses por sua vez, pertencentes a muitas etnias europeias, típico ao que vemos presente em todo o território brasileiro. Prevaleceram entre os colonizadores europeus os descendentes de italianos.

Quando apresentamos o capítulo *Vida, costumes e condições: uma construção histórica*; lemos relatos emocionantes dos colaboradores. Esses retratam um tempo de muitas dificuldades, estas até mesmo de escassez de alimentos. Mas fala também da coragem e determinação dos colonizadores em continuar nessas terras, mesmo ante as agruras dessa localidade, que naquela época era quase que completamente isolada das demais vilas e cidades.

Toda essa luta por parte dos colonizadores culminaria no processo emancipatório do município de Novo Horizonte no capítulo que se intitula: *A hora e a vez do movimento de emancipação*. Aqui se encontra retratada toda a trajetória legal que permitiu ao povo desse município ver sua terra emancipada em 01 de janeiro de 1993.

O último capítulo do livro *Novo Horizonte, a história contada por sua gente*, apresenta o caminho percorrido pela educação escolar do município. Uma trajetória emocionante, pois é marcada pelo processo de nucleação, que para alguns colaboradores não foi vista com bons olhos, pois ocasionou o fechamento das escolas até então situadas nas comunidades rurais, concentrando-se assim, todos os alunos em um único local, a saber, o Centro Educacional Municipal Novo Horizonte – CENHO, na área urbana do município.

Mas muitos colaboradores aprovaram a nucleação das escolas pelo fato de que a qualidade do ensino foi ampliada, o que pode ser constatado pelo atual Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB apresentado pelos alunos do município, a saber, 6.1.

Assim, conforme os autores do livro, cuja experiência de construção foi aqui relatada por um de seus autores, a pesquisa realizada define-se como sendo,



ISBN: 978-85-7897-148-9

[...] uma lida com o conhecimento que o homem tem de sua realidade, conhecimento esse que Berger e Luckmann (2004) entendem ser, precisamente, aquilo que constitui o tecido de significados, sem o qual a sociedade não existiria. Nesse sentido, o que trazemos é o olhar das pessoas sob sua realidade, a realidade que ele ajuda a construir e que também o constitui. Uma verdadeira construção de várias mãos. (AVILA, et. al., 2006, p.19)

A experiência de construção coletiva do livro que conta a história de Novo Horizonte mostrou-se exitosa por vários aspectos que vão além da experiência da pesquisa coletiva. O ponto central desse registro escrito da história de um povo foi à valorização do patrimônio cultural através da história oral.

### 3.2. História e Memória de um Povo: valorização do patrimônio cultural

Durante muitos séculos vivenciamos os processos de desenvolvimento da sociedade humana à custa da destruição dos recursos naturais, das culturas locais, das identidades culturais. Os processos de globalização tentam unificar todas as esferas de manifestação da vida humana em nome do desenvolvimento. Formas de pensamento calcadas na exploração sem precedentes da natureza e no consumismo desenfreado; tem causado muitos males aos seres humanos e ao planeta; gerando o que hoje é entendido como sendo uma crise ambiental. Leff problematiza a crise ambiental conceituando-a como “a crise do nosso tempo” e afirmando que “O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo” (LEFF, 2010, p.191). O momento é o de repensar os paradigmas atuais de organização social e buscar um novo paradigma.

Esse novo paradigma perpassa a compreensão e valorização das culturas locais que se faz tão necessária nos dias atuais, quanto o entendimento de que vivemos em um planeta onde não há fronteiras para os problemas da humanidade. Ampliando essa discussão Morin escreve:

Compreender a unidade e a diversidade é muito importante hoje, visto estarmos num processo de mundialização que leva a reconhecer a unidade dos problemas para todos os seres humanos onde quer que estejam; ao mesmo tempo, é preciso preservar a riqueza da humanidade, ou seja, a diversidade cultural; vemos, por exemplo, que as diversidades não são só as das nações, mas estão também no interior destas; cada província, cada região, tem a sua singularidade cultural, a qual deve guardar ciosamente. (MORIN, s/d, p.6)

A crise ambiental hora instalada e que já é consenso (GUIMARÃES, 2012) propõe uma nova forma de entender o mundo. Esse novo olhar que dá conta de compreender



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

minimamente os motivos da crise e como se poderia sair dela, liga-se de modo direto a novas formas de conceber a sociedade e os sujeitos sociais.

Como está afirmado à sociedade e os homens estão integrados e inter-relacionados. Nesse sentido conhecer a organização de uma sociedade pressupõe conhecer os sujeitos que protagonizaram e protagonizam essa sociedade. Foi com esse pensamento que para a construção da história de Novo Horizonte a metodologia da pesquisa utilizada foi à história oral.

Através da metodologia da história oral foi possível dar voz a sujeitos que raramente seriam chamados a opinar sob a história do município. Valorizou-se desse modo, o patrimônio histórico-cultural local, através dos relatos dos moradores e ex-moradores de Novo Horizonte.

#### **4. Considerações Finais**

Sempre que nos propomos conhecer a história de modo sistematizado percebemos que a mesma é dinâmica, complexa, constituída e constituinte de muitas e tantas histórias individuais.

Com a história do município de Novo Horizonte não foi diferente. Através dos relatos orais dos seus protagonistas nos foi possível constatar que esse pequeno e acolhedor município fora e continua sendo construído pelos atores sociais pertencentes a muitas etnias; entre elas destacadamente, o caboclo e os descendentes europeus. Aprendemos seus costumes, suas crenças, seus modos de viver e conviver em comunidade.

Conhecemos o movimento de emancipação através do relato emocionado dos colaboradores. A emoção, contida em suas vozes dizem do sentimento de pertencimento que esses cidadãos nutrem por sua terra, sua localidade, hoje seu município.

Por último conhecemos a construção histórica da educação escolar de Novo Horizonte. As modificações decorridas do processo de nucleação, perdas e ganhos e os avanços e conquistas obtidas até os dias atuais.

Sentimo-nos contemplados em nossos objetivos; utilizando-nos da metodologia de pesquisa História Oral. Através dela nos foi possível empreender a valorização do patrimônio histórico-cultural do povo de Novo Horizonte.

Assim, podemos concluir este relato de experiência não com a pretensão de



ISBN: 978-85-7897-148-9

esgotar as possibilidades de leitura dos resultados da pesquisa aqui descrita. Mas com a certeza de que muito se ganhou, aprendeu, compartilhou e se construiu a partir dela.

## Referências

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1990.

AVILA, Adriana M.; et. al. **Novo Horizonte** – a história contada por sua gente. Porto Alegre: Edições Est, 2006.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CORRÊA, Carlos Humberto P. **História oral**. Florianópolis: Vozes, 1985.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALEANO, Eduardo. **Veias abertas da América Latina**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GOMES, Marcelo Bolshaw. A Cultura como Dupla Mediação Social e a tese das três mudanças estruturais na sociedade contemporânea. **Contrapontos**, Itajaí (SC), v. 5, n. 1, 2005, p. 109-124.

MEIHY, José C. S. B. **Manual de história oral**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2000.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1992.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensar complexo**. In: Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura; França. s/d.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. **Vigotski e o materialismo histórico**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. Pato Branco: FADEP, 2005.



## GT 17 - CIÊNCIA, TECNOLOGIAS E DESENVOLVIMENTO

O GT teve o propósito de oferecer condições para o debate e trocas sobre ciência e tecnologia (C&T), desde a perspectiva do esgotamento do modelo “ciência neutra” e “tecnologias avançadas”, assim como formulações críticas da teoria e da política de C&T dominante, até exames mais cuidadosos de experiências/alternativas em torno da ciência engajada e das tecnologias sociais.

A preocupação presente no GT foi a de debater possíveis respostas às demandas por autonomia, democracia e melhoria das condições materiais de vida de contingentes apreciáveis da população brasileira marginalizada pelo desenvolvimento científico e tecnológico vigente.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## FEIRAS LIVRES: um espaço organizacional *sui generis*

Ivete Inês Pastro<sup>545</sup>Gustavo Quitto Amaral Reis<sup>546</sup>

### Resumo

Perceber as feiras livres, como espaços organizacionais *sui generis*, faz emergir perspectivas que poderiam passar despercebidas em uma análise convencional. O objetivo da presente pesquisa foi analisar a feira livre da cidade de Pato Branco – PR, enquanto espaço organizacional, político/social e de comercialização de produtos hortifrutigranjeiros *sui generis*. Foram adotadas, concomitantemente, as abordagens qualitativas e quantitativas. Os principais resultados obtidos apontam que a grande maioria dos consumidores da feira livre de Pato Branco – PR é de pessoas que estão acima de 40 anos; 59% são do sexo feminino; 31% são ligados ao comércio e indústria; 25% são aposentados; 48% têm renda de um a três salários mínimos e 58% se utilizam da feira livre unicamente para efetuarem suas compras, enquanto que 42% utilizam esse espaço para, também, estabelecerem relações sociais.

**Palavras-chave:** Feiras Livres; Organizações *sui generis*; Comercialização.

### 1 Introdução

As feiras livres se caracterizam como espaços onde são comercializados diversos tipos de produtos agrícolas e não agrícolas, tanto em estado bruto, quanto industrializado. A origem das feiras livres remonta à idade média e sua expansão se deu a partir do século XI, com o comércio no mar Mediterrâneo.

Os estudos desenvolvidos em relação às feiras livres abordam os mais diversos aspectos, dentre os quais se observam os aspectos mercadológicos, de abastecimento, segmentação da população consumidora, fluxo de mercadorias e dinâmica e racionalidade dos agentes econômicos envolvidos no processo. Por outro lado, são poucos os estudos que analisam as feiras livres enquanto espaços de organização político/social e pontos alternativos à aquisição de produtos diferenciados.

A constância das feiras livres na vida das pessoas, principalmente moradores de médias e grandes cidades brasileiras, apesar do avanço dos grandes espaços de comercialização como hipermercados, por exemplo, ainda é marcante. Nesse sentido, destaca-se o aparente conflito na dinâmica, racionalidade e características de

<sup>545</sup> Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

<sup>546</sup> Graduando no Curso de Administração pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).



ISBN: 978-85-7897-148-9

funcionamento desses grandes espaços de comercialização, comparativamente às feiras livres.

Perceber as feiras livres, como espaços organizacionais *sui generis*, faz emergir perspectivas que poderiam passar despercebidas na visão convencional. Nesse sentido, observa-se que, frequentar os espaços das feiras livres desperta nas pessoas, não somente sensações relacionadas à aquisição de alimentos ou de outros produtos, mas, também, sentidos e sentimentos não observados em outros espaços de comercialização. Esses sentimentos podem estar relacionados à natureza do ambiente urbano, demarcando uma clara ruptura com a identidade histórica humana. Considerando as distintas posições em relação ao tema, é fato que, em muitos locais, as feiras livres se mantêm e essa permanência remete a possibilidade de várias análises relevantes para o entendimento da realidade concreta.

Diante dessas considerações, vale ressaltar que as feiras livres representam a consolidação econômica e social, principalmente da agricultura familiar, bem como, a oportunidade de espaços alternativos à aquisição de alimentos, principalmente hortifrutigranjeiros. Além disso, destaca-se a sua importância na cadeia agroalimentar.

Já, a dinâmica observada no ambiente de qualquer outro tipo de organização atual, leva a reflexões em relação às especificidades das relações que se instalam nas feiras livres, onde o contato entre consumidor e feirante é estabelecido e configurado de modo bastante peculiar. Essa configuração permite que aspectos sociais e culturais embasem as representações que ocorrem durante a ação de aquisição de produtos nas feiras livres.

Diante desse contexto, destaca-se que o objetivo do presente estudo foi analisar a feira livre da cidade de Pato Branco – PR, enquanto espaço organizacional de comercialização de produtos hortifrutigranjeiros “*sui generis*”.

## 2 Discussão Teórica

### 2.1 Espaços Organizacionais

Em um primeiro momento, entender os espaços organizacionais parece descortinar a visão, muitas vezes estreita, do que pode ser entendido como organização. Nesse sentido, as organizações devem ser compreendidas a partir da concepção de “sistemas de atividades deliberadamente estruturados, coordenados e ligados ao



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ambiente externo” (Daft apud OLIVEIRA e SILVA, 2006, p.48).

Atualmente, de um modo geral, as organizações são concebidas a partir de uma visão de mega empreendimentos, o que não corresponde à realidade, na sua totalidade. O que pode ser observado na afirmação de Oliveira e Silva (2006, p. 49), quando expõem que “com o desenvolvimento da humanidade, um número cada vez maior de organizações foi sendo solicitado para atender às crescentes necessidades sociais e humanas”. Assim, pequenas organizações operam, muitas vezes, nas mesmas áreas das grandes organizações e podem ser consideradas como baluartes da maioria das economias.

A partir dessas percepções, vale considerar a complexidade organizacional como um fator de análise. De acordo com Pereira (2007), a complexidade organizacional deve ser intuída a partir da visão holística e de auto-organização. Assim, as organizações devem ser entendidas como a interação de pessoas para a realização de funções essenciais, que as auxiliam no alcance de suas metas (OLIVEIRA e SILVA, 2006).

Na sociedade moderna, a variedade de organizações existentes não está à sua margem. Muito pelo contrário, são partes constituintes de suas bases. As mudanças sociais que permeiam a sociedade atual, de um modo geral, também estão centradas nas mudanças da atividade humana. A partir dessas concepções, as organizações são consideradas unidades sociais.

Nesse contexto encontram-se as grandes organizações, cujos complexos manufatureiros se destinam, tanto para a produção de produtos industriais, quanto de produtos para o consumo; às organizações voltadas para as operações financeiras, como bancos e grupos de investimentos; às voltadas para os serviços de hotelarias e transportes; e àquelas concebidas para atender às demandas de serviços especializados (OLIVEIRA e SILVA, 2006).

Por outro lado, as organizações de pequeno porte, mesmo operando no mesmo espaço físico que as grandes organizações, são consideradas as baluartes das economias. Geralmente, são organizações de somente um proprietário, que, em determinado momento, decide assumir riscos, buscando oportunidades de negócio. As organizações de pequeno porte, de um modo geral, podem ser definidas como organizações domésticas, que são aquelas cujas vendas restringem-se a um país, um estado, uma região, um município ou até mesmo, um único bairro (OLIVEIRA e SILVA, 2006).

Em relação à produção, as organizações que comercializam produtos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

hortifrutigranjeiros, assim como as demais, de acordo com Mendes (2007), devem abandonar a produção orientada simplesmente para a venda e direcionar suas ações no sentido de atender as necessidades dos consumidores. Percebe-se, assim, a orientação para o consumo.

Complementando, nas organizações de pequeno porte, como é o caso dos espaços de comercialização das feiras livre, pode-se dizer que o ambiente é simples, uma vez que são constituídas por poucas partes, como fornecedores e poucos tipos de clientes, o que contribui para a estabilidade do desempenho organizacional. Além disso, as organizações que atuam em um ambiente simples, “conseguem entender os eventos ambientais e responder aos desafios que representam, utilizando uma quantidade mínima de conhecimento e o processamento de poucas informações novas” (WAGNER & HOLLENBECK, 2012, p. 425).

## **2.2 Integração dos Mercados**

Abordar a questão da integração dos mercados atuais é, no mínimo, discutir os aspectos que envolvem a integração econômica, social, cultural e política que cercam essa dinâmica. Cada vez com mais intensidade, os mercados podem ser considerados internacionalizados. Nesse sentido, Oliveira e Silva (2006, p. 171) observa que, “a competição e as oportunidades vindas de fora, ou a dependência cada vez maior de recursos estrangeiros, as forças internacionais deverão crescer de importância e de volume nas próximas décadas”.

Por outro lado, a integração dos mercados não deve ser considerada como um fenômeno novo, uma vez que a humanidade sempre, em maior ou menor escala, esteve em busca do desbravamento de fronteiras, integração dos povos e busca por novos mercados fornecedores e consumidores. No entanto, foi a partir da Revolução Industrial, que a integração dos mercados tomou um novo impulso, muito em razão dos avanços científicos e tecnológicos e, também, pela evolução dos transportes e comunicação (LACOMBE e HEILBORN, 2008).

No entanto, é importante lembrar, que a integração dos mercados não deve ser entendida somente a partir da lógica do fenômeno econômico. Além disso, não pode, também, ser explicada apenas como a materialização de um sistema global (Giddes apud PASTRO, GOMES e GODOY, 2003).

A integração dos mercados perpassa por um processo que altera a vida das



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

peças. Essas alterações podem ser observadas nos aspectos políticos, econômicos, culturais, artísticos, moda e meios de comunicação. Nesse sentido, parece ficar claro que as atividades humanas sofrem influências culturais, comportamentais e de valores de todos os povos, tendo em vista a aproximação e a comunicação, via integração dos mercados (LACOMBE e HEILBORN, 2008).

Por outro lado, há de se considerar Ianni (apud PASTRO, GOMES E GODOY, 2003, p. 73) ao observar que a “globalização rima com integração e homogeneização, da mesma forma que com diferenciação e fragmentação. A sociedade global está sendo tecida por relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e antagonismo, soberania e hegemonia. Trata-se de uma configuração histórica problemática, atravessada pelo desenvolvimento desigual, combinado e contraditório.”

No contexto da integração dos mercados, destaca-se Pastro, Gomes e Godoy (2003, p. 74), quando observam que a concepção de avanço da modernidade não pode contemplar a desestruturação das especificidades, nem a homogeneização cultural dos povos. Isto porque, os rituais e as cerimônias que restarem, originais ou recriadas pelo contato com culturas diferentes, opera como “baterias que guardam e recarregam o sentido de comunidade”. Somado a isso, as memórias coletivas também atuam como facilitadoras do sentimento de pertencimento ou não do indivíduo a determinada comunidade. Assim, o espaço local é resguardado pelo contato, que fortalece ou recria práticas de rejeição ou pertencimento.

Nesse sentido, ao contrário de homogeneizar, o processo de integração pode promover “o choque entre culturas e instituições, entre o local e o global, sendo que as identidades, antes de desaparecer, fortalecem-se e/ou transformam-se”, Já, Lacombe e Heilborn (2008, p. 505) destacam que a integração “pode provocar uma homogeneização excludente, isto é, o desaparecimento de culturas e costumes locais e regionais por meio da dominação de uma cultura mais forte economicamente, mas não necessariamente superior, e a criação de uma cultura global”. Froehlich (1998) também reflete sobre o global e o regional e traz a tona questões que vão além dos aspectos econômicos, como, por exemplo, as variáveis sociais, estruturais e culturais locais. O autor observa que valores próprios de cada comunidade podem atuar como filtros dos processos de construção de um novo sistema cultural.

Diante do exposto, a reflexão deve priorizar questões que impactam no processo que a integração dos mercados pode provocar nas organizações e na sociedade de uma forma geral. Não se pode esquecer, que a integração dos mercados vem ocorrendo há



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

muito tempo, porém, em escalas menores das que se apresentam atualmente. Nesse sentido, para alguns tipos de organização, como as feiras livres, por exemplo, a cultura local pode estar tão arraigada, que o risco de alteração no hábito de consumo parece distante, mesmo com a integração dos mercados e suas implicações.

### **2.3 Hábitos de Consumo de Hortifrutigranjeiros**

Econômica, cultural e socialmente, o setor de alimentos vem se transformando e se reestruturando, tendo em vista, principalmente, o seu elemento-chave, o consumidor final. Atentar às mudanças dos desejos dos consumidores, em relação aos seus hábitos alimentares, é um indicador de como as cadeias agroalimentares podem trabalhar, no sentido de atender às novas demandas (NEVES e CASTRO, 2003).

De acordo com McCarthy e Perreault (*apud* NEVES E CASTRO, 2003), o comportamento do consumidor resulta de seus esforços para satisfazer as suas necessidades e desejos. Czinkota *et. al.* (2001) acrescentam, ainda, que o comportamento do consumidor é a atividade mental e física realizada por consumidores domésticos e comerciais que resulta em decisões e ações de pagar, comprar e usar os produtos.

Em pertinência à comercialização dos produtos, Neves (2003) orienta o desenvolvimento de estratégias que tornem perceptíveis, aos consumidores, a diferenciação dos produtos em relação aos seus concorrentes. A diferenciação pode ser observada nos atributos do produto: aparência, origem, sanidade, qualidade, sabor, produto já limpo, pronto para o consumo, e teor de ingredientes. Ademais, o atendimento também pode ser considerado um diferencial no momento da comercialização, além da relação de proximidade com o cliente, a educação, a credibilidade e a reputação, que no conjunto, criam um simbolismo em relação à imagem do comerciante.

Considerando Kotler, Engel e Kanuk (*apud* NEVES, 2003), o comportamento do consumidor é moldado por quatro categorias de fatores distintos, mas interligados: culturais, sociais, pessoais e psicológicos. Nesse sentido, o comportamento não pode ser considerado imutável, uma vez que os fatores que o determinam são voláteis.

Ribemboim (2006, p. 42) destaca as “mudanças nos gostos e preferências do consumidor moderno, que passa a valorizar mais os produtos que usam matérias-primas naturais, tais como fibras e produtos agrícolas com adubação orgânica”. Neves e Castro (2003) observam as tendências em relação ao consumo de alimentos cujos fatores mais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

importantes, considerados na decisão de compra de alimentos, por ordem de importância são: o frescor, nutrição, sabor, segurança, preço e conveniência. Os autores ressaltam que esses fatores foram identificados a partir de uma pesquisa realizada em onze países, inclusive o Brasil, em 2002. A referida pesquisa apontou que os atributos dos produtos aparecem antes do preço e da conveniência, mas todos eles são fundamentais para a escolha do consumidor. Quanto às questões atuais, envolvendo alimentos, os aspectos percebidos e que foram identificados são: a segurança alimentar, seguido do valor nutricional, preço, potencial de falta de alimentos, o sabor e a aparência. Nota-se, portanto, uma preocupação adicional com segurança e qualidade dos produtos a serem consumidos.

Ampliando a discussão, referencia-se a questão da segurança alimentar, que pode ser entendida, em nível macro, a partir do conceito de '*food security*' e '*food safety*', em nível micro. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) (2002), citados por Leitão (2006), *food security* significa: garantir à população, o acesso físico e econômico a um alimento inócuo, em quantidade e valor nutritivo adequados para satisfazer as exigências alimentares e garantir condição de vida saudável e segura, de maneira contínua. Já, *food safety* representa a garantia de que o alimento oferecido ao consumo está isento de contaminantes de origem física, química ou biológica, que possam colocar em risco a saúde do consumidor.

Percebe-se, que os principais motivos que despertam na população, o interesse por alimentos com os atributos acima citados são: as preocupações com as questões que envolvem a segurança do alimento e a percepção, cada dia mais apurada, das pessoas, dos problemas ambientais causados pelo padrão convencional de cultivo de produtos, oriundos da "revolução verde" na agricultura, baseados na utilização intensiva de insumos químicos, mecanização pesada e melhoramento genético voltado para a produtividade. Os alimentos produzidos sob essas condições podem apresentar resíduos de componentes químicos utilizados, seja pela intensidade da aplicação, seja pela não-observância, por parte do produtor, dos prazos de carência da aplicação até a colocação dos alimentos, no mercado para consumo (SOUZA e ALCÂNTARA, 2003).

As mudanças observadas em relação ao consumo de alimentos parecem estar intimamente ligadas à saúde. Assim, os produtos livres de químicos, mais seguros, melhores para o meio ambiente e que tem melhor sabor, estão ganhando cada vez mais mercado. As mudanças observadas nos valores da sociedade moderna tiveram início de forma mais drástica a partir dos anos de 1960. O alerta inicial foi dado por cientistas,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pesquisadores, professores, cidadãos comuns, políticos, militantes, médicos, avisando as pessoas que, em se mantendo as coisas como estão, o fim do planeta estaria próximo. Os alertas começaram pela finitude dos recursos naturais do planeta: água doce, água doce potável, solos férteis, ar respirável, camada de ozônio, minerais, petróleo, biodiversidade, etc. De lá para cá, cada dia mais, o meio ambiente participa com mais intensidade do mundo dos negócios.

Nesse contexto, respeitar o meio ambiente trata-se, atualmente, de gerar competitividade para todo e qualquer tipo de organização. Vale ressaltar, ainda, que cada vez mais, não apenas o produto é abordado e avaliado, mas todo o sistema de produção ambientalmente correto. Nos últimos vinte anos, outro fenômeno ocorreu, o foco, que antes era apenas no meio ambiente, ficou mais abrangente, mais subjetivo e complexo. Nesse novo contexto, o meio ambiente faz parte, mas a preocupação agora é com a sustentabilidade. Assim, não basta apenas o produto ser verde, mas o modo de produção deve ser sustentável (GIORDANO, 2003).

É importante ressaltar que, em virtude de o cultivo de hortifrutigranjeiros, de uma forma geral, não se utilizar de práticas totalmente intensivas de cultivo, ainda é mais propício à produção sustentável. Entende-se por cultivo intensivo, aquele onde há maior injeção de capital e trabalho, no sentido de obter melhores resultados quantitativos na produção. Tal sistema utiliza “mecanização (tratores, colheitadeiras, plantadeiras, implementos, etc), aliada ao uso de insumos, que são aplicados na preparação do solo, além de sementes selecionadas que são imunes de pragas e adequadas ao tipo de clima, herbicidas, inseticidas, entre outros” (FREITAS, 2013, p. 1).

Destaca-se, ainda, que para o cultivo de hortifrutigranjeiros, ainda são utilizadas áreas de terra onde muitas vezes, às máquinas e implementos não conseguem chegar, sendo desenvolvido um trabalho mais artesanal e menos artificial do que no sistema intensivo. Além disso, pode-se citar vários problemas ambientais oriundos do uso intensivo do solo, como por exemplo, a poluição das águas com pesticidas e nutrientes, envio de gases com efeito estufa para a atmosfera, periclitamento de aquíferos, dano à biodiversidade, principalmente pelo uso de fertilização e utilização de pesticidas.

Considerando o exposto, destacam-se Katz e Kahn (*apud* WAGNER III e HOLLENBECK, 2000), quando enfatizam que o ambiente que cerca uma organização é a origem dos recursos necessários e, ao mesmo tempo, o destino dos seus produtos. Assim, as estratégias, para serem bem sucedidas, dependem da percepção dos ambientes e do ajustamento às suas demandas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Diante do exposto, percebe-se que as demandas do mercado alimentício parecem estar cada vez mais próximas de alimentos que contemplam a saúde e, em certo grau, a comodidade dos consumidores. Esta pode ser, portanto, uma grande oportunidade para a agricultura familiar, que, como destaca Jean (1994), ao expor que a agricultura familiar, por sua capacidade de adaptação, é um dos setores que mais estaria apto à produção agroecológica, e, assim, a uma agricultura sustentável.

## 2.4 As Feiras Livres

Nos espaços das feiras livres é possível encontrar os mais diferentes tipos de produtos agrícolas e não agrícolas *in natura* ou industrializados, para fins de comercialização. De acordo com Sandroni (apud PASTRO, GOMES e GODOY, 2003), a origem das feiras livres remonta à idade média e sua expansão se deu a partir do século XI, com o desenvolvimento do comércio no mar Mediterrâneo, sendo que algumas delas tornaram-se famosas, a exemplo de *Champagne, Lille, Troyes e lagny*.

Os estudos conexos às feiras livres, geralmente, abordam os aspectos mercadológicos e os aspectos relativos ao abastecimento dos diversos tipos de consumidores, os fluxos mercadológicos que se estabelecem e a atuação dos atores econômicos envolvidos. Complementando, são poucas as análises que exploram outros aspectos, especificamente abordando às feiras livres enquanto espaços organizacionais.

Vale destacar, que de acordo com Pastro, Gomes e Godoy (2003, p. 72), a presença das feiras livres “é marcante no cotidiano das médias e grandes cidades brasileiras, malgrado o avanço das grandes superfícies e hipermercados, cuja dinâmica de funcionamento é aparentemente conflitante com as características em que operam as feiras livres.

Mesmo considerando contraditório às dinâmicas organizacionais contemporâneas, é possível perceber que as feiras livres permanecem e, em muitos casos, aumentam os seus espaços organizativos. Isso se deve a sustentabilidade dos sistemas de produção que as abastecem e seu potencial espaço de comercialização e relações sociais e econômicas que permeiam esses espaços. Essas relações são viabilizadas principalmente pela oportunidade que as feiras livres propiciam aos produtores locais, especialmente aos agricultores familiares e pela possibilidade de se ter informações sobre a procedência dos produtos. Ressalta-se, no entanto, que a possibilidade de participação dos produtores, perpassa o papel do poder público, uma vez que o funcionamento das



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

feiras livres, na sua grande maioria, está sob a égide de concessão, administrada por agentes públicos locais e legislação específica.

Ainda considerando a dinâmica e a complexidade que envolve as organizações contemporâneas, principalmente em relação às influências de mercados cada vez mais globais e menos locais, poucas são as evidências de que esses aspectos exercem influências sobre as feiras livres. Assim, as feiras livres parecem se perpetuar no cotidiano dos seus consumidores, mesmo com a inegável integração dos mercados.

Além dos aspectos organizacionais, o espaço que envolve as feiras livres pode ser considerado um cenário onde relações sociais são estabelecidas entre os consumidores e, também, entre consumidores e feirantes.

### **3 Metodologia**

A presente pesquisa foi realizada na feira livre do município de Pato Branco - PR. Em virtude do objetivo proposto, esta pesquisa se utilizou, concomitantemente, dos métodos qualitativos e quantitativos. O levantamento de dados e informações foi realizado através da aplicação de questionários contendo perguntas abertas e fechadas. Os questionários foram aplicados às pessoas que estavam realizando compras na feira livre de Pato Branco – PR, nos dias 11/05, 18/05, 05/06, 22/06, 03/07 e 06/07 de 2013.

A escolha das pessoas para a aplicação dos questionários deu-se de modo aleatório, levando-se em conta a aceitação prévia e consentimento dos mesmos em responder as perguntas. A abordagem ocorreu em distintos pontos da feira para garantir a representatividade e não-intencionalidade no processo de obtenção de dados e informações. O questionário foi elaborado contendo quinze perguntas, tendo sido aplicado a cem consumidores da feira livre.

A análise dos dados e informações se deu a partir da organização dos dados quantitativos em gráficos e percentuais, via EXCELL. Já, as informações de cunho qualitativo foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo.

### **4 Apresentação e Análise dos Resultados**

#### **4.1 Sexo e Faixa Etária dos Consumidores da Feira Livre de Pato Branco/PR**

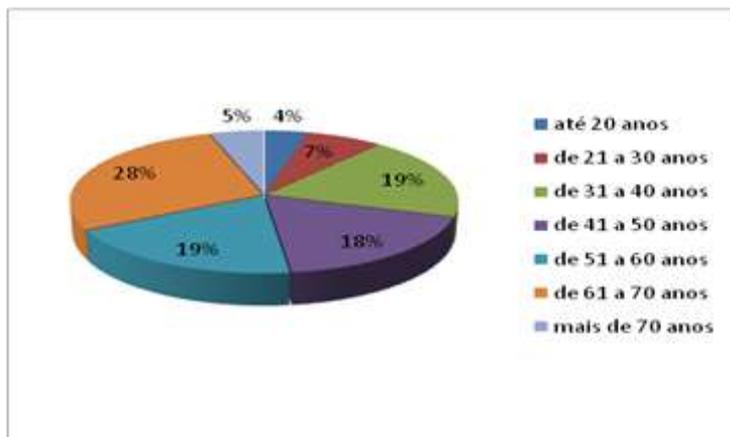


**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Em relação ao sexo, destaca-se que a maioria dos consumidores da feira livre de Pato Branco é do sexo feminino, sendo 59%. Esse fator aponta para aspectos culturais tradicionais, que determinam, ainda, a forte ligação da mulher à aquisição e preparo da alimentação da família. Essa questão é corroborada por Lelis, Teixeira e Silva (2013, p. 102), quando afirmam que, “as mulheres, por tradição, são as principais responsáveis pelas atividades alimentares da família em geral”. Além do mais, há de se considerar, também, Siliprandi (apud LELIS, TEIXEIRA e SILVA (2013, p. 101), quando afirma que “as mulheres são vistas como um ‘instrumento’ com o qual se atingirá a segurança alimentar das famílias, ou seja, elas costumam ser guardiãs do bem-estar dos demais membros da família”. Por outro lado, destaca-se o percentual de homens que compõe o quadro de consumidores da feira livre de Pato Branco, o que pode indicar que mudanças culturais estão acontecendo.

Já, em relação à faixa etária, a pesquisa de campo apontou que os consumidores da feira livre de Pato Branco – PR, na sua grande maioria, são pessoas que estão acima dos 40 anos de idade. A concentração maior se apresenta na faixa etária compreendida entre 61 e 70 anos.

Gráfico 01 – Faixa etária dos consumidores da feira livre de Pato Branco – PR



Fonte: pesquisa dos autores, 2013.

## 4.2 Ocupação dos Consumidores da Feira Livre de Pato Branco/PR

A ocupação da maioria dos consumidores da feira livre de Pato Branco é no comércio e indústria, com 31%. Logo a seguir, com 25% têm-se os aposentados, com



ISBN: 978-85-7897-148-9

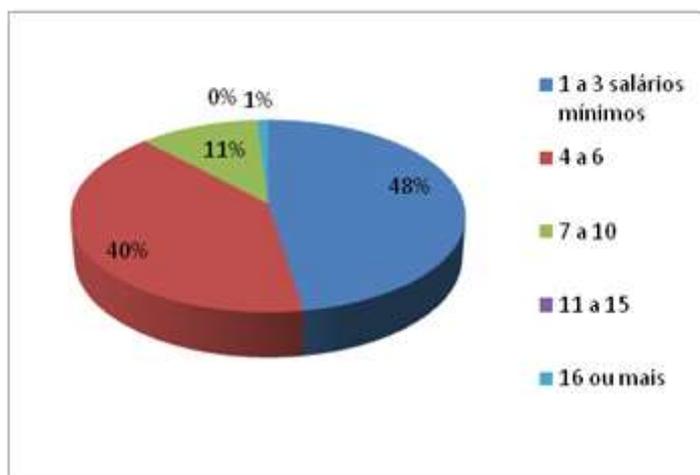
12% os profissionais autônomos e 12% distribuídos entre outras profissões, dentre as quais, profissionais liberais, empregadas domésticas, professores e estudantes.

Por outro lado, vale ressaltar que o percentual de consumidores que se denominam como ‘donas de casa’ perfazem um percentual de apenas 10%. Nesse sentido, considerando que 59% dos consumidores são mulheres, como mencionado anteriormente, é possível inferir que a grande maioria das mulheres tem outra função profissional, além das atribuições domésticas. Destaca-se, nesse aspecto, que mesmo quando as mulheres “ultrapassam a barreira da aceitação social e trabalham fora de casa, ainda assim mantêm seu papel de ‘dona de casa’, desempenhando as tarefas domésticas” (LELIS, TEIXEIRA e SILVA, 2013, p. 102).

### 4.3 Renda e Composição Familiar dos Consumidores da Feira Livre de Pato Branco/PR

A partir das análises realizadas, percebeu-se que a grande maioria dos consumidores da feira livre de Pato Branco - PR tem proventos que vão de um a três salários mínimos. Isso demonstra a importância da feira livre, enquanto espaço de inclusão social, em relação ao acesso a alimentos. Destaca-se, também, o percentual de 40% relativo aos consumidores que percebem de quatro a seis salários mínimos. Lançando um olhar mais aprofundado, pode-se dizer que a feira livre se configura como um espaço de consumo de todas as faixas salariais, portanto, universalizado.

Gráfico 04 – Renda familiar dos consumidores da feira



Fonte: pesquisa dos autores, 2013.

Em relação à composição familiar, observou-se que, na sua maioria, com 36%, as



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

famílias dos consumidores da feira livre de Pato Branco são compostas por três pessoas. A seguir têm-se, com 38%, as famílias compostas por duas pessoas. As famílias compostas por 4 pessoas perfazem 23%, com 5 pessoas, 8%, com uma pessoa, 3%, e com seis pessoas, 2%.

#### **4.4 As Relações Estabelecidas na Feira Livre**

Neste aspecto, a pesquisa procurou identificar se a feira livre se constitui em um espaço onde os consumidores estabelecem relações sociais. Foi identificado que um percentual significativo, 42% dos consumidores, além de efetuarem suas compras, utilizam o espaço da feira livre de Pato Branco para estabelecer laços de amizade, conhecer pessoas, encontrar com os amigos e conversar, tanto com outros consumidores, quanto com os feirantes. Por outro lado, 58% se utilizam do espaço da feira livre somente para efetuarem suas compras de hortifrutigranjeiros.

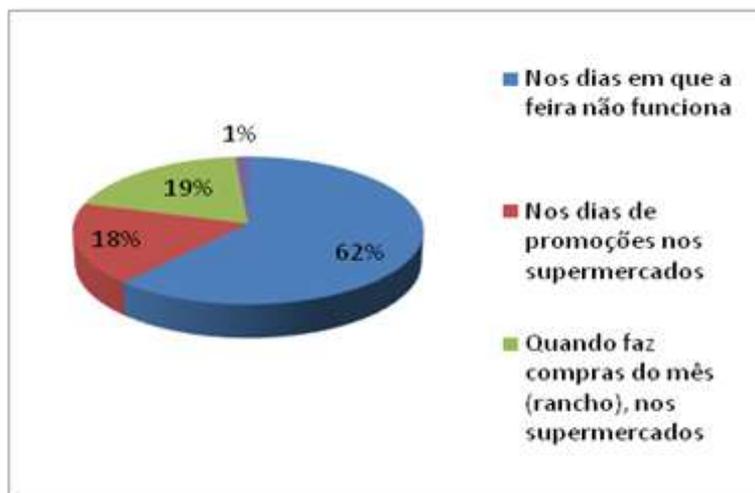
Considerando que 42% dos consumidores da feira livre de Pato Branco frequentam a feira para, além de efetuarem suas compras, também estabelecerem laços de socialização é possível inferir que a dinâmica de relacionamentos estabelecidos no espaço da feira livre é peculiar a esse tipo de organização. Nesse sentido, como já exposto na discussão teórica, as feiras livres se constituem em espaços organizativos *sui generis*, onde as relações sociais são estabelecidas entre os consumidores e, também, entre consumidores e feirantes.

#### **4.5 Aquisição de Produtos Hortifrutigranjeiros**

A aquisição de produtos hortifrutigranjeiros, pelos consumidores, é limitada pela prática adotada em relação à abertura da feira livre de Pato Branco – PR, que acontece somente duas vezes por semana, sendo aos sábados e quartas-feiras. Diante De tal condicionante, 78% dos consumidores admitem que, além da feira livre, também adquirem produtos hortifrutigranjeiros em outros locais, como supermercados e mercearias. Nesse contexto, observa-se que 62% dos consumidores adquirem produtos hortifrutigranjeiros em outros locais, nos dias em que a feira não funciona. Por outro lado, destaca-se, também, que as promoções desse tipo de produto, em supermercados, fazem com que 18% dos consumidores optem pela sua aquisição nesses locais. Já, 19% apontam que adquirem hortifrutigranjeiros nos supermercados, quando fazem a compra do mês.



Gráfico 07 – Aquisição de produtos hortifrutigranjeiros



Fonte: pesquisa dos autores, 2013.

#### 4.6 Periodicidade e Gastos com as Compras na Feira Livre

Percebeu-se que, 51% dos consumidores frequentam a feira livre de Pato Branco – PR uma vez por semana e somente 26% a frequentam duas vezes por semana. Por outro lado, 14% frequentam de vez em quando ou esporadicamente e 8% a cada quinze dias. Já, em relação ao montante de recursos financeiros despendidos às compras de hortifrutigranjeiros, na feira livre, percebeu-se que a maior concentração de gastos, com 18%, em cada uma das faixas, situa-se entre R\$ 31,00 e R\$ 40,00 e R\$ 51,00 e R\$ 60,00 mensais. 10% gastam até R\$ 20,00; 15% gastam de R\$ 21,00 a R\$ 30,00; 14% gastam de R\$ 41,00 a R\$ 50,00; 11% gastam de R\$ 61,00 a R\$ 70,00 e 14% gastam acima de R\$ 71,00 mensais.

Por outro lado, em relação à quantidade de produtos hortifrutigranjeiros adquiridos, 68% dos consumidores relataram que adquirem a maioria desses produtos na feira livre, comprando em supermercados, somente o que falta, uma vez que alguns produtos são perecíveis e, portanto, não tem grande durabilidade. Já, 32% declararam que adquirem a maioria dos produtos que consomem em supermercados, adquirindo, na feira livre, somente a minoria dos produtos consumidos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 5 Considerações Finais

O objetivo do presente estudo foi analisar a feira livre da cidade de Pato Branco/PR, enquanto espaço organizacional, político/social e de comercialização de produtos hortifrutigranjeiros *sui generis*. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e quantitativa e foi realizada a partir de questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos consumidores da feira livre, em 2013. A análise se deu a partir da organização dos dados quantitativos em gráficos e percentuais, via EXCELL e as informações de cunho qualitativo foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo.

As feiras livres se caracterizam como espaços onde são comercializados diversos tipos de produtos agrícolas e não agrícolas, tanto em estado bruto, quanto industrializado. São poucos os estudos que analisam as feiras livres enquanto espaços de organização político/social e pontos alternativos à aquisição de produtos diferenciados. Perceber as feiras livres, como espaços organizacionais *sui generis*, faz emergir perspectivas que poderiam passar despercebidas. Nesse sentido, observa-se que frequentar o espaço das feiras livres desperta, nas pessoas, não somente sensações relacionadas à aquisição de alimentos ou de outros produtos, mas, também, sentidos e sentimentos não observados em outros espaços de comercialização. Além disso, as feiras livres representam a consolidação econômica e social, principalmente da agricultura familiar, bem como, a oportunidade de espaços alternativos à aquisição de alimentos, principalmente hortifrutigranjeiros.

Os principais resultados obtidos pela pesquisa apontam que a grande maioria dos consumidores da feira livre de Pato Branco – PR é constituída por pessoas que estão acima de 40 anos, tendo sua maior concentração entre 61 e 70 anos; 59% são do sexo feminino; 31% são ligados ao comércio e indústria e 25% são aposentados; 48% têm renda de um a três e 40% de quatro a seis salários mínimos mensais; 36% têm família constituída por três pessoas; 58% se utilizam da feira livre unicamente para efetuarem suas compras, enquanto que 42% utilizam esse espaço para, além de efetuarem suas compras, estabelecerem relações sociais; 62% dos consumidores admitem que compram produtos hortifrutigranjeiros em outros estabelecimentos comerciais, além da feira livre; 51% freqüentam a feira livre apenas uma vez por semana; por fim, observou-se que 18% dos consumidores gastam entre R\$ 31,00 e R\$ 40,00 e 18% entre R\$ 51,00 e R\$ 60,00 mensais, com as compras na feira livre.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Finalizando, ressalta-se que 68% dos consumidores adquirem a maioria dos produtos hortifrutigranjeiros que consomem, na feira livre, comprando em supermercados, somente o que esporadicamente falta. A aquisição desse tipo de produtos em supermercados justifica-se uma vez que alguns produtos são perecíveis. Além disso, o fato da feira funcionar somente duas vezes por semana também conduz à aquisição de produtos em outros estabelecimentos comerciais.

## Referências

CZINKOTA, M. R. et al. **Marketing**: as melhores práticas. Porto Alegre: Bookman, 2001.

FREITAS, E. de. **Os sistemas agrícolas**. Disponível em <http://www.mundoeducacao.com/geografia/os-sistemas-agricolas.htm>. Acesso em 04 jun. 2013.

FROEHLICH J. M. O “local” na atribuição de sentido ao desenvolvimento. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba/PR, n. 94, maio/dez. 1998, p. 87-96. Disponível em <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd27/revis4.pdf>. Acesso em 21 out. 2013.

GIORDANO, S. R. Marketing e meio ambiente. In: NEVES, M. F, CASTRO, L. T. **Marketing e estratégia em agronegócios e alimentos**. São Paulo: Atlas, 2003, p. 311 - 331.

JEAN, B. A forma social da agricultura familiar contemporânea: sobrevivência ou criação da economia moderna. In: **Caderno de sociologia do PPGS/UFRGS**. v. 6, p. 51-75, 1994.

LACOMBE, F. J. M; HEILBORN. **Administração**: princípios e tendências. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LELIS, C. T; TEIXEIRA, K. M. D; SILVA, N. M. O trabalho feminino e o preparo da alimentação: o caso das mulheres trabalhadoras da universidade federal de viçosa. **Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 24, n.1, p. 099-125, 2013.

LEITÃO, M. F. de F. **Segurança de alimentos na produção primária-campo**. Disponível em: [http://www.fooddesign.com.br/arquivos/academia/mauro\\_leitao\\_segur\\_alim\\_prod\\_primaria\\_campo.pdf](http://www.fooddesign.com.br/arquivos/academia/mauro_leitao_segur_alim_prod_primaria_campo.pdf). Acesso em: 28 abr 2006.

MENDES, J. T. G. **Agronegócio**: uma abordagem econômica. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

NEVES, M. F. Introdução ao marketing, networks e agronegócios. In: NEVES, M. F, CASTRO, L. T (Org.). **Marketing e estratégia em agronegócios e alimentos**. São Paulo: Atlas, 2003, p. 29-52.

NEVES, M. F, CASTRO, L. T. Comportamento do consumidor e novo consumidor de

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

alimentos. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Marketing e estratégia em agronegócios e alimentos**. São Paulo: Atlas, 2003, p. 73-87.

OLIVEIRA, J. F. de; SILVA, E. A.da. **Gestão organizacional**: descobrindo uma chave de sucesso para os negócios. São Paulo: Saraiva, 2006.

PASTRO, I. I; GOMES, M. C; GODOY, W. I. É dia de feira. In: **Anais Encontro de Estudos Sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**. Brasília: UEM/UEL/UnB, 2003, p. 71-84.

PEREIRA, H. J. Teoria das organizações – uma abordagem longitudinal centrada em modelos de gestão. In: PINTO, E. P. **Gestão empresarial**: casos e conceitos de evolução organizacional. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 7-33.

RIBEMBOIM, J. A. Produtos agrícolas e mercados no agronegócio. In: CALLADO (Org.). **Agronegócio**. São Paulo: Atlas, 2006.

SOUZA, A. P. de O, ALCÂNTARA, R. L. Alimentos Orgânicos: estratégias para o desenvolvimento do mercado. In: NEVES, M. F, CASTRO, L. T. **Marketing e estratégia em agronegócios e alimentos**. São Paulo: Atlas, 2003, p. 332 - 347.

WAGNER J. A. HOLLENBECK, J. R. **Comportamento organizacional**: criando vantagem competitiva. São Paulo: Saraiva, 2012.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## PROJETO “QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM INFORMÁTICA”: relatos de uma prática inclusiva

Maria Cristina de Siqueira Santos<sup>547</sup>

Fernanda Milani

Silvana Lurdes Maschio

Ângela Xavier

Ariane Sartori Hartmann

Ionara Soveral Scalabrin

Silvani Lopes Lima

Eduardo Dipp<sup>548</sup>

Maurício Corvello

### Resumo

O presente trabalho aborda o relato de experiência de um projeto de extensão do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Passo Fundo, desenvolvido com o intuito de promover a qualificação em informática de educadores e jovens de comunidades indígenas nos municípios de Água Santa, Charrua e Cacique Double, localizados na região norte do Rio Grande do Sul. Essa prática pedagógica foi embasada em autores como Aguilar (2008; 2012), Fleuri (2003), Grupioni (2003; 2004), Levy (1999) e Silveira (2003). O curso foi ministrado nas próprias comunidades, onde havia laboratórios de informática que estavam em desuso devido à falta de formação dos educadores. Foram contemplados 28 alunos com as atividades do projeto, sendo que, ao final das aulas, percebeu-se um crescimento significativo dos participantes no uso dessas tecnologias.

**Palavras-chave:** Qualificação em Informática; Inclusão Digital Indígena; Formação para a Cidadania.

### 1 Introdução

A sociedade atual, caracterizada pelo crescimento rápido dos conhecimentos científicos e tecnológicos e pela competitividade e desigualdades entre os indivíduos, grupos e países, é determinada pela capacidade de acessar e processar informações,

<sup>547</sup> Membros do NEABI do IFSul, campus Passo Fundo: Bibliotecária, Especialista em Gestão de Unidade de Informação (UDESC); Técnica de Tecnologia da Informação, Graduada em Ciência da Computação (UPF); Auxiliar de Biblioteca, Graduada em Tecnologia em Sistemas para Internet (IFSul – Passo Fundo); Enfermeira, Mestre em Educação (UPF); Assistente em Administração, Mestre em Administração (UDESC); Pedagoga, Mestre em Educação (UPF); Professora, Mestre em Letras (UFSC), respectivamente. Endereço eletrônico: [neabi@passofundo.ifsul.edu.br](mailto:neabi@passofundo.ifsul.edu.br)

<sup>548</sup> Alunos do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFSul, campus Passo Fundo que atuaram no projeto.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

gerando conhecimento. Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas essenciais para a interação eficaz entre as pessoas, tornando-se de grande relevância democratizar o acesso e o uso dessas ferramentas a toda população, de maneira a possibilitar a sua interação com instrumentos essenciais à inclusão digital, como o computador e a Internet, o que permitirá sua inserção social, seja em espaços educacionais, culturais ou no mundo do trabalho.

Nesse sentido, o texto apresenta considerações acerca da educação indígena, especialmente no âmbito da inclusão digital, faz o relato de experiência das atividades desenvolvidas através de um projeto de extensão, no intuito de contribuir com práticas que promovam a qualificação/formação de povos indígenas.

É importante dizer que nas buscas efetuadas pelo grupo visando ao desenvolvimento do projeto, verificaram-se poucos resultados de ações ou programas desenvolvidos no sul do país no que refere à inclusão digital indígena. Portanto, o presente relato busca também suprir essa lacuna, apresentando um exemplo prático de uma ação de qualificação de professores indígenas em informática desenvolvida na região sul do país, especificamente no norte do estado do Rio Grande do Sul, região que apresenta um significativo número de habitantes indígenas.

## **2 Educação Indígena**

O Brasil é um país que apresenta uma grande diversidade étnico-cultural. Apesar disso, sabe-se que, historicamente, diversos grupos foram e continuam sendo discriminados, principalmente, por questões étnicas. Esses povos lutam contra o preconceito, as desigualdades econômicas e o silenciamento das suas culturas, buscando resgatar e fortalecer sua identidade e também sua emancipação e cidadania.

A formação multicultural do país constituiu-se em decorrência de fatos históricos que marcaram e ainda determinam significados e posições de certos grupos na sociedade. A colonização, as dominações e as migrações ocasionaram fusões e processos de aculturação. Para Fleuri (2001, p.50), “[...] o encontro [ou] confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira”.

No que se refere aos povos indígenas, a partir da colonização, a escola foi usada como instrumento para promover a dominação e a aculturação. Foi somente com a Constituição Federal Brasileira de 1988 que foi assegurado às comunidades indígenas o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

direito a uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Assim, os indígenas deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições (FLEURI, 2003). Essas comunidades têm buscado processos próprios de aprendizagem, principalmente procurando formar profissionais docentes para atuarem dentro das aldeias.

Para Martins (2008), a partir do processo de redemocratização, iniciado em meados da década de 1980, começa a delinear-se o reconhecimento da alteridade e, por conseguinte, da diversidade cultural que caracteriza a população brasileira. Na conjuntura histórica da redemocratização, era quase um consenso entre os educadores que a educação indígena teria de ser diferenciada. Ao invés de aderir ao modelo dos não índios, os professores índios propuseram a construir um modelo próprio de educação escolar para viabilizar o acesso ao conhecimento dos não índios e a manutenção das línguas maternas e da cultura indígena.

Porém, seria preciso ainda indagar pelo modo como seria construída a formação dos professores indígenas já que as diretrizes curriculares dos cursos de nível superior não atendiam às demandas da educação indígena. Nesse contexto, Martins (2008) entende que a criação de um curso de nível superior para a formação de professores indígenas representou um avanço na educação brasileira. Isso se deu com a criação do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima, em 2002. A proposta de criação de um curso de nível superior para professores indígenas apresentou-se como um projeto inovador, sendo, portanto, base para a implantação de outros cursos no país.

Segundo observa Grupioni (2004), atualmente, a educação indígena está sendo percebida de forma diferente e passou a ser reivindicada, de forma consciente, pelas comunidades, que a percebem como um instrumento que propicia o desenvolvimento e a autonomia. Nesse contexto, é importante a qualificação dos professores indígenas, pois “em muitas situações cabe [a ele] atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas.” (GRUPIONI, 2003, p.14). O educador deve promover a interação entre os conhecimentos ditos universais e os conhecimentos étnicos próprios de cada grupo. É preciso conseguir promover uma educação de qualidade aos povos indígenas que englobe também o acesso às TIC, respeitando sua diversidade cultural e, ao mesmo tempo, proporcionando a Inclusão Digital.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 Inclusão Digital Indígena no Brasil

Uma das principais características da sociedade contemporânea, onde novas tecnologias surgem diariamente, é que isso tem diminuído as barreiras de tempo e espaço. A presença de computadores, celulares, televisores e outros recursos eletrônicos é visível no cotidiano de grande parte da sociedade. Mesmo quem não dispõe de tais recursos, de uma forma ou de outra convive com esses elementos em seu grupo de relações familiares, na escola ou no local de trabalho. Com as comunidades indígenas não tem sido diferente - principalmente aquelas que residem próximas aos centros urbanos. Dessa forma, as demandas apresentadas pelas populações indígenas tem incluído, também, o acesso a essas ferramentas e a formação para apropriarem-se das TIC.

Assim, observamos que, em todo o país, mesmo que de formas diversificadas, em maior ou menor grau de apropriação, os povos indígenas estão tendo contato com as ferramentas de tecnologias e buscando meios de se incluir digitalmente. Silveira (2003, p.33) define inclusão digital como “a universalização do acesso ao computador conectado à Internet, bem como ao domínio da linguagem básica para manuseá-lo com autonomia”. Para Cravo (2012), a inclusão digital pode ser considerada como toda a ação que permite que a informática e seus recursos estejam à disposição da população. Lévy (1999) alerta que a inclusão digital não significa apenas acesso ao equipamento, mas sim acesso ao ciberespaço, com livre navegação dos saberes, permitindo uma aprendizagem recíproca que leve a uma formação cidadã e emancipatória. O autor define ciberespaço como sendo “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. (p. 92). Para ele, esse é o ambiente formado pela infraestrutura material, intelectual, pelo “universo oceânico de informações e pelos seres humanos que nele interagem e alimentam esse universo” (p. 17).

Observa-se, nas definições apresentadas, que a inclusão digital vai muito além do contato ou manuseio das ferramentas tecnológicas, é necessário estar conectado em rede e também desenvolver a capacidade de interagir, estabelecendo relações de aprendizado e troca. Esse ambiente de interação requer indivíduos que sejam ativos e conscientes, capazes de se utilizarem dos recursos tecnológicos para resolver seus problemas, acessar informações de forma crítica e também contribuir com o registro e a divulgação de sua cultura.

Alguns projetos têm sido desenvolvidos no sentido de promover a inclusão digital



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

da população brasileira. Especificamente no caso das populações indígenas, destacam-se o Programa Gesac – Governo Eletrônico, Serviço de Atendimento ao Cidadão - do Ministério das Comunicações, o qual desenvolveu diversas ações de inclusão digital em todo o país e também nas comunidades indígenas (AGUILAR, 2008). A partir das iniciativas desse projeto, surgiram ações como a rede *Índios On line*<sup>549</sup>, cujas comunidades participantes também criaram espaços de troca cultural, como a *ciberoca* e os pontos de cultura, os quais se encontram em funcionamento e tem servido de meio de interação entre várias comunidades indígenas.

Com enfoque nas ações desenvolvidas por esses projetos, Aguillar (2012) analisou o impacto das TIC e de práticas informacionais de duas comunidades da região nordeste do Brasil: os Pankararus, do estado de Pernambuco e os Kariri-xocó, do estado de Alagoas. A autora observou que as comunidades passaram a conhecer as tecnologias por meio da televisão e da escola. Segundo ela, essas duas comunidades, apesar de viverem em regiões próximas e de apresentarem características culturais e também problemas semelhantes, não mantinham contato entre si. A partir do uso de computadores e da Internet, criaram uma rede de contatos que, em um primeiro momento, foi usada para discutir e buscar soluções para problemas básicos como falta de serviços de saúde, educação, questões relativas à demarcação de terras, entre outros. Posteriormente, esses grupos passaram a usar as tecnologias para recuperar e compartilhar informações relacionadas ao seu cotidiano e a sua cultura e estabelecer relações sociais.

De acordo com as ações relatadas, percebe-se que as TIC têm contribuído para que a história e a memória das comunidades indígenas sejam preservadas e, também, difundidas para a sociedade, preocupação bastante presente neste povo. Ao mesmo tempo, a inclusão digital, devido à sua complexidade, apresenta-se como um desafio aos profissionais da educação e aos programas governamentais que a promovem, pois para que ocorra de fato é preciso que as comunidades disponham de situações favoráveis, tais como infraestruturas físicas de transmissão; disponibilidade de equipamento/conexão de acesso à rede; treinamento para uso do computador e da internet; capacidade intelectual e de inserção social do usuário, o que determinará o aproveitamento efetivo da informação em favor das suas necessidades de comunicação; e produção e uso de conteúdos específicos adequados às necessidades de cada população. (SORJ, 2003, p. 63).

<sup>549</sup> Para mais informações, acesse o site <<http://www.indiosonline.net/>>.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 O Projeto: relatando a experiência

O projeto de extensão objeto de relato no presente artigo buscou contribuir, por meio da realização de cursos de informática, com a formação/qualificação de professores que atuam em algumas comunidades indígenas da região Norte do estado do Rio Grande do Sul, buscando envolver também outras pessoas que atuassem como líderes e replicadores de conhecimento dentro daquelas localidades. As atividades realizadas contemplaram as comunidades indígenas de Ligeiro, Carreteiro e Cacique Doble.

A fim de fazer o relato das atividades do projeto, torna-se interessante retomar alguns momentos específicos que levaram ao seu surgimento. No ano de 2011, houve a criação do NEABI no Campus Passo Fundo e, em virtude disso, buscou-se criar estratégias para melhor conhecer a realidade das comunidades indígenas da região. Para isso, inicialmente, o grupo que compunha o NEABI convidou representantes da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para fazer uma reunião e levantar dados sobre as comunidades indígenas, assim como as suas demandas. A representante da FUNAI repassou algumas informações e sugeriu que também ouvíssemos os representantes das aldeias indígenas em relação às suas necessidades. Na oportunidade em que nos reunimos com os representantes indígenas, estes apresentaram, quanto a cursos de qualificação/profissionalização, as seguintes solicitações:

- ✓ Curso de informática para os professores que atuam nas comunidades indígenas;
- ✓ Curso técnico em informática (Proeja/FIC) voltado para a qualificação dos indígenas da região;
- ✓ Curso na área de saúde;
- ✓ Curso técnico na área agrícola;
- ✓ Curso de Gestão;
- ✓ Possibilidade de quotas no vestibular ou processo seletivo diferenciado.

Depois da reunião, o grupo do NEABI discutiu quais as possibilidades que o Campus Passo Fundo teria em atender às demandas apresentadas e, naquele momento, acreditamos que poderíamos contribuir com a oferta de algum curso na área de informática, já que essa era uma das áreas em que o Campus atuava. Assim, surgiu, em 2012, o projeto de extensão denominado "Qualificação de professores indígenas na área de informática: uma ação inclusiva", idealizado e construído pelo NEABI, o qual foi apresentado à Pró-reitoria de Extensão, que aprovou a sua execução.

O desenvolvimento do projeto contou com o auxílio de servidores (docentes e técnico administrativos) da área de informática e de alunos dos cursos Técnico em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Informática e de Tecnologia em Sistemas para Internet que atuaram como bolsistas, monitores e docentes dos cursos ofertados através do projeto.

A proposta emergiu, portanto, de uma necessidade apresentada pelas próprias comunidades indígenas que foram contempladas com equipamentos e laboratórios de informática, através do Programa Gesac, os quais estavam em desuso pela carência de formação e orientação para o utilização dessas tecnologias. Essas máquinas faziam uso do sistema Linux educacional. Assim, optou-se por ofertar cursos de conhecimentos básicos em informática nos laboratórios das aldeias.

Para obter subsídios para a elaboração e execução do projeto e a fim de conhecer os laboratórios e equipamentos disponíveis, o NEABI, juntamente com uma representante da FUNAI, realizou uma visita às comunidades em março de 2012. Nessa ocasião, observamos que as comunidades possuíam escolas de ensino fundamental mantidas pelo governo estadual. Os professores que atuavam nessas escolas eram indígenas e também brancos. As salas com os computadores ficavam fechadas. Em uma das comunidades foi informado que quando algum professor precisava, pegava a chave na direção e podia usar o laboratório. Em outra comunidade, o laboratório estava trancado e a chave tinha sido extraviada, o que nos impediu de visitá-lo na primeira ocasião em que fomos até a aldeia. Em uma segunda visita, os responsáveis providenciaram, então, o nosso acesso físico ao laboratório. Assim, percebemos que havia uma valorização e um zelo com os equipamentos recebidos, porém, faltava promover a sua utilização. Somente em uma das comunidades havia conexão com a internet no laboratório. Por isso, os servidores e alunos do Instituto voltaram mais algumas vezes até as comunidades para providenciar a instalação de cabos de rede que permitissem conectar os computadores dos laboratórios à Internet.

Durante essas visitas, além da situação dos laboratórios, pudemos também verificar e registrar um pouco do cotidiano das aldeias, das dificuldades e privações porque passavam, com situações de falta de saneamento básico, além de sérios conflitos internos em algumas comunidades. Por isso mesmo, e a partir de conversas com os caciques das aldeias, percebemos a carência por projetos e ações que atendessem às suas demandas, principalmente por educação para a qualificação profissional, incluindo-se nisso o preparo para o uso de recursos informacionais. Nesse sentido, o projeto que estava sendo proposto vinha para suprir um pouco dessa carência, ao muni-los com um conhecimento em informática, com ênfase no acesso à internet.

Havia muita expectativa por parte das comunidades (diretoras, professoras e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

funcionários das escolas) em receber a formação para passarem a usar os equipamentos, pois fomos muito bem recebidos por eles. Alguns professores informaram que estavam fazendo curso de graduação e outros, de pós-graduação em uma universidade da região e que sentiam a necessidade do uso do computador para as atividades do curso. Outros relataram que gostariam de desenvolver atividades com seus alunos nos laboratórios.

Ao final desses encaminhamentos iniciais, teve início então os cursos nas comunidades, os quais tiveram carga horária de 30 horas, ocorrendo uma vez por semana. Em função da disponibilidade dos participantes dos cursos, em uma comunidade as aulas aconteceram em um dia da semana, no turno da noite, e nas outras duas comunidades, ocorreram aos sábados.

Em relação ao início das atividades, observamos que a maioria dos alunos apresentava dificuldade em manusear os equipamentos; usar mouse e teclado; digitar e formatar textos; copiar, criar e salvar arquivos e pastas; acessar internet; fazer buscas e usar o correio eletrônico, além de dificuldade em localizar os softwares aplicativos no computador. Isso pode ser evidenciado no seguinte relato de um professor ministrante:

Os alunos apresentaram bastante dificuldade com relação à motricidade, tinham dificuldade em trabalhar com o mouse e o teclado. Outra dificuldade que pude perceber foi com relação à língua, como a língua bastante usada é o Kaingang, acredito que isso dificulta a escrita em português, como troca de letras e acentos, tornando assim o teclado um equipamento estranho. (RELATOS..., 2014)

Com o desenvolvimento do curso, os professores ministrantes foram percebendo a evolução dos alunos, que foram perdendo o receio em relação às máquinas e ganhando intimidade com elas. Além disso, a relação deles com os professores também foi ganhando mais confiança. Isso também fica claro nos relatos de experiência dos docentes:

Os alunos ficaram satisfeitos com o trabalho realizado, agradeceram muito, comentaram que nunca realizaram um curso tão gratificante do começo ao fim, que as aulas foram totalmente proveitosas, não foram cansativas, foi dado até onde eles podiam ir, não era passada mais matéria, até que não apreendessem bem o que tinha sido trabalhado. Uma aluna indígena comentou que no começo estava apreensiva até pela questão de sermos professores "brancos", e ela sabe que existe bastante preconceito com relação a "brancos" e índios, mas ela disse que conduzimos os trabalhos tão bem que não teve como perceber que somos "brancos", pareciam todos iguais. (RELATOS..., 2014)

Nos relatos feitos pelos alunos, fica claro que eles querem, enquanto cidadãos indígenas, ser incluídos socialmente, buscando se tornar sujeitos no mundo e percebem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que, para isso, precisam se apropriar das ferramentas que permitam também a sua inclusão digital, em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico. Esse sentimento parecer ser comum entre os povos indígenas das diferentes regiões do Brasil, basta compararmos as expectativas dos indígenas de nossa região com a daqueles da região nordeste, por exemplo, apresentadas no estudo citado (AGUILAR, 2012).

Ao final das aulas desenvolvidas durante o projeto, buscou-se avaliar os resultados alcançados, para isso foram feitas entrevistas com os alunos, utilizando como guia um questionário. Nos dados levantados, observou-se que 86% dos participantes concluíram o curso; 80% consideram o curso muito bom; 75% gostariam de realizar outros cursos em sua comunidade; 68% destacaram que usarão as habilidades adquiridas em atividades cotidianas com seus alunos e no desempenho das suas atividades acadêmicas, pois estão fazendo cursos de graduação e pós-graduação.

Em relação aos conteúdos apresentados, 52% destacaram as atividades com o editor de texto, 11% ressaltaram atividades usando planilha de cálculo, 37% preferiram atividades usando a Internet, como cadastrar e usar correio eletrônico, redes sociais, fazer buscas de assuntos de seu interesse e assistir a vídeos.

Os alunos também apresentaram algumas críticas em relação à duração das aulas, 84% julgaram o tempo de curso muito curto, sugerindo a sua continuidade, e 16% consideraram difícil o horário das aulas, tendo achado muito cansativo, pois em uma comunidade o curso foi desenvolvido no sábado, o dia todo.

Dos vinte e oito alunos participantes dos cursos, vinte e quatro concluíram, apresentando um desempenho satisfatório no desenvolvimento das atividades propostas.

## 5 Conclusões

Ao fazer os registros dessa prática, os estudos e as reflexões feitas pelos integrantes do NEABI oportunizaram o conhecimento de algumas definições e análises de estudiosos do tema inclusão digital e um breve panorama dos projetos desenvolvidos no país. Diante disso, observou-se que comunidades das regiões norte e nordeste do Brasil, de uma forma geral, apresentam um estágio mais avançado de apropriação dos recursos digitais, pois conseguem manter redes de relacionamento como a *Índios Online*, na qual, além de tratarem de problemas básicos de sobrevivência, também tem usado esse espaço para resgatar, registrar e divulgar sua cultura.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O projeto desenvolvido proporcionou ao NEABI do Campus Passo Fundo uma aproximação com os povos indígenas da nossa região, bem como, com a sua cultura, lutas e desafios que enfrentam para viver. Esses povos buscam, justamente, acessar os recursos tecnológicos, bem como fazer uso dos mesmos para obterem uma melhor qualidade de vida. A equipe considerou que a ação foi extremamente desafiadora, porém muito gratificante e enriquecedora para o grupo proponente e para os participantes do curso oferecido. Esse sentimento torna-se evidente no depoimento de um servidor que atuou como docente no projeto:

No projeto [...] tive a oportunidade de viver a experiência de ser ministrante de um curso de informática nas comunidades indígenas da nossa região. [...] Nessa troca, sinto que aprendi tanto ou mais do que ensinei, pois tive contato com uma cultura totalmente diferente, conheci pessoas simples e que buscam de forma humilde, através da educação, se inserir num mundo que não é justo com elas.

Numa das comunidades, senti mais dificuldade porque a questão da pontualidade não era a que eu estava acostumada, em algum momento acreditei que o curso não terminaria, que eu não seria aceita, que não me faria entender, mas, com o tempo, pude conhecer um pouco mais daquele povo, que a não aceitação que eu sentia era [na verdade] seu jeito tímido e machucado pelo secular preconceito que eles sofrem, aprendi que este é o seu costume e eu deveria respeitar e me adaptar. Há, nessa comunidade, problemas sérios, conflitos internos, não há saneamento básico e água encanada. Mas saber que diante de tudo isso, a maior parte dos alunos não desistiu e se formou, é muito gratificante. (RELATOS..., 2014).

Nesse sentido, verificou-se que o incentivo à utilização das TIC pode contribuir para o desenvolvimento das comunidades indígenas locais na medida em que desperta nesses indivíduos a capacidade de buscar soluções para problemas cotidianos, levando ao fortalecimento da identidade e autoestima do grupo e, por isso, sendo capaz de gerar uma transformação social.

Percebeu-se também que ainda há muito a ser feito na área de inclusão digital nas comunidades indígenas da região, além da necessidade de formação e apoio em outras áreas do conhecimento. Portanto, observa-se a importância de que sejam propostas novas ações de inclusão, bem como parcerias com outras instituições para o planejamento e a execução de futuros projetos de extensão e pesquisa nesses locais.

## Referências

AGUILAR, Alejandra. Identidade/diversidade cultural no ciberespaço: prática informacionais e de inclusão digital nas comunidades indígenas no Brasil. **Rev. Inf. &**



ISBN: 978-85-7897-148-9

**Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 22, n.1, jan./abr. 2012, p. 121-128. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/4808/7369>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. A “inclusão digital indígena” na Sociedade da Informação. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI)**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2008, p. 37-51. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/RICI/article/view/806/2350>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

CRAVO, Bruna. **Inclusão digital no Brasil**: conhecimento em informática pode melhorar o quadro social. Abr. 2012. Disponível em: <<http://www.metodista.br/noticias/2012/Abril/inclusao-digital-no-brasil>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de educação**, nº. 23, mai./ago. 2003, p. 16-35. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Desafios da educação intercultural no Brasil. **Rev. Educação Sociedade e Cultura**, n. 16, 2001, p. 45-62. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de professores indígenas no Brasil. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.20, n.76, 2003, p.13-18. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1155/1054>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Das Leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra Bugres/MT, v. 3, n.1, 2004. Disponível em: <[http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/007\\_LuisDonisete\\_DasLeiaParaAPratic a.pdf](http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/007_LuisDonisete_DasLeiaParaAPratic a.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Guilherme. As tecnologias de comunicação e a construção do conhecimento em comunidades indígenas. **VI Congresso português de sociologia – Mundos sociais: saberes e práticas**. 25 a 28 de jun./2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/697.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

RELATOS da experiência docente, sobre o **Projeto Qualificação de professores indígenas na área de informática: uma ação inclusiva**. Não publicado. Ano de 2014.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSINO, João (Org.). **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad, 2003.

SORJ, Bernardo. **brasil@povo.com**: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED; Brasília, DF: Unesco, 2003. Disponível em: <[http://www.bernardosorj.com.br/pdf/Brasil\\_@\\_povo\\_com.pdf](http://www.bernardosorj.com.br/pdf/Brasil_@_povo_com.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2014.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## CIÊNCIA & TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DESIGUAL NO BRASIL: outro modelo de desenvolvimento é possível?

Tatiane Thais Lasta<sup>550</sup>Daniel Rodrigo Strelow<sup>551</sup>

### Resumo

A proposta deste artigo é examinar a relação entre inovação e desenvolvimento socioeconômico e suas repercussões sobre o território brasileiro no período recente. Para tanto, buscou-se especificamente: a) verificar se a Política de Ciência e Tecnologia e Inovação vêm contribuindo para a redução das disparidades inter-regionais no Brasil e melhora nas condições de vida das pessoas; b) analisar a evolução dos investimentos em C, T&I no período considerado; c) identificar a importância do setor produtivo privado para a inovação no Brasil no período recente e; d) debater a importância da tecnologia social, como contraponto a tecnologia convencional. O que ficou evidente é que as políticas de C&T e Inovação contribuem para o desenvolvimento geográfico desigual, já que acompanham o processo de acumulação de capital pela concentração de investimentos em determinadas regiões.

**Palavras-chave:** Ciência & Tecnologia; Desenvolvimento Desigual; Tecnologia Social.

### 1 Introdução

Nos discursos oficiais muito se tem falado sobre os numerosos investimentos na área da C&T e Inovação, apontando para o seu suposto retorno para a sociedade brasileira. O discurso dominante quer fazer enxergar a inovação como propulsora do desenvolvimento socioeconômico, sustentando a máxima de que um maior desenvolvimento científico levaria a um maior desenvolvimento econômico e social do país.

A proposta deste artigo é justamente examinar a relação entre inovação e desenvolvimento socioeconômico e suas repercussões sobre o território brasileiro no período recente. Para tanto, buscou-se especificamente: a) verificar se a Política de Ciência e Tecnologia e Inovação vem contribuindo para a redução das disparidades inter-regionais no Brasil e melhora nas condições de vida das pessoas; b) analisar a evolução dos investimentos em C, T&I no período considerado; c) identificar a importância do setor

<sup>550</sup> Mestranda em Desenvolvimento Regional pelo PPGDR/FURB e membro do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Regional, e-mail: tatilasta@gmail.com

<sup>551</sup> Mestrando em Desenvolvimento Regional pelo PPGDR/FURB e membro do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Regional, e-mail: danistrelow@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

produtivo privado para a inovação no Brasil no período recente e; d) debater a importância da tecnologia social, como contraponto a tecnologia convencional.

Este artigo está dividido em seis seções. Após esta primeira introdutória, segue breve debate acerca do conceito de desenvolvimento geográfico desigual. Na terceira seção são apresentadas as Políticas de Ciência e Tecnologia e Inovação e as desigualdades regionais. Na quarta seção ganha ênfase a dinâmica da inovação no Brasil e na penúltima, o debate das tecnologias sociais. Por fim, as considerações finais.

## **2 O Debate Acerca do Desenvolvimento Desigual**

O desenvolvimento desigual tem origem comum ao surgimento do capitalismo, no início da expansão e exploração da burguesia. De acordo com Lowy (1995) a noção de desenvolvimento desigual surge nos estudos de Lênin, das análises que fez do capitalismo na Rússia e adquiriu maior importância nos estudos de Trotsky. É a partir de Léon Trotsky, que a noção passa a ser de desenvolvimento desigual e combinado e abrange estudos da dimensão política e econômica. A *teoria do desenvolvimento desigual e combinado* busca compreender e explicar porque de uma formação social periférica, onde as forças produtivas não estão desenvolvidas e nem sob o controle de uma burguesia nacional consolidada, pode experimentar uma revolução política. De outro lado, a *Teoria do desenvolvimento geográfico desigual* é mais recente e busca abordar a espacialidade do desenvolvimento desigual, ou seja, “a natureza especificamente geográfica da desigualdade socioeconômica entre regiões e países”. (THEIS, 2009, p. 244-245).

Quando falamos sobre as desigualdades socioeconômicas, referimo-nos àquelas produzidas pelo capitalismo e não simplesmente pelos espaços geográficos. Além de resultado, elas são condição do modelo capitalista de desenvolvimento. De acordo com Harvey (2004) é a acumulação do capital, com bases no livre mercado que produz as diferenciações geográficas em termos de riqueza e poder. De forma que a acumulação de capital sempre foi uma questão geográfica. Ou seja:

O desenvolvimento desigual é tanto o produto quanto a premissa geográfica do desenvolvimento capitalista. Como produto, o padrão é altamente visível na paisagem do capitalismo, tal como a diferença entre espaços desenvolvidos e subdesenvolvidos em diferentes escalas: o mundo desenvolvido e o subdesenvolvido, as regiões desenvolvidas e as regiões em declínio, os



ISBN: 978-85-7897-148-9

subúrbios e o centro da cidade. Como premissa da expansão capitalista, o desenvolvimento desigual [...] é a desigualdade social estampada na paisagem geográfica e é simultaneamente a exploração daquela desigualdade geográfica para certos fins sociais determinados (SMITH, 1988, p. 221).

Para se compreender o desenvolvimento geográfico desigual basta observar a prática de ocupação dos espaços no território, o capital busca o que o se chama de *ajuste espacial*. Portanto, ignoram-se espaços e regiões não promissoras indo à busca de espaços e regiões promissoras para se instalar motivado por um conjunto de fatores como: fácil maximização de lucros, exército reserva, facilidades de transportes e escoamento de produção. Esse processo de acumulação capitalista do espaço resulta em *regiões perdedoras* e *regiões ganhadoras*. Com essa expressão se traduz claramente que: enquanto regiões crescem a altas taxas, concentram os maiores investimentos por parte do Estado (são detentoras de ciência e tecnologia, investimento, universidades), outras experimentam estagnação, recebem migalhas do poder público, populações pobres vivendo a mercê de direitos. Essas diferenças entre ricos e pobres vem crescendo no território, produzindo uma paisagem que não encontra melhor nome do que *desenvolvimento geográfico desigual*. (HARVEY, 2006; SMITH, 1988).

O início da geografia do desenvolvimento geográfico desigual se concentra na diferenciação do espaço geográfico e define-se pela divisão territorial do trabalho. Ora, assim como existem países com características diferentes, há regiões geográficas em um mesmo território/país que apresentam características diferentes das demais. É o que podemos chamar de divisão inter-regional do trabalho. De acordo com Theis e Butzke (2009) a tecnologia é um dos grandes vetores desse processo de diferenciação. A inserção de uma nova tecnologia promove uma expansão para o capital e o desenvolvimento desigual.

### 3 Políticas de C&T e Inovação e as Desigualdades Regionais

Historicamente o desenvolvimento brasileiro é marcado pela desigualdade. O que não difere muito no período recente. O problema brasileiro não está na falta de riquezas e sim, na forma como elas são divididas e na essência do próprio sistema. Apesar de alguns indicadores apresentarem tímidas melhoras, é evidente o caráter concentrador de riquezas do modelo de desenvolvimento que passou a se cristalizar no Brasil, sobretudo, após 1964 (SACHS, 2001). Basta lembrar que, em 1960, os 10% mais ricos se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

apropriavam de uma renda 34 vezes maior que a dos 10% mais pobres, e que, em 1991, apenas três décadas depois, os 10% mais ricos passaram a se apropriar de uma renda 47 vezes maior que a dos 10% mais pobres (BENJAMIN et al., 1998). Dados do IPEA, mais atualizados, dão conta que 5 mil famílias controlam 46% do PIB brasileiro, enquanto o resto, ficam com os restos, literalmente. Além disso, apenas 1% das famílias controlam 48% das terras, enquanto o restante, ou seja, 99% ficam com o que sobra.

Outros dados ainda ajudam na mensuração das desigualdades, como a distribuição do Produto Interno Bruto (PIB), que nada mais é do que o total das riquezas produzidas pela economia durante certo período de tempo. Vejamos a tabela abaixo:

Brasil e Grandes Regiões	Ano						
	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011
Brasil	1.064.999.712	1.302.135.029	1.699.947.694	2.147.239.292	2.661.344.525	3.239.404.053	4.143.013.337
Norte	44.417.659	59.074.119	81.199.581	106.441.710	133.578.391	163.207.956	223.537.900
Nordeste	132.577.118	163.464.865	217.037.426	280.545.055	347.797.041	437.719.730	555.325.328
Sudeste	620.101.233	751.225.511	947.748.381	1.213.863.408	1.501.184.922	1.792.049.385	2.295.690.429
Sul	174.556.054	217.471.660	300.858.677	356.211.309	442.819.864	535.662.084	672.048.938
Centro-Oeste	93.347.648	110.898.874	153.103.630	190.177.811	235.964.307	310.764.898	396.410.742

Fonte: IBGE, 2014.

Ao observarmos mais detalhadamente o período entre 2001 e 2011, percebemos que crescimento no período foi de 289%, enquanto a tendência a concentração perdurou. A região Sudeste, que em 1999 concentrava 58% do PIB nacional ainda concentra mais da metade do PIB nacional, ou seja, 55%.

Diante desses dados fica explícita a distribuição espacial desigual da riqueza produzida no país, pois mesmo com o crescimento do PIB no período em questão sua distribuição permaneceu concentrada nas mesmas regiões. Demonstrando que apenas o crescimento do volume dessa riqueza não representa diretamente uma melhora na redução das desigualdades sócio-espaciais.

Dados referentes ao rendimento médio mensal dos brasileiros também nos sugerem uma grande disparidade regional.



**Tabela 2:** Rendimento médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade – Brasil e grandes regiões (em R\$).

Brasil e grandes regiões	Ano					
	2001	2003	2005	2007	2009	2011
Brasil	366	438	525	625	745	879
Norte	280	321	372	445	541	640
Nordeste	205	247	307	379	475	557
Sudeste	452	535	641	747	875	1033
Sul	421	524	629	758	901	1050
Centro-Oeste	405	489	607	761	898	1107

As regiões Norte e Nordeste ficam abaixo da média nacional (Norte com 73% da média nacional e Nordeste com 63%). Sem contar que a o rendimento médio da região Nordeste não chega a metade do rendimento médio das regiões Sul e Sudeste.

Outros indicadores, como taxas de IDH, PIB per capita, investimentos e estímulos oficiais em diversas áreas indicam a mesma realidade. Não é difícil chegar a conclusão que o modelo de desenvolvimento vigente se sustenta e é pulsado pelas desigualdades regionais, marcado pelo que se chama de desenvolvimento desigual. Inclusive, é a acumulação do capital, com bases no livre mercado que produz as diferenciações geográficas em termos de riqueza e poder (HARVEY, 2004). Resta-nos a partir de agora, analisar se o investimento em C&T e a Inovação têm contribuído diretamente para amenizar este quadro de desigualdades.

Em um primeiro momento faz-se necessário uma análise dos investimentos em C&T e Inovação no Brasil. A tabela abaixo nos dá uma noção dos investimentos realizados nesta área no período de 2000 a 2012.

**Tabela 3:** Dispêndio nacional em ciência e tecnologia (C&T) em valores correntes, em relação ao total e em relação ao produto interno bruto (PIB), por setor institucional, 2000-2012

Ano	Dispêndios em C&T							% em relação ao PIB
	Valores correntes em milhões de R\$							
	Públicos			Empresariais			Total	
Federais	Estaduais	Total	Empresas privadas e estatais	Outras empresas estatais federais	Total	Total		
2000	5.795,4	2.854,3	8.649,7	6.066,8	1.122,5	7.189,3	15.839,1	1,34
2001	6.266,0	3.287,1	9.553,1	6.525,2	1.577,3	8.102,6	17.655,6	1,36
2002	6.522,1	3.473,3	9.995,4	7.271,0	2.490,3	9.761,3	19.756,7	1,34

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Santa Catarina - Brasil)



ISBN: 978-85-7897-148-9

2003	7.392,5	3.705,7	11.098,2	8.343,0	2.837,5	11.180,5	22.278,8	1,31
2004	8.688,2	3.900,5	12.588,6	9.526,3	3.322,8	12.849,1	25.437,7	1,31
2005	9.570,1	4.027,3	13.597,4	11.388,1	3.194,3	14.582,4	28.179,8	1,31
2006	11.476,6	4.282,1	15.758,6	11.895,9	2.886,4	14.782,3	30.540,9	1,29
2007	14.083,5	5.687,4	19.770,9	14.231,5	3.465,7	17.697,3	37.468,2	1,41
2008	15.974,5	7.138,0	23.112,5	17.430,1	4.878,1	22.308,1	45.420,6	1,50
2009	18.475,2	8.424,8	26.900,0	17.787,2	6.711,2	24.498,4	51.398,4	1,59
2010	22.577,0	10.201,8	32.778,7	22.033,6	7.411,0	29.444,6	62.223,4	1,65
2011	23.469,0	11.871,6	35.340,7	23.493,2	9.362,3	32.855,6	68.196,3	1,65
2012	26.394,7	13.650,6	40.045,3	24.451,7	11.969,3	36.421,0	76.466,3	1,74

Fonte: MCTI, 2014

Ficou evidente o aumento nos investimentos em C&T e Inovação no período considerado: 383% (entre 2000 à 2012). O que representava 1,34% de investimentos em relação ao total do PIB em 2000 passa a ser 1,74% em 2012. Não é claro a distinção entre investimentos de empresas privadas e estatais, de modo a concluir que o setor público tem maior presença no montante de investimentos do período, verificado na presença das estatais. Regionalmente, podemos verificar como estão apresentados os investimentos em C&T no Brasil:

Tabela 4: Dispendios dos governos estaduais em ciência e tecnologia (C&T), por modalidade 2000-2012 - (em milhões de R\$ correntes)

Anos	Região					
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
2000	26,3	139,2	2.377,4	274,2	37,2	2.854,3
2001	26,3	216,6	2.703,8	308,4	32,1	3.287,1
2002	26,9	228,2	2.851,4	355,0	11,8	3.473,3
2003	36,3	281,3	3.014,9	351,3	21,8	3.705,7
2004	41,3	311,3	3.066,1	425,1	56,7	3.900,5
2005	68,5	393,9	3.006,8	491,7	66,5	4.027,3
2006	125,0	441,7	3.141,8	501,9	71,7	4.282,1
2007	152,2	515,2	4.289,8	586,6	143,7	5.687,4
2008	245,8	732,5	5.225,4	780,6	153,8	7.138,0
2009	345,1	938,8	5.871,1	1.000,5	269,3	8.424,8
2010	429,8	1.296,6	6.936,8	1.182,3	356,2	10.201,8
2011	427,4	1.245,1	8.487,9	1.305,8	405,5	11.871,6
2012	515,1	1.538,9	9.514,4	1.545,6	536,6	13.650,6

Fonte: MCTI, 2014



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Apesar do aumento do volume dos recursos, o Brasil segue a tendência histórica de distribuição desigual sobre o território brasileiro. De acordo com os dados acima, fica claro que há um maior montante de investimentos concentrado nas regiões “mais desenvolvidas”, ou seja, Sudeste e Sul. Estas, por sinal, concentram mais pólos industriais.

Enquanto na região Norte foram investidos 595,1 mi em 2012, na região Sudeste esse investimento chega a 9.524,4 mi no mesmo período. Vale dizer que a soma de todas as regiões (Sul, Centro-oeste, Norte e Nordeste) não se chega ao total investido na região Sudeste, que deteve 70% de todo investimento em C&T e Inovação no ano de 2012.

Tais disparidades são fomentadas pelo próprio Estado através das políticas distantes dos problemas sociais locais. Podemos dizer que não há uma devida atenção as particularidades de cada região. Segue tal desigualdade outra característica desse processo, a saber, que a base técnica das regiões mais desenvolvidas tende a se propagar para os espaços menos desenvolvidos, levando a estes a cópia do modelo de desenvolvimento do centro, desconsiderando as particularidades de cada lugar. E mesmo um aumento dos dispêndios em C&T e Inovação nas regiões periféricas não seria suficiente para transformar a paisagem das desigualdades regionais (THEIS; MOSER, 2012).

Ainda, de acordo com Theis e Moser (2012) isso faz com que se contribua cada vez mais para o aumento das disparidades regionais enquanto se dinamiza e se fortalece regiões já dinâmicas outras ficam a mercê destes investimentos contribuindo assim para o desenvolvimento geográfico desigual.

Os documentos oficiais e planos sustentam que os investimentos em C&T e Inovação promovem o desenvolvimento regional, econômico e social. Se de fato isso se aplicasse, não se deveria aplicar um maior volume de investimentos em regiões como o Norte e Nordeste Brasileiro, que concentram maiores índices de pobreza e desigualdades e a menor fatia do PIB, conforme demonstrado no início da seção? Ainda mais, por que se desconsidera as especificidades/realidades que se diferem e muito em cada uma das regiões brasileiras? Não se pode aplicar o mesmo modelo de C&T e Inovação a que se aplica no Sudeste igualmente no Nordeste?

Essas desigualdades estão coladas num processo de conformação de regiões dinâmicas e competitivas, num contexto espacial em que predominam atividades pouco dinâmicas e regiões estagnadas. Bacelar (2000) caracterizou-o de desintegração



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

competitiva. Não restam dúvidas de que o território vem sendo usado a partir de seus acréscimos de ciência e tecnologia, mas não para promover desenvolvimento social (BARROS, 1999, 2000; SANTOS; SILVEIRA, 2001). Concordando com Theis e Moser (2012), o presente cenário de C & T e Inovação vigente no país contribui para agravar as disparidades regionais. Esta concentração do desenvolvimento científico e tecnológico nas regiões centrais do país é resultado do desenvolvimento geográfico desigual.

A dinâmica desigual no contexto da Política de Ciência e Tecnologia (PCT) é influenciada, por um lado, pelas características do desenvolvimento científico e tecnológico, ou seja, pela forma como se pensa e como se produz C&T e, por outro, em decorrência das características estruturais do subdesenvolvimento brasileiro.

Ademais, de acordo com a PCT, C&T e Inovação deveriam conduzir ao desenvolvimento econômico e social, reduzindo então as desigualdades sócio-espaciais. Porém, a realidade analisada demonstrou que o desenvolvimento científico e tecnológico não tem contribuído para a redução dessas desigualdades, pois devido às características estruturais do subdesenvolvimento brasileiro, tendem a concentrar o capital nas regiões mais desenvolvidas economicamente. Essa concentração aparece na centralização dos diferentes atores em pólos que integram pesquisa, empresas e uma localização favorável. O acesso a essa estrutura também se dá de forma desigual concentrando forças nas regiões Sudeste e Sul (DINIZ, 1995).

#### 4 A Dinâmica da Inovação no Brasil no Período Recente

Os dados disponibilizados (tabela 5) sobre a dispersão da atividade inovativa no território brasileiro confluem às mesmas conclusões da seção acima. A maioria das empresas inovadoras concentra-se no Sudeste, mais especificamente em São Paulo. Do total destas (100.496), 54,15 %, ou seja, 54.418 localizam-se nesta região. Vale destacar que é a região com maior PIB (PINTEC, 2008).

Tabela 5: Dispendios realizados pelas empresas na atividade inovativa, 2006 a 2008			
Grandes Regiões	2006 a 2008	Empresas	
		Dispendios realizados pelas empresas inovadoras nas atividades inovativas	
	Total	TOTAL	
		Número de empresas	Valor (1000 R\$)

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Jardim Católica) (Brazil)



ISBN: 978-85-7897-148-9

<b>Brasil</b>	<b>100.496</b>	<b>30.645</b>	<b>43.727.462</b>
Norte	3.463	1.130	1.784.398
Nordeste	10.699	2.717	2.081.720
Sudeste	54.418	16.068	32.020.170
Sul	26.133	8.926	6.344.441
Centro-Oeste	5.784	1.803	1.496.733

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da PINTEC (2008).

Além disso, do total dos dispêndios das empresas inovadoras (R\$ 43.727.462), 73,23 % (R\$ 32.020.170) corresponde à região Sudeste. Isso demonstra uma grande concentração regional dos investimentos privados em inovação, especificamente. Evidencia-se assim que o aumento das inovações não contribuiu para a redução das desigualdades, pelo contrário: seguindo a lógica da cadeia linear da inovação, o efeito tem sido o contrário, ou seja, de fomentar as desigualdades inter-regionais historicamente herdadas. Além é claro, de seguirem a linha de acumulação de capital.

Outro dado que pode utilizado para mensurar o aumento das inovações em um determinado país são os pedidos e concessões de patentes. Vejamos a tabela abaixo:

<b>Tabela 6: Pedidos e concessões de patentes, Brasil, 1997 a 2011.</b>		
<b>Ano</b>	<b>Pedidos</b>	<b>Concessões</b>
1997	134	67
1998	165	88
1999	186	98
2000	220	113
2001	219	125
2002	243	112
2003	259	180
2004	287	161
2005	295	98
2006	341	148
2007	375	118
2008	442	133
2009	464	148
2010	568	219
2011	586	254

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do MCT I / USPTO<sup>552</sup> (2012).

<sup>552</sup> United State Patent and Trademark Office [http://www.uspto.gov/web/offices/ac/ido/oeip/taf/cst\\_all.htm](http://www.uspto.gov/web/offices/ac/ido/oeip/taf/cst_all.htm)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

De acordo com estes dados, houve significativo aumento do registro de patentes brasileiras no período considerado: cerca de 256,10%. Apesar de significativo em termos percentuais, o número ainda é irrisório. Ainda mais se comparado ao registro de outros países, a exemplo, EUA com 82 mil apenas no ano de 2009, e como, Taiwan com 6.642 patentes em 2009. O Brasil aparece com 148 concessões no mesmo ano, o que demonstra não ser uma economia inovadora frente ao cenário internacional.

Nesse contexto, se reforça a distância entre ciência e tecnologia, mesmo diante dos esforços para a passagem da pesquisa básica para a pesquisa aplicada apontados na PCT desde a década de 1990. Esse descompasso entre ciência e tecnologia pode ser explicado pela forma como se deu a constituição do desenvolvimento científico e tecnológico em países desenvolvidos e subdesenvolvidos. No caso dos países centrais os investimentos em C&T e Inovação permitiram que o desenvolvimento tecnológico acompanhasse o científico, enquanto, no caso dos países periféricos o desenvolvimento científico se sobrepõe ao tecnológico.

Fica nítido que apesar do esforço do governo brasileiro em patrocinar a inovação, o setor privado não parece muito propenso a inovar. Através de estudos sobre a Pintec, Theis (2012) revela que do universo total das empresas em 2000, apenas 1,7% eram inovadoras, entre 2003 a 2005 houve queda nesta taxa, para 1,6% e chegando a 2,3% em 2008. O autor avalia neste crescimento a diminuição do número total de empresas, afirmando que o crescimento das empresas inovadoras é de 17% entre 2000 a 2003, 13% entre 2003 a 2005 e apenas 12% entre 2005 a 2008. Outro fator importante a considerar é o tipo de inovação que o empresariado brasileiro pratica:

**Tabela 7: Dispêndios realizados pelas empresas em atividades inovativas (valores em bilhões de reais), 2000 a 2008**

Dispêndios	Anos			
	2000	2003	2005	2008
Atividades internas de P&D	3,74	5,10	10,39	15,23
Atividades externas de P&D	0,63	0,67	1,20	2,37
Aquisição de outros conhecimentos	1,17	0,80	1,90	1,67
Aquisição de software	-	-	1,57	2,31
Aquisição de máquinas e equipamentos	11,67	11,63	17,71	24,29
Treinamento	0,42	0,47	0,85	1,08
Inovações tecnológicas no mercado	1,42	1,39	3,09	3,01
Projeto industrial e outras preparações técnicas	3,30	3,34	4,56	4,14
<b>Dispêndios Totais</b>	<b>22,34</b>	<b>23,42</b>	<b>41,29</b>	<b>54,10</b>

Fonte: Elaboração própria com base na PINTEC (2000, 2003, 2005 e 2008).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Tais dados denotam que a atividade inovativa considerada hoje no Brasil pela PINTEC (cabe atentar que no Brasil para uma empresa ser considerada “inovadora” basta que ela adquira algum novo equipamento) tem forte predomínio de aquisição de máquinas e equipamentos de outros países, ou seja, compreende fortemente certa dependência tecnológica de países do centro. O aumento dessa atividade foi 108,14% entre os anos 2000 e 2008. Atividades de Pesquisa & Desenvolvimento são praticamente insignificantes no país.

Este é mais um indicador de que o capital privado brasileiro timidamente inova. Se “inova”, o faz importando C&T de países centrais. E este processo não possibilita o desenvolvimento socioeconômico, mas sim, um maior nível de acumulação de capital e logicamente, o agravamento das disparidades no território. Cabe perguntar, por que o empresariado brasileiro não inova já que o governo brasileiro tem se mostrado bastante generosos em patrocinar a “inovação”?

Dagnino e Bagatolli (2009) trazem à luz algumas reflexões que possibilitam responder a esta questão. Contrariamente à premissa Schumpeteriana que explica a dinâmica inovativa pela concorrência intercapitalista na corrida do “ganha – ganha” do mercado, os empresários de países periféricos ( como é caso brasileiro) não inovam porque no processo de produção, na relação com os trabalhadores não é necessário “progresso tecnológico” a fim de garantir a mais valia (nos países avançados garante o que se chama mais valia relativa). Ao longo dos anos as políticas nacionais concentradoras possibilitaram a deterioração continuada do salário real e conseqüentemente “à instauração de uma forma de extração da mais-valia (absoluta) que prescinde da inovação” (DAGNINO; BAGATOLLI, 2009, p. 169).

O problema da inovação no Brasil não é a falta de dinheiro. Observamos ao longo do artigo que os investimentos em C&T e Inovação têm sido generosos por parte do setor público. O que se evidencia como gargalo é o próprio empresariado brasileiro. E diante deste cenário, faz-se mais do que necessário reorientar os amplos volumes de recursos que o setor público está disposto a gastar com a inovação em tecnologias alternativas.

Ficam ainda alguns questionamentos: seria uma desculpa da C&T e inovação para que se tenha uma transferência fácil de dinheiro publico ao setor privado facilitando assim as coisas para a acumulação de capital? Bem-estar social, desenvolvimento econômico seriam apenas termos bonitos para enfeitar os planos e documentos oficiais e tornar eficaz o discurso dominante?



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 5 O Papel da Tecnologia Social

Diante do contexto acima, fica evidente que o modelo de ciência e tecnologia que toma conta das ações empreendidas pelo setor público brasileiro é a tecnologia convencional. Um modelo voltado para a grande empresa e que reforça o que se configura como dualidade capitalista, ou seja, submissão de trabalhadores aos donos dos meios de produção, regiões ricas a regiões mais pobres, países periféricos aos países do centro, e mais do que isso: consolida as "assimetrias de poder dentro das relações sociais e políticas" e a constante degradação da democracia (NOVAIS, DIAS, 2009, p.18).

Um novo modelo de desenvolvimento e de C&T faz-se necessário, a fim de vencer este modelo excludente e desigual. O que se propõe é justamente um modelo que leve em consideração a melhora da qualidade de vida dos indivíduos, que promova uma redistribuição das rendas geradas e acumuladas durante os séculos, ou seja, um desenvolvimento que seja capaz de reduzir as desigualdades regionais, e mais do que isso, que seja democrático. Que além de desenvolver para as pessoas, seja democrático e participativo para desenvolver com as pessoas. E isto requer que se respeite o ambiente físico (o meio ambiente!) e a cultura dos lugares onde tais pessoas vivem.

Evidentemente, esse "desenvolver" não significa "levar mais modernidade", "mais bens industrializados" para as regiões "subdesenvolvidas", mas despertar nas pessoas a energia (que elas têm) para decidirem, elas mesmas e serem protagonistas do "desenvolvimento" - isto é, a qualidade de vida - que querem para elas.

E neste sentido surge a Tecnologia Social como uma alternativa a esta Tecnologia Convencional e uma ferramenta de democratização da C&T, chave na promoção de um desenvolvimento sustentável e de superação da desigualdade.

Apesar do conceito de Tecnologia Social (TS) ter sua origem no Brasil, suas raízes remontam na Tecnologia Intermediária de Schumacher (1973) e na chamada Tecnologia Apropriada (TA). Longe de um aprofundamento nestas duas vertentes e mesmo que não haja algo tão precisamente formulado em relação a um conceito único, em sua definição mais freqüente a TS é compreendida como "produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social" (DAGNINO, 2009, p.8 -10). Ela surge como uma idéia de tecnologia alternativa à tecnologia convencional (TC). Como crítica a TC, preocupa-se com um enfoque tecnológico voltado a "inclusão social". (DIAS, NOVAIS, 2009, p.17). Reúne as características:



1) ser adaptada a pequenos produtores e consumidores de baixo poder econômico; 2) não promover o tipo de controle capitalista, segmentar, hierarquizar e dominar os trabalhadores; 3) ser orientada para a satisfação das necessidades humanas (produção de valores de uso - “o mundo não é uma mercadoria, tal como nos informa o lema do Fórum Social Mundial); 4) incentivar o potencial e a criatividade do produtor direto e dos usuários; 5) ser capaz de viabilizar economicamente empreendimentos como cooperativas populares, assentamentos de reforma agrária, a agricultura familiar e pequenas empresas (DIAS, NOVAIS, 2009 p.18,19).

Cabe destacar que uma das principais características da TS, de acordo com Fonseca e Serafim (2009) é seu potencial de consolidação dos processos de aprofundamento da democracia, justamente pelo seu modo de construção inclusivo e participativo. Presume a participação de todos os atores sociais na geração coletiva de conhecimento, onde o Estado, a comunidade de pesquisa e os movimentos sociais adquirem destaque.

Uma diferença fundamental entre as duas repousa no fato que, enquanto a TC se orienta para a grande empresa (produção mercadológica, especialmente para multinacionais), a TS se orienta para a produção coletiva, pautando nas realidades das sociedades locais, buscando respostas dos próprios sujeitos aos seus problemas. (DIAS, NOVAES, 2009, p.19).

Bagatolli e Dagnino (2009) trazem importantes considerações a respeito do peso que a TS e a promoção de tecnologias para o desenvolvimento social adquirem no âmbito da Política de C & T. A importância conferida a TS via ministério da C&T é pequena, considerando a distribuição dos recursos para as atividades de C &T. Apenas 2% dos recursos aplicados em C&T são direcionados as TS. Muito pouco para quem nos discursos oficiais quer alcançar um nível satisfatório de desenvolvimento social.

Uma referência no Brasil sobre TS e Desenvolvimento Social é a Rede de Tecnologia Social (RTS), que articula diversos atores (Instituições governamentais e não governamentais) que atuam com o uso de tecnologias sociais. Ela é responsável pela promoção da TS através do repasse de recursos provenientes de vários órgãos. A RTS possui alguns mantenedores, dos quais provêm os recursos para a implantação dos projetos. São atualmente: Caixa Econômica Federal; Fundação Banco do Brasil; Financiadora de Estudos e Projetos (Finep); Petrobras; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae); Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) ; Ministério da Integração



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Nacional (MI); Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) (RTS, 2011).

Entre 2005 e 2010 a Rede mobilizou cerca de R\$ 444.046.740,32 na difusão e aplicação de TS. Destes, R\$ 435.787.803,33 (98,14%) foram investidos com objetivo de gerar trabalho e renda e o restante, 8.258.936,99 (1,86%) aplicou-se na difusão da TS (RTS, 2011, p.4,5).

Ao contrário do que faz o MCTI, concentrando os investimentos em TC nos pólos industriais (Sudeste e Sul), os investimentos da TS levam em consideração as regiões e populações periféricas, com maior necessidade de promoção de desenvolvimento. Todo este processo de articulação e de investimento em TS contribui para um desenvolvimento sustentável, garantia de direitos de populações periféricas e estimula uma cultura política de participação das comunidades envolvidas com os projetos (RTS, 2011, p.5).

## **6 Considerações Finais**

O tema desta proposta foi à inovação e seus impactos sobre o desenvolvimento sócio econômico no território brasileiro no período recente. Considerando o objetivo proposto, poder-se inferir que a inovação não leva a melhora da qualidade de vida das pessoas e regiões. Os indicadores revelam que no período recente houve aumento considerável dos investimentos em C&T e Inovação e que os investimentos ao longo do período foram concentrados em regiões específicas como Sudeste, principalmente (representa mais da metade dos investimentos em C&T e Inovação).

Ficou evidente que as políticas de C&T e Inovação contribuem para o desenvolvimento geográfico desigual acompanhando o processo de acumulação de capital pela concentração de investimentos que se dá nas regiões desenvolvidas. Os dados revelam ainda que o capital privado brasileiro não inova, mas sim importa máquinas e equipamentos de países centrais. Logicamente, tal prática não possibilita o desenvolvimento socioeconômico, mas sim, o contrário: um maior nível de acumulação de capital e o agravamento das disparidades.

A melhora em muitos índices socioeconômicos é fruto das políticas de distribuição de renda do governo federal do que dos investimentos para o desenvolvimento em C&T e Inovação. Os indicadores deste gênero não são suficientes para afirmar uma relação com o desenvolvimento social. Faz-se necessário repensar o modelo de desenvolvimento e de C&T em vigor. O que se sugere é um modelo democrático, alternativo, onde o grande



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

objetivo não seja a maximização do lucro, do incremento da conta corrente do capital privado e sim o atendimento das reais necessidades de nossos territórios e populações marginalizadas. Na visão de Dagnino e Thomas (1999) isso só será possível na medida em que o processo de democratização política de lugar ao processo de democratização econômica.

É aí que surge a Tecnologia Social, uma alternativa à Tecnologia Convencional, hegemônica no Brasil. São muitos os exemplos no Brasil afora. Pequenos, mas que partem da realidade do povo, onde a comunidade, os atores, constroem o processo de mudança por meio de seu modo de vida.

## Referências

BARROS, Fernando Antônio Ferreira de. Os desequilíbrios regionais da produção técnico-científica. **São Paulo em Perspectiva**, 14 (3), p. 12-19, 2000.

\_\_\_\_\_. **Confrontos e contrastes regionais da ciência e tecnologia no Brasil**. Brasília, D.F.: Ed. da UnB : Paralelo 15, 1999

BACELAR, T. Dinâmica regional brasileira nos anos noventa: rumo à desintegração competitiva? In: CASTRO, I. E. et al. (org.) **Redescobrimo o Brasil: 500 anos depois**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; FAPERJ, p. 73-91, 2000.

BENJAMIN, C. et al. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Indicadores**. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/29140.htm>>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

DAGNINO. Renato; BAGATTOLLI. Carolina. Como transformar a tecnologia social em política pública? In: \_\_\_\_\_ (orgs) **Tecnologia Social ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: IG/UNICAMP, 2009.

DAGNINO. Renato. **Tecnologia social ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: IG/UNICAMP, 2009.

FONSECA. Rodrigo; SERAFIM. Milena. A Tecnologia Social e seus arranjos institucionais In: DAGNINO. Renato. **Tecnologia social ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: IG/UNICAMP, 2009.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Trad. A. U. Sobral; M. S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.

IBGE/SIDRA. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema de Recuperação Automática. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. Rio de Janeiro.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Disponível em: < <http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2 de abril de 2014.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Inovação Tecnológica 2008**. Disponível em: <<http://www.pintec.ibge.gov.br/downloads/PUBLICACAO/Publicacao%20PINTEC%202008.pdf>>. Rio de Janeiro. IBGE 2010.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Séries históricas e estatísticas**. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=3&op=1&vcodigo=PD345&t=rendimento-medio-mensal-pessoas-10-anos>>. Acesso em 23 de março de 2014.

IPEA. Comunicado IPEA. **A década inclusiva (2001-2011):** Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda. Governo Federal. 2012

LÖWY, Michael. **A teoria do desenvolvimento desigual e combinado**. Outubro, p. 73-80, 1995.

NOVAES. Henrique; DIAS. Rafael. Contribuições ao Marco Analítico-Conceitual da Tecnologia Social. In: **Tecnologia Social ferramenta para construir outra sociedade**. Dagnino. Renato Orgs. Colaboradores Bagattolli, Carolina ...[et al.] . -- Campinas,SP.: IG/UNICAMP, 2009.

RTS (org). **Relatório de 6 anos da Rede de Tecnologia Social:** Abril de 2005 a maio de 2011. 2011. Disponível em: [Attp://www.rts.org.br/bibliotecarts/publicacoes/relatorio\\_6anos\\_jul14.pdf](http://www.rts.org.br/bibliotecarts/publicacoes/relatorio_6anos_jul14.pdf). Acesso em: 20/06/2012.

SACHS, I. Quo vadis, Brasil. In: \_\_\_\_\_. et al. (org.) **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 488-501, 2001.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção de espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

THEIS, Ivo. Ciência & tecnologia e desenvolvimento geográfico desigual no Brasil. **REDES**, v. 14, n. 1, p. 62-81, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. A Economia da Inovação Imperfeita. In: **Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de La Ciencia y La Tecnología**. 2012.p.1-19.

\_\_\_\_\_; BUTZKE, Luciana. O paradoxo da geografia no capitalismo mundializado: revisitando a lei do desenvolvimento desigual e combinado. In: **Anais do 6º Colóquio Internacional Marx e Engels**. GT 4 - Economia e política no capitalismo contemporâneo. 2009.

\_\_\_\_\_; MOSER, Ana Cláudia. Desenvolvimento geográfico desigual e Desenvolvimento científico e tecnológico: desigualdades regionais no investimento em c&t no Brasil. In: **Anais da IX Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la**

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

**Ciencia y la Tecnología.** 5 -8 junho, 2012. México.

\_\_\_\_\_; MOSER, Ana Cláudia; GONÇALVES Vânia Eloiza. Assimetrias do desenvolvimento brasileiro recente: ciência, tecnologia e desigualdades sócio-espaciais. In: **Anais do V Encontro de Economia Catarina.**

\_\_\_\_\_. A economia política da inovação imperfeita. In: **Anais do seminário internacional RII Belo Horizonte Brasil** 01-05 de outubro de 2012.



## GT 18 - MEIOS DE COMUNICAÇÃO, PODERES E COLONIALIDADES

O GT oportunizou espaço de reflexão sobre as inter-relações entre comunicação e cidadania, expressas a partir dos campos comunicacional e midiático, que envolvam perspectivas relacionadas à diversidade cultural e à interculturalidade e suas interfaces com classe social, gênero, geração, etnia, religião, regionalismo e migrações, além de outras experiências identitárias e minoritárias.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## CONSUMO MIDIÁTICO E CIDADANIA NO MOVIMENTO DAS MULHERES CAMPONESAS DE CHAPECÓ

Ana Carolina de Assis Marinho da Silva<sup>553</sup>

Valéria Marcondes<sup>554</sup>

Angélica Lüersen<sup>555</sup>

Pricila Lira<sup>556</sup>

### Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a (re)significação da mulher camponesa e a formação cidadã de integrantes do Movimento de Mulheres Camponesas de Chapecó, Santa Catarina<sup>557</sup>. Pretende-se identificar a formação cidadã das mulheres camponesas por meio do processo de consumo das mídias e das relações pautadas no movimento, levando em consideração seu caráter ideológico e político. As observações encontradas aqui fazem parte do projeto de pesquisa iniciado em 2013.

**Palavras-Chave:** Cidadania; Consumo; Gênero; Mídia.

### 1 Introdução

O Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) teve início a partir da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, em 1995, que reuniu mulheres dos Movimentos Autônomos, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais e, no último período, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)<sup>558</sup>.

<sup>553</sup> Estudante de Graduação 7º semestre do Curso de Jornalismo da Unochapecó. Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: anacarolinaams@unochapeco.edu.br

<sup>554</sup> Doutora, orientadora do projeto e professora do Curso de Jornalismo da Unochapecó. E-mail: leriamarcondes@hotmail.com

<sup>555</sup> Mestre, pesquisadora e professora do Curso de Jornalismo da Unochapecó. E-mail: angelica.luersen@gmail.com

<sup>556</sup> Estudante de Graduação 7º semestre do Curso de Jornalismo da Unochapecó. Bolsista de pesquisa Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina. E-mail: prilira@unochapeco.edu.br

<sup>557</sup> Este trabalho faz parte de projeto de pesquisa intitulado Consumo Midiático e Cidadania: apropriações e (re)significações por Integrantes do Movimento das Mulheres Camponesas de Chapecó, financiado pelo CNPq, iniciado em agosto de 2013.

<sup>558</sup> Disponível em <http://www.mmcbrazil.com.br/site>. Acesso em 17 de março de 2014.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O Movimento das Mulheres Camponesas atual originou do Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), iniciado na década de 1980 no Brasil. Este movimento desenvolveu lutas que envolviam a busca por direitos sociais como a aposentadoria para as mulheres, o reconhecimento profissional, a participação sindical, dentre outros. A organização do movimento foi influenciada pela Igreja Católica: o projeto de transformação social era bastante claro nos discursos da Igreja Católica. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), no Brasil, organizadas nos anos 1960, são grupos reunidos em torno de uma paróquia, foram os responsáveis pela organização e mobilização das lutas e reivindicações dos movimentos sociais no campo, incluindo o então Movimento das Mulheres Agricultoras na sua busca por direitos sociais e individuais.

A principal luta do MMC é pela transformação das relações sociais de classe, construção de novas relações sociais de gênero, participação das trabalhadoras rurais na sociedade, conquista de direitos básicos das pessoas. No que tange ao projeto político, o movimento busca por formas alternativas de agricultura, reconhecimento do papel da mulher camponesa e garantia da inclusão social<sup>559</sup>.

Na Brasil da década de 1980, diferentes movimentos sociais começaram a se consolidar. Os movimentos sociais indicam, de um modo geral, a existência de dinâmicas sociais que tendem a ser dialéticas.

Nascido com base em uma constituição de lutas, o MMC busca defender não só o direito do gênero, mas também a equidade dos gêneros como um todo ultrapassando as barreiras homem/mulher.

Segundo Bosetti (2010), o movimento das mulheres camponesas tem bases no enfrentamento com o modelo neoliberal que, segundo o próprio MMC, “produz, ao mesmo tempo, a opressão de gênero e a exploração de classe que fere a dignidade de mulheres e de homens, jovens e idosos, negros, brancos e indígenas” (BOSETTI, 2010, p. 27).

Tendo em vista a ótica feminista do movimento, segundo a qual, a libertação da mulher é fruto da organização e da luta e depende da própria mulher (Bosetti, 2010), este artigo pretende compreender a (re)significação da mulher camponesa por meio do consumo de mídia.

<sup>559</sup> Disponível em <http://www.mmcbrazil.com.br/site>. Acesso em 17 de março de 2014.



## 2 Consumo de Mídia e Cidadania

O consumo de mídia pelas mulheres camponesas merece ser analisado tendo em vista uma conjugação de fatores socioeconômicos e culturais, relacionados à ampliação do poder de consumo das camadas situadas nos estratos mais inferiores da sociedade. Desta forma, localizamos o fenômeno – consumo de mídia pelo Movimento das Mulheres Camponesas de Chapecó, Santa Catarina – num determinado contexto histórico, econômico e cultural.

Com o objetivo de investigar o papel da mídia na (re)significação das mulheres camponesas, esta pesquisa busca identificar a interferência da mídia na elaboração dos discursos, construções e lutas do MMC. Afinal, o consumo altera o exercício da cidadania, pois a sociedade vive, desde sempre, o estímulo à aquisição de bens, independente de quais sejam estas benfeitorias, materiais ou até mesmo de discurso e opinião, como no caso das mídias que ofertam estes itens.

Junto com a degradação da política e a descrença em instituições (...) homens e mulheres percebem que muitas das perguntas próprias dos cidadãos (...) recebem sua resposta mais através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que pelas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos (CANCLINI, 2004, p. 29).

Para o autor, as culturas se tornam um bem nacional internacionalizado e globalizado dificultando o processo de identificação do que é próprio ou nativo, do que é alheio ou inserido comercialmente e até mesmo sensorialmente, causando distúrbios na percepção do que é cidadania. Ainda conforme Canclini (2004), o público desgastado pelas instituições cidadãs “recorrem às rádios e TV’s” (CANCLINI, 2004, p. 29), ocorrendo uma substituição dos agentes pelos meios. As atuais indústrias culturais contribuem para a remodelação ou reforma do consumo e da vida cotidiana. Interessa-nos analisar se de fato esta mesma lógica ocorre no Movimento das Mulheres Camponesas.

Como percebido nos estudos de Canclini (2004), para o autor, a cidadania se tornou multifacetária. Canclini (2004) debate a existência da cidadania na esfera pública e privada e a existência de uma terceira esfera – a “pública plebeia” – na qual encontram-se as culturas populares informais organizadas por meios de comunicação orais e visuais, onde se enquadra o MMC, pela utilização primordial destes métodos de comunicação para atingir seu público e objetivos: as mulheres e a luta. Entre os exemplos de esfera “pública plebeia” localizam-se os movimentos sociais, os grupos de manifestações



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

populares marginalizadas pela globalização e consumo, que buscam nos formatos mais simples de comunicação a disseminação de suas ideias, como panfletos, intervenções artísticas ou sociais, jornais comunitários e afins.

Para vincular o consumo com a cidadania, e vice-versa, é preciso desconstruir as concepções que julgam os comportamentos dos consumidores como predominantemente irracionais e as que somente veem os cidadãos atuando em função da racionalidade dos princípios ideológicos (CANCLINI, 2004, p. 35).

Ao escolhermos determinados bens de consumo intitulado-nos diante da sociedade como quem somos e o que podemos “bem como os modos de nos integrarmos e nos distinguirmos na sociedade” (CANCLINI, 2004, p. 35). No entanto se os estudos sobre cidadania e consumo caminhassem paralelamente interligados às concepções sobre estes assuntos os conceitos poderiam se modificar. “Também na América Latina a experiência dos movimentos sociais está levando a uma redefinição no que se entende por cidadão, não apenas em relação aos direitos à igualdade, mas também em relação aos direitos à diferença” (CANCLINI, 2004, p. 35).

No entanto, estas estruturas populares e informais, consideradas por Canclini (2004) como a “terceira esfera” não são analisadas por Michel Maffesoli (2007) como algo novo, e sim uma repaginação do passado, de algo que já existiu e retoma força na modernidade. Quanto ao afloramento das manifestações desenvolvidas pelos indivíduos influenciadas pelas instituições ou pelas tribos, no caso também consideramos aqui os movimentos sociais e os meios de comunicação como tribos, Maffesoli (2007) pode “considerá-la particularmente sintomática da perda de si no outro, da existência de si a partir do outro e para ele, características das sociedades pré-modernas que voltam a se exprimir na pós-modernidade” significando “o retorno do ideal comunitário” (MAFFESOLI, 2007, p. 75).

Re-ligação das pessoas, das coisas e, naturalmente, das palavras para dizê-lo. Decorre daí um (re)novado imaginário que não se deixa domesticar, escapando às ordens normativas e às manipulações (...) é quando o indivíduo julga ser ele mesmo, em suas opiniões, suas preferências, seu consumo, que podemos constatar que ele mais se identifica com essas figuras arquetípicas que o revolvem profundamente (...) cada um de nós não passa da consequência das interações que nos ‘situam’ em determinado lugar, num grupo específico (...) Esse conformismo lógico faz com que pensemos e ajamos como a instituição em que estamos inseridos (MAFFESOLI, 2007, p.74).

Para Maffesoli (2007) o processo de cidadania decorrente das tribos ou instituições



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

está na elaboração dos “totens tribais” instituídos pela “memória coletiva”, já analisada neste estudo como algo que ressurgem na pós-modernidade e não como algo gerado pelas instituições, como sendo imagens capazes de interligar os indivíduos ao ponto que possam se reconhecer no outro, atingindo o processo de identificação. O advento desta pesquisa está em localizar na mídia pontos que estimulam o interesse de elaboração destes totens germinando no desenvolvimento da cidadania e (re)identificação.

Estudando Lippman (2010) em “Opinião Pública”, o autor aponta que a realidade é uma ordenação dos fatos ou acontecimentos, do ponto de vista de quem os faz – no caso a mídia, em uma segunda realidade, em uma realidade construída, adaptada.

Na maior parte dos casos nós não vemos em primeiro lugar, para então definir, nós definimos primeiro e então vemos. (...) pegamos o que nossa cultura já definiu para nós, e tendemos a perceber aquilo que captamos na forma estereotipada para nós por nossa cultura (...) mas também por nossos códigos morais e filosofias sociais, assim como de nossas agitações políticas (LIPPMANN, 2010, p. 85, 86).

Com o avanço social para modernidade e as mudanças nas rotinas dos indivíduos os meios de comunicação passaram a ser a principal fonte informativa da sociedade. Segundo Lippman (2010), os meios elaboram um “pseudoambiente” que é formado pelas “imagens criadas indiretamente pela ação da mídia e do noticiário em nossos mapas mentais” (LIPPMAN, 2010, p.13). Estas imagens, analisadas pelo autor, segundo Maffesoli são germinadoras de processos de compartilhamento de identidades.

Entendemos que os objetos ou produtos midiáticos não podem ser compreendidos, em sua completude, sem uma aproximação analítica dos valores pelos quais os textos circulam. Entender como se processa a resignificação da mensagem consumida pelas mulheres do movimento requer apontamentos teóricos e reflexivos acerca de como se dá a enunciação textual e da produção dos efeitos de sentido. A centralidade da mídia na sociedade brasileira, no mínimo nas últimas duas décadas, exige uma urgência no desenvolvimento dos estudos que articulem construção da cidadania e os meios de comunicação de massa, e, mais ainda, no meio rural. É possível vincular parte das mudanças no modo de viver/pensar do camponês à inserção dos meios de comunicação de massa nas comunidades rurais.

## 2.1 Métodos

Para realização desta pesquisa, além da revisão bibliográfica, analisamos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

informações disponíveis no site do MMC; documentos sobre a história do movimento; vídeos documentários indicados e repassados pelas lideranças e o material gráfico utilizado como divulgação pelas mulheres: os folders, cartilhas e o jornal bimestral do MMC.

As entrevistas individuais em profundidade estão em estágio de realização. A construção do conhecimento acerca do movimento também contou com nossa participação durante atividades do núcleo, como, por exemplo, encontros, palestras e eventos. O estudo de viés culturalógico e comunicacional requer diversos encontros, abordagens variadas e complementação de métodos.

A entrevista em profundidade permite que o pesquisador ajuste as perguntas de acordo com a ocasião e necessidade. Para Travancas (2005), a entrevista na pesquisa etnográfica “é aberta, ou seja, novas questões podem ser levantadas na ocasião, tanto pelo entrevistado, quanto pelo entrevistador” (TRAVANCAS, 2005, p. 102). A autora acredita que, num primeiro momento, tudo o que é dito é importante, com maior ou menor intensidade, porque essas informações podem contribuir para compreender melhor o cotidiano do entrevistado, bem como o grupo em que está inserido e sua cultura. Travancas também observa que o pesquisador não inquirir o entrevistado ou julgar seu discurso e atitudes, “ele escuta”, uma vez que “não está em busca de uma resposta verdadeira, objetiva. O próprio fato de um entrevistado não querer responder a uma questão, por exemplo, pode dizer tanto dele e de sua visão de mundo, quanto uma resposta”. (TRAVANCAS, 2005, p. 102).

Na investigação, buscamos, por meio da pesquisa de campo e no acompanhamento da rotina destas mulheres, conhecer sua participação no movimento até e além da vivência dentro de casa. Pretendemos identificar, nos discursos ou nas tomadas de decisões, o papel da mídia na construção político-ideológica destas mulheres. Esse estudo da mídia é regido pelos relatos das entrevistadas.

## **2.2 Trabalho de Campo**

No primeiro contato com as lideranças do movimento, percebemos a forte ligação e afinidade com lutas e bandeiras dos movimentos sociais de esquerda. Nas primeiras entrevistas realizadas percebemos nuances em relação às percepções sobre o mundo e de comportamento, entre aquelas que estão na liderança e aquelas que convivem diariamente com a agricultura. Muitas das que se encontram na organização do grupo,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

não moram ou não têm mais contato diário com o campo, vivem sob a influência da urbanização, inclusive, o que permite um maior acesso à educação.

Em entrevista com uma militante integrante da liderança do núcleo, de iniciais J.I.S, foi relatado que as agricultoras acima de 40 anos tinham estudado entre três ou quatro anos no período escolar regular. “No movimento sempre teve incentivo para que a gente tivesse como referência, três pilares de atuação no movimento, que seria a organização, a luta pelos direitos e a formação”, explica J.I.S. Nos momentos de conversa com outras camponesas, apesar da amostra de entrevistas ainda ser pequena, foi identificado que as mulheres continuam com o grau de escolaridade baixo, entretanto a busca pelo conhecimento é algo bastante estimulado dentro dos cursos de formação, atividades e palestras, desenvolvendo a procura de leituras e trocas de experiência que elevem o conhecimento.

Segundo J.I.S, as mulheres participantes do MMC estão ligadas à agricultura familiar e/ou orgânicas, e seu perfil socioeconômico pode ser classificado como classe média baixa. A maioria busca o conhecimento e a formação dentro do próprio movimento, através de oficinas e palestras, que possibilitam não somente trocas a respeito do plantio ou de cuidados com a terra, mas também compartilham ideologias, misticismos feministas e socialistas que contribuem para a formação das mulheres ligadas ao movimento.

Para Maffesoli (2007, p. 89):

Existe um ‘sensus naturae’ que sabe, que existe uma força natural responsável por todas as manifestações da vida (...) e que escapa às institucionalizações excessivamente rígidas. E que está, igualmente, além e aquém dos enrijecimentos conceituais (...) De fato, existe um saber inconsciente que não deixa de se expressar, regularmente (...) O conhecimento instintivo é exatamente aquilo que vai privilegiar a familiaridade, características das proximidades localistas.

O movimento é definido pelas mulheres camponesas exatamente como a epistemologia da palavra, considerado como algo que está em constante mutação, que se movimenta e ultrapassa barreiras.

Não existe um cadastro no momento de inserção no grupo. As mulheres têm o direito de irem e virem, elas estão em movimento. A permanência é identificada como algo natural, de personalidade e afinidade com as temáticas e bandeiras levantadas. Muitas, por buscarem os ensinamentos por meio de oficinas, acabam por seguir e também, ao passo do tempo e da experiência que ganham, começam a ministrar cursos e palestras para as iniciantes.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A cultura faz parte dos encontros e eventos promovidos pelo núcleo. Acompanhamos um encontro do MMC/SC, em Chapecó, num domingo, dia 24 de novembro de 2013. O evento inicia com um recital de poesia. As mulheres estavam sentadas em círculo, ao redor de uma mandala feita com grãos e terra, além de flores e outros objetos. Em travessas de vidro, localizadas próximo à mandala, tinham água e pétalas de rosas, na qual cada mulher molhava as mãos e passava no rosto da camponesa ao lado, entoando mensagens de afeto. O movimento é cultural, político e ideológico.

Apesar de ser algo realizado em outrora, é uma repaginação do que um dia foram as antigas reuniões do MMC, sob um olhar atual e diferente, estas mulheres repaginam as identidades, assim como discute Stuart Hall: “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2001, p. 07).

Para Hall, as antigas definições que distribuíam os papéis sociais dos indivíduos se vão por terra na pós-modernidade. Quebram os paradigmas e criam (re)identificações.

Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2001, p. 12).

Hall baseia-se em Laclau e afirma que a modernidade abre as fronteiras produzindo novas identidades e sujeitos. Em contraponto, Maffesoli ressalta que nada é novo, criado ineditamente, todas as possíveis elaborações de conceitos são meramente remodelações criativas de pré-conceitos, entendido aqui no sentido epistemológico da palavra.

### **3 Percepções**

Em relação às mídias, alguns apontamentos já foram identificados: entre as lideranças que vivem no perímetro urbano, na qual as influências do campo encontram-se nos momentos com a família e de lazer, não há utilização dos meios de comunicação como forma de entretenimento, há sim, uma preferência pelos programas de notícias,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

tanto locais como nacionais. Entre os veículos mais usados estão o jornal impresso e a internet, em seguida vêm o rádio e a TV, e os assuntos mais procurados são os relacionados à política. “Na verdade, agora, eu estou fazendo parte dessa nova geração da tecnologia, felizmente ou infelizmente, a internet é o mais utilizado pra facilitar”, relata A.E.M em entrevista concedida para esta pesquisa.

Já para as militantes que residem no campo os principais meios de comunicação utilizados são a TV e o rádio, neste grupo já existe uma preferência por novelas, mas não como algo diário ou permanente, poucas ou quase nenhuma telenovelas são acompanhadas, mas foi identificada a presença deste tipo de programa em algumas entrevistadas. Os programas mais assistidos e ouvidos são os noticiários, como jornais locais, Hora do Brasil e Jornal Nacional, além dos que trabalham assuntos interligados a terra e ao cultivo, como Globo Repórter, Fantástico e programas da TV Cultura. As visitas para a realização das entrevistas foram feitas em dias e horários diferentes da semana, e ao chegar a casa destas mulheres não existia nenhum aparelho de televisão ou rádio ligados, elas se encontravam em atividades do lar ou do roçado, comprovando o período de utilização das mídias. “Geralmente, termina o Jornal Nacional, a gente tem um baralhinho e vamos jogar, a gente fica brincando até dá a hora de ir dormir” explica M.F.C, militante de Saltinho-SC, em entrevista.

Dentre as camponesas questionadas sobre onde buscam sanar dúvidas ou discutir assuntos transmitidos pela mídia, para criar uma opinião ou para aprender mais sobre o assunto, todas responderam que recorrem ao movimento de mulheres para sanar as dúvidas sobre determinada notícia. “Sempre que não entendo alguma coisa recorro às mulheres do MMC, converso com as lideranças, mas sempre lá no MMC” afirma L.B, militante de Marema-SC.

Segundo explica Canclini (2004), “quando se perde a distinção entre o real e o simbólico, quando a pergunta sobre a legitimidade das representações se extravia e tudo é simulacro, não sobra lugar para a confrontação racional de posições” (CANCLINI, 2004, p. 210). O que leva as mulheres a recorrerem ao eixo das representações tidas como ponto de apoio por elas, o MMC.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 Considerações Finais

O estudo cultural crítico conceitua a sociedade como um terreno de dominação e resistência, preocupado com o projeto democrático, examinando como a cultura da mídia pode ser um entrave ou uma aliada para a democratização da sociedade, diagnosticando as inclinações e tendências sociais, os temores, esperanças e desejos que ela articula, o modo como a mídia provê recursos para formação de identidade, como promove reacionarismo ou progresso.

A mídia tanto pode reproduzir discursos reacionários, promovendo racismo, preconceitos de sexo, idade, classe, como pode ser aliada de grupos e movimentos, dando voz a grupos oprimidos, atacando segregação racial e sexual ou até enfraquecendo o preconceito, quando mostra representações de raça e sexo pelo lado positivo. As produções da indústria cultural muitas vezes são reflexos da vida cotidiana moldados diversas vezes também pelo ponto de vista do meio comunicacional. A mídia pode oferecer produtos atraentes que talvez choquem, transgridam convenções e contenham crítica social ou expressem ideias correntes originadas de movimentos progressistas.

O consumo serve para pensar, mas não somente na direção apontada pela racionalidade moderna (...) Enquanto as ações de massa não desenvolvam intervenções adequadas à extensão e eficácia da mídia, prevalecerão as dissidências atomizadas, os comportamentos grupais erráticos, conectados mais pelo imaginário do consumo do que por desejos comunitários (CANCLINI, 2004, p. 224, 225).

O indivíduo pode resistir, criar seus próprios significados, usando a sua cultura como recurso para inventar significações próprias. A mídia é complexa, contraditória, não é onipotente.

O estudo cultural crítico não está apenas interessado em fazer leituras inteligentes de textos culturais, mas também em tecer críticas às estruturas e práticas de dominação, dando impulso a forças de resistência e luta por uma sociedade mais igualitária e democrática.

Espera-se com a pesquisa analisar e identificar pontos de preponderância da mídia nas estruturas deste movimento em específico, visando também compreender os limites das influências dos meios comunicacionais nas (re)identificações de militâncias ideológicas e políticas, como se dá o MMC-SC.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

BOSETTI, José, C. Movimento das Mulheres Camponesas: identidade, inclusão e projeto político. **Anais do III Seminário Nacional e I Seminário Internacional Movimentos Sociais Participação e Democracia**. UFSC, Florianópolis, Brasil. 2010.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro. DPeA Editora, 2001.

LIPPMANN, Walter. **Opinião Pública**. 2 ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro, Record, 2007.

TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.



## REKOMANSE – o recomeço de uma nova vida

Caroline Figueiredo<sup>560</sup>

Ana Carolina de Assis Marinho da Silva<sup>561</sup>

Izabel Guzzon<sup>562</sup>

Beatriz Cerino<sup>563</sup>

Everson Chagas<sup>564</sup>

Ilka Goldschmidt<sup>565</sup>

### Resumo

O trabalho foi elaborado através da percepção dos alunos no que tange a construção de uma nova sociedade chapecoense, na qual a vinda dos imigrantes Haitianos passa a mudar o cenário da cidade. O intuito foi documentar, com base nos estudos culturais e de cidadania, a interação destes indivíduos no cotidiano de um novo país. A produção audiovisual revela parte da vida destes imigrantes no município de Chapecó, onde estão trabalhando e morando. A proposta é mostrar as perspectivas e realidade de pessoas que precisam se adaptar a uma cidade completamente distinta da sua, considerando que a maioria dos habitantes do município é da cor branca, descendente dos imigrantes europeus, alemães e italianos.

**Palavras-Chave:** Haitianos; Migração; Influências Culturais; Chapecó.

### 1. Introdução

O fluxo migratório proveniente do Haiti no Brasil, depois do terremoto que devastou o país em janeiro de 2010, é tão intenso que se tornou uma pressão para as autoridades brasileira, as quais admitem dificuldade para gerir a chegada destes imigrantes. Com uma média de 200 estrangeiros por semana que chegam ao Brasil, a região oeste de Santa Catarina, desde 2011, já recebeu mais de 600 haitianos.

A entrada no Brasil acontece por diferentes caminhos, por meio dos países vizinhos. Uma delas se dá pela vinda de avião do Panamá ou República Dominicana até o

<sup>560</sup> Estudante do 7º período do Curso de Jornalismo. E-mail carolinecosta@unochapeco.edu.br

<sup>561</sup> Estudante do 7º período do Curso de Jornalismo. Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail anacarolinaams@unochapeco.edu.br.

<sup>562</sup> Estudante do 7º período do Curso de Jornalismo. E-mail unobel@unochapeco.edu.br

<sup>563</sup> Estudante do 7º período do Curso de Jornalismo. E-mail beatriz.cerino@gmail.com

<sup>564</sup> Estudante do 7º período do Curso de Jornalismo. E-mail eversonchbi@gmail.com

<sup>565</sup> Orientadora do trabalho. Mestre e Professora do Curso de Jornalismo. E-mail ilka@unochapeco.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Equador, depois, por via terrestre, os haitianos se deslocam para o Peru, seguindo até a fronteira com o Acre.

Este deslocamento se tornou tão comum que a Polícia Federal mobilizou uma sede exclusivamente para atendê-los. Mas, com a entrada demasiada e facilitada na fronteira brasileira, o Conselho Nacional de Imigração limitou o número de vistos humanitários, que são os solicitados pelos refugiados, a um mil e 200 por ano, no entanto, mais de cinco mil haitianos já residem no Brasil desde 2010.

O município de Chapecó, no oeste de Santa Catarina, é um dos destinos mais certos para vários haitianos. Eles são direcionados à cidade, para trabalhar em empresas e indústrias locais, através da Polícia Federal. Neste caso, a chegada dos haitianos ao oeste catarinense desmascara uma deficiência local: a falta de mão de obra das agroindústrias, forte potência econômica da região. Com a dificuldade de encontrar funcionários, os frigoríficos acabam por utilizar o trabalho dos estrangeiros.

Assim, os haitianos que se dizem formados, políglotas e intelectuais se sentem submetidos, para sobreviver e manter os que ficaram no país de origem, ao frio das câmaras frigoríficas, à uma carga de trabalho pesada, além do salário reduzido que é oferecido pelas agroindústrias.

O documentário traz duas famílias de haitianos como personagens principais, que contam essa história. Trabalhadores de uma agroindústria, que batalham para viver em Chapecó e trazer a família para cidade. A demonstração das influências culturais inseridas no cotidiano dessas famílias pretende, através do documentário, levar as pessoas a refletirem sobre possíveis problemas ou divergências do dia a dia vividas por eles na região, bem como a adaptação a cultura, clima, tradições e crenças completamente diferentes. A rotina dos haitianos foi o fio condutor da narrativa que permitiu ao longo do filme apresentar novas histórias de vida que se enquadram no contexto do dia a dia dessas famílias.

O abalo sísmico que durou cerca de um minuto em janeiro de 2010, no Haiti, atingiu 7,3 graus na escala Richter. E em 03 de fevereiro do mesmo ano, foi divulgado que o número de óbitos ultrapassava os 200 mil.

## 2. Objetivo

Mostrar como os haitianos vivem em Chapecó, como é o seu cotidiano e sua



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

adaptação à culturas distintas e conflitantes em uma cidade colonizada predominantemente por italianos e alemães e cujo dia a dia difere muito do seu país de origem.

### **3. Justificativa**

Chapécó é considerada uma cidade de porte médio, está localizada na região Oeste do Estado de Santa Catarina há 642 quilômetros da capital, Florianópolis. É um dos principais centros econômicos do Estado e concentram aproximadamente 200 mil habitantes, sendo reconhecida como a capital do Oeste.

Novos atores sociais se inserem no mosaico de Chapécó. São jovens, homens e mulheres, que carregam na bagagem apenas o sonho de conquistar uma oportunidade de trabalho e melhorar a realidade da própria vida e dos que dela dependem.

O documentário tem como objetivo traçar uma percepção diferenciada da adaptação dos haitianos na cidade de Chapécó. Revelar uma visão de mundo desconhecida para muitos, trazer em outras perspectivas a realidade de pessoas que precisam se adaptar a uma cidade completamente distinta da sua, com costumes e crenças completamente diferentes.

O olhar sob essa migração haitiana nos permitiu traçar um perfil dentre tantos outros haitianos inseridos na sociedade global, e também possibilitou traçar caminhos percorridos, vivências e a comparação de costumes entre as distintas culturas que a partir de agora passam a dialogar com as já existentes no município.

O documentário é pertinente por evidenciar a cultura haitiana em um espaço totalmente novo e desconhecido, e as percepções dos haitianos sobre os novos costumes vivenciados, além de demonstrar como estes novos personagens recepcionam e lidam com o choque cultural.

O documentário procura valorizar a cultura afro-descendente e seu papel no contexto de Chapécó, buscando fazer um contraponto com a variedade de outras culturas e suas influências, considerando que a maioria dos habitantes do município é da cor branca, descendente dos imigrantes europeus, alemães e italianos, o que vem modificar o cenário quando se identifica o aparecimento de um novo grupo social.

Unir as culturas promovendo um bem-estar social remete ao pensamento do estar-junto e para o outro, em comunidade. O afloramento demasiado das manifestações



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolvidas pelos indivíduos influenciadas pelas instituições ou pelas tribos podendo:

Considerá-la particularmente sintomática da perda de si no outro, da existência de si a partir do outro e para ele, características das sociedades pré-modernas que voltam a se exprimir na pós-modernidade significando o retorno do ideal comunitário (Maffesoli, 2007 p. 75).

Maffesoli explica em sua obra que as instituições ou tribos são capazes de unificar grupos através das identificações administradas pelo indivíduo. Como exemplo dos haitianos que se identificam com a religião evangélica, conseqüentemente estes estão inseridos em uma tribo de culturas mistas, brancos e negros que cultuam o mesmo Deus, partindo deste ponto o início de uma miscigenação de culturas distintas, no entanto dialogando da mesma forma através das suas identificações, no caso com a religião.

#### **4. Métodos e Técnicas Utilizados**

Como documentário entende-se que a visão dos autores, deste modo de produção, é totalmente liberta de qualquer repressão quanto à formatação, linguagem ou estrutura para se criar um contexto para o filme. Esta liberdade é denominada “liberdade poética”. Assim como o jornalismo, “o documentário sempre esteve vinculado a questões sociais” (RIBEIRO, 2009) tornando-o um integrante dos “gêneros informativos”, uma parte dos meios de comunicação social. Apesar de o seu formato restringir-se ou registrar apenas um único olhar, o olhar do autor sobre determinado tema, o documentário leva a profundos questionamentos por parte do receptor/espectador, que de acordo com suas influências pode subjetivar a temática tratada de maneiras diversas, proliferando vários pontos de vista, além do senso crítico.

A comodidade da vida urbana em relação à busca por informação e entretenimento, muitas vezes por conta de uma rotina cansativa e agitada, levam a sociedade a deixar a responsabilidade da criação do senso crítico para os meios de comunicação.

Junto com a degradação da política e a descrença em instituições (...) homens e mulheres percebem que muitas das perguntas próprias dos cidadãos (...) recebem sua resposta mais através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que pelas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos. (CANCLINI, 2006, pág 29).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O documentário se diferencia de várias expressões cinematográficas, como as películas de ficção, e até mesmo do jornalismo, pelo seu recorte único e particular, buscando a dissonância nos discursos coletivos a fim de propiciar a interação social e a cidadania dos que antes eram apenas receptores ou decodificadores de mensagens transmitidas pelos meios comunicacionais.

Assim, as produções dos documentários são baseadas em conjuntos de valores ou ideias individuais que se utilizam do cinema como meio expressivo para alcançar um diálogo coletivo que permita às pessoas uma troca de informação subjetiva capaz de modificar, acrescentar, promover, inspirar e tantas outras qualificações que fazem do documentário uma das formas de se chegar ao cidadão. (RIBEIRO, 2009, p. 5).

O documentário estimula outras visões diferentes dos já conhecidos estereótipos tão massivamente utilizados pela mídia, que devido à opinião pública ser formada por fragmentos destes estereótipos, pode levar a uma conclusão precipitada e por vezes negativa do acontecimento pelo receptor. O documentário dá ao espectador embasamento para análises, talvez, até mais enriquecedoras sobre o tema, do que os meios de comunicação tradicionais.

## **5. Descrição do Processo de Produção**

O tema foi abordado no filme através da história de duas famílias de haitianos, trabalhadores de uma importante agroindústria da região, que trouxe no seu cotidiano, na sua simples rotina, a demonstração das dificuldades, angústias, alegrias e conflitos, principalmente culturais, que englobam o personagem principal e conseqüentemente toda a comunidade estrangeira vivente em Chapecó, que também compartilham de situações semelhantes.

Através das narrativas de Noel e Daniel, que são o fio condutor, outros casos surgiram comprovando a consonância entre pessoas diferentes que dividem os mesmos conflitos diários, como problemas com a comunicação, moeda, cultura e afins.

Em ordem não cronológica, acompanhamos a rotina dos haitianos e suas histórias de vida, em alguns momentos foram realizadas entrevistas diretas e uso da voz over dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

personagens. “A abordagem de todo e qualquer assunto deverá se valer de personagens para seu encaminhamento e sua elucidação, podendo haver até coincidência entre assunto e personagem” (PUCCINI, 2011 p. 38). O autor ainda complementa: “a entrevista está para o documentário assim como a encenação está para o filme de ficção”. (PUCCINI, 2011 p. 42).

Cenas do cotidiano serão agregadas às falas demonstrando as rotinas, como imagens dos passos, dos ônibus que usam para deslocamento, da cidade no âmbito geral, de outros haitianos, dos momentos de lazer, compondo a cena do todo.

O exercício da retórica proporcionado pela entrevista pode, em alguns casos se transformar em ação dramática (...) Afim de evitar a monotonia dos talking heads, personagens em situação de entrevista, os documentários recorrem com frequência ao registro do personagem em ação (PUCCINI, 2011 p. 43 e 44).

Chapecó é o cenário do documentário. O município que recebe uma quantidade grande de haitianos, 600 desde 2011, para trabalhar na agroindústria substituindo a mão de obra local, já que a mesma não está de acordo com as altas demandas de trabalho e baixos salários oferecidos pelas indústrias. A cidade é uma região na qual a maioria da população é branca e carrega na cultura tradicionalista europeia o preconceito cultural e racial. Alguns dos motivos para indicação da Polícia Federal para a vinda dos estrangeiros é a falta de mão de obra nos frigoríficos e na construção civil e o baixo índice de violência na cidade.

Os haitianos estão representados no documentário na família do Noel que é constituída pela esposa, o irmão San Luís e o compadre Alan. Eles residem em uma casa simples no bairro da Vila Manteli, próximo ao frigorífico da BR Foods. Noel está na cidade há dois anos e meio e já fala bem o português, além do francês, crioulo, língua nativa, e espanhol. Já a família de Daniel é constituída pela esposa e o irmão Jacó, que são vizinhos do Noel. Todos na casa do Daniel trabalham na BRF, Jacó e Rosana, esposa do Daniel, chegaram há um ano na cidade e ainda não falam muito bem o português. Eles retratam bem a história de vida e demonstram o quanto são um povo feliz, harmonizado, educado e totalmente participativo. Sabem da exploração que sofrem nos frigoríficos, mas como são estrangeiros percebem a dificuldade de se comunicar e conhecer pessoas que possam ajudá-los.

São estes os personagens centrais que representam o conflito vivido por todos os



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

outros que migram para a região de Chapecó em busca de uma esperança em sobreviver dos desastres ocorridos no país de origem. Situações de conflito são vividas constantemente em seu cotidiano por pertencer a outra cultura, a outra nação.

Uma das facilidades dos haitianos em aprender o português, só por ouvir outros falarem está na proximidade das línguas latinas como o espanhol, inclusive muitos misturam o português com o espanhol. Os que terminam a escola conseguem falar até 17 línguas, muitas delas são ramificações do próprio crioulo.

## **6 Estratégias de Abordagem**

O acompanhamento da rotina destas famílias trará a demonstração dos conflitos e dificuldades vivenciadas por eles e compartilhadas pelos outros que moram também em Chapecó. Através da voz de duas famílias, retrataremos o todo. Partiremos da rotina dos nossos personagens. Em planos que mudam do geral para médios e focados serão utilizadas imagens de apoio como da locomoção para chegada em casa, da alimentação, do seu lazer, apresentação dos amigos e afins.

## **7. Considerações Finais**

Percebemos que o discurso social envolvendo estudos culturais e os formatos de adaptação de diferentes culturas em um mesmo espaço de convivência torna-se importante para o desenvolvimento da sociedade. O diálogo entre culturas distintas leva a população para o passo de evolução, retirando-se da barbárie social em direção a uma comunidade mais justa e igualitária. O meio de produção e disseminação desta união de possibilidades através do documentário é de extrema utilidade, já que este formato possibilita a leitura de diversas formas, levando o público ao senso crítico. Manter projetos que disseminem a multiplicidade cultural e que nos direcione a momentos de reflexão das atitudes humanas devem ser mais incentivados à produção, não só no na linguagem de documentário, mas em todos os âmbitos da comunicação.

Este trabalho leva à reflexão da necessidade de outras formas de leituras que sejam acessíveis à população através de uma linguagem simples e dinâmica. Como resultados, podemos considerar que os indivíduos envolvidos no projeto se sentiram lisonjados de verem suas histórias sendo discutidas como ponto de partida para uma

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

melhor convivência entre as culturas da região. Os frutos disto são inclusive atividades voltadas para a inserção destes migrantes na sociedade, como cursos de graduação para os haitianos.

Esperamos com isto poder agregar à discussão cultural entre brancos e negros, além de estrangeiros em uma região onde predomina o preconceito.

## Referências

CANCLINI, Nestor. **Comunicadores e cidadãos conflitos multiculturais da globalização**. 6 ed. Rio de Janeiro, RJ. Editora UFRJ, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro, Record, 2007.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário da pré-produção à pós-produção**. 3 ed. Campinas, SP, Papyrus, 2011.

RIBEIRO, Carolina; MOREIRA, Rejane. **Documentário e comunicação**: construção de possibilidades. Rio de Janeiro, RJ, 2009.



## MÍDIA E DESASTRES SOCIOAMBIENTAIS: os meios de comunicação nos desastres socioambientais no Vale do Itajaí/SC de 1983 a 2011

Everton Darolt<sup>566</sup>

Moisés Cardoso<sup>567</sup>

Clóvis Reis<sup>568</sup>

### Resumo

Neste estudo, destaca-se a relação entre mídia e desastres socioambientais nas principais ocorrências registradas no período de 1983 a 2011 no Vale do Itajaí (SC). O trabalho funda-se no pressuposto de que em momentos de crise os meios de comunicação exercem uma função social importante. Esta investigação básica e qualitativa adota como procedimento metodológico a coleta de dados através da revisão bibliográfica, da análise documental e de entrevistas. A análise e interpretação dos dados apresentam as características dos desastres em relação às diferentes mídias no período. Em todos os casos, o excesso de chuvas provocou enchente, enxurradas e, nos anos de 2008 e 2011, os deslizamentos de terra, deixando aos habitantes muitas perdas. Assim, é possível verificar e compreender o papel social dos meios de comunicação, que é de prestar serviço de interesse público para a comunidade ao informar e orientar sobre os acontecimentos.

**Palavras-Chave:** Mídia; Comunicação; Desastre Socioambiental; Vale Do Itajaí.

### 1 Introdução

O histórico das cheias no Vale do Itajaí (SC) é resultado de uma série de episódios marcantes. Entre 1983 e 2011 são verificados 14 episódios de cheias e desastres em grande proporção em todo o Vale do Itajaí. São diversas as cidades que são afetadas pela força da chuva. As mais atingidas com os acúmulos de água são Apiúna, Blumenau, Brusque, Gaspar Ibirama, Indaial, Itajaí, Rio do Sul Salto e Timbó, todas geograficamente posicionadas as margens do rio Itajaí Açu.

No período de 1983 a 2001, a projeção do desastre ocupou um espaço regional, tendo forte cobertura do rádio, jornais impressos e TV e os veículos de comunicação atuaram de forma essencial em tais episódios, informando e alertando a população local. O rádio atendeu a demanda local e regional, a televisão voltou-se à prestação de

<sup>566</sup> Mestre em Comunicação e Linguagens, docente na UNIDAVI e FURB. E-mail: everton.darolt@gmail.com

<sup>567</sup> Mestrando em Desenvolvimento Regional na FURB. Docente no IBES/SOCIESC e na FURB. E-mail: beiocardoso@gmail.com.

<sup>568</sup> Doutor em Comunicação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB. E-mail: clovis@furb.br.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

informação para todo o país.

O rádio na região atende a demanda por informação com a participação da população atingida. No desastre de 2008 e nas cheias de 2011, o acesso às informações ocorreu de uma maneira mais abrangente que nas enchentes anteriores, fato atribuído ao desenvolvimento das mídias tradicionais de massa, os avanços tecnológicos e a ascensão e consumo de novas mídias. No território on-line os destaques são atribuídos ao blog “Alles Blau”, que em novembro 2008 reuniu todo o conteúdo que era divulgado nas redes sociais e nas emissoras de rádio e serviu como fonte para profissionais e população atingida. Na enchente de setembro de 2011, o destaque foi para o twitter do Jornal de Santa Catarina. Neste período, as autoridades e os veículos de comunicação já estavam familiarizados com a utilização das mídias digitais e as utilizaram para cumprir o papel social dos meios de comunicação. Além disso, nas catástrofes mais recentes, por se tratar de um contexto diferente do que já ocorrera, Blumenau passa a compor a pauta de diversos meios de comunicação em nível internacional.

O presente texto é fruto da união de diversos esforços realizados através de outros trabalhos dos autores. Aqui, os autores optam por apresentar em ordem cronológica os acontecimentos mais marcantes ocorridos nestes 28 anos de desastres.

Em todos os desastres ocorridos, os meios de comunicação estiveram presentes realizando a cobertura informativa. Nestes momentos de angústia, os canais de comunicação formam um elo entre população atingida e as pessoas que podem auxiliar, seja a comunidade ou os órgãos da segurança pública. Os períodos de desastre ocorridos no Vale do Itajaí também são marcados pela solidariedade e a força da população em enfrentar os momentos de crise.

A metodologia científica classifica o presente estudo como uma pesquisa básica (quanto à natureza), descritiva (quanto à tipologia ou seus objetivos) e qualitativa (quanto à abordagem no tratamento dos dados). A pesquisa básica, teórica ou pura, de acordo com Barros e Lehfeld (1986), tem por finalidade o conhecimento e a compreensão dos fenômenos. A realização de um estudo descritivo permite observar, registrar, analisar e correlacionar fatos e fenômenos. Procura-se, dessa forma, descobrir a sua natureza, característica, causas, relações e conexões de um fenômeno/evento com outros fenômenos. Na sua implementação, o presente estudo inclui a adoção dos seguintes procedimentos técnicos: revisão bibliográfica, análise documental e a análise e revisão de entrevistas já realizadas em outros estudos dos autores. Por fim, todos os dados são analisados e cruzados com o intuito de compreender o fenômeno estudado. Neste estudo,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

norteiam a base teórica: Bacca (2000); Castells (2010); Frank (1995); Mattedi (1999); Primo e Recuero (2003).

## **2 Comunicação e Desastres**

A história dos desastres do Vale do Itajaí leva em conta três fatos interligados. O primeiro diz respeito à colonização e à identidade étnica; o segundo ao desenvolvimento social e econômico, que teve como base a indústria têxtil e o consequente processo de urbanização do território; e por fim a intensificação da depredação ambiental e a problemática dos desastres. Em relação ao processo histórico, é fato que a colonização do Vale do Itajaí foi fundamental para a abertura da comunicação entre o litoral e o planalto. Contudo, a expansão urbana associada à ocupação de áreas inundáveis e a ocupação das encostas, desencadeou um intenso histórico de tragédias, identificando o Vale do Itajaí, em especial Blumenau, como um território de vulnerabilidade. Constata-se o crescente número de enchentes a partir de 1910, período que coincide com o princípio do desenvolvimento da colonização em toda bacia hidrográfica (FRANK, 1995).

As inundações são parte da história da cidade e marcam sua capacidade de superar tragédias naturais e valorizar a cultura local. Com grandes precipitações pluviométricas, seu território forma um canal de passagem das águas, o que se torna uma condição incontrolável em épocas de grandes chuvas (BELZ, 2000). Com quase todos os morros transformados em residências e a quantidade de chuvas superior ao estimado como normal, descem por suas encostas lama que inunda e leva diversas casas, vidas e sonhos de uma cidade.

Os desastres que acontecem no Brasil, notadamente, são climáticos. Na bacia do Rio Itajaí-Açu, se manifestam através de enxurradas, enchentes e escorregamentos de encostas. Esses eventos se associam à degradação de áreas frágeis, ao desmatamento e à ocupação irregular do espaço. As catástrofes naturais, no senso comum, estão vinculadas a um evento natural destrutivo, de fatalidade, o qual provoca calamidades, tragédias ou catástrofes. Entretanto, os resultados são gerados ou potencializados pelo homem, que opera sobre um ecossistema vulnerável. As condições naturais e sociais se unem para formar os desastres, como os observados em 2011 no Vale do Itajaí. Nesse sentido, tais desastres deveriam denominar-se socionaturais ou socioambientais, pois a natureza por si só não provoca desastres. Sua intensidade está ligada à interferência



humana (MATTEDI, 2000).

Entre todos os episódios de cheias registrados no Vale do Itajaí, algumas se destacam quanto ao volume de água acima do nível normal dos rios que cortam as cidades. No quadro abaixo são destacados os níveis mais altos que contribuíram para as análises deste estudo em específico.

**Tabela - Principais enchentes do Vale do Itajaí.**

Ano	Data	Apiúna	Blumenau	Brusque	Gaspar	Ibirama	Indaial	Rio do Sul	Salto	Timbó
1983	4/3	5.34	10.35			5.2	5.58	5.8	13.95	5.1
1983	20/05	7.12	12.46			6.35	6.72	7.35	15.6	6.7
1983	9/7	8.46	15.34		11.67	7.15	7.76	13.58	18.6	8.7
1983	24/09	6.14	11.5			5.48	6.06	7.6	14.9	5.55
1984	7/8	8.96	15.46		11.55	6.65	8.04	12.8	18.75	7.75
1990	21/07	4.42	8.82		7.28	4.13		6.92		5.7
1992	29/05	6.55	12.8		9.92	5.87	7.12	7.92	16.7	9.75
1992	1/7	5.9	10.62		8.58	4.98	6.14	8.36	14.8	6.16
1997	1/2	5.88	9.44		7.48	3.6	5.49	8.72		6.2
2001	1/10	7.96	11.02		8.24		6.54	9.1		7.95
2008	24/11		11.72							8.22
2010	26/05	5.75	8.64			4		6.92		7.11
2011	31/08	6.06	8.7			3.81	5.83	8.76		6.21
2011	9/9	8.54	12.8	10.21	9.42	4.97	7.6	12.98		9.86

**Fonte:** Adaptado pelos autores a partir de dados do CEOPS – Centro de Operação do Sistema de Alerta

Levando em consideração estes altos níveis de transbordamento de água dos rios, destacamos as evidências por período cronológico. Neste sentido, durante os episódios de desastre, os meios de comunicação desempenharam um papel fundamental na prestação de serviços. As informações que predominaram nas transmissões em radiodifusão, em sua maioria, eram de interesse público.

### 3 Desastres da Década de 1980

Em julho de 1983, o Vale do Itajaí presenciou o que até então seria sua pior catástrofe. O fenômeno El Niño foi apontado como responsável pelas fortes chuvas naquele período. Foram quatro cheias no ano de 1983 e no mês de julho o nível do rio Itajaí Açu chegou a 15.34 metros. A enchente durou 10 dias, deixou desalojados 151.060



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

peças e os prejuízos foram na ordem de US\$1,1 bilhão (FRANK, 2003).

No ano seguinte, em setembro 1984, o Vale do Itajaí sofreu novamente com mais uma enchente, esta alcançando o pico de 15.46 metros. Neste mesmo ano são realizados em Blumenau, Rio do Sul e Itajaí os Seminários de Avaliação e Reconstrução, promovidos pela então Secretaria Extraordinária da Reconstrução, criada pelo governo estadual. No entanto, a população entendia que era necessário um plano que, além de se preocupar com a reconstrução, buscasse também solução para catástrofes posteriores. (FRANK, 2003)

Mesmo com várias tentativas de amenizar as consequências, após as enchentes de 1983 e 1984 ficou mais nítida a vulnerabilidade do Vale do Itajaí no que tange ao problema das enchentes. Várias tentativas de solução foram estudadas, porém o debate entre o crescimento socioeconômico e a forma de utilização dos recursos naturais permanece. A questão principal gira em torno da “adequação dos procedimentos técnicos e políticos de confrontação do problema” (MATTEI, 2000, p. 200).

Nestes episódios, o destaque nas comunicações é atribuído ao meio de comunicação de massa que mais está presente nos lares, o rádio. É possível verificar que o improvisado na época, aliado à falta de tecnologia nos equipamentos, era o principal fator para os problemas das transmissões. A constante queda de energia prejudicava os transmissores, que não contavam com geradores e ficavam em locais que rapidamente eram invadidos pelas águas.

Para os comunicadores e locutores das emissoras que realizaram a cobertura informativa, na década de 1980, o único transmissor livre de enchentes e com um gerador próprio era o da Rádio Blumenau, localizado no alto da Rua Araranguá. Entretanto, os estúdios localizados na parte baixa da cidade foram atingidos. Para que a emissora pudesse permanecer por mais alguns dias no ar, foram movidos alguns equipamentos para locais onde havia energia e estava a salvo das inundações. Estas improvisações mantiveram a emissora por alguns dias em funcionamento. Já a Rádio União foi uma das emissoras que conseguiu se manter mais tempo no ar por ter um gerador próprio. A Rádio Clube de Blumenau, nas enchentes entre as décadas de 1970 e 1980, era a única que tinha os transmissores livres de enchentes, pois estavam localizados no alto do Bairro da Ponta Aguda (DAROLT, 2009).

Outro meio que teve grande destaque foi o PX Clube em Blumenau. O radioamador teve um trabalho muito importante na época, pois suas bases estavam distribuídas por todo o Vale do Itajaí. Os radioamadores utilizaram baterias dos carros e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

das pessoas que disponibilizavam para manter o serviço para a comunidade. Tão logo acabaram as baterias, o PX clube também foi desativado (DAROLT, 2009).

O trabalho do rádio era algo excepcional, em especial com o apoio dos radioamadores, que formavam cadeias para ajudar nos pedidos de mantimentos e medicamentos, muitas vezes vindos de longe para as pessoas mais necessitadas. Enquanto as rádios permaneciam no ar, os locutores trabalhavam por horas ao vivo, repassando as informações de utilidade pública. As emissoras mudaram a programação e os comunicadores permaneciam até 48 horas no ar sem dormir, com pouca alimentação e água. Para suprir as necessidades de alimento, contava-se com a boa vontade dos vizinhos. Com o uso de botes, eles supriam os radialistas para que pudessem permanecer durante a noite trabalhando em prol da comunidade (DAROLT; GARROTE; REIS, 2011).

No ano de 1984 as emissoras de rádio uniram-se e foi criada a Rede da Solidariedade de Rádio, comandada pela Rádio União de Blumenau, que tinha 50 kW de potência. A enchente não foi tão grande e tão extensa como a anterior, mas houve uma mobilização de fundamental importância dos radialistas e gestores da época na concretização de uma rede. Esta atitude das emissoras foi providencial, pois em 1983 as pessoas não estavam preparadas para aquela situação. Em 1984, destaca-se a atuação da emissora de televisão RBS TV, que teve o prédio totalmente atingido pelas águas. O estúdio foi transferido precariamente para o prédio da Embratel, onde eram feitas as transmissões do Vale do Itajaí para Florianópolis. A Rede Globo abriu sinal para que as informações da catástrofe fossem transmitidas para todo o Brasil e exterior, enviando as informações para a população de forma precária, mas ainda assim de suma importância durante o transcurso dos acontecimentos (DAROLT; GARROTE; REIS, 2011).

Com muitos problemas técnicos, amadorismo e precariedade, o rádio se sobressaiu nas cheias de 1980. Conforme os transmissores iam sendo tomados pelas águas, outras alternativas surgiram para manter o meio em funcionamento. A contribuição do rádio é um fator interessante em um ponto de vista estratégico de informações prestadas à população atingida. Durante as enchentes, as emissoras de rádio estavam sempre em alerta para manter a comunidade informada. Foi um período em que os ouvintes davam muito valor, prestigiando a sua emissora preferida e com muito carinho na recepção. As pessoas queriam ter uma informação precisa, e as transmissões feitas pelo rádio tinham os conteúdos fundamentais para população. Cerca de 90% das perguntas da população atingida eram relacionadas ao restabelecimento da água e luz. A instantaneidade do rádio neste momento provou também o amadorismo e falta de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

experiência em casos de catástrofes da época. Porém, não ofusca a sua importância expressiva nos momentos trágicos vividos pela sociedade do Vale do Itajaí.

#### 4 Desastres da Década de 1990

Exatamente em 15 de outubro de 1990, pouco mais de 30 minutos de chuva torrencial bastaram para que ocorresse uma tragédia que devastou os bairros Glória e Progresso. As ruas mais atingidas foram: Belo Horizonte, Glória, Rui Barbosa e São Boa Ventura. De acordo com Bacca (2000), na região do Garcia ocorreram vários casos de ocupações de encostas, na maioria das vezes em relação com a fuga das grandes enchentes de 1983 e 1984. Grandes partes destas ocupações ocorreram de forma irregular.

A abertura de estradas através de cortes nas encostas, sem o devido cuidado pela estabilidade, provocou um enfraquecimento da resistência aos escorregamentos. Características dos elementos pertinentes ao complexo geocológico e o processo de ocupação e uso das encostas do bairro Garcia têm contribuído para a ocorrência de movimentos de massa.

A imagem abaixo apresenta a participação do Jornal de Santa Catarina em uma edição especial sobre o desastre ocorrido na região do Garcia, bairro de Blumenau. Neste caso, a forte chuva ocorreu em apenas uma região da cidade.



Fonte: Jornal de Santa Catarina, 2011



ISBN: 978-85-7897-148-9

Esta tragédia no Distrito do Garcia causou 22 mortes. No total, os estragos atingiram “1.310 casas, das quais 286 foram danificadas e 66 foram totalmente destruídas, 754 pessoas ficaram desabrigadas” (BACCA, 2000, p. 43). Este caso marcou o Jornal de Santa Catarina com uma edição extra.

## 5. Desastres Anos 2000

Após cerca de 17 anos dos episódios que mais marcaram a região do Vale do Itajaí, uma forte chuva alerta novamente a população. Em 2001 a forte chuva elevou o Rio Itajaí Açú atingindo as cidades de Apiúna, Blumenau, Gaspar, Indaial, Rio do Sul e Timbó. O nível do rio chegou a 11,2m na região do médio Vale. Os estragos foram menores e a população reviveu momentos de tensão por conta das fortes chuvas.

Já em 2008, após meses de chuvas contínuas que saturaram o solo do Vale do Itajaí, a cidade de Blumenau foi submetida a uma grande tragédia, sem precedentes. Foram cerca de 500mm de chuva em 48 horas, um fenômeno catalisador preparado pelas condições existentes: vales íngremes, solo argiloso, ocupação irregular de áreas de risco, remoção da vegetação protetora e falta de drenagem.

Entretanto, as cheias na região permitiram o acesso às informações de uma maneira mais abrangente que nas enchentes de 1983, 1984 e 2008, graças ao desenvolvimento das mídias tradicionais de massa, os avanços tecnológicos e a ascensão de novas mídias. As notícias se propagaram pela Internet em portais como Terra, G1, UOL, Folha de S. Paulo, Estado de S. Paulo e etc. Nos sites de relacionamento, o assunto também se propagou em blogs, Twitter, Facebook e Youtube. Uma característica desse evento foi que partes da cidade permaneceram isoladas, mas com energia elétrica, sinal de internet e TV a cabo. Isso deu a condição de que as informações produzidas pelo Jornal de Santa Catarina fossem replicadas e compartilhadas pela população, com a finalidade de fazer ecoar na rede mundial de computadores os acontecimentos que assolavam a cidade.

Um diferencial tecnológico nesse caso foi a telefonia móvel, que permitiu a transmissão de dados através de SMS (sigla em inglês para Short Message Service). Vale destacar que essa modalidade surgiu de 1999 para o ano 2000. Muitos atingidos fizeram uso desse recurso para se comunicarem durante o ocorrido. No passado, os telefones de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

linhas fixas eram distantes uns dos outros e não eram acessíveis para todos, dependendo do cabeamento da rede para funcionar.

A cobertura do rádio no desastre socioambiental de 2008 teve início no sábado, dia 22 de novembro. O primeiro *flash* ao vivo ocorreu na Rádio Nereu Ramos. A intenção dos locutores da emissora era realizar boletins dos acontecimentos. Após iniciar com algumas informações, os telefones da emissora não pararam mais de tocar. A população pedia ajuda, buscava informações, socorro e a presença da Defesa Civil. A partir daquele momento começava a ser realizada a cobertura da Rádio Nereu Ramos. Neste momento, o rádio a pilha era o único equipamento que funcionava (DAROLT, 2009).

A maior dificuldade nas transmissões nas emissoras de rádio foi a falta de energia elétrica. Diversos cabos da rede de energia foram danificados, impossibilitando a chegada de energia nas localidades. Além das emissoras AM, a cobertura informativa do desastre de 2008 foi diferenciada das outras enchentes nas emissoras de rádio em Blumenau. A FURB-FM (Rádio Universitária) foi uma exceção. Foi o canal de comunicação que ficou durante todo o período no ar, retransmitindo também a apresentação das emissoras FURB-TV, TV Galega e TV Legislativa. O tempo que as demais emissoras de radiodifusão permaneceu transmitindo variou bastante. Algumas conseguiram se manter por mais tempo no ar, enquanto outras não.

Em novembro de 2008, a situação foi atípica na região devido à ocorrência de deslizamentos. Os comunicadores não sabiam de que forma agir em tal situação, até então nunca vivida. Não sabiam como tranquilizar os ouvintes. Para a imprensa, foi complexo analisar a situação que estava ocorrendo e passar informações para a população sobre a proporção e os acontecimentos da catástrofe.

Já o ano de 2010 é marcado pela adesão às redes sociais virtuais Twitter e Facebook, realizando coberturas em tempo real e se aproximando do leitor, que tem a possibilidade de comentar e é convidado a participar das publicações.

Em setembro de 2011, as cheias do Rio Itajaí Açu marcaram mais uma vez a cidade fundada pelo farmacêutico Dr. Blumenau. A população, as autoridades e os veículos de comunicação já estavam familiarizados com a utilização das mídias digitais e souberam tirar proveito delas para cumprir o papel quando os meios tradicionais não conseguiam operar.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 6 Considerações Finais

Uma das principais características dos meios de comunicação é a de prestar serviço de interesse público com a disseminação de informação e de orientação à comunidade. Em momentos de calamidade pública, os meios de comunicação procuram informar constantemente a população sobre a tragédia. Emissoras de rádio e de televisão, por exemplo, intensificam seus plantões de notícia para conquistar o seu objetivo de ajudar a comunidade por meio da informação. Durante a tragédia que devastou o Médio Vale em novembro de 2008, o acesso às informações foi muito mais abrangente do que nas enchentes anteriores ocorridas em 1983 e 1984, pois os meios de comunicação *mainstream*, ou seja, de referência, que passaram a atuar de forma integrada.

É possível observar que ao longo dos anos os veículos de comunicação experimentaram uma modesta modernização no que se refere à cobertura informativa das tragédias, com o emprego intensivo de tecnologias que permitiam romper as barreiras do tempo e do espaço durante as intempéries climáticas da região. Tais condições estabeleceram novos paradigmas para a comunicação na cobertura de desastres socioambientais, assim como seus desdobramentos, influenciando no cotidiano da sociedade.

A mudança na cobertura dos eventos climáticos e na adoção de novas tecnologias ocorreu a partir da grande tragédia de 2008. Nesse ano, notou-se o emprego de algumas plataformas digitais e de redes sociais virtuais, como blogs, MSN, Orkut, Twitter (com tímidas participações), smartphones e demais aparelhos de telefonia móvel. Tais meios de comunicação foram utilizados por populares e deram mobilidade e agilidade à distribuição das informações, o que permitiu romper os limites de tempo e espaço na cobertura jornalística. Entretanto, ainda nesse período, é possível identificar que os meios não exploravam todas as potencialidades das novas ferramentas.

Em um período de 28 anos de desastres, o rádio manteve-se como principal meio de comunicação durante as calamidades, uma vez que os outros meios de comunicação de massa, por motivos técnicos e operacionais, não puderam exercer suas atividades. As melhorias na tecnologia fixa, a ascensão da telefonia móvel e da Internet beneficiaram a qualidade e a abrangência das transmissões. Nos últimos anos a internet, em especial as redes sociais presentes, também fez parte do cenário do auxílio à população, mantendo as informações veiculadas no rádio permanentemente na rede.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

BACCA, Lauro Eduardo. Considerações e opiniões sobre a questão ambiental: o caso de Blumenau, SC. **Dynamics: Revista tecno-científica**, v. 8, n. 33 - parte II, p. 36-56, out./dez. 2000.

BELZ, Egon. Exposição de motivos para a agilização do planejamento urbano de Blumenau. SC **Dynamics: Revista tecno-científica**, v. 8, n. 33 - parte II, p. 36-56, out./dez. 2000.

DAROLT, Everton. **O papel social do rádio na cobertura das catástrofes do vale do Itajaí**: análise comparativa das enchentes da década de 1980 e do desastre sócio-ambiental de 2008, a partir da percepção dos profissionais do meio. (Trabalho de Conclusão de Curso, Orientação REIS, Clóvis), Blumenau, 2009.

\_\_\_\_\_; GARROTE, Martin. S. REIS, Clóvis. As vozes de uma catástrofe: o relato dos comunicadores das emissoras de rádio AM durante as enchentes da década de 1980 e do desastre sócio ambiental de 2008 em Blumenau (SC). In: KLOCKNER, L. PRATA, N. (Org.) **Mídia sonora em 4 dimensões**. História da mídia sonora Vol2. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2011 p. 27-41.

\_\_\_\_\_; REIS Clóvis. A participação dos ouvintes na geração de informação no rádio: Enchentes da década de 1980 e novembro de 2008 em Blumenau, a partir da percepção dos profissionais do meio. **XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. Novo Hamburgo: 2010.

FRANK, Beate. **Enchentes na Bacia do Rio Itajaí**: 20 anos de experiências. In: FRANK, B.; PINHEIRO, A. (org.). Blumenau: Edifurb, 2003.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem para o gerenciamento ambiental a Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí, com ênfase no problema das enchentes**. Tese. Florianópolis, 1995.

MATTEDI, M. A.. Subsídios para a análise das relações da sociedade: Natureza no Vale do Itajaí. In: THEIS, I. M.; MATTEDI, M. A.; TOMIO, F. R. L. (org.). **Nosso passado (in)comum**. Contribuições para o debate sobre a história e a historiografia de Blumenau. Blumenau: Edifurb/Ed. Cultura em Movimento, 2000. p. 215-241.

\_\_\_\_\_. **As enchentes como tragédias anunciadas**: impactos da problemática ambiental nas situações de emergência em Santa Catarina. Tese. Campinas, 1999.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## VISÕES SOBRE A MÍDIA BRASILEIRA: fonte, dominação, mercadoria e direitos

Marília Fortes Bianchi<sup>569</sup>

### Resumo

Este artigo propõe fazer uma pequena análise sobre a questão da mídia no Brasil, abordando alguns pontos relacionados a esta temática. Serão apontados primeiramente alguns pontos sobre o contexto histórico do surgimento dos serviços de comunicação no país e a partir daí, uma breve abordagem a cerca da questão do papel das comunicações no sistema capitalista, logo também sobre as privatizações no setor em nosso país, também abordará a nossa Constituição para lembrar que a comunicação social é um direito de todos, deve estar a serviço de todos e precisa ser respeitado, e não ser tratado apenas como uma mercadoria, uma vitrine do capitalismo ou instrumento de dominação e reprodução do sistema, controlado pelas elites e classes dominantes. Destacarei ainda que existem movimentos comprometidos com o objetivo de democratizar este setor para que este cumpra seu papel de comunicação social de fato.

**Palavras-Chave:** Mídia; Capitalismo; Mercadoria; Dominação.

### 1 Introdução

Necessária para nosso convívio em sociedade, a comunicação é essencial para nosso relacionarmos com outros indivíduos no meio em que vivemos. Por ser tão importante, aos meios de comunicação responsáveis por nos auxiliarem nesta tarefa, são muito disputados, pois possuem o poder de interferir na consciência das pessoas através de seus meios onde são difundidas não apenas informações, mas ideias e conceitos que interferem diretamente na forma de pensar das pessoas, demonstrando seu grande poder de influência.

Levando isto em consideração, percebemos que no sistema capitalista a mídia ganhou um papel fundamental no que diz respeito a circulação de mercadorias além de servir como instrumento de manutenção de dominação simbólica que se apresenta nas relações de classe. A propaganda, a divulgação das marcas, o estímulo ao consumismo e a transmissão de valores que ajudam a manter o capitalismo, tornaram-se o conteúdo principal dos meios de comunicação, que privatizados passaram ainda mais a propagar estas ideias, tornando-se uma fonte de exploração simbólica presente no cotidiano de cada indivíduo.

Este artigo visa mostrar como a mídia e o setor das comunicações em geral é

<sup>569</sup> Acadêmica do 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

importante para a manutenção do sistema capitalista, e que os conteúdos deste setor não estão desvinculados da lógica do sistema, na realidade em grande parte servem os objetivos deste e contribuem de diversas formas para a propagação de seus valores, mesmo que para isso seja necessário que se modifiquem o que é repassado as pessoas, ou seja, o importante é que tudo que for mostrado nos meios de comunicação, vá de encontro com os interesses do sistema capitalista e não prejudiquem a imagem dos donos destes meios, sendo prejudiciais apenas a seus “inimigos” que devem sempre ser mostrados ou mencionados de alguma forma que venha a lhes desfavorecer e que estas ações convençam o maior número de indivíduos possível.

Para chegarmos ao ponto de entender esta lógica, será apresentada primeiramente alguns fatos históricos que constituíram a história da comunicação no Brasil, em seguida uma discussão sobre o papel das comunicações no sistema capitalista e de que forma isto acontece no país a partir do fato das privatizações e monopólios que ocorreram e ocorrem no nosso contexto, e desta forma ficará mais claro perceber a questão da manipulação das informações e como ela acontece. Por fim, serão apresentadas algumas alternativas para mudar este cenário e promover um maior debate e conseqüentemente uma maior democratização das comunicações em nossa sociedade.

## **2 Comunicação: direito ou mercadoria?**

A comunicação é algo essencial para o ser humano, sem ela nossa relação com outros indivíduos fica limitada, isto atrapalha nossa convivência e dificulta nosso cotidiano, pois a circulação de informações é essencial para a vida em sociedade, e sua eficácia depende do modo como elas são transmitidas. Percebendo essa dinâmica importante das sociedades, o capitalismo, assim como outros sistemas políticos investiram ao longo da história no fator comunicação, e foram aprimorando este conceito e suas práticas para usar isto em seu favor. Podemos perceber esta relação quando nos lembramos dos programas de rádio exaltando políticos, além de mais tarde com os vídeos governamentais que eram exibidos antes das sessões de cinema, numa situação anterior a popularização da televisão, e claro, os próprios filmes onde o vilão sempre terá as características dos inimigos políticos.

Como qualquer outro benefício ligado ao desenvolvimento, cultura e bem-estar, as inovações na área da comunicação chegaram primeiro para as elites. No Brasil, se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

analisarmos o contexto histórico percebemos logo que os serviços de telégrafos e após linhas telefônicas, eram um privilégio de poucos, pois as linhas eram extremamente caras, o que evidentemente impossibilitava que as massas populares pudessem usufruir destas tecnologias.

A história das telecomunicações no Brasil inicia-se em meados do século 19. [...] O marco inicial situa-se em 1852, quando Dom Pedro II designa Guilherme Capanema para coordenar a instalação de uma rede telegráfica, a qual se expandiu até 1889. [...] No tocante aos telégrafos, em 1874, a Western and Brazilian Telegraph Co. comprou os direitos de concessão com exclusividade da Construction and Maintenance Co., [...] (CAVALCANTE, 2009. p.35-36)

Erros sucessivos desde as primeiras experiências no setor foram construindo um sistema precário que não atendia as demandas do país que por sua vez não parava de crescer, facilitando ainda mais a entrada de empresas privadas para gerenciar estas atividades, já que o Estado não apresentava experiência nem prática:

Na verdade, os serviços telefônicos pouco se expandiram num intervalo de quase um século. Com a Constituição Republicana de 1891, os municípios passaram a ser os responsáveis pela concessão de serviços telegráficos e telefônicos, o que impossibilitou um projeto nacional integrado de desenvolvimento para o setor. (CAVALCANTE, 2009, p.36)

Podemos perceber que desde o início da história da comunicação no Brasil, a presença de monopólios principalmente estrangeiros sempre foi grande, o que não quer dizer que isto veio a resolver os problemas do setor, pois estas empresas não investiam em melhorias e até hoje temos inúmeras falhas que deixam a desejar os serviços de telecomunicações e telefonia. A intervenção do Estado ocorreu em vários momentos da história visando ao menos amenizar estes problemas, como o Contel (Conselho Nacional de Telecomunicações) criado no governo de Jânio Quadros, e posteriormente já no período da ditadura militar a Telebrás que se tornou a maior empresa brasileira no setor das comunicações, pois incorporou quase todas as concessionárias que atuavam no país, e daí em diante ficou responsável pelo planejamento e coordenação das telecomunicações no Brasil. Esta estatal cumpriu bem o seu papel de 1972 até 1998 quando foi dividida em quatro partes e leiloadas por muito menos do que valia em um processo cheio de falhas durando o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Não é à toa que o capital privado tem tanto interesse nas Telecomunicações, não somente no Brasil, mas em todo mundo, pois com o passar do tempo e a evolução do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

capitalismo, as mídias foram tomando um espaço importante na vida das pessoas, e percebendo isso obviamente as classes dominantes viram nelas mais uma arma de dominação e também de lucro. Os sistemas de radiodifusão e mais tarde de televisão se tornaram cada vez mais parte da vida das pessoas, auxiliando o capitalismo na missão de vender seus produtos e diminuir o tempo de circulação do capital.

Desta forma a comunicação entra neste cenário como uma vitrine onde as mercadorias ganham evidência e se transformarão em bens de consumo que significam muito mais que apenas produtos, mas marcas que carregam consigo todo um significado, um sentido subjetivo e desta forma passam a representar um estilo de vida, criado a partir da propaganda que é realizada de muitas formas, nos programas de auditório, nas novelas, nos filmes, e tudo passa a ser um fetiche que as pessoas anseiam em ter. Os indivíduos trabalham agora com o objetivo de ganhar dinheiro e satisfazer suas necessidades criadas inconscientemente pela mídia, e quanto mais propaganda o produto tiver, mais valor será agregado a ele. Os meios de comunicação a partir deste momento são entendidos como sistemas de produção e distribuição de bens culturais, vetores centrais de desenvolvimento capitalista (Dantas. 2010), e nasce assim a sociedade do consumo.

Marcos Dantas (2010) escreve sobre esta sociedade do consumo e subjetivação da mercadoria na vida das pessoas, pois agora elas têm uma relação direta com as marcas e não apenas com produtos, e estes por sua vez são também fruto da exploração da mão de obra e possui muitas vezes o seu valor final muito maior do que o da produção ou até mesmo do trabalho de quem o produziu, se torna um “trabalho estranhado”, como já afirmava Marx em suas obras no fim do século XVIII.

As comunicações têm papel fundamental neste processo também na medida em que cresce a sociedade do espetáculo, onde as marcas são as protagonistas e financiam grandes eventos ou programas para ter sua imagem divulgada de forma maciça, seja direta ou indiretamente. Podemos trazer como exemplo os campeonatos ou as lutas de *UFC* que vem ganhando destaque nos meios de comunicação nos últimos anos. Quando um lutador entra no octógono vestindo uma camiseta ou um boné de determinada marca, esta marca ganha destaque, e fica registrada no imaginário de quem assiste como a marca de determinado atleta, que na verdade é pago para usar estes acessórios o que não quer dizer obviamente que ele escolheu seu vestuário ou o energético que ele toma por achar que era a sua melhor opção. O efeito disso se dá posteriormente quando um consumidor irá para as lojas ou ao supermercado procurar aqueles mesmos produtos e se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

deparará com preços diferenciados justamente por esta razão.

O espetáculo é necessário ao capitalismo, é através dele que se fazem as propagandas mais eficazes a fim de vender produtos e bens de consumo, e é também por isso que fica claro saber por que ter o controle dos meios de comunicação é tão importante para o capital privado e as classes dominantes. Mas isto vai ainda além de apenas consumir, somos bombardeados de ideias, de conceitos, de estereótipos que nos conduzem a uma consciência do mundo que nem sempre é verdadeira. Soler (2011) ao falar sobre a construção da ideologia nas sociedades citará Althusser (2007) a fim de explicar como este processo acontece e lembra que os meios de comunicação também fazem parte desta dinâmica, ou seja, também são aparelhos ideológicos que servem a quem está no poder, seja ele o Estado, a burguesia ou as classes dominantes e seu objetivo é reproduzir as relações de produção e alimentar a ideologia dominante na consciência dos indivíduos.

Deve-se entender que a ideologia é um artefato, e como tal, possui uma existência concreta, sendo que suas práticas estão presentes nos modos de produção. Nesse sentido, Althusser (2007), levanta a hipótese de que a ideologia só pode ser realmente compreendida como uma prática necessária a reprodução das relações de produção. Em segundo lugar, a ideologia opera por meio de dispositivos que justificam e criam a divisão social do trabalho segundo critérios universais. Esse reconhecimento de critérios universais acontece por meio da sujeição. (SOLER, 2011p. 158)

Portanto os meios de comunicação também são utilizados para reproduzir o sistema e suas relações de poder através da ideologia, que cria uma falsa consciência nas pessoas. Podemos dizer que o cinema foi por muitos anos o propagador das ideias não somente dos governos, mas das classes dominantes, e muito eficaz por conta não só dos filmes, mas também pelas propagandas, pequenos vídeos financiados pelos governos para serem transmitidos antes dos filmes. Aqui no Brasil, tivemos essa prática muito forte no governo de Getúlio Vargas, que soube construir sua imagem de “pai dos pobres” com a ajuda deste recurso, já que a televisão ainda não era um produto popular, era na verdade um artigo de luxo. No cinema, por exemplo, os Estados Unidos soube utilizar muito bem este recurso, em franquias de filmes como Capitão América, James Bond e Rambo, onde os vilões traziam descaradamente as características de seus inimigos políticos, como da Guerra Fria e do Vietnã, cada um a sua época respectivamente, e são estas coisas que agem subjetivamente na consciência das pessoas, os estereótipos e símbolos são muito fortes e superá-los pode levar muito tempo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O interesse das classes dominantes nesta área se torna muito claro quando percebemos esta dinâmica, por isso grandes grupos se esforçam para ter em seu poder as grandes corporações de comunicação, o que de fato acontece, a comunicação mundial pertence a poucos donos, ou seja, ela é monopolizada por uma minoria e esta é quem controlará o que será transmitido a toda população. Sobre os monopólios Pierre Bourdieu (1997) irá chamar a atenção em uma de suas obras.

Na obra “Sobre a Televisão” (1997), Bourdieu lembra que a questão dos monopólios interfere diretamente no conteúdo que é transmitido nos meios de comunicação e entretenimento, estes serão beneficiados e até mesmo acobertados pelo Estado, pois já possuem tal poder que oferecem risco, levando em consideração sua alta capacidade de manipulação e abrangência, e um grande exemplo disso é a televisão, instrumento de transmissão ponto a massa que está presente em quase todas as casas e já faz partes do cotidiano das pessoas. Esta situação é demonstrada nas palavras de Bourdieu (1997, p. 20)

Essas são coisas tão grossas e grosseiras que a crítica mais elementar as percebe, mas ocultam os mecanismos anônimos, invisíveis, através dos quais se exercem as censuras de toda ordem que fazem da televisão um formidável instrumento de manutenção da ordem simbólica.

Por estar tão presente no cotidiano de quase todas as pessoas há mais de cinquenta anos, a televisão exerce um papel muito importante no setor de comunicações, tanto que no Brasil, há apenas poucas famílias comandando as telecomunicações principalmente os canais de TV aberta ditando o que deve e o que não deve ser transmitido para a população.

Como um instrumento de manutenção da ordem simbólica, que está ligada a ideologia, hegemonia e sentido subjetivo das coisas, a televisão, ou melhor, as emissoras de televisão, possuem um componente que merece atenção especial, o jornalismo. Mesmo que toda a programação venha carregada de um sentido subjetivo a fim de propagar uma ideologia na qual saiam favorecidos os “donos” da mídia e todos seus aliados, o jornalismo ainda carrega consigo o poder de manipular a “realidade”, o cotidiano, pois lida diretamente com esta temática e esconde-se atrás de uma falsa ideia de imparcialidade, uma ilusão que envenena as notícias e constroem no imaginário de quem assiste estereótipos, visões distorcidas que criam uma falsa consciência dotada de senso comum, fabricada por estes meios de comunicação que entregam todo seu



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conteúdo mastigado, pronto para ser “engolido” pelos receptores.

Seria como um texto ao qual pontuamos como queremos afim da redação nos favorecer, e estes pontos e vírgulas que interferem e muito na história que lemos, criam conceitos e julgamentos que na maioria das vezes não coincidem com a realidade. Apresenta-se aí um fator importante, a edição, pois os cortes, o vocabulário, a entonação das palavras, tudo compõe a notícia que será transmitida, o que varia muito de acordo com os interesses de cada meio, é como a metáfora dos óculos, em que Bourdieu explica que há estruturas invisíveis de organização, determinando o que se vê e o que não se vê, ou também ocultar mostrando.

Desejaria dirigir-me para coisas ligeiramente menos visíveis mostrando como a televisão pode, paradoxalmente, ocultar mostrando, mostrando uma coisa diferente do que seria preciso mostrar caso se fizesse o que supostamente se faz, isto é, informar, ou ainda mostrando o que é preciso mostrar, mas de tal maneira que não é mostrado ou se torna insignificante, ou construindo-o de tal maneira que adquire um sentido que não corresponde absolutamente à realidade. (BOURDIEU, 1997, p.24)

A mídia tem um poder muito forte sobre o dia a dia das pessoas, pois se olharmos a nossa volta sempre terá alguém falando sobre alguma notícia que viu na televisão, ou comentando sobre o capítulo da novela que foi ao ar ontem, do canal de esportes que fez uma reportagem especial sobre seu time, tudo isso está presente em nossa vida, no nosso dia a dia e isto foi se tornando cada vez mais inevitável com o avanço da tecnologia, as notícias chegam muito mais rápido e o tempo que estas levam para serem repassadas é muito menor do que em alguns anos atrás. Isto faz com que as pessoas tenham uma referência sobre acontecimentos, pessoas, conceitos, tudo isso pelo simples fato de estar na mídia, é como se ela mostrasse a realidade das coisas

a mídia não só diz o que existe e, conseqüentemente, decide o que não existe pelo seu silêncio, mas dá uma conotação valorativa, de que algo é bom e verdadeiro, em relação à realidade existente. Isto é transmitido aos ouvintes e telespectadores, ou seja, as pessoas que “aparecem” na mídia são as que “existem”, são “importantes, dignas de respeito”. As coisas veiculadas pela mídia são boas e verdadeiras, a não ser que seja dito expressamente o contrário. (GUARESCHI & BIZ, 2007, p. 62)

Como em qualquer lugar, todo sistema social interferirá no que é vinculado na mídia, portanto não podemos desvincular a televisão e os demais meios de comunicação do sistema em que vivemos, no caso o capitalismo, pois este tem uma ideologia que precisa ser difundida a fim de propagar a denominação simbólica ou não, já que também



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

os detentores das concessões destes meios pertencem às classes dominantes, maiores interessadas em controlar e manter este sistema. Outro fator importante é justamente como estas concessões são ou foram adquiridas, pois segundo o Artigo 223 da nossa Constituição, é de dever do poder executivo outorgar e renovar as concessões, que deveriam respeitar o tempo de dez anos para rádio e quinze para televisão, o que não vemos na prática já que tanto o rádio como a televisão se tornaram empresas privadas e que não prestam o devido serviço à população. Ainda nesta questão, mesmo que haja uma votação para decidir concessão ou renovação de outorgas, é preciso que se consigam dois quintos do Congresso Nacional em votação nominal, o que é além de quase impossível de se obter tal resultado, ainda muitos políticos que estão ocupando as cadeiras desta instância do poder, também são donos de empresas de comunicação e entretenimento e logicamente se favorecerão desta situação, legitimando o que o sistema capitalista é, as classes dominantes no controle político e ideológico.

Percebendo isto podemos entender por que as grades de programação das emissoras de TV, principalmente as de canais abertos, não atendem ao que está previsto na Constituição Federal do Brasil, pois nela há no capítulo V dedicado a comunicação social, explicitado qual o dever das empresas que prestam um determinado serviço público ao país. Visivelmente muito que está escrito entre os artigos 220 a 224 de nossa Constituição não é cumprido, a programação devia ter mais espaço para programas regionais, que cultivassem assim a cultura de cada região, mas o que vemos é um conjunto de conteúdos exaltando o eixo Rio-São Paulo e este conteúdo praticamente não agrega quase nada de útil à quem o assiste, pois mostra forte teor sexista, preconceituoso, indo contra o Artigo 221 por exemplo, onde diz que a produção e a programação das emissoras tanto de rádio como de televisão devem atender princípios como, prezar por programas que sejam educativos, artísticos, informativos e culturais, além dos conteúdos regionais também deve haver promoção, estímulo e divulgação de produções independentes, aspectos que sabemos que não acontecem.

Basta observarmos as grades de programação das emissoras, abertas ou privadas, afirmando portanto como a questão dos monopólios, que deveriam ser combatidos, e isto está previsto no Artigo 200 onde o quinto parágrafo deixa claro que são proibidos monopólios ou oligopólios nos meios de comunicação social, e na prática apenas algumas famílias mandam neste setor no país, o que leva a quebra de outros requisitos previstos nestes artigos. As novelas, os *realitys shows* e programas de auditório, em nada, ou em muito pouco, contribuem para a formação pessoal e intelectual



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

dos receptores, e é exatamente o que os detentores da mídia querem, pois é uma forma de manutenção da dominação

Ainda nos referindo ao fato de agregar valores á realidade, não podemos desvincular a televisão do sistema social em que vivemos, ainda mais, quando percebemos que os detentores das concessões são os maiores usufruidores dos benefícios deste sistema. Pensamos no sistema capitalista, baseado no Ter muito mais do que no Ser, onde os bens materiais constituem aquilo que se é o que se pode fazer, tudo movimentado pelo motor do consumo. Visto que quem ganha com isto é quem controla a TV e já que ela controla a realidade, que tipo de valores são passados através de seus conteúdos midiados? Com certeza, não são aqueles que pregam a igualdade, a valorização da pessoa. Pelo contrário, eles agregam e alimentam cada vez mais valores que impulsionam as pessoas para o consumo de produtos por eles mesmos criados e divulgados, servindo até como compensação para suas frustrações.

Na concepção capitalista os destaques são representados pelo individualismo, materialismo, competição, cobiça, ciúme, revanches, intrigas, invejas. Tudo isto é constantemente percebido no enredo de qualquer telenovela. E não esqueçamos. Isto é transmitido como verdade: "Assim que devemos agir, assim mesmo que devemos pensar". (GUARESCHI & BIZ, 2007, p. 63)

Ainda a respeito do conteúdo devemos lembrar que da mesma maneira que existem assuntos que para o sistema e para os próprios proprietários dos meios de comunicação são importantes irem ao ar e estarem sempre presentes na programação, ou seja, serem de conhecimento do público, existem também conseqüentemente aqueles que segundo os interesses da classe dominante devem ficar "escondidos", longe do conhecimento da população, o que representa que estes assuntos, estas notícias serão excluídos das pautas das emissoras tanto de rádio como de televisão ou também da mídia impressa, tudo para que as pessoas, os receptores não saibam ou que isto dificulte o acesso a estas informações, mesmo que sejam de interesse público.

Isto tudo é uma censura revestida, disfarçada, tudo para não prejudicar a imagem de quem lucra e explora esses meios de comunicação social, e como estes já se tornaram "privados", a população não tem como intervir nas programações, pois ela não é mais detentora do direito de resposta e opinião.

Em meio a todo este contexto, a realidade da mídia brasileira se apresenta preocupante na questão de serviços públicos de comunicação, já que além da própria Constituição Federal não ser respeitada, temos uma fortíssima presença de monopólios controlando a programação e também a mídia impressa, tivemos ao longo da história do país muitas privatizações, estas ainda muito duvidosas, ocorridas principalmente no final da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, onde muitas estatais foram praticamente entregues ao poder privado, e assim enfraqueceu muito o papel do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Estado e conseqüentemente da população no que diz respeito a comunicação, fomos prejudicados por processos não esclarecidos que privatizaram quase todo sistema de comunicação do país, aumentando as dificuldades de se democratizar a mídia, tornando este objetivo cada vez mais difícil

Desde o processo de preparação para as privatizações das subsidiárias do Sistema Telebrás, o setor das telecomunicações mergulhou num emaranhado de ilegalidades que propiciaram a perda pelo Estado de seu papel de titular das redes e dos serviços de telecomunicações, de indutor das políticas públicas e definidor da destinação e aproveitamento das infraestruturas e redes públicas, que são e sempre serão patrimônio da sociedade brasileira[...] (LEFÈVRE, 2013, p.01)

As empresas privadas que assumiram os serviços relacionados a comunicação no país, lucraram e muito quando adquiriram as empresas estatais, porém não cumprem direito seu papel, principalmente as empresas de telefonia que há muitos anos lideram a lista de reclamações, inclusive são as campeãs de processos no Serviço de Produção ao Consumidor (PROCON), justamente por descumprirem inúmeras regras e determinações do poder público que tentam agora minimizar as falhas causadas pela privatização. Falta e falhas nos sinais de telefonia celular nas pequenas cidades do país, sucateamento de telefones públicos e taxas abusivas são alguns dos problemas que compõe o sistema de comunicações no Brasil.

Tudo está relacionado à lógica do mercado, sempre buscando obter lucro, e a essência da comunicação social de agilizar e auxiliar na interação entre os indivíduos nas sociedades é deixada de lado. Como forma de resistência a este cenário, ainda temos presente em nosso país algumas atividades e projetos que vão na contramão desta lógica capitalista, e propõe uma forma mais democrática de se fazer comunicação. Jornais alternativos, *Canal da Cidadania*, sites, revistas e periódicos que não seguem a linha de notícias e reportagens da grande mídia, rádios comunitárias formadas também por organizações de representatividade popular como cooperativas e assentamentos são alternativas para dar mais espaço a população para que esta possa também usufruir destes meios e também para tentar democratizar este setor tão controlado pelo grande capital.

As rádios comunitárias são um grande exemplo de resistência em meio a tantos monopólios, mas tem enfrentado sempre muitos desafios para continuar com este trabalho. A legislação que cuida da questão de abertura e permanência destas rádios é extremamente burocrática e dificulta muito seu processo de criação e também de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

permanência. São inúmeros os processos arquivados ou indeferidos que impedem que estas ações comunitárias sigam adiante e ao longo dos anos foram muito prejudicadas, pois a legislação que cuida desta questão foi reformulada várias vezes diminuindo muito o nível de abrangência das rádios comunitárias, limitando consideravelmente seu espaço de atuação, sem contar as inúmeras que não foram aprovadas e também as que foram fechadas por serem consideradas rádios piratas.

Na época em que ocorreu a aprovação e também sanção da chamada Lei Mínima 9612/98, a Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária, Abraço, assumiu a importante tarefa de se fazer conhecer em todo Brasil, o direito de executar o serviço de Radiodifusão Comunitária, chamada de Radcom, e acabou enfrentando desafios, provocados por setores das comunicações que se sentiram ameaçados com esta ação que tinha como objetivo ajudar na democratização dos meios de comunicação, como uma campanha realizada por várias empresas midiáticas monopolizadas e mercantilizadas, que tinha como principal objetivo “sabotar” os bons resultados desta lei. A campanha falava até mesmo que os sinais das rádios comunitárias, interfeririam em sinais de serviços públicos de comunicação, serviços importantes como dos aeroportos, das ambulâncias e também das viaturas utilizadas pela polícia, entre outras. Mas graças a organização e ao fortalecimento dos projetos de rádios comunitárias, estas tentativas de atrapalhar o desenvolvimento desta bela proposta de democratização midiática, foram sendo vencidas, mas infelizmente ainda existem pessoas que acreditam que todos estes problemas podem sim acontecer.

As rádios comunitárias são, acredito eu, uma das maiores e melhores experiências de que os meios de comunicação pode sim contar com a participação da comunidade, e seu conteúdo seja bem organizado a fim de ser realmente informativo e útil ao seu meio e não ter fins lucrativos, por tanto não seguir a lógica capitalista, e pensando a partir desta perspectiva a Abraço traçou algumas metas pensando no desenvolvimento das comunicações em meio as comunidades e localidades mais desassistidas no país

A Abraço defende que todas as comunidades do Brasil tenham acesso à radcom. Seja ela quilombola, indígena, agro urbana, cigana, estrativista, etc. Baseado nisso identificou cerca de 30 (trinta) mil localidades compatíveis. A partir daí traçou metas de universalização dos serviços: até 2015, pelo menos 10 (dez) mil autorizações e até 2022, a universalização com a chegada as outras 20 (vinte) mil localidades. (SÓTER, 2009)

Infelizmente estas metas ainda são cumpridas com muita dificuldade e um dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

fatores que interferem neste processo é a falta de apoio nas votações em relação a melhorias na legislação, e isto se dá principalmente pela questão já abordada neste artigo, que muitos dos políticos responsáveis por votar em projetos e revisão na legislação que venham a regulamentar a comunicação de cunho comunitário, são além de parlamentares, donos de empresas de comunicação e entretenimento que logicamente irão “sabotar” ou dificultar ao máximo o surgimento de novos projetos que visem ações comunitárias de compartilhamento da informação e cultura, pois estas ações nascem principalmente em setores desassistidos e marginalizados da nossa sociedade, servindo a estas comunidades como fonte de fortalecimento da identidade e da organização, mostrando que é possível obter meios de comunicação sem fins lucrativos e realmente a serviço da população, já que a comunicação implica em realidades de participações promovendo o progresso, a cultura e tem como natureza quebrar uma estrutura e sua história, é a própria história da sociedade humana (GUARESCHI & BIZ, 2007, p. 92).

Por isso é que as articulações neste meio são tão importantes, pois elas ajudam no compartilhamento de informações, realizações de campanhas de conscientização e mobilização, debates sobre diversos temas relacionados com os meios de comunicação e sua democratização para fortalecer o diálogo sobre estas questões a fim de conquistar uma maior instrução e formação sobre esta problemática, e poder agir de forma concreta e promover uma mudança mais eficaz nos diversos espaços da sociedade. Também servem como instrumentos de pressão junto as autoridades para que se agilize os processos que dizem respeito a uma comunicação e a uma mídia mais participativa e democrática, que não seja apenas fruto de monopólios ou oligopólios, respeitando a Constituição a fim de garantir a participação da sociedade, que esta não seja apenas mera espectadora. A formação sobre este debate é muito importante como destaca este trecho da obra de Pedinho A. Guareschi e Osvaldo Biz (2007, p. 93)

Tendo como pressuposto que a educação é uma condição fundamental na democratização da mídia, inúmeros movimentos e organizações se criaram, todos com um objetivo, direto ou indireto, de avançar nesta tarefa crucial de fortificação da democracia.

Ainda há um longo caminho a percorrer, mas nos últimos anos alguns avanços importantes tem sido alcançados, como a realização da 1ª Conferência Nacional de comunicação (Confecom) em 2009, onde foram aprovadas várias propostas a fim de melhor organizar e iniciar um processo de democratização da comunicação no nosso



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

país. Esperamos que nos próximos anos estas propostas possam entrar em vigor e melhorarem de fato nossos meios de comunicação, bem como proporcione também um debate maior sobre esta questão, para que possamos avançar cada vez mais, aprimorando o que já vem sendo desenvolvido, como projetos de rádios comunitárias, *Canal da Cidadania*, banda larga, e assim estimular a participação da sociedade neste contexto, considerando a grande influência que estes meios possuem em nossas vidas e em nossa relação com os demais cidadãos.

### **3 Conclusão**

Podemos perceber ao longo da história que com a evolução das tecnologias ligadas a comunicação, a mídia passou a se fazer muito mais presente na vida das pessoas, e desta forma veio a exercer um grande grau de influência no que diz respeito as opiniões, e até mesmo na visão que os indivíduos tem da realidade, pois associam o restante da sociedade e o mundo ao que lhes é mostrado através dos meios de comunicação.

Não são apenas as camadas menos favorecidas, estas que não possuem outras fontes de informação, que são convencidas pela grande mídia, há também uma grande parcela da população que não se preocupa em buscar outros meios e isto as torna alienadas, pois são persuadidas pelas mensagens transmitidas pelos meios de comunicação de massa. Por serem controlados pelas classes dominantes, estes meios de comunicação repassam e reproduzem as relações de poder, a divisão de classes e os valores do sistema capitalista, por isso a programação destes meios é sempre cheia de programas que pregam o consumismo, o individualismo, a competição e demais valores capitalistas, transformando o que deveria servir como uma forma de divulgação da cultura, da democracia e de atrações que colaborassem para que as pessoas pudessem aumentar seu capital intelectual e cultural, em uma vitrine da sociedade do espetáculo, onde são divulgadas e promovidas as marcas das grandes empresas a fim de atingir o consumidor, e assim fazê-lo criar necessidades que na realidade não têm, para simplesmente comprar, consumir e comprar novamente.

E nesta perspectiva os produtos ganham um sentido subjetivo, são caracterizados não somente por sua utilidade, mas pela sua marca, situação que inclusive interfere no valor dos produtos, pois eles carregam consigo todo preço do *marketing* promovido para



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

vendê-lo e por conta disso as pessoas não consomem apenas produtos, mas também um estilo de vida onde estas mercadorias se tornam parte fundamental.

Quando percebemos este contexto e entendemos qual o papel da comunicação no capitalismo, entendemos também por que este setor é comandado por monopólios e oligopólios, pois servem aos interesses das elites e do poder privado. No Brasil, como vimos este é um contexto presente, pois as comunicações e as telecomunicações foram covardemente privatizadas no país, praticamente entregando as empresas estatais responsáveis por este serviço ao capital privado que lucrou muito com estas ações e não trouxe melhores condições aos usuários, pois apresenta muitas falhas e um sistema precário. Sem falarmos que um fator que contribuí para isto é o desrespeito a nossa Constituição em relação a este tema, pois desde a conquista e permanência das concessões e outorgas as empresas responsáveis principalmente pela mídia televisiva e radiofônica até a regulamentação da programação, este setor apresenta muitas irregularidades, que prejudicam a população por não ter com interferir e assim é apenas espectadora de tudo isso, já que não pode ocupar estes espaços que deveriam ser de utilidade pública, e isto só ocorre mediante pagamento.

Este cenário também deve ser percebido para que compreendamos que o que é transmitido nos meios de comunicação, principalmente os comandados pelos monopólios e oligopólios, e financiados pelo capital privado, não é neutro e muito menos imparcial, pois servem aos interesses de seus “donos” e portanto maquam e manipulam toda programação a fim de se favorecer e tentar mascarar a realidade, e por isso devemos estar atentos a isso, para não sermos enganados e cair em nenhuma farsa montada para nos convencer de coisas que não condizem com realidade dos fatos.

Por tanto, buscar novas fontes de informação nas mídias alternativas que não funcionam na lógica capitalista, e ter um senso crítico com tudo que nos é “oferecido” pelos grandes meios de comunicação, é uma forma de lutarmos contra este sistema de comunicação alienante que serve ao sistema capitalista e não cumpre seu verdadeiro papel de ser de fato um meio de comunicação e intervenção social, que deve auxiliar as pessoas em sua relação com os demais indivíduos e com a sociedade como um todo, para que as relações aconteçam e a informação possa de fato ser alcançada de forma pura e séria e debater esta questão junto a organizações que trabalham esta temática é importante para nosso conhecimento em relação a este cenário e com isso partir para um engajamento em projetos que vão de encontro com essa ideia, para que um dia possamos avançar e tornar nossos meios de comunicação democráticos e exigir que



ISBN: 978-85-7897-148-9

estes sejam públicos e de boa qualidade para atender os interesses da população e não apenas da classe dominante.

Somos todos responsáveis por esta conquista, ficar apenas observando o que está acontecendo é compactuar com este cenário, e assim continuar colaborando mesmo que indiretamente com a alienação e dominação promovida e mantida pelos meios de comunicação de massa, portando devemos nos conscientizar e ajudar que as mudanças necessárias aconteçam, saindo da inércia que é tão prejudicial a nossa própria vida e nossa sociedade, pois é a partir da alienação e da quietude da população perante as irregularidades e explorações que o capitalismo se fortalece, e promove a cada dia mais o aumento das desigualdades que afetam principalmente as camadas mais desfavorecidas da sociedade, como a classe trabalhadora tão vítima da exploração da sua mão – de – obra e que continua a ser bombardeada diariamente por estes meios de comunicação comandados pela burguesia.

## Referências

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Rádiodifusão Comunitária (Abraço). Disponível em <http://www.abraconacional.org>

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed, 1997.

CAVALCANTE, Sávio. **Sindicalismo e privatização das telecomunicações**. São Paulo. Expressão Popular, 2009.

DANTAS, Marcos. Convergência digital: entre os “jardins murados” e as praças públicas. In: SEL, Suzana. **Políticas de comunicación en el capitalismo contemporáneo**. Buenos Aires. Clacso, 2010, p. 40-68.

GUARESCHI, Pedrinho, e BIZ, Osvaldo. **Mídia e democracia**. Porto Alegre. Evangraf. 2007.

LEFÉVRE, Flávia. **Visão geral do setor de telecomunicações depois da privatização da Telebrás**. 2013.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. Um Althusser para o século XXI: reflexões sobre os aparelhos ideológicos de Estado. **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 1, p. 1, jan./jun. 2011



ISBN: 978-85-7897-148-9

## COMERCIANTES DE SENTIDOS: um olhar para a formação visual dos educandos

Claudia Aparecida dos Santos<sup>570</sup>

Vanderlei Smaniotto<sup>571</sup>

Ireno Antonio Berticelli<sup>572</sup>

### Resumo

O presente artigo busca investigar as possibilidades que a cultura visual oferece na constituição das identidades na contemporaneidade, pensa as imagens em seu potencial dialógico íntimo aos jovens. A análise articula formas de poder e subjetivação em conceitos como os dispositivos de Foucault, seus possíveis fluxos na sociedade líquida de Bauman, e a manifestada hegemonia do consumo na contemporaneidade, na sociedade de consumo, conforme Baudrillard. No âmbito educacional questiona o papel social da imagem na vida cultural. Por outro lado, busca, ainda, colaborar com a qualificação da recepção da cultura da imagem como parte do processo formativo. Finalmente, a pesquisa objetiva contribuir para que os educandos possam assumir papel ativo no contexto do complexo mundo da imagem que diuturnamente envolve os sujeitos em suas práticas sociais.

**Palavras chave:** Educação; Cultura Visual;. Imagens; Sentido; Consumo.

### 1 Considerações Introdutórias

A relevância da visão e da visualidade no mundo contemporâneo impulsiona o surgimento de um novo campo de estudo: a cultura visual. Trata-se de uma estrutura compreensiva fluida, que intenta a análise e entendimento nas relações cotidianas dos sujeitos com os vários *media* visuais. Ao mesmo tempo, trata-se de um desdobramento da cultura em si. No entanto, as discussões que cercam seu entorno assumem caminhos labirínticos por se tratar de uma área teórica que não encontra respostas fáceis, surgida na década de 90 do século passado, ao lado dos Estudos Culturais. Os estudos visuais evidenciam o caráter de mudança, caro aos que pensam a pós-modernidade, o que faz

<sup>570</sup> Graduada em Artes Visuais – Licenciatura Plena (UFSM). Graduada em Desenho e Plástica – Bacharelado (UFSM). Discente do PPGE - Mestrado (Unochapecó), atrelado à Linha de pesquisa: Formação de Professores, Produção do Conhecimento e Processos Pedagógicos. E-mail: claudiasartes@yahoo.com.br

<sup>571</sup> Graduado em Filosofia (Unochapecó). Discente do PPGE - Mestrado (Unochapecó), atrelado à Linha de pesquisa: Formação de Professores, Produção do Conhecimento e Processos Pedagógicos. E-mail: prof\_smaniotto@yahoo.com.br

<sup>572</sup> Filósofo, Mestre em Educação: Ensino Superior (Universidade Regional de Blumenau) e Doutor em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). É docente no *Programa de pós-graduação stricto sensu* (Mestrado em Educação) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: ibertice@unochapeco.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

deste um campo relevante de sinalização pelo qual adentramos a novos territórios na análise da subjetivação pela imagem.

Ao destacar, na pós-modernidade, o caráter efêmero, mutante e híbrido, como características fundantes, as representações visuais igualmente também o assumem. Sendo assim, as dificuldades em teorizar acerca da cultura visual se põem na mesma medida que tentar elucidar a pós-modernidade. Todavia, entendemos a cultura visual como uma das importantes facetas que compõem o que chamaremos pós-modernidade, reconhecendo no campo da visualidade as formulações primordiais do que constitui a formação de como recepcionamos e configuramos o mundo no qual vivemos.

Os estudos da Cultura Visual ou Estudos Visuais (HERNANDEZ, 2007) discutem e tratam a imagem não apenas pelo seu valor estético mas, sobretudo buscam compreender o papel social da imagem na vida da cultura, não se restringindo nem aos fenômenos nem aos seus conteúdos, uma vez que também está interessada em refletir sobre a experiência dos sujeitos na cultura.

Pensar a respeito da visualidade e as consequentes relações que se articulam em seu entorno - o uso da imagem em contextos sociais -, que quando cunhadas e absorvidas pelas culturas, conscientemente ou não, vemos deflagrada, aí, a presença íntima de uma possível relação entre formas de poder e a constituição dos sujeitos. Nesta perspectiva, podemos asseverar que a empiria se dá mediada pelos signos. Faz-se também importante sublinhar que aquilo que as imagens dizem não é pouco, sendo capazes de ressignificar olhares e maneiras de interpretar o mundo.

Em reconhecendo a cultura visual como formadora de identidades e também como mediadora de experiências e conhecimentos na pós-modernidade; pensar as imagens, analisando-as em seus significados e significantes culturais, considerando, para tanto, as relações culturais que estão imbricadas em tal processo que formulam a representação do real e dão às imagens a função de apresentá-lo, denotam-se claramente as relações de poder que se assentam em tal processo. As imagens, neste contexto, assemelham-se a *dispositivos* (Foucault, 2000) que, quando arraigadas às práticas sociais tornam-se objetivadoras das formas de ver e produzir olhares, assumindo um importante papel na formação identitária dos indivíduos, sobretudo das novas gerações.

Para Foucault, o conceito de *dispositivo* pode ser definido como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais,



filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (Foucault, 2000, p. 244).

Contemporaneamente, nos dobramos ao reconhecimento de que vivemos submersos em um oceano de imagens. Diante da profusão de imagens, estas se caracterizaram como elemento axial da pós-modernidade. No sentido preconizado por Foucault, elas se tornam dispositivos de relevante imponência sobre as individualidades.

Não é para menos: os humanos, desde os primórdios, viram-se na necessidade da construção de signos representativos de realidades nas quais viviam. Muitos desses signos foram materializados em imagens. Com o passar dos tempos, as imagens adquiriram *status* de representação da ideia de mundo em sua totalidade. Exemplo disso são as catedrais da época medieval: representativas da totalidade de mundo, garantidoras da ideia de perenidade e autossuficientes em representações imagéticas.

De maneira análoga às catedrais medievais, os *shoppings centers*, embora hoje não mais representem a ideia perenidade – mas sim a fluidez –, são, talvez, a manifestação e a representação da totalidade e autossuficiência imagética. Além destas, existe a midiatização forçada pelos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, por sua popularidade, que através de suas programações atinge e influencia grande parte da população mundial, sem falar, ademais, da penetração imagética gerada pelo uso da internet.

Autores como Mirzoeff (2003) sinalizam para o destacado papel da tecnologia na formatação de um modelo de visualidade na contemporaneidade, capaz de promover a visão como um sentido hegemônico. Dessas representações imagéticas decorrem muitos dos sentidos e significados dados ao cotidiano, especialmente pelos jovens educandos, haja vista que os dispositivos “[...] devem sempre implicar num processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito”. (AGAMBEM, 2009, p.38)

As representações imagéticas vinculam-se a contextos, significados e experiências, não existindo aleatoriamente. Também não podem ser lidas sem alguns tipos de associações, sejam estas sociais, políticas, religiosas ou econômicas, em níveis aprofundados ou superficiais. Sendo assim, a reflexão sobre as analogias de poder que se articulam, usando como meio de propagação e disseminação de seu discurso nas imagens exige: mais do que refletir sobre estas imagens, pensar onde se amarram as estruturas que atuam no processo de objetualização do ato de ver. Já que “[...] apesar de visão sugerir o ato de ver como uma operação física, e visualidade o ato de ver como um



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

fato social”, e de acordo com Hal Foster (1998), mesmo ambos não sendo opostos, (*apud* Mirzoeff, 2003 p. 54), cabe reconhecer que são processos singulares em cada sujeito que vê, compreende e reconhece a partir de um contexto.

Assim, a busca de entender como as imagens desembocam na constituição do indivíduo e compõem sua subjetividade, decorre em analisar as imagens em seus possíveis processos formativos, sobretudo na tentativa de alcançar em que medida as imagens provocam a apreensão e interpretação do mundo.

No cenário da pós-modernidade, o conceito de poder apresentado por Foucault (2007), a nosso ver, é central para o entendimento das imagens enquanto constituintes de valores e atitudes. Ao analisar as imagens como *dispositivos* (FOUCAULT, 2000) capazes de ampliar as relações de diálogos e trocas entre os sujeitos, vemos nelas uma potente forma de poder. Contudo, o poder, como nos foi apresentado por Foucault, não é unilateral, se põe no processo de negociação, visto que os espectadores, ou os que veem o exercem quando observam e interpretam as imagens.

Na tentativa de alcançar o que chamaremos, aqui, de fenômeno visual, e entender o preponderante apelo que as imagens midiáticas exercem na vida das pessoas, fazemos um breve regresso, no anseio de reconhecer como este se iniciou. Buscamos no caso da menina de 13 anos, Omayra Sanchez, em 1985, que muitos veem como o começo do que hoje chamamos globalização midiática, ou então um acontecimento que demarca a assunção hegemônica da imagem. A menina Omayra teve sua agonia “apreciada” em tempo real pelas câmaras de televisão de todo o mundo, por três dias, até sua morte por gangrena, tendo tido as pernas e parte do tronco soterradas pelo vulcão Nevado del Ruiz, na Colômbia. Enquanto o mundo acompanhava ao vivo, do sofá, este lamentável infortúnio, a cultura da sociedade do espetáculo (DEBORD, 2005) se solidificava. A vida privada tornou-se cada vez mais pública, fortalecida pela ânsia de ver ou de ser visto.

As projeções que procuram compreender o fenômeno visual na pós-modernidade apontam para a cultura midiática, na qual, a sensação de estar sendo visto, “vigiado”, amoldam os indivíduos em sua constituição identitária, suas formas de relacionamentos, sendo capazes de orientar os jovens na apreensão dos novos saberes, refletindo sobre suas expressões e subjetividade, enfim, estruturando os processos que formatam a sociedade contemporânea.

Assistimos a uma proliferação de textos e imagens que atingem os vários níveis sociais num borramento das fronteiras do real. Inaugura-se um novo lugar de aprender, incessante e múltiplo em seus meios e canais: “[...] a informática retira o texto da escrita e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

o faz 'deslizar' pelas ondas curtas das telecomunicações, à velocidade da luz, para disponibilizá-lo em inumeráveis lugares". Da mesma maneira o faz com as imagens. Tudo está ao alcance de um toque. (BERTICELLI, 2010, p.26).

O caráter fluido e instável das identidades, o espelhamento da vida social no espetáculo, a centralidade dos interesses no consumo e a crescente estetização do cotidiano direcionam a novos usos e adaptações dos recursos tecnológicos. À luz deste contexto, podemos acreditar que Berticelli (2010) considera o lugar do texto, o lugar da imagem, também como o massivo uso das tecnologias, como "lugares do aprender", onde o virtual pode converter-se no real "formatável *ad infinitum*", tanto fisicamente quanto simbólico.

Sendo assim, pode-se dizer que o foco da cultura midiática é a produção e reprodução de sentidos em contextos culturais, que ganham força e tomam uma superdimensão quando lançados na cultura, pois uma vez na cultura, formam-se estruturas que habitam arbitrariamente o imaginário e operam ativamente para a sua colonização. Vejamos isto no caso da publicidade, que é hoje o espelho pelo qual todos querem ser vistos, (ou muitos almejam sê-lo). Seu poder é tamanho que detém a capacidade de legitimar qualquer coisa que lhe passe. Nela tudo está à venda: os objetos, as pessoas, a beleza, as desgraças... Dessa forma, ela dita os modelos a serem seguidos e estabelece a nova ordem.

Baudrillard (1991) sinaliza para o desaparecimento das fronteiras que separavam ficção e realidade. À luz deste cenário aferimos como a vida cotidiana se estrutura, na busca de entendimento do papel da imagem à construção destas realidades, que incontáveis vezes têm suas ações condicionadas à prática do ver e ser visto. Os processos que fundamentam os novos paradigmas sociais muitas vezes são o resultado do encontro das imagens com as mídias em perfeita simbiose, cujos frutos são a midiatização da vida, a "estetização" do cotidiano e o consumo incontrolável de vontades. A partir das análises de Baudrillard (2005), entende-se que na cultura pós-moderna não são as imagens que refletem a sociedade e, sim, o contrário: a sociedade que se espelha nas imagens (Baudrillard, 1999), sendo as imagens capazes de alcunhar novos modos de ver, caracterizando assim a simulação do real.

## **2 Vendedores de Lentes, Comerciantes de Sentidos: mídia e consumo**

À luz destas disposições, ao pensar nas relações que estão implicadas na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

disseminação das imagens, estaríamos falando de uma possível aproximação aos lugares onde os indivíduos encontram suas referências, entendendo-os como “lugares do aprender” (Berticelli, 2010). Atualmente, mais do que por escolas ou famílias, as crianças e jovens são acompanhadas cotidianamente por computadores, televisores e mídias sem responsabilidades. As famílias, por diferentes motivos, se ausentam, a escola se arrasta decrépita na tentativa de realizar a construção subjetiva dos educandos.

Dialogamos com Baudrillard (1991, 2005), Bauman (1999; 2001; 2008; 2010; 2013), Hernandez (2000; 2007), Foucault (1979; 1999; 2000), entre outros, a fim de problematizar as relações dos indivíduos com os novos saberes e com as novas expressões de subjetividade reconhecendo a possibilidade de estarmos envolvidos por uma “cultura visualmente orientada” (SAUNDERS, 1984).

A primeira fase do capitalismo, ainda na modernidade, é marcada substancialmente pelo trabalho fabril e, sobretudo, pela produção, na qual o consumo era o destino da produção (embora neste momento já tenha adquirido centralidade na vida de algumas pessoas de classe média ou alta). Após a revolução industrial e o avanço tecnológico e midiático, aliados às transformações sociais e culturais, a racionalidade se inverteu: deixou o consumo de ser apenas mais um componente do modelo produtivista e passou a ser instaurado, gradualmente, como um processo cultural, inaugurando, então, o capitalismo de consumo. A racionalidade da produção cedeu lugar à racionalidade do consumo. Dessa forma, podemos dizer com Bauman (2010) que se outrora era a demanda que condicionava a produção, agora é a produção que determina a oferta, ou seja, a produção massiva e a criação de necessidades induzem ao consumo como representações significantes. O que move o consumo não é a necessidade, mas o desejo fundado na pregação discursiva e representativa de que é necessário estar *on*. Sobretudo nestes nossos dias, o consumo já não se dá exclusivamente pelo desejo, muito menos por necessidade mas, sim, por compulsividade face ao constante apelo das imagens e pela referência que temos na imagem do outro. O modelo moderno de produção não mais dá conta totalmente de nossas necessidades, mas não temos ainda um modelo a seguir. O modelo mercantil, de criação de novos desejos e novas necessidades que induz ao consumo tem sido um desses protótipos contemporâneos utilizados para nos subjetivar.

Julgamos importante retratar este momento da história, pois este guarda em si um importante relato sobre os rumos que tomaram as sociedades e seus membros. Frente ao cenário de instabilidade onde a mídia se propõe como um meio educativo e orienta massivamente para o consumo, vê-se como resultado deste encontro mídia-consumo, um



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

potente criador dos significados simbólicos, entendidos aqui, como atuais regentes da sociedade, que dão, então, ao capitalismo a hegemonia do poder.

O mote do consumo está na aparente imagem de poder que este oferece. Baseia-se no excesso, no desperdício e, conseqüentemente, na frustração. Trata-se de produzir desejos “inadiáveis”, que possam ser consumados com urgência e depois, mais e mais, na ânsia de completar-se com objetos capazes de trazer felicidade. O consumo sempre fez parte da vida humana, mas as sociedades capitalistas inauguram o consumismo. Neste sentido, “[...] a satisfação deve ser apenas uma experiência momentânea, algo que, se durar muito tempo, deve-se temer, e não ambicionar” (BAUMAN, 2008, p. 126).

O consumismo caminha sobre os pés da imagem de Marketing e se alimenta da insatisfação pessoal determinada pela obsolescência de tudo que há. Como diria Steiner (1990, p.159): “Os meios audiovisuais de *mass media* são calculados para impacto máximo e obsolescência imediata”, abrigado na subjetividade das valorações. Assim, o valor simbólico do ato de comprar, consumir e descartar é, hoje, a real medida de valor aceita pela sociedade.

Jean Baudrillard, nascido em 1929, e tendo vivido estas transformações sociais, apresenta um estudo de grande relevância, quando fala em “sociedade de consumo” (2005). Precede em sua crítica à economia política, não mais pelo viés da produtividade como fez Marx, mas a partir do consumo.

Considerando como os usuários entram na regra do jogo, cedendo às exigências a eles impostas pela mídia, na tentativa de responder às circundantes questões do nosso tempo, recorreremos inicialmente a Baudrillard (2005). Para o autor, o principal instrumento de manutenção do sistema econômico vigente é a disseminação do consumismo como um modo de vida.

Para Baudrillard o consumo surge como um sistema que assegura a integração dos grupos, e formula um aparelho de significações, valores, e uma forma de linguagem. Para o autor “[...] o consumo define-se como exclusivo do prazer” (BAUDRILLARD, 2005, p.78). Trata-se de um sistema generalizado de trocas, onde nunca se está sozinho. Todos os que consomem estão implicados e envoltos por discursos. “A propósito, também podemos já definir o lugar do consumo: é a vida cotidiana” (BAUDRILLARD, 2005, p. 25).

Segundo o autor, todas as sociedades consumiram acima de suas necessidades. O autor vê na mídia “incentivadora do consumo”, a responsabilidade de cumprir este desígnio e, para isso, utiliza espertamente as fraquezas e vaidades humanas. Hoje,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

entende-se a cultura do consumo, que se concretiza em meio à cultura em geral, numa simbiose entre o consumo e mídia, o que torna impossível outro modo de vida, principalmente se considerarmos o modelo político-econômico vigente. Se Marx (2008), para a sociedade balizada na produção entendeu que os propósitos das vidas estavam limitados à capacidade produtiva, na sociedade do consumo está na capacidade de consumir signos (BAUDRILLARD, 2005).

Bauman (2008) expressa de maneira prodigiosa a relação de consumo entre aqueles que numa perspectiva moderna seriam definidos como sujeito e objeto. Contudo, essa caracterização moderna de sujeito que consome, deixa de fazer sentido na fluidez contemporânea onde cada qual é ao mesmo tempo ambivalente: consumidor e consumido. Nas palavras de Bauman (2008, p. 20)

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias [...].

Na perspectiva apontada pelo sociólogo é o consumo que compõem os meandros em que se processa a vida e em que se constituem os sujeitos nas sociedades capitalistas.

Baudrillard, nos estudos que desenvolveu sobre o acordo das mídias e das tecnologias no modo de vida capitalista aponta uma tênue linha que permeia a relação consumo e mídia. A difusão de desejos efêmeros, a competitividade e o imediatismo como características balizadoras da cultura midiática dissolve a imagem do real, dita as referências e guarda o lugar onde cada indivíduo deve propor-se cegamente a chegar. Para ele, a publicidade constitui um lugar estratégico, “[...] transforma os objetos em acontecimento” (BAUDRILLARD, 2005, p.134).

Todavia, sinaliza que “[...] a verdade é que a publicidade e o restante dos *mass media* não nos ilude”, pois esta “encontra-se para lá do verdadeiro ou do falso [...]” (BAUDRILLARD, 2005, pp.134-135). Ao dizer que não somos passivamente iludidos por imagens midiáticas, publicitárias ou sejam quais forem, podemos entender que alude aos *mass media*, genericamente, relacionando-os a dispositivos de poder, e que estes compreendem todas as tensões que amarram tal processo, em uma pulverização de



ISBN: 978-85-7897-148-9

interesses significados e valores.

A massificação e, ao mesmo tempo, a dissolução dos indivíduos caracterizam ilustrativamente a sociedade da informação, heterogênea, líquida, escrita na urgência e superada constantemente, num processo ininterrupto de invenção da imagem ideal (realidade simulada), e a busca em alcançá-la (simulações). “Vivemos desta maneira ao abrigo do signo e na recusa do real” (BAUDRILLARD, 2005, p. 25). Resta perguntar se assim fazemos voluntariamente.

Na busca de entender o que se passa, os *simulacros* e *simulações* apresentados por Baudrillard (1991), podem ser, neste sentido, um importante aliado no ensaio de reconhecer os meios nos quais os indivíduos encontram suas referências e se constituem como sujeitos.

O acesso e permanência do interesse do jovem em campos imagéticos, as relações virtuais pautadas apenas em imagens não se referem à mera sobreposição de imagens. Pode-se dizer que instaura-se, aí, um novo princípio de vigilância que se assemelha ao panóptico de Foucault de *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1977). Mas já não se trata de um olhar palpável e centralizado. Quando Foucault define o panoptismo como dispositivo de vigilância, o determina concretamente. O “panóptico”, desta vez, não é mais uma imposição. Os indivíduos inscrevem-se por conta própria, se inserindo no sistema de vigilância, na busca do olhar dos outros sobre si e, ao mesmo tempo, desejam o passaporte para “vigiar” o outro. O atual panóptico não se abanca mais em “ver sem ser visto” (Deleuze, 2005, p. 43), mas para isso precisa que os vigiados ou vigilantes se submetam voluntariamente às regras imposta pelo jogo. Dessa forma, se pensarmos com Foucault (1977), os próprios indivíduos assumem um papel ativo em sua própria vigilância.

Bauman (1999, p. 60) acredita que “[...] o panóptico forçava as pessoas à posição em que poderiam ser vigiadas. O sinóptico não precisa de coerção – agora este induz as pessoas à vigilância”. Em recente obra intitulada *Vigilância Líquida* (2013), Bauman esclarece aspectos corriqueiros da vida dos jovens em suas relações midiáticas. Diz ele:

La esencia de las redes sociales está en el intercambio de información personal. Los usuarios se alegran de “revelar detalles íntimos de su vida personal”, “colgar información detallada” y “compartir fotografías”. Se estima que el 61 por ciento de los adolescentes británicos de entre 13 y 17 años tienen un perfil personal en una red social que les permite «socializar en línea. (BAUMAN, 2013)

Muito da autoimagem construída em perfis na internet, já não diz respeito à



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

realidade; talvez Bauman, em diálogo com Baudrillard, anunciaria que a simulação está em parecer ser, a fim de promover-se como objeto e poder ser vendido também como mercadoria.

A conjuntura na qual os adolescentes brasileiros estão imersos não foge das observações de Bauman em relação aos jovens britânicos. Talvez a utilização dos recursos midiáticos como as redes sociais esteja mais visceralmente presente na vida dos jovens brasileiros, já legitimadas como um dos inumeráveis “lugares do aprender” (BERTICELLI, 2010). Os discursos produzidos pela televisão, pela internet pelas mídias de modo geral, inauguram uma nova forma de poder que se dá, conforme Foucault, numa tensão de forças, na ação sobre ações. Mas, invariavelmente, estão, de alguma forma, refletidas nas identidades. E estes “lugares”, na visão de Berticelli (2010), merecem ser pensados.

Atualmente, crianças são orientadas por computadores, televisores e outras mídias sem responsabilidades. E ainda que estejamos vivendo a lógica do sujeito fragmentado, parece existir um esforço para que a dialética da construção identitária seja ainda linear, e o “sinóptico” (BAUMAN, 1999) vem a fim de manter “a ordem”, atuando na construção e subjetivação do indivíduo.

Nas sociedades contemporâneas balizadas pela divulgação da própria imagem, as relações humanas também são caracterizadas como objetos do consumo. O juízo das ações de consumo opera como importante promotor de significados culturais e identitários, alcançando lugares que vão além de sua dimensão material e objetiva, configurando-se como um campo de entendimento onde as representações simbólicas e suas contingências acionam a cultura. Para Baudrillard “O consumo constitui um mito. Isto é revela-se como palavra da sociedade contemporânea sobre si mesma; é a maneira como a nossa sociedade fala” (BAUDRILLARD, 2005, p. 208).

Na sociedade dos símbolos, como já mencionamos amparados por Baudrillard, o objeto perdeu o seu valor de uso e o seu valor de troca, para assumir uma função (1968). A dimensão sónica fez com que o valor de uso dos objetos fosse perdido em benefício do valor simbólico, que serve bravamente ao sistema capitalista e a um fim mercadológico. Assim sendo, o interesse despendido para a imagem não habita mais as pessoas ou os objetos mas, sim, o sistema de signos que o reflete (BAUDRILLARD, 1991; 2005). A imagem associada ao consumo resulta na ampliação deste potencial dialógico e, usada como dispositivo, portanto, apresenta uma representação que detém discursos que operam nas relações de poder e formulam orientações das mais diversas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

À luz desta reflexão, não tememos o erro ao aludir que os milhares de jovens que compõem suas identidades como em um jogo de montar, apenas considerando a imagem que querem propor de si, convencidos pelas narrativas visuais que se apresentam, almejam mesmo que momentaneamente a satisfação e o pertencimento nisto que Baudrillard (1991) chamou de “simulacros”, em sua obra *Simulacros e simulações*.

Nessa perspectiva, muito mais do que construir uma identidade, imersos num consumo frenético motivado também pelas imagens, o sentido é dado superficialmente ao se consumir uma identidade. Para exemplificar, poderíamos citar a influência midiática no consumo de *gadgets* relacionados ao pertencimento a um clube de futebol, ou a itens de marcas multinacionais. Talvez Bauman esclareça essa constituição das identidades temporárias. Para ele,

A resposta à questão relativa à sua identidade não é mais um “engenheiro da Fiat (ou da Pirelli)”, ou um “servidor público”, ou um “mineiro” ou um “gerente de loja da Benetton”, mas, como num recente comercial descrevendo uma pessoa que usaria o prestigioso logotipo nele anunciado, alguém que “adora filmes de terror, bebe tequila, usa saíote escocês, é fã do Dundee United F.C., da música dos anos 1980, da decoração dos anos 1970, viciado nos Simpsons, cria girassóis, a cor favorita é o cinza-escuro, fala com as plantas”. No número seguinte da revista, aparece outra pessoa (...). Os dois “atestados de identidade” levam à mesma conclusão: “tudo está no detalhe”. Desnecessário dizer que todos os detalhes mencionados e qualquer outra coisa mencionável estão disponíveis nas lojas (BAUMAN, 2007, p. 114-115).

O consumidor, incitado pelas mídias, tem sua obrigação associada não mais à utilidade específica do objeto e, sim, ao comércio simbólico, relacionado invariavelmente à capacidade de significar. Assim, “[...] a sociedade de consumidores representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas” (BAUMAN, 2008, p.71).

As imagens pertencem ao universo mais antigo da vida humana. Porém, jamais as representações imagéticas foram produzidas e difundidas como na era contemporânea atual. Para Roland Barthes (1990), as imagens compõem-se sob uma natureza linguística e abarcam significados que vão além da função de expor a cópia. A elas conferem-se grande destaque como condensadora de olhares e formadora de opiniões.

Assim como foi com as marcações rupestres, o fascínio pelas imagens das catedrais, nas fotografias que marcaram a história das guerras, o triste caso da menina Sanches que citamos no início de nosso texto, as relações de trocas dos indivíduos com mundo carregam em si uma rede de códigos determinantes do que vemos e como



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

queremos ser vistos. Isso, porque a experiência pelos sentidos se dá mediada pelos signos que nos compõem e, estes sim orientam os sujeitos nas formas de ler os vários códigos que lhe são emitidos, em processos simultâneos de compreensão e apreensão.

As formas de fruição de imagens no contemporâneo ainda suscitam as tensões que todo jogo de poder abarca, todavia não é mencionado o caráter unilateral na leitura e interpretação das imagens por este simplesmente não existir. Hernandez (2000), um referencial, em se tratando de estudos sobre cultura visual, fala em “compreensão crítica”. É importante dizer que para isto não se fundamenta em valorações ou juízos individuais. Os estudos visuais dirigem-se para a análise das imagens como representação visual provenientes de produção de sentidos em contextos culturais.

Sendo assim, o conteúdo da Cultura Visual não corresponde apenas às imagens, objetos ou lugares, mas também à experiência dos sujeitos, uma vertente que é abrangida pela dimensão pedagógica. Acompanhamos o pensamento de Campos, para quem: “Interpretar o mundo visual, significa perceber [...] também o meio em que elas [as imagens] se inserem” (CAMPOS, 2002, p.108).

A busca dos estudos voltados para a visualidade, o esquadramento dos meios nos quais as imagens estão inseridas e o reconhecimento dos fins a que servem põe em realce o enfoque do papel da visualidade na atualidade. As novas necessidades da educação em tempos de incertezas, assim como a importância em promover nos educandos a compreensão de valores estéticos e éticos compreende a formação crítica e participativa dos espectadores da cultura visual.

### **3 Considerações Finais**

Não pretendemos, com este estudo, julgar e sentenciar sobre o uso das imagens na formação dos jovens. Procuramos chamar a atenção para a condição silenciosa e cotidiana em que as imagens penetram na construção subjetiva dos educandos. E alertamos, assim, para o reconhecimento da necessidade de encarar a cultura visual como sendo potencialmente capaz de auxiliar no processo de interpretação e consequente reflexão do uso destas mesmas imagens na cultura.

Nesse sentido, acreditamos que esta análise possa tanto se constituir como um veículo para o entendimento da cultura visual no cotidiano, como também favorecer o caráter de crítica no uso e na recepção inconsciente das imagens, podendo, deste modo,



ISBN: 978-85-7897-148-9

participar da constituição de um novo sujeito de conhecimento, na era da imagem.

Quando refletimos sobre as ações humanas na pós-modernidade, “vemos” nitidamente a cultura do consumo, que agarra-se a mecanismos de sedução, modos de vida e subjetivação, na incitação de novos desejos e necessidades inventadas pela competitividade própria do capitalismo, e os propaga pelos meios midiáticos, em forma de imagens, movimentando a vida em uma contínua roda de simulação, movida no simples ato de ver. Sendo assim, o uso das imagens para fins mercadológicos merece atenção.

Assim, como afirma Fernando Hernández (2000), “[...] a importância do reconhecimento dos códigos visuais de nossa sociedade, dentro da escola, é fundamental para que os alunos não permaneçam ‘indefesos’ diante de todas estas informações que se apresentam” (HERNANDEZ, 2007, p.43).

## Referências

AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos Editora, 2009.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

\_\_\_\_\_. **Simulacros e simulações**. Lisboa; Relógio D’água, 1991.

\_\_\_\_\_. **A arte da desapareição**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. **A sociedade de consumo**. Abril; Edições 70, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. São Paulo: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo parasitário**. São Paulo: Jorge Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigilância líquida**. Barcelona: Paidós, 2013.

BERTICELLI, Ireno A. **Educação em perspectiva epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.



ISBN: 978-85-7897-148-9

CAMPOS, Neide Pelaez. **A Construção do olhar estético-crítico do educador.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

DEBORD Guy. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. Sobre a história da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Catadores da cultura visual.** Porto Alegre: Mediação; 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual.** Barcelona: Paidós, 2003.

SAUNDERS, Robert. **A educação criadora nas artes.** São Paulo: AR'TE, 1984.

STEINER, George. **Extraterritorial: a literatura e a revolução da linguagem.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.



## GT 19 - POLÍTICAS PÚBLICAS E ECODESENVOLVIMENTO

O GT acolheu ensaios e estudos sobre políticas públicas e suas confluências com a temática do desenvolvimento, tais como: ciclos sustentáveis de políticas públicas; desenvolvimento territorial sustentável; desafios teóricos das relações entre políticas públicas; ecodesenvolvimento e/ou sustentabilidade; análises de experiências de políticas públicas para o desenvolvimento regional onde as dimensões social, política, econômica, ecológica, espacial e ética; arranjos institucionais, poder político e sustentabilidade; política e planejamento governamental, planejamento urbano e regional voltados à sustentabilidade; e estudos sobre as metas de desenvolvimento do milênio e temas correlatos.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## INTERAÇÃO ENTRE AS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS E AS DIFICULDADES DE GERENCIAMENTO REGIONAL – o caso da Bacia do Rio Itajaí-Açu

Felipe Augusto Hoeflich Damaso de Oliveira<sup>573</sup>Vanessa Fernanda Schmitt<sup>574</sup>

### Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar a discussão sobre a interação existente entre diferentes organizações no que tange à questão do gerenciamento regional. As organizações abordadas são: o Comitê de Bacia do Rio Itajaí-Açu; Associações de Municípios (Amavi – Alto Vale do Itajaí, Granópolis – Grande Florianópolis, Ammvi – Médio Vale do Itajaí e Amfri – Foz do Rio Itajaí); e Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs de Blumenau, Timbó, Brusque, Itajaí, Taió, Rio do Sul, Ituporanga e Ibirama). Com o intuito de realizar essa discussão será apresentado o conceito de região como uma área - no caso delimitada pelo relevo com os divisores de água que formam a Bacia do Itajaí -, onde ocorrem interações entre a natureza e a sociedade ali inserida. Essas interações estão condicionadas às relações de poder das organizações atuantes nessa região. Também foi utilizada a ideia de um desenvolvimento regional que busque, além do desenvolvimento econômico, a distribuição das riquezas com equilíbrio social e ambiental. Quanto à questão metodológica, a pesquisa é caracterizada como um estudo descritivo de abordagem qualitativa, realizada através de busca bibliográfica e de situações vividas pelos pesquisadores levando-se em consideração a atuação profissional em agências governamentais. Como resultado, observa-se a dificuldade de gerenciamento regional, pois dentro da Bacia do Itajaí temos instituições como as Associações de Municípios e as SDRs que discutem, muitas vezes, os mesmos temas, porém, com municípios diferentes, já que alguns municípios que estão em determinada SDR nem sempre fazem parte da mesma Associação.

**Palavras-chave:** Comitê de Bacia do Rio Itajaí-Açu; Associações de Municípios; Secretarias de Desenvolvimento Regional.

### 1 Introdução

Na questão referente ao desenvolvimento regional, diversas organizações, governamentais ou não, atuam como proponentes de diretrizes de organização do espaço. Observa-se então, a partir de experiências práticas com gestão na área pública, uma dificuldade quanto à congregação dos interesses e discussão de políticas públicas integradas, visando ao desenvolvimento da região.

Assim, coadunando com a disciplina de Organização do Espaço ministrada pela Professora Cristiane Mansur no Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau – FURB, onde estudos e debates foram realizados acerca dos

<sup>573</sup> Mestrando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau. E-mail: felipe.ahdo@gmail.com.

<sup>574</sup> Mestranda em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau. E-mail: alakina10@gmail.com.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

conceitos de espaço, território e região, o seguinte artigo tem como objetivo geral apresentar a discussão sobre a interação existente entre as organizações existentes, quais sejam: Comitê da de Bacia, Associações de Municípios e Secretarias de Desenvolvimento Regionais – SDRs, no que tange à questão do gerenciamento regional. Cabe informar que a área de abrangência escolhida para o presente artigo é a Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu, em Santa Catarina.

Além do objetivo geral exposto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) conceituar região com base nos autores e debates realizados na disciplina de Organização do Espaço; (ii) abordar outros autores e conceituar as organizações existentes no Médio Vale do Itajaí, quais sejam: Comitê da de Bacia, Associações de Municípios e Secretarias de Desenvolvimento Regionais – SDRs; (iii) analisar a interação entre estas organizações e a dificuldade de gerenciamento regional.

Como metodologia para a concepção do presente artigo utilizou-se a pesquisa bibliográfica pelo método descritivo e qualitativo para levantar e conceituar os temas propostos nos objetivos específicos i e ii, além da própria observação e experiência dos autores atuando nas organizações objeto de estudo, atendendo ao objetivo específico iii.

Mediante o exposto e de forma estrutura, em primeiro lugar o artigo abordará os diversos conceitos de região, com destaque para a região como uma área, nesse caso delimitada pelo relevo com os divisores de água que formam a Bacia do Itajaí. A partir desse ponto serão apresentadas as principais instituições – privadas e públicas – que se interagem: Comitê de Bacia do Rio Itajaí-Açu; Associações de Municípios e Secretarias de Desenvolvimento Regional – SDRs. Por fim, trataremos do desenvolvimento regional, aliado a uma maior interação entre as organizações e os municípios, com vistas ao desenvolvimento econômico, social e ambiental.

## **2 Gerenciamento Regional**

### **2.1 O Conceito de Região**

A conceituação de região, amplamente discutida e difundida, principalmente no contexto do desenvolvimento regional nos leva a Corrêa (1995), onde este trata do conceito de espaço através da geografia, enfatizando que a sociedade é o objeto de estudo da geografia via cinco conceitos-chave: a paisagem, a região, o espaço, o lugar e o território. Ainda podemos evidenciar a geografia clássica, onde “no conceito de região,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ou sua manifestação, há o pleno encontro do homem, da cultura com o ambiente, a natureza, a região é a materialidade desta inter-relação” (COSTA GOMES, 1995, p. 62).

Já para Tomaselli (2008), a região indica recortes de espaço criados por indivíduos ou grupos sociais, que mudam conforme a percepção do espaço por estas pessoas e grupos. O autor acrescenta que o termo região também pode ser usado para delimitar uma unidade administrativa. Ainda sobre região, Corrêa (1997) apresenta três perspectivas para esse conceito:

✓ Região como palco de processos capitalistas: a região é uma organização espacial dos processos sociais e da forma de produção capitalista, incluindo os processos políticos e ideológicos.

✓ Região como identidade: a região é palco de relações culturais entre um grupo e lugares particulares. Conclui a temática de espaço vivido que procura valorizar o significado social dado à região.

✓ Região na perspectiva política: a região é um meio para interações sociais. Baseia-se na ideia de que dominação e poder são fatores essenciais para a diferenciação de área.

Salientando que região pressupõe recortes do espaço, Santos (1992) afirma que o espaço deriva de ações localizadas em diferentes momentos, mediante uma sucessão de situações de interação permanente da população. Tendo assim uma espécie de hierarquização de espaços e sistemas correspondentes e considerando que “em cada sistema existe uma combinação de variáveis de diferentes escalas e períodos de tempo, cada sistema transmite elementos diferentemente datados” (SANTOS, 1992, p. 34).

Em contraponto, Dias e Santos (2003) abrangem a trajetória dos conceitos de região, incluindo também território, meio ambiente e desenvolvimento sustentável nas produções científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (Anpur). Acerca da construção do conceito região, as autoras buscaram identificar seus vários usos, onde “é possível reconhecer um sentido que permeia todos os encontros da Anpur: a região como referência associada à localização e à extensão de um certo fenômeno.” (DIAS; SANTOS, 2003, p. 46).

Na perspectiva de Dias e Santos (2003) foram identificados apontamentos atrelando ao termo região os processos sociais e econômicos que se desenvolvem em uma localização; em outra vertente, como processo de regionalização, levantados os conceitos de polos e polarização e a região no sentido de unidade administrativa do estado, o que corrobora o pensamento de autores como Corrêa (1997) e Tomaselli (2008)



anteriormente citados.

Dando seguimento aos trabalhos, em 1991 a Anpur abordou a temática sobre estado, planejamento e sociedade civil: gestão urbana e regional, considerando a reforma e os movimentos das cidades, bem como a descentralização e a gestão municipal. É dessa mesma época, mais precisamente em 1995, que se traz também a construção do conceito de território como o espaço “definido e delimitado por relações de poder.” (DIAS; SANTOS, 2003, p. 48) e das ideias de território rede e em rede, considerando-se a contiguidade social e afastando-se da simples referência de território associado apenas à localização.

Em 1999 passa-se a pensar a região considerando a globalização, bem como os fluxos e as migrações além-fronteiras, rompendo com os limites territoriais dos estados nacionais. É nesse período também que se reconhece a não existência de políticas públicas ao se tratar de regiões, bem como propostas ao presente problema, como: a identificação de sub-regiões e a participação popular através do controle social na tomada de decisões em parceria com o poder público por meio dos conselhos regionais. (DIAS; SANTOS, 2003).

Como finalização do recorte sobre região de Dias e Santos, vislumbra-se que “[...] a região é pensada como espaço idêntico, simbólico e político [...]” (2003, p. 49), com sua construção por intermédio dos processos da sociedade, englobando a política, a economia e as características culturais.

Nesta abordagem de construção de região, complementa-se com a visão de Sachs, o qual aduz que “um novo equilíbrio deve ser encontrado entre todas as formas de capital – humano, natural, físico e financeiro -, bem como entre recursos institucionais e culturais” (1993, p. 178). Prosseguindo com o mesmo autor (SACHS, 1995), o desenvolvimento parte da proposta de hierarquizar o social no comando, o ecológico enquanto restrição assumida e o econômico em um plano instrumental, através da harmonização dos objetivos constantes nos três campos apresentados: econômico, social e ecológico, os quais são partes indissociáveis da temática região.

Nesta vertente e após a apresentação do conceito de região por diversos autores, cabe ainda mencionar que a institucionalização de uma região é composta por quatro processos internos simultâneos, conforme explica Paasi (2002 apud TOMASELLI, 2008):

- ✓ a formação simbólica que se traduz nas práticas sociais e é utilizada para elaborar narrativas sobre a identidade (nome da região e outros símbolos).
- ✓ o desenvolvimento de uma identidade por meio das práticas sociais.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

- ✓ a formação territorial da região formada pelas práticas sociais.
- ✓ a criação de instituições que amparam as formas territorial e simbólicas da região, podendo também estar fora da própria região.

Ressalta-se o quarto processo, pois é nesse contexto que as regiões podem estabelecer cooperações público-privadas, gerando uma liderança regional forte e a promoção dos municípios. “As formas locais de solidariedade, integração social e cooperação passaram a ser consideradas importantes atores de transformação econômica de uma região.”, reforça Tomaselli (2008, p. 33).

Como visto, percebe-se a complexidade de região, e que esta “remete ao ser vivo considerado em sua globalidade” (PAUL, 2011, p. 234), considerando inclusive que as diferenças e as naturezas contraditórias podem ser reunidas. Em finalização, ao estudar região, Santos (1988) enfatiza que toda a composição social, política, econômica e cultural devem ser detalhadas, reconhecendo-se onde esta área se insere, levando em consideração o que existiu, o que existe e o novo.

## **2.2 A Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu**

A Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu é a mais extensa em Santa Catarina, compreendendo uma área de 15.000km<sup>2</sup> e sendo o rio Itajaí-Açu o mais importante desta bacia. Seu território divide-se em três grandes compartimentos naturais, quais sejam: o alto (relevo em forma de patamares, com expansão da atividade agrícola), o médio (relevo acentuado, alta densidade de drenagem e ocupação dos vales) e o baixo vale (grande extensão das planícies de inundação). A diversificação econômica e cultural da região abrangida pela bacia está diretamente ligada às suas ricas e diferentes paisagens naturais e ao associativismo municipal. (PROJETO SISGA, 2014)

De acordo com o Plano de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu (2010), a Bacia está situada entre as coordenadas 26º 27' e 27º 53' de latitude sul e 48º 38' e 50º 29' de longitude oeste, tendo seus limites geográficos estabelecidos pelas configurações fisiográficas da Serra Geral e da Serra dos Espigões à Oeste; das Serras da Boa Vista, dos Faxinais e do Tijucas ao Sul; das Serras da Moema e do Jaraguá ao Norte; e pelo Oceano Atlântico à Leste. A Bacia do Rio Itajaí-Açu é a maior bacia do sistema hidrográfico catarinense a desaguar no oceano, sua área total é de cerca de 15.000 km<sup>2</sup>, correspondendo a 16,15% do território catarinense e a 0,6% do território brasileiro.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Segundo Aumond et al. (2009), o relevo dessa Bacia é acidentado, com encostas muito inclinadas, frequentemente entalhadas em forma de “V” fechado e geralmente associadas a pequenas e estreitas várzeas em torno de rios e ribeirões sujeitos a inundações sazonais. O solo pode atingir espessuras variáveis nas encostas dos morros, sendo muito raso ou muito profundo.

A temperatura na área da Bacia apresenta uma média anual entre 19°C e 21°C, tendo o seu verão quente e úmido e o seu inverno ameno. Aumond et al. (2009) explica que a forma da Bacia e a declividade dos cursos d’água que formam a rede de drenagem favorecem expressivamente a ocorrências de inundações. As cabeceiras dos rios Itajaí do Sul e Oeste estão localizadas na Serra Geral, em cotas entre 1000 e 900m. A partir de Rio do Sul, a altitude do rio é de 327m, percorrendo um trecho de declividade acentuada de 5,21 (m/km) até a foz do rio Hercílio. Depois desse ponto, a altitude é de 129m, porém, as águas ainda percorrem um trecho com declividade mediana de 1,60 (m/km) até a Usina Salto, em Blumenau, onde a altitude é de 18,5m. Do centro urbano de Blumenau até a foz do rio Itajaí, a declividade é muito baixa, 0,013 (m/km). Tal característica física - a baixa declividade do rio Itajaí, especialmente no último trecho -, é a responsável pela constituição de grandes planícies de inundação, receptoras de sedimentos ao longo do tempo. Assim, essas áreas são muito vulneráveis, com elevado risco de inundação, sobretudo a partir de Blumenau.

O autor ainda acrescenta que quando o solo é espesso e poroso, a água infiltra facilmente. A rocha abaixo do solo, porém, é muito pouco permeável. Dessa forma, quando chove o solo fica encharcado com facilidade, e a água ao alcançar uma superfície de rocha inclinada segue o caminho preferencial nessa zona de contato, compondo uma zona lubrificada que propicia o escorregamento do solo. (AUMOND et al., 2009).

Abaixo, traz-se para melhor compreensão a a localização da Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu em Santa Catarina e em seguida os municípios integrantes desta bacia:



ISBN: 978-85-7897-148-9

Figura 1 – Localização da Bacia do Rio Itajaí-Açu em Santa Catarina



Fonte: Plano de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu (2010).

Figura 2 – Municípios da Bacia do Rio Itajaí-Açu.



PRINCIPAIS RODOVIAS E MUNICÍPIOS

Fonte: Projeto SISGA (2014).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A partir dos conceitos apresentados sobre região e de uma breve explanação quanto à Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu, abordaremos a seguir as principais instituições que se interagem nessa região, quais sejam: o Comitê de Bacia do Rio Itajaí-Açu; as Associações de Municípios e as Secretarias de Desenvolvimento Regional.

### **2.3 O Comitê de Bacia do Rio Itajaí-Açu**

Com a apresentação dos dados referentes à configuração física da Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu faz-se necessária a introdução de um dos atores responsáveis pela gestão dessa região: o Comitê de Bacia do Rio Itajaí-Açu.

Theis et al. (2001, apud TOMASELLI, 2008, p. 109) relaciona a ligação da região com o Comitê:

Desde o início da colonização da região do Vale do Itajaí se desenhou uma estreita ligação entre os habitantes e o Rio Itajaí-açu. [...] A relação com o rio Itajaí-açu, seja pelas enchentes, seja pela demanda de água, fez surgir uma entidade regional com forte atividade e que tem como objetivo a gestão integrada de recursos hídricos da Bacia do Rio Itajaí – o Comitê do Itajaí.

O Comitê é um órgão colegiado, formado por organizações públicas e privadas, que tem como função orientar o uso e a proteção da água em toda a bacia hidrográfica. Essa organização funciona como um parlamento para debater e deliberar sobre as questões relacionadas às águas da Bacia do Itajaí. Foi criado pelo Decreto Estadual nº 2109/1997, em conformidade com a Política Nacional de Recursos Hídricos - Lei nº 9433/1997 e a Política Estadual equivalente - Lei nº 9748/1994. (COMITÊ DO ITAJAÍ, 2014).

Cabe ressaltar que ao debater e deliberar sobre os recursos hídricos, ao Comitê pressupõe-se sua gestão, inclusive com atribuições normativas e consultivas. Assim, conforme instruído em seu sítio oficial, o objetivo do Comitê do Itajaí é articular ações de defesa contra secas e inundações e garantir o fornecimento de água em quantidade e qualidade adequadas para todos os usos. Esses objetivos serão alcançados mediante a proteção e a recuperação de ambientes fluviais; e o controle da poluição, da erosão do solo e do assoreamento dos cursos de água.

Ainda, as ações do Comitê devem integrar todos os entes federativos, compactuando com a União, o estado e os municípios que são de sua área de abrangência. Tal representatividade transparece em sua composição formada por 50



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

organizações, “das quais 10 são órgãos públicos estaduais e federais; 20 são usuários da água; 10 são órgãos públicos municipais; 10 são entidades da sociedade civil. Cada organização é representada por um membro titular e um suplente”. (COMITÊ DO ITAJAÍ, 2014).

Como forma de demonstrar a grandiosidade de abrangência do Comitê e a complexidade de suas ações em razão da extensa quantidade de municípios e por ser a bacia mais extensa de Santa Catarina, em seu Regimento Interno, disponível em seu sítio oficial, temos que pertencem à área de abrangência do Comitê do Itajaí os seguintes municípios:

- |                         |                  |                        |
|-------------------------|------------------|------------------------|
| 1. Agrolândia           | 18. Ibirama      | 35. Pouso Redondo      |
| 2. Agronômica           | 19. Ilhota       | 36. Presidente Getúlio |
| 3. Alfredo Wagner       | 20. Imbuia       | 37. Presidente Nereu   |
| 4. Apiúna               | 21. Indaial      | 38. Rio do Campo       |
| 5. Ascurra              | 22. Itaiópolis   | 39. Rio do Oeste       |
| 6. Atalanta             | 23. Itajaí       | 40. Rio do Sul         |
| 7. Aurora               | 24. Ituporanga   | 41. Rio dos Cedros     |
| 8. Benedito Novo        | 25. José Boiteux | 42. Rodeio             |
| 9. Blumenau             | 26. Laurentino   | 43. Salete             |
| 10. Botuverá            | 27. Lontras      | 44. Santa Teresinha    |
| 11. Braço do Trombudo   | 28. Luís Alves   | 45. Taió               |
| 12. Brusque             | 29. Mirim Doce   | 46. Timbó              |
| 13. Chapadão do Lageado | 30. Navegantes   | 47. Trombudo Central   |
| 14. Dona Emma           | 31. Penha        | 48. Vidal Ramos        |
| 15. Doutor Pedrinho     | 32. Petrolândia  | 49. Vitor Meireles     |
| 16. Gaspar              | 33. Piçarras     | 50. Witmarsum          |
| 17. Guabiruba           | 34. Pomerode     |                        |

Apresentado o papel do Comitê e os municípios que são parte integrante de sua composição, passamos para as associações de municípios que compõem a Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu.

## 2.4 As Associações de Municípios

A colaboração entre municípios está em conformidade com as leis orgânicas dos municípios de Santa Catarina desde 1928 (Lei nº 1639) e a Constituição Federal desde 1937. A partir do reconhecimento do município como ente da federação pela Constituição Federal de 1988, a cooperação entre os entes federados ganhou ênfase. No ano seguinte passou a constar na Constituição Estadual de Santa Catarina de 1989 a permissão para criação de associações intermunicipais para matérias de interesse comum. (TOMASELLI, 2008).

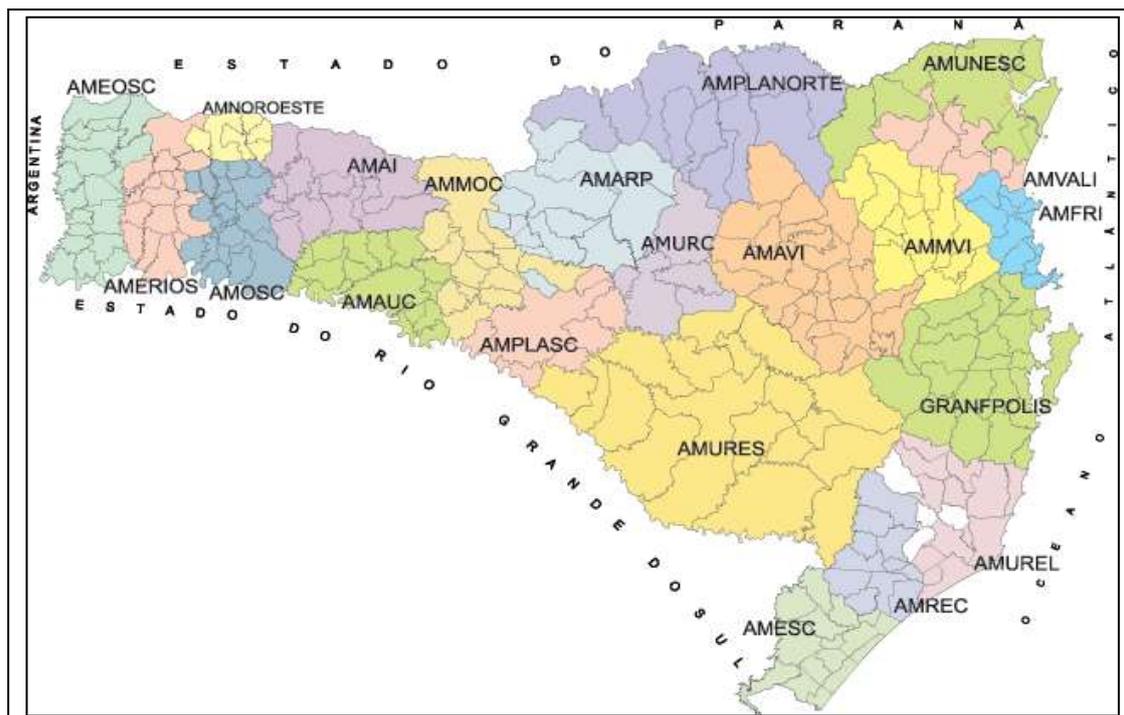
Com relação à sua concepção, as associações municipais são fundadas por



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

iniciativa do poder executivo, com anuência do poder legislativo. As associações têm o objetivo de fortalecer a autonomia dos municípios e pactuar o desenvolvimento integrado da região, com ações intermunicipais de fomento às políticas públicas, visando à convergência dos interesses municipais por meio da contínua especialização da administração pública. Atualmente as associações de municípios tem papel fundamental na realização de cursos, congressos, colegiados, proporcionam assessorias nas mais diversas áreas, auxiliam na elaboração de projetos, bem como tem sido palco e base de sustentação para o surgimento de consórcios públicos nas mais diversas áreas de atuação. Na figura a seguir podem ser visualizadas as 21 (vinte e uma) associações de municípios existentes em Santa Catarina.

Figura 3 – Localização das Associações de Municípios de Santa Catarina.



Fonte: Fecam (2014).

Tomaselli (2008) acrescenta que essas instituições são entidades com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que tem duração indeterminada e são dotadas de estatuto próprio aprovado em assembleia geral. Também possuem autonomia política e administrativa diante da União e do Estado e devem prestar contas aos municípios associados.

Nesse artigo destacaremos as associações que estão relacionadas à Bacia do Rio



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Itajaí-Açu, mencionando também a sua data de criação: Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (Amavi) - 1964, Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis (Grandfpolis) – 1969, Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí (Ammvi) -1969 e Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí-Açu (Amfri) - 1970.

A Amavi congrega os municípios de: Agrolândia, Agronômica, Atalanta, Aurora, Braço do Trombudo, Chapadão do Lageado, Dona Emma, Ibirama, Imbuia, Ituporanga, José Boiteux, Laurentino, Lontras, Mirim Doce, Petrolândia, Pouso Redondo, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Rio do Campo, Rio do Oeste, Rio do Sul, Salete, Santa Terezinha, Taió, Trombudo Central, Vidal Ramos, Vitor Meireles e Witmarsum.

A Grandfpolis, por sua vez, reúne os municípios de: Águas Mornas, Alfredo Wagner, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Canelinha, Florianópolis, Garopaba, Governador Celso Ramos, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, Palhoça, Paulo Lopes, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São João Batista, São José, São Pedro de Alcântara e Tijucas.

Já a Ammvi abrange os municípios de: Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó. E, a Amfri congrega os municípios de: Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itajaí, Itapema, Luis Alves, Navegantes, Penha e Porto Belo.

## **2.5 As Secretarias de Desenvolvimento Regional**

No dia 30 de janeiro de 2003 foi aprovada a Lei Complementar nº 243 que instituiu uma nova estrutura administrativa para o poder executivo de Santa Catarina. Nesta estrutura passaram a existir 29 (vinte e nove) Secretarias de Estado do Desenvolvimento Regional (SDRs), com participação na administração direta do governo do estado. (SANTA CATARINA, 2003). Esses órgãos tiveram como intuito diminuir a distância entre os municípios e o governo estadual e descentralizar ações deste para facilitar e agilizar os processos governamentais.

Mais tarde, em 2005, a Lei Complementar nº 284 foi editada, incluindo a criação da 30ª SDR. (SANTA CATARINA, 2005). Já no ano de 2007, uma nova lei dispoendo sobre o modelo de gestão e estrutura foi editada, a Lei Complementar nº 381, instituindo mais seis SDRs. (SANTA CATARINA, 2007).

Com a Lei Complementar nº 381/2007, as SDRs passaram a ser entendidas como



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Agências de Desenvolvimento Regional:

Art. 2º [...] § 1º Para fins do disposto nesta Lei Complementar, Agência de Desenvolvimento Regional é o órgão descentralizado da estrutura do Estado capaz de induzir e motivar o engajamento, a integração e a participação da sociedade organizada para, de forma planejada, implementar e executar políticas públicas e viabilizar instrumentos de desenvolvimento econômico sustentável para a geração de novas oportunidades de trabalho e renda, promovendo a equidade entre pessoas e entre regiões. (SANTA CATARINA, 2007).

Com a proposta de substituir funções centralizadas por regionalizadas, o então governador do estado de Santa Catarina, Luiz Henrique da Silveira criou as Secretarias de Desenvolvimento Regional, uma nova estratégia, concebida “de cima para baixo”, adotando um recorte territorial diferenciado em relação às Associações Municipais e outras regionalizações pré-existentes. (LINDER, 2010).

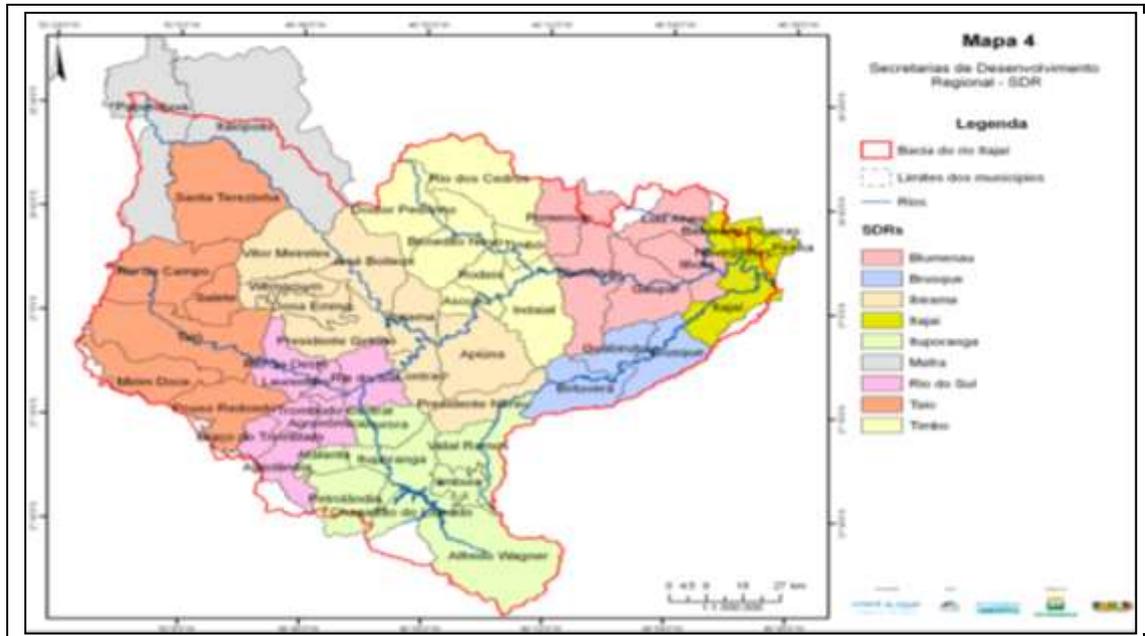
Na área de abrangência da Bacia do Rio Itajaí-Açu existe nove SDRs: Blumenau, Timbó, Brusque, Itajaí, Taió, Rio do Sul, Ituporanga, Mafra e Ibirama. A SDR de Blumenau abrange os municípios de Blumenau, Gaspar, Pomerode, Luiz Alves e Ilhota. A SDR de Timbó reúne os municípios de Timbó, Ascurra, Benedito Novo, Doutor Pedrinho, Indaial, Rio dos Cedros e Rodeio. A SDR de Brusque congrega os municípios de Brusque, Botuverá, Canelinha, Guabiruba, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista e Tijucas. A SDR de Itajaí envolve os municípios de Itajaí, Balneário Piçarras, Penha, Navegantes, Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Itapema, Porto Belo e Bombinhas.

A SDR de Taió abrange os municípios de Taió, Mirim Doce, Pouso Redondo, Rio do Campo, Salete e Santa Terezinha. A SDR de Ituporanga reúne os municípios de Ituporanga, Alfredo Wagner, Atalanta, Aurora, Chapadão do Lageado, Imbuia, Leoberto Leal, Petrolândia e Vidal Ramos. A SDR de Mafra envolve os municípios de Mafra, Campo Alegre, Itaiópolis, Monte Castelo, Papanduva, Rio Negrinho e São Bento do Sul. A SDR de Ibirama compreende os municípios de Ibirama, Apiúna, Dona Emma, José Boiteux, Lontras, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Vitor Meirelles e Witmarsum.

Na figura a seguir pode-se observar a Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu e as nove SDRs existentes na sua área de abrangência:



Figura 4 - Localização das SDRs na Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu.



Fonte: Plano de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu (2010).

Após explanação das principais entidades relacionadas à região onde se encontra a Bacia do Rio Itajaí-Açu, discorreremos sobre o desenvolvimento e a interação regional entre essas entidades e os municípios abrangentes.

## 2.6 Interação Regional

A região é formada pela interação entre o homem e a natureza na área determinada pela Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu. A promoção do desenvolvimento regional está ligada à qualidade das propostas, iniciativas e gerência regional que ocorre por meio da mobilização dos principais atores socioeconômicos atuantes na região, que nesse caso são o Comitê de Bacia, as Associações de Municípios e as Secretarias de Desenvolvimento Regional. Além disso, é preciso a institucionalização de ferramentas de planejamento regional para formar uma dinâmica de desenvolvimento do território.

Nesse sentido, Cazella, Cardoso e Mattei (2014) enfatizam a necessidade de se realizar articulações intermunicipais para diminuir as limitações locais e aumentar a utilização dos recursos escassos.

Sachs (1993) coloca que é necessário para a humanidade o desenvolvimento



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sensível e insensível ao meio ambiente. Para isso é preciso uma parceria para gerir os recursos ambientais globais e uma maior justiça econômica para os países em desenvolvimento. No caso do nosso recorte espacial, modificamos a escala para substituir os termos: “recursos globais” para “recursos locais”; e “países em desenvolvimento” para “municípios menos desenvolvidos”. É necessário reconhecer que somente com a modificação do comportamento econômico danoso ao meio ambiente e à sociedade será possível oferecer uma condição de vida decente para todos no planeta e, assim, conseqüentemente da região. Um novo equilíbrio deve ser encontrado entre todas as formas de capital (o humano, o físico e o financeiro), bem como os recursos institucionais e culturais.

Ainda segundo o mesmo autor, são apresentadas as cinco dimensões do conceito de ecodesenvolvimento: sustentabilidade social (maior equidade na distribuição de renda e de bens), sustentabilidade econômica (recursos alocados e gerenciados de forma eficiente), sustentabilidade ecológica (adequada proteção ambiental), sustentabilidade espacial (distribuição territorial equilibrada) e sustentabilidade cultural (continuidade cultural). Cabe ressaltar que para o sucesso de um processo de vida sustentável a participação dos grupos e das comunidades locais é essencial. (SACHS, 1993).

### **3 Materiais e Métodos**

Sobre a questão metodológica, a pesquisa é caracterizada como um estudo descritivo de abordagem qualitativa, realizada através de busca bibliográfica. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa compreende diferentes técnicas interpretativas, que visam à descrição e decodificação dos componentes de um complexo sistema de significados. Ainda no tocante à pesquisa qualitativa, de acordo com Freitas (2002), ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, essa modalidade de pesquisa deve focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por meio desses, compreender também o seu contexto.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é definida como descritiva, pois visa descrever características de determinados fenômenos, sendo as pesquisas descritivas e exploratórias as habitualmente utilizadas pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. (LOPES, 2006).

Com relação ao meio, a pesquisa foi bibliográfica. Nessa modalidade de pesquisa



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

buscam-se nos autores e nas obras selecionadas os dados para a produção do conhecimento pretendido. Não existem entrevistados, entretanto, observam-se situações vividas pelos pesquisadores levando-se em consideração a atuação profissional em instituições governamentais.

## **4 Discussão**

Uma das principais dificuldades que pode ser observada no gerenciamento regional é que dentro da Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu temos instituições como as Associações de Municípios e as SDRs que discutem, muitas vezes, os mesmos temas, porém, com municípios diferentes, já que alguns municípios que estão em determinada SDR nem sempre fazem parte da mesma Associação, que por sua vez ainda conflitam com sua representatividade no próprio Comitê de Bacia.

Utilizamos como exemplo o caso da SDR de Blumenau que abrange os municípios de Blumenau, Gaspar, Pomerode, Luís Alves e Ilhota. Nem todos os municípios integram a mesma Associação. Fazem parte da Ammvi as cidades de Blumenau, Gaspar e Pomerode, já da Amfri as cidades de Ilhota e Luís Alves. Portanto, existem questões semelhantes pertinentes ao desenvolvimento regional que ora são discutidas por Gaspar junto a Ilhota e Luís Alves na SDR e em outrora sem estes dois municípios quando na Ammvi.

Outro caso ainda mais complexo é da Grandfpolis que reúne os municípios de Águas Mornas, Alfredo Wagner, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Canelinha, Florianópolis, Garopaba, Governador Celso Ramos, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, Palhoça, Paulo Lopes, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São João Batista, São José, São Pedro de Alcântara e Tijucas. Dos 22 municípios que integram a GRANDFPOLIS, apenas sete fazem parte de SDRs que estão na área de abrangência da Bacia do Rio Itajaí-Açu, como os municípios de Canelinha, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista e Tijucas (SDR de Brusque) e Alfredo Wagner e Leoberto Leal (SDR de Ituporanga).

Assim como estes dois casos existem outros que dificultam a interação entre municípios e organizações e afetam o desenvolvimento regional, pois é difícil pensar em um desenvolvimento regional quando há municípios que integram Associações e SDRs diferentes, com ações de planejamento distintas para as mesmas problemáticas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que a região já avançou muito também, sendo palco, inclusive, de diversas experiências de planejamento regional e pioneira em algumas delas. Entretanto, como ressalta Tomaselli (2008), assim como em outras regiões do estado, tais experiências não tiveram êxito por motivos como a falta de visão de desenvolvimento e de continuidade. A autora cita que associações, como a Ammvi, têm experiência, porém, ainda esbarram na questão da vontade política, apesar de haver sinais de uma mudança de postura quanto ao planejamento. Com relação ao Comitê de Bacia, mesmo assumindo uma atuação mais ampla do que a mera questão das cheias, não possui alcance suficiente para posicionar-se como instituição de planejamento regional. As SDRs, por sua vez, dependem de relações político-partidárias e possuem fraca articulação com os atores sociais regionais. Quanto às SDRs entende-se que estas como propostas para a descentralização governamental, constituem-se em um processo de transferência de autoridade decisória no processo de planejamento e desenvolvimento regional, porém, questiona-se quanto esta real aplicação com uma atual posição de mera desconcentração e não descentralização.

## **5 Considerações Finais**

O artigo elaborado correlacionou os conceitos de região estudados na disciplina de Organização e Espaço com o vivenciado pelas organizações governamentais presente na Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu. Mediante os autores da disciplina, demais autores oriundos da pesquisa bibliográfica e da própria observação dos autores o objetivo geral de apresentar a discussão sobre a interação existente entre as organizações existentes, quais sejam: Comitê da de Bacia, Associações de Municípios e Secretarias de Desenvolvimento Regionais – SDRs, no que tange à questão do gerenciamento regional na Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí-Açu, em Santa Catarina, foi plenamente alcançado, juntamente com seus objetivos específicos.

Mediante o apresentado, faz-se necessário tornar o Estado mais eficiente e menos oneroso em suas funções, principalmente como estado-promotor e estado-regular, bem como a apropriação de todos os direitos fundamentais assegurando às populações uma vida decente e digna com a promoção da educação para a cidadania, para que estes saibam entender e lutar por seus direitos. Para tanto, um passo importante nesta direção é a formação de parcerias entre os diversos atores sociais, enfatizando as iniciativas



ISBN: 978-85-7897-148-9

vindas destes e fortalecendo as instituições governamentais que tratam sobre o desenvolvimento regional.

No caso da região estudada, para que as ações propostas obtenham os resultados esperados é necessária a habilidade e o engajamento dos vários grupos de municípios na concepção e implementação de suas próprias estratégias regionais, feitas sob medida em função das especificidades culturais e socioambientais. As relações entre as diferentes organizações (Associações de Municípios e Secretarias de Desenvolvimento Regional) e o Comitê de Bacia devem perseguir a tarefa de possibilitar o desenvolvimento englobando os direitos sociais e econômicos, bem como administrar de forma ecologicamente responsável os bens comuns regionais para o benefício da sociedade.

Entendemos que este foi um rápido processo de levantamento e comparação de como estão organizadas estas instituições, porém, é claro que esta é uma questão a ser ampliada para buscar o entendimento e o direcionamento para a discussão das regiões formadas por cada uma destas instituições e suas atuações, tema pertinente a ser discutido de forma contínua em nosso Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional.

## Referências

AUMOND, J. J. et al. Condições naturais que tornam o Vale do Itajaí sujeito aos desastres. In: FRANK, B.; SEVEGNANI, L. (Org.). **Desastre de 2008 no Vale do Itajaí: água, gente e política**. Blumenau: Agência de Água do Vale do Itajaí, 2009.

CAZELLA, Ademir Antonio; CARDOSO, Joel Henrique; MATTEI, Lauro. **Iniciativas intermunicipais de desenvolvimento: análise de experiências no estado de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/2/789.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

COMITÊ DO ITAJAÍ. **Comitê do Itajaí**. Disponível em: <<http://www.comiteitajai.org.br/portal/index.php/comite.html>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Regimento**. Disponível em: <<http://www.comiteitajai.org.br/portal/index.php/regimento.html>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E.; COSTA GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia, conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. **Trajéorias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

COSTA GOMES, P. C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E.; COSTA GOMES, P. C.; CORREA, R. L. **Geografia, conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

DIAS, L. C.; SANTOS, G. A. Região, território e meio ambiente. **Revista De Estudos Urbanos e Regionais**, v. 5, n. 2, nov. 2003.

FECAM, Federação Catarinense de Municípios. **Guia dos municípios catarinenses**. 2014. Disponível em: <<http://guia.fecam.org.br/associacoes/index.php>>. Acesso em: 14 maio 2014.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

LINDER, Mariana Canadas. **A contribuição das SDRs para o desenvolvimento regional em Santa Catarina no período recente: o caso de São Joaquim**. 2010. 100f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

LOPES, J. **O fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.

PAUL, Patrick. Pensamento complexo e interdisciplinaridade: abertura para mudança de paradigma? In: PHILLIPI JUNIOR, A.; SILVA NETO, A. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Baurer: Manoele, 2011.

PLANO DE RECURSOS HÍDRICOS DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO ITAJAÍ-AÇU, 2010. **Comitê do Itajaí**. Disponível em: <http://www.comiteitajai.org.br/portal/index.php/planorecursoshidricos/resumo-do-plano.html>. Acesso em 12 maio 2014.

PROJETO SISGA. **Bacia Hidrográfica do Vale do Itajaí**. Disponível em: <<http://campeche.inf.furb.br/sisga/educacao/ensino/baciaValeItajai.php>>. Acesso em: 29 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Bacia Hidrográfica do Vale do Itajaí**. Disponível em: <<http://campeche.inf.furb.br/sisga/educacao/ensino/mapaBaciaVale.jpg>>. Acesso em: 29 maio 2014.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI, desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

\_\_\_\_\_. Em busca de novas estratégias de desenvolvimento. **Estudos Avançados** 9(25), 1995.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 243 de 2003**.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 284 de 2005**.

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 381 de 2007.**

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado.** São Paulo: HUCITEC, 1988.

\_\_\_\_\_. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1992.

TOMASELLI, Carla Caroline. **Cabe à Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí assumir o planejamento regional no Médio Vale do Itajaí?** 2008. 148f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM SOCIAL NAS EXPERIÊNCIAS DE AGENDA 21 LOCAIS EM SANTA CATARINA

Juliana Adriano<sup>575</sup>Kátia Maria Zgoda Parizoto<sup>576</sup>Luciana Butzke<sup>577</sup>

### Resumo

O diálogo entre *meio ambiente e desenvolvimento*, iniciado na década de 1960, coloca como principal condicionante da crise socioambiental o modelo de desenvolvimento hegemônico. Nesse contexto, surge o ecodesenvolvimento, um enfoque de planejamento e gestão preventivo e proativo que busca um novo estilo de desenvolvimento. Mais recentemente, a elaboração de Agendas 21 Locais surge como uma estratégia para operacionalizar o enfoque. Trata-se de um instrumento mobilizador da participação dos cidadãos, favorecendo a aprendizagem social. A contribuição do artigo foi a de destacar, nas experiências de Ibiraquera e Xanxerê, pontos que apontem os limites dos processos e caminhos que possam aprimorar sua efetividade, resultados e potencialização de ações alternativas de desenvolvimento em Santa Catarina.

**Palavras-chave:** Ecodesenvolvimento; Agenda 21; Local; Aprendizagem social.

### 1 Sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – Prognóstico de uma Crise?

Para que se possa refletir sobre a relação existente entre meio ambiente e desenvolvimento na sociedade moderna é preciso observar as escolhas feitas e os caminhos percorridos pela humanidade. Parece difícil pensar que vivenciamos uma crise planetária sem precedentes, porém essa crise fica visível quando percebemos que a opção escolhida pela maioria da população é de valorizar bens econômicos e materiais ao invés das relações pessoais e a manutenção do patrimônio natural. O diálogo sobre *meio ambiente & desenvolvimento*, iniciado ainda na década de 1960, coloca como principal condicionante da crise socioambiental o modelo de desenvolvimento hegemônico. Um esforço inicial em reconhecer os limites do crescimento material do planeta, a partir da pesquisa sistêmica, foi empreendido, nesta época, pela equipe de Dennis Meadows. Em seu relatório a equipe destaca o aspecto interdependente dos impactos destrutivos

<sup>575</sup> Cientista social, mestre em Sociologia Política/UFSC, professora da rede pública estadual. E-mail: ju.adriano@gmail.com.

<sup>576</sup> Pedagoga, doutoranda do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do NMD. E-mail: kamzp@hotmail.com.

<sup>577</sup> Cientista social, mestre em Sociologia Política/UFSC, membro do NMD e NPDR. E-mail: butzkeluciana@gmail.com.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

gerados pela ação do ser humano sobre os sistemas socioecológicos, e as ameaças diretas as condições de sobrevivência das espécies em longo prazo no planeta (VIEIRA, BERKES, SEIXAS, 2005, p. 24).

Essa é uma crise, ao mesmo tempo, terminal e conjuntural. É terminal tanto para a humanidade quanto para o sistema capitalista. Mais e mais os seres humanos se aproximam vertiginosamente dos limites planetários, seja com ocupações e depredações, que afetam o sutil equilíbrio da Terra; ou por incentivar ações e atitudes que exauram seus bens e serviços. É conjuntural porque ambos, humanidade e capitalismo, afirma Boff (2012) não podem se reproduzir sem usufruir da natureza. Mesmo assim se mantém “as estratégias dos poderosos” que priorizam salvar o sistema financeiro em detrimento da civilização ou a vitalidade da Terra. (BOFF, 2012, p. 19)

Nas palavras de Morin:

[...] quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade, quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários se tornam os problemas, mais impensáveis eles se tornam. (MORIN, 2002, p. 15)

É preciso um “agir complexo” para superar a crise planetária. Tal superação implica em promover uma mudança de paradigma e, ao mesmo tempo, reintegrar o ser humano e a natureza. Reestabelecer relações em busca de uma renovação societária que promova a qualidade do *habitat* e a inclusão da *justiça ambiental* privilegiando a busca da produção, da distribuição e da reprodução dos múltiplos atributos de um ambiente com qualidade para todos (ACSELRAD, 2001; VIEIRA, 2007).

## **2 Ecodesenvolvimento e a Educação para o Ecodesenvolvimento**

O ecodesenvolvimento é um enfoque de planejamento e gestão preventivo e proativo que busca um novo estilo de desenvolvimento. Sua proposta está centrada na necessidade de oferecer respostas aos problemas e aspirações das comunidades, com a participação de todos os atores sociais na busca da composição de cenários alternativos. (SACHS, 1986; VIEIRA, 2011).

Nas palavras de Vieira (2011) ecodesenvolvimento pode ser descrito como:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Uma abordagem de planejamento e gestão de estratégias alternativas de desenvolvimento inspiradas na busca de harmonização das dimensões social, econômica e ecológica. Distinguimos esta abordagem da interpretação dominante do conceito de desenvolvimento sustentável, que subordina a ecologia à economia e tende a colocar em segundo plano o imperativo de priorizar o atendimento das necessidades básicas das coletividades locais. (VIEIRA, 2011, p. 14)

As estratégias voltadas ao ecodesenvolvimento não têm um ponto de chegada, são processos permanentes que envolvem pesquisa-ação-formação, pedagogia da autonomia, aprendizagem social adaptativa, a formação de comunidades de aprendizagem. Tais estratégias não podem ser impostas de cima para baixo, mas projetadas e implementadas pela própria população. Isso exige um esforço coletivo diante da necessidade de estimular o envolvimento, a capacitação e a participação dos cidadãos nas decisões. As políticas públicas, para Sachs (2007) devem estimular e apoiar as iniciativas locais, desempenhando um papel muito importante nas políticas de desenvolvimento. O Ecodesenvolvimento defende ampla participação social, distinta daquela que conhecemos. Defende uma participação que compreenda todos os estágios do processo de planejamento, seja na concepção, implementação ou no controle das ações definidas coletivamente para o desenvolvimento.

Sendo assim, o conceito de ecodesenvolvimento pode ser usado para enunciar uma nova modalidade de política, ambiental e preventiva. O enfoque aproxima a sociedade da natureza, numa perspectiva sistêmica e integradora uma vez que para o ecodesenvolvimento homem e natureza não estão separados. A natureza é um patrimônio e deve ser gerenciado com parcimônia pelos seres humanos.

Para os defensores do ecodesenvolvimento, o sucesso da proposta está condicionado à necessidade de ocorrer uma reforma profunda da educação atual e para tanto sugerem que se conceitue de forma clara o que se pretende com a educação para o ecodesenvolvimento. É importante ressaltar que para esse enfoque a educação é uma premissa, ou seja, não poderá existir ecodesenvolvimento sem *educação para o ecodesenvolvimento*. (SACHS, 1980, 2007; VIEIRA, 1999).

A proposta da educação para o ecodesenvolvimento está centrada na construção de processos educativos pautados nos princípios de igualdade, participação, pluralismo, promoção da descentralização e do empoderamento em todos os níveis da sociedade. Com destaque para a necessidade de se conceber essa tal *Educação para o Ecodesenvolvimento* (EPE) configurada como uma alternativa de educação voltada para o desenvolvimento local que considera o enfrentamento da crise socioambiental de escopo



ISBN: 978-85-7897-148-9

global e a inclusão da participação cidadã nas comunidades como premissas.

A aprendizagem social adaptativa é um processo interativo e contínuo. As abordagens do aprendizado social visam encontrar formas nas quais as pessoas possam transcender as normas sociais, valores e formas tradicionais de pensar os problemas, convergindo para mudanças socioecológicas e desempenhando um papel direto no estímulo da inovação institucional (CUNDILL, 2010).

A aprendizagem social adaptativa é definida como a reflexão e ação coletiva que tem lugar entre indivíduos e grupos quanto trabalham para melhorar a gestão das relações entre sistemas sociais e ecológicos. Aí entram em cena os *níveis de aprendizagem*: aprendizagem em circuito simples, duplo e triplo. A *aprendizagem em circuito simples* se refere a melhorar as ações, estratégias e práticas que ocorrem num grupo envolvido num projeto de gestão de recursos comuns. A *aprendizagem em circuito duplo* envolve o questionamento dos pressupostos e dos modelos mentais que apoiam a seleção de estratégias particulares e ações. Isto é particularmente importante nos processos colaborativos onde diferentes formas de conhecimento e modelos mentais estão juntos. Na *aprendizagem em circuito triplo* a aprendizagem ocorre quando os valores e normas que sustentam as hipóteses são questionados e refletidos. Isto leva a um entendimento mais profundo do contexto, dinâmicas de poder, valores que influenciam a capacidade de gerir os recursos comuns (CUNDILL, 2010)<sup>578</sup>.

### 3 Agenda 21 Local

A Agenda 21 é fruto do esforço de vários *experts* que buscavam encontrar alternativas para o desenvolvimento no planeta e foi apresentada, pela primeira vez, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente realizada no Rio de Janeiro no ano de 1992. A Agenda 21 Local tem por princípio a intenção de contribuir para o estabelecimento de um novo modelo de desenvolvimento que integre as necessidades de crescimento econômico, a defesa do ambiente e dos recursos naturais e a promoção da qualidade das condições de vida das populações. Sua versão mundial recebeu o nome de Agenda 21 Global e possui 40 capítulos. Cabe a cada país, estado e município elaborar a sua agenda 21.

<sup>578</sup> A aprendizagem em circuito triplo converge para o *engajamento reflexivo* e a *reflexividade ecológica* (SCHLOSBERG, 2009).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A Agenda 21 é um programa de ação participativa que pressupõe o envolvimento da sociedade local e projeta-se como importante instrumento de mudança ao introduzir nos processos de decisão política a partilha das responsabilidades diante de problemas locais.

As Agendas 21 Locais podem ser classificadas, segundo Scherer-Warren (2006), como redes de negociação na esfera pública, em que seus coletivos e/ou redes desempenham um papel importante por estarem constituídas de atores de resistência e propositores de políticas sociais cidadãs. Tais redes possuem um papel estratégico na sociedade por possuir um direcionamento organizativo, articulador, informativo e de empoderamento de coletivos. (SCHERER-WARREN, 2006, p.222)

O Relatório “Perfil dos Municípios Brasileiros – 2009” publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE obteve informações relativas a todos os 5 565 municípios brasileiros. A pesquisa destacou que 19,9% dos municípios haviam iniciado o processo de elaboração da Agenda 21 durante o período, percentual menor que o registrado em 2002 (29,7%). A Agenda 21 está presente principalmente nos municípios de maior porte populacional. Nos municípios de menor porte populacional, sua presença foi pouco expressiva: por exemplo, dentre aqueles com até 5 000 habitantes apenas 9,1% iniciaram o processo de Agenda 21. Em termos de Grandes Regiões, a presença maior foi apontada na Região Norte (27,4%), seguida da Nordeste (25,8%) e Sudeste (18,5%). A incidência de municípios que iniciaram a Agenda 21 foi menor nas Regiões Centro-Oeste (13,7%) e na Sul (12,4%).

Já a Rede Brasileira de Agendas 21 Locais contabiliza aproximadamente 650 processos de agendas 21 locais em todo o Brasil. Foram considerados pela Rede, para apresentação dos números nacionais, todos os processos que apresentam características semelhantes as orientações descritas na carta de princípios da rede e também os critérios relacionados no “passo-a-passo”, metodologia desenvolvida pela Coordenação técnica do Ministério do Meio Ambiente para a construção de agendas 21 locais.

O governo brasileiro incluiu em seus projetos, por alguns anos, o *Programa Brasileiro de Construção de Agendas 21 Locais*. Ação desenvolvida pelo Ministério do Meio Ambiente - MMA e pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente - FNMA. Durante o período em que o programa de incentivo à construção de Agendas 21 Locais esteve em vigor alguns municípios receberam recursos financeiros e apoio técnico especializado. Em Santa Catarina os processos de Itajaí, Bombinhas, Porto Belo e Xanxerê foram financiados pelo FNMA, através do edital FNMA 02/2003. O processo da Lagoa da Ibiraquera recebeu, entre 2003 e 2004, recursos do FNMA vinculados ao projeto de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

*Manejo integrado da pesca na Lagoa de Ibraquera* (diagnóstico e plano de ação para a pesca, com financiamento do FNMA, e parceria entre diversos núcleos de pesquisa da UFSC).

O Ministério do Meio Ambiente – MMA, através da Coordenação da Agenda 21 - DCRS/SAIC/MMA, promoveu em 2009 uma pesquisa em todos os estados brasileiros com objetivo de efetuar um levantamento dos resultados diretos e indiretos dos processos de Agenda 21 Local no Brasil. Dos questionários enviados a todos os municípios, apenas 177 retornaram. Entre os resultados apresentados estão os avanços e as dificuldades informadas pelos processos. Os avanços percebidos foram: a mobilização e participação da sociedade e do poder público no processo; a facilitação de implementação de um modelo de gestão integrada; a instituição de Fóruns Permanentes como instâncias consultivas; a implementação de ações concretas em diversas dimensões (ainda que pontuais e em escala reduzida).

Já os principais obstáculos apresentados foram: Falta de compreensão do que é Desenvolvimento Sustentável; dificuldade de estruturação dos Fóruns; resistência de adesão do setor empresarial/produtivo; descontinuidade dos processos; e vulnerabilidade a mudanças de gestão e à troca de membros do Fórum. Além disso, 74% do total de pesquisados afirmaram ter existido influência do processo na concepção de outras políticas públicas em seus municípios, com destaque para a elaboração e/ou revisão dos Planos Diretores e de leis municipais.

Atualmente o Brasil assiste a retração do número de processos em atividade.

#### **4 Experiências de Agenda 21 Local**

Os processos de construção de agendas 21 locais desenvolvidas no Brasil podem ser considerados relativamente recentes, pouco estruturados e possuidores de múltiplas abordagens e leituras do ideário de sustentabilidade. É possível perceber, a partir de publicações acadêmicas sobre o assunto, que eles possuem grande diversidade de propostas e de programas em busca de instrumentalizar e criar estratégias de desenvolvimento para as sociedades envolvidas, seja no tratamento de questões locais complexas e urgentes, ou na dificuldade de materializar um cenário futuro proativo.

Não existe, então, uma receita pronta para uma agenda 21 local. Cada processo tem suas particularidades. É preciso que os envolvidos estabeleçam os critérios que serão



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

necessários para que a comunidade participe integralmente das decisões e da elaboração e execução dos planos de ação e projetos que daí surgirem.

Neste artigo pretendemos aproximar dois processos estabelecidos no Estado de Santa Catarina que continuam atuantes e foram objeto de estudos que resultaram em publicações acadêmicas. O artigo não tem por pretensão apresentar tais processos como estudos de caso, mas aproximar duas experiências reconhecidas à luz dos conceitos acima apresentados.

#### **4.1 Fórum Da Lagoa De Ibiraquera**

A Lagoa de Ibiraquera fica localizada entre os municípios de Imbituba e Garopaba, distante 70 km da capital do estado de Santa Catarina. Em 2010, estes municípios costeiros constavam respectivamente com 40.200 e 18.144 habitantes. (IBGE, 2011).

Por meio de parceria entre organizações da sociedade civil (sobretudo do Movimento Ambiental do Rosa – MAR, e do Conselho Comunitário de Ibiraquera – CCI), e o Núcleo de Meio Ambiente e Desenvolvimento (NMD/UFSC), surge em 2001 a proposta da Agenda 21 Local da Lagoa de Ibiraquera. E em 9 de março de 2002 foi criado o Fórum da Agenda 21 Local da Lagoa de Ibiraquera.

A região é considerada singular, pois desde 2004 está inserida começou a se configurar na área um mosaico de unidades de conservação de uso direto, e a mesma passou a ser considerada uma Região Laboratório de Desenvolvimento Territorial Sustentável”, integrando pesquisadores vinculados a diversas áreas de especialização na UFSC, na Universidade Regional de Blumenau (FURB), na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), nas universidades de Tours e Grenoble – na França – e nas universidades do Quebec e de Manitoba – no Canadá (ADRIANO, 2011).

Na região se concentrou um esforço de pesquisa e ação universitária, que tomou ainda mais corpo a partir de 2008, com dois projetos em que o NMD esteve envolvido, o “Observatório do Litoral Catarinense” e o “Desenvolvimento Territorial Sustentável na Zona Costeira Catarinense: Estratégias integradas de geração de trabalho e renda a partir da valorização da identidade cultural das comunidades pesqueiras tradicionais. O primeiro constitui uma rede acadêmica de apoio técnico-científico permanente as ações desenvolvidas pelo Ministério Público no enfrentamento de situações de conflito socioambiental na zona costeira. E o segundo, envolveu pesquisadores da UFSC, da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI), do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Centro de Cooperação Internacional em Pesquisa Agronômica para o Desenvolvimento (CIRAD) e do Centro Latino Americano para el Desarrollo Rural (RIMISP).

Este envolvimento da academia, sobretudo por parte do NMD, foi um dos fatores de relevância na dinamização da área frente as questões socioambientais. Por outro lado, podemos citar a reação das comunidades locais a ações do setor privado na região. No ano de 2003, aumentaram os impactos de uma fazenda de carcinicultura implementada a beira da Lagoa de Ibiraquera, e os detentores das terras no entorno da Praia Vermelha fecharam os acessos a mesma. Esses fatos geraram a criação do Grupo de Trabalho da Pesca no Fórum, além d a criação da Associação de Pescadores da Comunidade de Ibiraquera –ASPECI, e de uma parceria entre IBAMA e pescadores para fiscalização de irregularidades no entorno da Lagoa. A maturação do trabalho desenvolvido no Fórum, gerou ainda a demanda em 2006 por uma Reserva Extrativista (Resex) da Pesca e Aquicultura. Cabe ressaltar que esse tipo de unidade de conservação propõe a gestão compartilhada de recursos naturais entre comunidades tradicionais e governo. Infelizmente até o momento o processo tramita nas instâncias superiores do Governo Federal.

Em se tratando de parceria entre sociedade civil e governo, e de tentativa de construção de gestão compartilhada, a partir de 2005, o Fórum e o NMD desempenham papel fundamental na construção do Conselho Gestor da APA da Baleia Franca. Ao longo de alguns anos, NMD e Fórum foram protagonistas importantes junto a APA da Baleia Franca, ajudando a organizar e a propor alternativas de desenvolvimento para a área. Em 2008, já com menor força do protagonismo destes, foi criado o comitê para definir abertura da Barra da Lagoa constituído por APA-BF, Prefeitura de Imbituba, Fórum de Ibiraquera, Associações de Pescadores, Colônias de Pescadores, Setor do Turismo, Setor do Esporte.

Buscando retomar e reforçar o funcionamento do Fórum, no ano de 2008, foi realizado o V Evento do Fórum da Agenda 21 local da Lagoa de Ibiraquera, com o tema: saúde dos solos, das águas e das gentes. E a partir de 2011 começou a funcionar o projeto “Educação para o Ecodesenvolvimento”, primeiramente enquanto atividade do Fórum, e atualmente enquanto atividade do NMD junto a escolas locais. Infelizmente desde este mesmo ano, as reuniões do Fórum cessaram, contudo isso não desmerece os avanços frente à aprendizagem social obtidos na área.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4.2 Fórum Permanente da Agenda 21 de Xanxerê

O município de Xanxerê está situado no oeste do estado de Santa Catarina, na área de abrangência da Associação dos municípios do Alto Irani – AMAI, possui população de 44.128 habitantes (IBGE, 2013) e tem na agricultura, criação de animais e indústria metal–mecânica como principais atividades. Foi o primeiro município da região a implantar a Agenda 21 e o licenciamento ambiental. A primeira tentativa de mobilização para construção da Agenda 21 Local foi no ano de 1998 com liderança de uma professora da universidade instalada no município (UNOESC). A proposta não teve adesão imediata e foi preciso um trabalho de longo período para que, somente em 2001, iniciassem as primeiras ações. Essas ações receberam influencia de professores da universidade local ainda no início da mobilização da comunidade.

O Fórum foi instituído em meados de 2002 e ganhou o status permanente em novembro de 2006. Voluntários elaboraram um projeto, chamado “Agenda 21 de Xanxerê: exercício de cidadania”, para concorrer ao edital 02/2003 do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), tendo a UNOESC como proponente. O projeto tinha por objetivo buscar recursos financeiros que possibilitassem a ampliação das ações e a mobilização da sociedade. O convênio como o FNMA vigorou de 2005 a 2008 e teve como uma de suas diretrizes a assistência de técnicos do Ministério do Meio Ambiente (MMA) aos trabalhos no município e a participação do Fórum na Rede Brasileira de Agendas 21 Locais (REBAL). Durante a vigência do convênio com o FNMA a universidade manteve uma estrutura especialmente montada para auxiliar na execução do projeto, que foi desarticulada logo após finalização das ações previstas.

Em 2006 e 2007, os trabalhos concentraram-se na realização de encontros nas comunidades numa tentativa de ampliar a mobilização e o interesse da população em participar das atividades do Fórum. A participação da municipalidade nas ações do Fórum da Agenda 21 de Xanxerê era frequente e feita de forma parceira. Todos afirmavam trabalhar pelo bem do município. É preciso esclarecer, porém, que essa parceria não foi pacífica. Várias vezes, as divergências políticas dificultavam a tomada de decisão do coletivo. Muitas demandas só foram referendadas pela municipalidade como resposta posterior aos diversos pedidos e articulações das lideranças das comunidades.

As ações de intervenção, os projetos e a participação da comunidade (Quadro 01) foram mantidas até meados de 2011, quando se percebeu uma gradativa desarticulação e desmobilização da população.



Quadro 01 – Trajetórias de ação dos processos.

TRAJETÓRIAS DE AÇÃO DOS PROCESSOS			
Fórum da Lagoa de Ibiraquera		Fórum Permanente Agenda 21 Xanxerê	
2001	Organizações Locais (MAR, CCI) + NMD	2001	Realização de evento para sensibilização da população. (Eco Xanxerê) e elaboração de um manifesto.
2002	9 de março: criação do Fórum (sociedade civil, universidade de setor público municipal)	2002	Criação do Fórum da Agenda 21 Proposta a metodologia PROPAC
2003	Fazenda de Carcinicultura a beira da Lagoa e fechamento da Praia Vermelha = GT Pesca do Fórum, processo gerou a criação da ASPECI (Associação de Pescadores da Comunidade de Ibiraquera) e parceria para fiscalização (IBAMA + Pescadores)	2003	Mobilização e atividades de aplicação da metodologia PROPAC
		2005	Elaboração de projeto para edital FNMA/MMA.
		2005	Execução projeto financiado pelo FNMA/MMA
2003-2004	projeto de <i>Manejo integrado da pesca na Lagoa de Ibiraquera</i> (diagnóstico e plano de ação para a pesca, com financiamento do FNMA, e parceria entre diversos núcleos de pesquisa da UFSC)	2007	Criação do Fórum Permanente pela Lei municipal AM 2961/2007 de 14 de maio de 2007 Regimento interno aprovado Estatuto da Associação dos Amigos da Agenda 21
2005	a partir desse momento o Fórum e o NMD desempenham papel fundamental na construção do Conselho Gestor da APA da Baleia Franca	2009 - 2010	<b>Aproximação com Ministério Público Estadual</b> <b>Atuação dos GT's</b> - Agricultura Orgânica - Apoio a ARXAN - Capacitação das Associações de Moradores - Educação Ambiental - Recursos Hídricos
2006	Demanda por Reserva Extrativista (Resex) da Pesca e Aquicultura		
2008	V Evento do Fórum (tentativa de retomada) + <i>DTS na Zona Costeira Catarinense</i> (projeto que iniciou com parceria entre UFSC/EPAGRI/RIMISP) + Comitê para definir abertura da Barra da Lagoa (APA-BF + Prefeitura de Imbituba + Fórum + Associações de Pescadores + Colônias de Pescadores + Setor do Turismo + Setor do Esporte)	2010 - 2012	<b>PROJETOS</b> ✓ Recicla lâmpadas ✓ Recicla pilhas e baterias ✓ Recolhimento e reciclagem de óleo ✓ Recolhimento e reciclagem de Isopor ✓ Sacolas Retornáveis
2011	→ Educação para o Ecodesenvolvimento (primeiro enquanto atividade do	2012	Diminuição gradativa das atividades e desmobilização do Fórum sem interrupção das reuniões.



	Fórum, atualmente atividade desenvolvida pelo NMD) Paralisação de reuniões do Fórum	2013 – 2014	Tentativa de mobilização com proposta de revisão do PLDS (sem continuidade) Proposta de ação de educação ambiental e de intervenção e recuperação de APP – projeto Margem Viva.
--	--	-------------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Nos anos de 2012 e 2013 muitos esforços foram empenhados na retomada dos projetos e na atração de novas lideranças comunitárias para fomentar os trabalhos do Fórum, mas o que se percebeu foi um enfraquecimento das ações e dos projetos e, é possível afirmar, um retrocesso substancial nas questões ligadas ao meio ambiente e a inclusão social nos debates e ações coletivas no município. Neste mesmo período, houve uma tentativa de retomar as reuniões setoriais com objetivo de revisar o PLDS, avaliar os projetos ainda em andamento e, por fim, despertar novas lideranças capacitando-as para a elaboração de novos projetos. Atualmente o Fórum continua ativo, possui um projeto de recuperação de Área de Proteção Ambiental no município e permanece com representações em vários conselhos municipais.

## 5 Aproximando Agenda 21 Local e Aprendizagem Social

Baseados no fato de que este artigo não teve a intensão de estudar exaustivamente os dois processos de Agenda 21 Local como estudo de caso, mas sim apontar, sem a pretensão de esgotar o debate, possíveis aproximações deles com as teorias de ecodesenvolvimento e de aprendizagem social adaptativa, podemos afirmar que cada comunidade, a seu modo, encontrou nos processos de agenda 21 local espaços democráticos de reflexão sobre a realidade facilitando a aprendizagem social participativa dos envolvidos. Todavia, se considerarmos o conceito de aprendizagem social adaptativa segundo os três circuitos: simples, duplo e triplo, as duas experiências permaneceram no circuito simples.

A aprendizagem social adaptativa na Lagoa de Ibiraquera pode ser vista como processo educativo que foi se dando em meio ao caminhar do próprio Fórum, das ações ou reações por ele trabalhadas, quer dizer, tratou-se da educação no processo de gestão. O Fórum buscou auxiliar na construção de um sistema de governança na região da Lagoa de Ibiraquera. E, mesmo que atualmente, o Fórum esteja inativo, a aprendizagem que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ocorreu no processo fez parte da formação e integra a vida dos envolvidos.

O processo de construção da Agenda 21 de Xanxerê favoreceu o debate em busca de um novo estilo de desenvolvimento. De forma pioneira propiciou espaços educativos coletivos, momentos de reflexão aprendizagem ao possibilitar a participação, tanto de organizações sociais quanto da municipalidade e de instituições de ensino, em todos os momentos. Os projetos propostos pelo Fórum colaboraram para o aumento do debate sobre o modelo de desenvolvimento proposto e as possibilidades de gestão dos recursos naturais locais.

Podemos afirmar que os processos de Agendas 21 Local que foram apresentados ainda enfrentam o grande desafio de incorporar seus preceitos e projetos na esfera política local e avançar para a aprendizagem social adaptativa em circuito duplo e triplo. Isso não desqualifica a importância dos processos apresentados, porque ambos são experiências concretas do tratamento de diversos problemas ambientais associados ao desenvolvimento local, com seus avanços e contradições. Cada processo teve seu desenvolvimento e direção estabelecidos no âmbito local pela comunidade envolvida e não por imposição de agentes externos favoreceu a aprendizagem social dos envolvidos.

Sendo a aprendizagem social adaptativa entendida como a reflexão e ação coletiva que tem lugar entre indivíduos e grupos quanto trabalham para melhorar a gestão das relações entre sistemas sociais e ecológicos, podemos afirmar que o espaço de aprendizagem proporcionado pelas atividades coletivas foi a maior vantagem envolvendo os processos de Agendas 21 Local. E, a nosso ver, as ações possibilitaram a integração das questões ambientais, sociais e culturais ao planejamento local e ao gerenciamento das comunidades, empoderando os envolvidos nestes processos.

Para além das ações de intervenção socioambiental e das publicações decorrentes deste processo é possível destacar a aprendizagem social que ocorreu e que perdura por cerca de quinze anos. Talvez o tempo seja muito longo para as pretensões humanas, mas consideravelmente curto em se tratando de processos sociais. Essas ações devem ser entendidas como conquistas coletivas e merecem ser valorizadas por terem contribuído para a formação de lideranças, de espaços de aprendizagem social e na efetivação de uma democracia participativa que ainda é muito incipiente no Brasil. As questões que permanecem são: O que fazer a seguir? Como vamos criar e ampliar espaços no sistema democrático? Qual é o caminho que devemos seguir, mesmo que esse caminho aponte para reformulações e/ou mudanças significativas de rumo? E, nessa tentativa de reflexão crítica, de uma realidade tão dinâmica é preciso lembrar as



ISBN: 978-85-7897-148-9

palavras do poeta espanhol, Antônio Machado: [...] Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar [...].

## Referências

ACSELRAD, H. MELLO, C. C. A. BEZERRA, G.N.(org.) **Cidade, ambiente e política:** problematizando a Agenda 21 local. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade:** o que é – o que não é. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes. 2012.

CUNDILL, Georgina. Monitoring social learning processes in adaptive comanagement: three case studies from South Africa. **Ecology and society** 15 (3): 28, 2010. Disponível em: <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss3/>. Acesso em: 15 nov. 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . **Dados sobre o município de Xanxerê.** 2013. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/237LG> acessado em 15/05/2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SACHS, Ignacy. Ambiente e estilos de desenvolvimento. In: SACHS, Ignacy; VIEIRA, Paulo Freire (org.). **Rumo à ecossocioeconomia:** teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007, p. 54-76.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento:** crescer sem destruir. São Paulo: Ed. Vértice, 1986.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes sociais na sociedade de informação. In: MAIA, Rouseley; CASTRO, Maria Céres Pimenta Spinola (Orgs) **Mídia, esfera pública e identidade coletivas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p 215-227.

VIEIRA, P. F. Pesquisa-ação-formação em Regiões-Laboratório de Desenvolvimento Territorial. In: TREMBLAY, G.; VIEIRA, P. F. (Org.). **O papel da universidade no desenvolvimento local: experiências brasileiras e canadenses.** Florianópolis: APED; Secco, 2011.

VIEIRA, Paulo Freire. Ecodesenvolvimento: do conceito à ação. In: SACHS, Ignacy; \_\_\_\_\_ (org.). **Rumo à ecossocioeconomia:** teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007, p. 09 – 31.

VIEIRA, P. H. F., BERKES, F. e SEIXAS, C. S. **Gestão integrada e participativa de recursos naturais:** conceitos, métodos e experiências. Florianópolis: Secco/APED, 2005.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O PRONAF E A DIVERSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO NA AGRICULTURA FAMILIAR

Jonas José Seminotti<sup>579</sup>Rubilar Tomasi<sup>580</sup>Izelda Toderó<sup>581</sup>

### Resumo

O trabalho tem como objetivo analisar a relação que se estabelece entre o PRONAF e a diversificação das atividades produtivas entre os agricultores familiares da região Alto Uruguai do RS. Com o PRONAF desenvolve-se a fruticultura, as agroindústrias familiares, a olericultura e o turismo rural, bem como a comercialização em feiras de produtores, a merenda escolar e a venda aos pequenos mercados. No entanto, mantém-se as atividades tradicionais em parceria com empresas exportadoras, numa demonstração da heterogeneidade socioeconômica entre os agricultores familiares e do avanço das estratégias capitalistas no campo.

**Palavras-chave:** Crédito; Diversificação; Agricultores familiares; Desenvolvimento.

### 1 Introdução

Com o reconhecimento da agricultura familiar como uma categoria de trabalhadores, no final dos anos 1990, a organização social e o maior acesso ao crédito, passa-se a debater o tema do desenvolvimento regional e desenvolve-se a diversificação das atividades produtivas como a fruticultura, as agroindústrias familiares, a olericultura e o turismo rural, bem como novas formas de comercialização em âmbito local, como as feiras de produtores, a merenda escolar e a venda aos pequenos mercados.

A elaboração deste artigo se deu a partir da realização da pesquisa de tese do doutorado de sociologia na UFPR, a partir da aplicação de 281 questionários, realizada por técnicos agrícolas vinculados ao SUTRAF, onde buscamos analisar as características socioeconômicas dos agricultores familiares com a conquista de políticas públicas, especialmente o PRONAF, como uma política específica para a agricultura familiar.

*Em um contexto em que a visibilidade, a manutenção e a reprodução social dependem de integração, de novas estratégias e das conjunturas socioeconômicas, os*

<sup>579</sup> Doutor em sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do IFRS, campus Sertão. E-mail: jseminotti@gmail.com

<sup>580</sup> Mestre em Filosofia. Professor do IFRS, campus Sertão. E-mail: rubilartomasi@sertao.ifrs.edu.br

<sup>581</sup> Graduada em Pedagogia. Educadora da Unicafes RS. E-mail: izetoderó@bol.com.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

*agricultores familiares buscam dinamizar suas ações, aplicando os saberes já adquiridos aos novos processos de produção e comercialização.*

A agricultura familiar pode ser considerada como um setor econômico ou uma forma de produção que se insere nas regras gerais de funcionamento do mercado. Abramovay (2007) na análise sobre a noção de “agricultura familiar”, já descrevia em sua obra “Paradigmas do capitalismo agrário em questão”, que “a configuração da moderna agricultura capitalista se apoiou numa forma social de trabalho e empresa específica que é a empresa familiar.”

Identificada por produzir alimentos, pelo contato com o ambiente natural e por preservar os aspectos da cultura historicamente construída, a agricultura familiar também vem passando por um processo de modernização, com a aplicação de novas tecnologias, a necessidade de maior qualificação e o aumento da produção, sendo estas, características do desenvolvimento do capitalismo no campo.

Um dos traços marcantes do capitalismo contemporâneo é o domínio de setores-chave da atividade industrial, comercial, financeira e tecnológica por um número relativamente pequeno de empresas e grupos econômicos, frequentemente interligados. Neste sentido, Muller (1989) analisa que “a propriedade e o controle de grandes massas de capitais conferem às grandes empresas e grupos econômicos a capacidade de influírem poderosamente tanto na preservação, quanto na expansão de seus interesses setoriais e intersetoriais.”

A socióloga Maria de Nazareth Wanderley, no texto “A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil”, analisa que nas áreas onde a agricultura familiar é predominante correspondem às situações de maior intensidade da vida social local. Porém, este dinamismo depende, em grande medida, de fatores que estimulem a permanência, no meio rural, de um significativo contingente de “rurais”, dentre os quais merecem destaque: as perspectivas favoráveis da produção agrícola local e de suas atividades correlatas (especialmente as vinculadas aos processos de transformação e de comercialização), que garantam um nível de renda socialmente adequado à família; e a oferta de empregos não agrícolas, no meio rural ou nas cidades próximas, de forma a gerar alternativas de ocupação para alguns membros da família e a favorecer a pluriatividade de outros.

Não resta dúvida que a agricultura familiar está passando por um processo de transformações no campo econômico e no campo social e corre o risco de perder a autonomia relativa que possuía e se integrar econômica, social e culturalmente à



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sociedade globalizada. Trata-se de transformações de ordem econômica, que afetam profundamente a forma de produzir do agricultor familiar e que se traduziram, especialmente, pela progressiva modernização do processo de produção na agricultura e por uma maior integração deste setor aos mercados, inclusive e, sobretudo os mercados não locais.

Concordamos com o pensamento do cientista social Hugues Lamarche, quando diz que a agricultura familiar é formada por uma diversidade de situações nas quais opera a lógica familiar, evidenciando uma rica heterogeneidade e uma enorme capacidade de adaptação da agricultura de tipo familiar em situações socioeconômicas. Neste contexto, os temas da pluriatividade, da diversificação da produção, das políticas públicas e da comercialização dos produtos da agricultura familiar são expressões destas novas situações que se apresentam entre os agricultores familiares.

Neste sentido, vários estudos contemporâneos têm abordado grandes temas relacionados à agricultura familiar, como o livro do sociólogo Sérgio Schneider (2009), "A pluriatividade na agricultura familiar", no qual o autor desenvolve a concepção de que a pluriatividade é a combinação de atividades agrícolas e não agrícolas no meio rural e a mesma tem seu papel nas estratégias de reprodução social dos agricultores familiares. Neste mesmo sentido, a obra de Renato Maluf, "Multifuncionalidade da agricultura na realidade rural brasileira", também analisa o dinamismo da agricultura familiar pelo surgimento de várias atividades produtivas e novas formas de comercialização.

## **2 As Atividades Produtivas na Agricultura Familiar**

Na análise sobre as atividades produtivas, devemos considerar que com a criação do PRONAF em 1996 e a ampliação do programa, com diferentes linhas de crédito para investimentos na propriedade, custeio na produção e aquisição de equipamentos, ocorreu um grande estímulo à produção na agricultura familiar nos últimos anos. Dessa forma, abriram-se novas alternativas para os agricultores familiares desenvolverem novas atividades produtivas ou ampliarem as já existentes.

De algum modo, o debate que se fazia nos anos 1990 pelos STR e pela CUT, quando se buscava, através da conquista do crédito, alternativas ao modelo agrícola baseado na monocultura daquele período, passa a estar em condições de sua implementação com o PRONAF a juros baixos e carência nos prazos de pagamento. No

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Barra Católica) (Brasil)



ISBN: 978-85-7897-148-9

entanto, o agricultor familiar está inserido num mundo de economia globalizada, sujeito às oscilações no custo de produção e no valor dos produtos agropecuários. Sendo assim, o crédito pode ser visto como um elemento facilitador de novos processos produtivos, mas não há garantia de produção e renda aos agricultores familiares.

A nova dinâmica que os programas de crédito proporcionaram às práticas produtivas dos agricultores familiares, pode ser vista pela diversidade de atividades agrícolas que passam a se desenvolver, tanto para a subsistência das famílias, como para fins de comercialização.

A tabela a seguir, elaborada a partir dos 281 questionários aplicados entre os agricultores Familiares, trata das principais atividades desenvolvidas, do número de agricultores e dos percentuais de produção por atividade.

Tabela 1 – Principal atividade desenvolvida no estabelecimento, segundo a pesquisa com 281 famílias de agricultores familiares da região Alto Uruguai.

Município	Agroindústria		Fruticultura		Oleaginosas		Olericultura		Turismo Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aratiba	3	20,00	3	20,00	3	20,00	4	26,67	2	13,33
Barão de Cotegipe	1	11,11	2	22,22	3	33,33	2	22,22	1	11,11
Barra do Rio Azul	2	20,00	2	20,00	3	30,00	2	20,00	1	10,00
Benjamin Constant do Sul		-		-	1	100,0		-		-
Campinas do Sul	2	18,18	3	27,27	5	45,45	1	9,09		-
Cruzaltense		-	1	20,00	4	80,00		-		-
Entre Rios do Sul	3	25,00	1	8,00	4	33,33	4	33,00		-
Erechim	7	25,00	4	14,28	6	21,42	8	14,29	3	10,71
Erval Grande	4	36,36	3	27,27	4	36,36		-		-
Estação		-		-		-	1	100,00		-
Floriano Peixoto	3	17,65	5	29,41	8	17,65	1	5,88		-
Gaurama	2	12,50	4	25,00	4	25,00	4	25,00	2	12,50
Getúlio Vargas	5	18,52	5	18,51	12	44,44	5	18,52		-
Itatiba do Sul	2	18,18	5	45,45	4	36,36		-		-
Jacutinga	4	22,22	2	11,11	10	55,55	2	11,11		-
Marcelino Ramos	2	15,38	4	30,77	4	30,76		-	3	23,07
Paulo Bento	2	18,18	1	0,90	5	45,00	2	16,66	2	16,66
Ponte Preta		-	3	37,50	4	50,00	1	12,50		-
Quatro Irmãos		-	1	25,00	3	75,00		-		-
São Valentim	3	30,00	4	40,00	3	30,00		-		-
Severiano de Almeida	3	23,08	2	15,38	3	20,00	3	23,08	2	15,38
Três Arroios	1	7,69	2	15,38	2	15,38	6	46,15	2	15,38
Viadutos	4	23,53	3	17,64	5	29,41	1	5,88	4	23,53
Total	53	18,86	59	20,99	96	34,16	47	16,72	26	9,25

Fonte: Pesquisa SUTRAF/2011



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A tabela acima não apresenta entre as atividades produtivas a criação de animais, porque tal atividade é citada por elevado número de agricultores pesquisados, como uma atividade principal, paralela às demais atividades. Por isso, optamos por apresentar separadamente como é a classificação da produção animal, para, a seguir associarmos às demais atividades.

Tabela 2 – Número de produtores dos rebanhos, segundo o destino para o geral da pesquisa com 281 agricultores familiares.

Tipo	Autoconsumo		Mercado	
	Nº	%	Nº	%
Aves	130	84,97	8	6,15
Gado de Corte	133	87,50	16	12,03
Leite	187	95,41	134	74,06
Suíños	99	80,49	4	3,25

Fonte: Pesquisa SUTRAF/2011

A partir dos dados da tabela acima podemos constatar que muitos agricultores desenvolvem mais de um tipo de criação de animais, sendo possível, por exemplo, que na mesma propriedade possa se desenvolver a criação de aves e a produção de leite ou de outros tipos de criação, pois se somarmos o número de agricultores que têm a criação de animais para o consumo, vamos ultrapassar o número de 281 agricultores entrevistados. Já com relação à criação de animais para o mercado, segundo a pesquisa, os agricultores optam por um tipo de criação animal, que se soma à outra atividade, com o objetivo de gerar renda à família.

Tabela 3 – Atividade praticada, conjuntamente com a criação de animais, segundo dados da pesquisa com 281 agricultores.

Atividade	Nº Agricultores / outras atividades para o mercado	Nº Agricultores / criação de animais para o mercado
Agroindústria	53	17
Fruticultura	59	38
Oleaginosas	96	78
Olericultura	47	18
Turismo rural	26	12
Total	281	162

Fonte: Pesquisa SUTRAF/2011

Podemos analisar que a prática de mais de uma atividade produtiva na mesma propriedade, para fins de comercialização, ocorre de forma diferenciada entre as



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

atividades. A pesquisa demonstrou que a criação de animais ocorre em maior grau com a produção de grãos (oleaginosas), pois dos 96 agricultores com esta prática, 78 desenvolvem a criação de animais. Em segundo lugar aparecem associadas à fruticultura, com 59 agricultores e destes 38 têm a criação de animais. No entanto, pode ocorrer o desenvolvimento de diferentes atividades, não seguindo uma regra específica na combinação de atividades produtivas por propriedade.

O que distancia ou aproxima a prática de algumas atividades são aspectos que se relacionam às dimensões da propriedade, à mão de obra disponível e às condições de investimento na propriedade. Como a tabela 12 demonstrou que o leite figura como a principal atividade, (95,41%), na criação de animais, o que permite analisar que ocorre maior disponibilidade de mão de obra quando os agricultores desenvolvem a produção de grãos, devido ao uso de máquinas agrícolas e o menor tempo para o cultivo.

Recuperando os dados da tabela 1 onde constam as principais atividades produtivas desenvolvidas nas propriedades, segundo a pesquisa com 281 agricultores, identificamos que há uma diversificação de atividades na região Alto Uruguai. Esta diversificação ocorre primeiramente nas diversas atividades que são desenvolvidas na propriedade, tanto para o consumo, quanto para o mercado, e como consequência deste modelo produtivo, ocorre a diversificação da produção em âmbito de região Alto Uruguai.

Entre as questões que acompanham a diversificação da produção estão alguns aspectos que passaram a fazer parte do contexto econômico dos agricultores familiares a partir do desenvolvimento das atividades produtivas e da busca pelo aumento da produção, pela disputa de mercados consumidores e do aumento da renda. Neste sentido, a pesquisa com 281 associados do SUTRAF, coletou dados sobre o uso de novas tecnologias, o planejamento das propriedades e a qualificação profissional, que será apresentado na tabela a seguir:

Tabela 4 – Dados sobre uso de tecnologia, planejamento da propriedade e qualificação profissional, segundo os 281 agricultores.

Atividade produtiva/ Número de agricultores	Nº agricultores/ Uso de novas tecnologias	Nº agricultores/ Planejamento da propriedade	Nº agricultores/ Qualificação profissional
Agroindústrias familiares (53)	43	53	48
Fruticultura (59)	17	59	52
Oleaginosas (96)	82	96	85
Olericultura (47)	15	47	42
Turismo rural (26)	10	26	26
Criação de animais (162)	110	156	140

Fonte: Pesquisa SUTRAF/2011



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Nota-se, a partir da tabela acima, uma diferença entre as atividades produtivas em relação ao uso de tecnologias, ao planejamento da propriedade e à busca por qualificação profissional. Com relação aos agricultores que desenvolvem as agroindústrias familiares e a produção de grãos, os mesmos utilizam novas tecnologias, com investimentos em máquinas e equipamentos, buscam qualificação profissional com cursos de qualificação oferecidos pelas cooperativas, pelas empresas e pela Emater e têm um bom planejamento da propriedade, com o cálculo dos custos de produção, a rotação de cultura e a comercialização.

A pesquisa apontou que as atividades que menos utilizam novas tecnologias são a fruticultura e a olericultura, por envolverem trabalho manual, de difícil emprego de equipamentos, especialmente para a colheita. Dos 59 agricultores que desenvolvem a fruticultura, apenas 17 empregam novas tecnologias, especialmente no armazenamento e transporte. Com relação à olericultura, dos 47 entrevistados, apenas 15 usam alguma tecnologia, especialmente no combate às pragas. No entanto, a grande maioria dos agricultores faz um bom planejamento e busca qualificar-se com cursos para o cultivo de novas culturas e no cuidado com o desenvolvimento das plantas. Os equipamentos mais usados em termos tecnológicos são sistemas de irrigação, estufas, medidores de temperatura, caixas e embalagens adequadas para a armazenagem e transporte.

O turismo rural aparece como uma atividade que usa poucos recursos tecnológicos, por tirar proveito dos recursos naturais e do trabalho dos membros da família, no entanto os 26 associados que desenvolvem esta atividade preocupam-se com o planejamento e a qualificação para prestar bons serviços e avançar no crescimento desta atividade empreendedora.

A criação de animais, na produção de leite, do gado de corte, de aves e de suínos, desenvolvida por 162 agricultores para a comercialização, vai apresentar um alto índice no uso de tecnologia na produção de aves, com os sistemas implantados pelas empresas que fazem parcerias com os agricultores, com a construção de grandes aviários equipados com sistemas automáticos para alimentação, controladores de temperatura, cama de aviário, entre outros recursos. No entanto, a produção de leite, de suínos e de gado de corte vai apresentar menor uso de tecnologia nas propriedades. Os agricultores pesquisados, criadores de animais, revelaram ter um bom planejamento da atividade e boa qualificação, especialmente na busca de novas técnicas de produção e na alimentação dos animais, normalmente oferecidas por empresas do setor.

Deste modo, com a qualificação dos agricultores familiares, através de cursos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sobre o uso das tecnologias, sobre a alimentação, uso de medicamentos para os animais, entre outros conhecimentos necessários para o desenvolvimento das atividades, os mesmos passam a estar à serviço de grandes agroindústrias, que vêm na propriedade rural e na mão de obra dos agricultores familiares, os instrumentos necessários para a acumulação de capital.

### 3 A Diversificação das Atividades Produtivas

A diversificação da produção, a partir da criação das agroindústrias familiares, da fruticultura, da olericultura e do turismo rural, se desenvolveu a partir das mudanças na agricultura familiar, iniciada no final da década de 1990, quando ocorre o reconhecimento da agricultura familiar e criam-se as condições, especialmente com o crédito, para que este setor da agricultura pudesse inserir novos produtos no mercado consumidor local, diferenciando-se do papel que a pequena propriedade tinha desenvolvido nas décadas anteriores, quando produzia basicamente para o mercado exportador.

Mesmo que na década de 1980, tenha havido a introdução da matriz leiteira na região Alto Uruguai e tenha significado um primeiro passo para a transformação do cenário de monocultura da soja e do milho, vai ser com a criação das agroindústrias familiares no início dos anos 2000 e com a ampliação da produção da fruticultura e da olericultura para fins comerciais e da criação do turismo rural nos anos seguintes, que a diversificação da produção passa a ser uma alternativa para a agricultura familiar.

Um aspecto identificado na tabela a seguir são os produtos que fazem parte da mesma atividade produtiva e o que a mesma representa em termos de renda e de ocupação de área para os agricultores familiares.

Tabela 5 – Atividades produtivas com os produtos em cada atividade, área média ocupada em (ha) e renda média mensal líquida de cada atividade segundo dados da pesquisa com 281 agricultores familiares.

Atividade	Principais produtos comercializados em cada atividade produtiva	Área média ocupada (em ha)	Renda mensal líquida (em R\$)
Agroindústria	Vinho, sucos, cachaça, massas, chimia, carnes e embutidos, leite e derivados e erva mate	1 ha	2.400,00
Fruticultura	Laranja,, uva, pêssego, caqui, bergamota, figo, ameixa, morgota, maçã, amora, pêra, limão	2 ha	1.300,00



Criação de animais	Gado de leite, gado de corte, aves, suínos	6 ha	1.300,00
Oleaginosas	Milho, soja, trigo, feijão, fumo	11 ha	1.500,00
Olericultura	Alface, repolho, tomate, cebola, beterraba, cenoura, mandioca, batata doce batatinha, abobrinha, tempero verde, pepino	1 ha	1.400,00
Turismo rural	Hospedagem, produtos coloniais, pesca, passeios a cavalo, lidas no campo, etc.	4 ha	1.800,00

Fonte: Pesquisa SUTRAF/2011

Através da tabulação dos dados apresentados nos 281 questionários aplicados aos agricultores familiares, a pesquisa revelou que há um vasto campo de produtos em cada atividade produtiva, com destaque para as agroindústrias familiares, por se tratar de um processo mais avançado, que é a industrialização, por ocupar uma pequena área de terra e por proporcionar a maior renda em relação às demais atividades produtivas.

A pequena área de terra ocupada em cada atividade, não ultrapassando em média 2 hectares nas atividades de agroindústria, fruticultura e olericultura, contribui para a compreensão de que tais atividades são alternativas para a agricultura familiar, visto que exigem pequena área de terra e proporcionam uma renda média, que dificilmente seria obtida com a prática do cultivo de grãos por esta atividade demandar maior área.

Do mesmo modo, percebemos que a criação de animais e a produção de grãos vão se dar em áreas de terras de maiores dimensões, em 6 e 11 (ha) respectivamente, o que muitas vezes é praticada de forma conjunta por agricultores que possuem maiores áreas de terras ou áreas planas, mais favoráveis ao uso de máquinas agrícolas.

Em termos de renda, a opção por desenvolver atividades que exijam menor área de terra, não é sinônimo de menor renda. As agroindústrias, por industrializarem os produtos, agregam valor ao comercializarem os mesmos, muitas vezes de forma direta com os consumidores urbanos, tendo uma renda superior às demais atividades. Por outro lado, a produção de grãos, que exige maior área de terra, em média 11 hectares por propriedade, não atinge renda proporcional à área ocupada em relação à ocupação das demais atividades, por isso, normalmente vem acompanhada de outra atividade produtiva para o aumento da renda, como é o caso da criação de animais e de modo especial com a produção de leite.

Pelos dados da pesquisa, as agroindústrias familiares estão presentes em 53 famílias de agricultores, dentre os 281 pesquisados e o tipo de produção está relacionada



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

a algum conhecimento que a família já possuía antes da criação da agroindústria.

A partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo em âmbito familiar, somados aos desafios da conjuntura econômica, os agricultores familiares buscaram formas para sobreviver e reproduzir-se. Entre as estratégias adotadas para obter a geração de trabalho e renda, agregou-se ao processo de produção a industrialização e a comercialização dos produtos da agricultura familiar.

Conforme Graziano da Silva (1999, p. 151),

O surgimento de novas atividades, ou mesmo a intensificação das preexistentes no espaço rural, introduz um conjunto de novas funções, especialmente aquelas ligadas às ocupações não agrícolas da população rural. O ator social privilegiado desse novo rural é a família pluriativa, que se caracteriza por combinar vários tipos de atividades em uma mesma unidade familiar ou estabelecimento.

O desafio de estruturar um novo sistema de produção, de industrialização e de conquista de mercado consumidor exige dos agricultores familiares qualificação profissional e conhecimento de mercado. Com isso, se estabelecem novas relações socioeconômicas para os agricultores familiares e novas características passam a fazer parte do contexto da agricultura familiar.

Deste modo, com exceção da produção de grãos que é destinada para grandes agroindústrias, a fruticultura, a olericultura e a criação de animais são atividades fornecedoras de matéria prima para as agroindústrias familiares e o próprio turismo rural contribui para o consumo dos produtos industrializados nas agroindústrias familiares.

Diferentemente da monocultura da soja ou do milho que normalmente utiliza maquinários agrícolas, as atividades que caracterizam a diversificação da produção necessitam de maior mão de obra, por se desenvolver de uma forma mais artesanal, com menor uso de recursos tecnológicos em sua produção.

De qualquer modo, há uma heterogeneidade entre os agricultores familiares com experiências diferenciadas que buscam se realizar mediante projetos e expectativas que nem sempre são as previstas nos projetos de desenvolvimento de diferentes sociedades. Não se pode perder de vista que a complexidade da realidade nunca se mostra homogênea.

Falar do rural não é reportar-se apenas a um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas ali e como estão inseridas em um todo envolvente. Falar do rural é pensar em "rurais", colcha de retalhos que constitui o mundo agrário brasileiro sujeito às tensões crescentes da competitividade e da urgência de preservação dos recursos naturais. Mas falar do rural é também apontar as pistas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que nos conduzam à melhor compreensão do mesmo (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 397)

Este novo contexto da agricultura familiar não se forma de maneira natural, sem qualquer intervenção dos atores sociais e políticos, pois estes agem utilizando seus saberes e suas estratégias. Por isso, muitas vezes nos deparamos com sociedades que, pelo peso das tradições e do capital social construído, encontram alternativas ao modelo capitalista globalizado, desenvolvendo novas formas de se reproduzirem.

#### **4 A Comercialização dos Produtos da Agricultura Familiar**

O conjunto de atividades produtivas desenvolvidas entre os agricultores familiares caracteriza um modelo econômico de produção, que se relaciona com a organização do trabalho dos membros da família, no aprimoramento da qualificação profissional, no acesso às políticas públicas para investimento e custeio do processo produtivo e na descoberta de novas formas de comercialização, diante do aumento da produção e da necessidade de ampliação de renda.

As estratégias de comercialização adotadas pelo agricultor familiar, visando o aumento de sua renda, não obedecem a uma lógica apenas, ou seja, o agricultor usa tanto do mercado local através das feiras e de pequenos mercados para comercializar sua produção, como é o caso de hortaliças, frutas, vinhos, queijos e massas e segue a lógica do mercado exportador para comercializar a produção em larga escala, como grãos e leite, assumindo os riscos impostos pelo próprio mercado.

Um dos maiores estrangulamentos, na fase de criação das primeiras agroindústrias familiares, no final da década de 1990, residia na comercialização dos produtos. Neste sentido, não havia um espaço para a comercialização no meio urbano, o que dificultava a viabilidade financeira das agroindústrias na região Alto Uruguai.

As feiras de produtores gradativamente se estabeleceram nas maiores cidades, como é o caso de Erechim e Getúlio Vargas, a partir do ano 2000, mas, de qualquer modo, a ausência de crédito, neste período inicial, foi decisiva para o fechamento de algumas agroindústrias familiares na região Alto Uruguai.

A busca por mercado consumidor para os produtos industrializados e para a comercialização de hortaliças e frutas fez parte dos debates realizados pelos STR e pela CUT no final dos anos 1990 e posteriormente pelo SUTRAF, quando foi abordado o tema do desenvolvimento sustentável para na região Alto Uruguai, onde a produção de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

alimentos pelos agricultores familiares era importante fonte geradora de renda.

Uma das primeiras iniciativas para abrir um mercado aos produtos da agricultura familiar foi a criação da Cooperativa de Produção e Consumo Familiar Nossa Terra, em 2001.

Com atuação regional, localizada na cidade de Erechim, a cooperativa Nossa Terra tornou-se um espaço para o agricultor familiar poder comercializar seus produtos. Atendia com um supermercado diariamente e com uma feira ao consumidor, em dois dias por semana.

Esta iniciativa em torno da cooperativa Nossa Terra contribuiu para a ampliação das feiras de produtores em vários municípios da região Alto Uruguai, a partir de um trabalho de organização da produção, feito pelo SUTRAF em parceria com a Emater e as secretarias municipais de agricultura. Somente em Erechim passaram a funcionar oito feiras de produtores, tendo mais de oitenta famílias de agricultores sendo beneficiadas. Segundo o SUTRAF regional, são 25 feiras de produtores que funcionam nos 30 municípios da região Alto Uruguai, com a venda de produtos da agricultura familiar e atendimento de uma a duas vezes por semana.

Além do espaço das feiras, a comercialização dos produtos da agricultura familiar também ocorre nos supermercados e através da merenda escolar nas escolas municipais e estaduais da região Alto Uruguai.

Neste sentido, o Estado tem abordado o tema da segurança alimentar e nutricional como políticas relacionadas ao componente alimentar que se aproxime à produção de pequenos agricultores familiares. Schneider, Froehlich e Triches (2011) compreendem que “os programas públicos alimentares como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) surgem como potenciais reintegradores destes componentes, tendo condições de auxiliar no enfrentamento das problemáticas referentes ao consumo e à produção de alimentos”.

Nesta perspectiva da produção e comercialização dos produtos da agricultura familiar, um dos temas que vem acompanhando o debate sobre desenvolvimento sustentável é o tema da produção orgânica. Neste sentido, tanto na elaboração do planejamento estratégico entre os STRscutistas nos anos 1990, quanto na criação de algumas políticas públicas para a agricultura familiar nos últimos anos aponta-se para a necessidade de relacionar a agricultura familiar e a criação de políticas públicas voltadas para a produção orgânica de alimentos. No entanto, o mercado consumidor dos produtos da agricultura familiar, possivelmente não tenha avançado no entendimento sobre os



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

resultados do consumo dos produtos orgânicos, sendo um dos entraves para a produção e a comercialização dos mesmos.

Mesmo com a existência de dezenas de feiras de produtores nos municípios da região Alto Uruguai, apenas parte da produção é absorvida no mercado local e parcela da produção é comercializada em outras regiões do Estado do RS.

## **5 Considerações Finais**

Podemos considerar que a agricultura familiar, identificada por produzir alimentos, pela organização do trabalho na unidade familiar e pelo contato com o ambiente natural, também vem passando por um processo de modernização, com o acesso ao crédito, a aplicação de novas tecnologias, a maior qualificação e a adaptação aos mercados consumidores.

Na análise sobre as características socioeconômicas dos agricultores familiares identificamos que no processo de formação de uma nova ruralidade, as novas e múltiplas faces do rural não podem ser vistas como obra acabada. Está em curso uma nova visão do rural, a partir da diversificação das atividades produtivas, das formas de comercialização, do acesso às políticas públicas, da qualificação profissional, entre outros aspectos presentes na agricultura familiar, que estão contribuindo para alterações nas características socioeconômicas dos agricultores familiares.

Vivendo em uma sociedade globalizada, os agricultores familiares buscam integrar-se social e economicamente e um dos aspectos desta mudança é atualmente a polivalência dos mesmos. Neste necessários ao agricultor conhecimentos culturais, veterinários, genéticos, administrativos, comerciais, mecânicos e até mesmo de informática, sentido, Wanderley (2009) coloca que “nas condições modernas da produção e do mercado são etc.”

Os agricultores familiares buscam o acesso às informações e aos conhecimentos a partir de padrões modernos, para capacitar-se, facilitando seu trabalho na implementação de novas atividades econômicas.

No entanto, quando analisamos o debate produzido pelo STR e a CUT, propondo nos anos 1990 um novo projeto de desenvolvimento para os pequenos agricultores, uma das diretrizes apontava para os riscos da exploração da mão de obra do agricultor familiar pelo modelo exportador, executado pelas grandes empresas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Passadas mais de duas décadas, mudanças aconteceram no cenário da agricultura familiar, o PRONAF foi criado como uma política de crédito específica para a agricultura familiar, após um período de lutas dos STR, da CUT e de outras organizações sociais ligadas à pequena propriedade, contribuindo para o fortalecimento de atividades produtivas como as agroindústrias familiares, a fruticultura, a olericultura, o turismo rural e a pecuária, especialmente a produção de leite e a produção de grãos, em especial as culturas da soja e do milho.

Deste modo, os agricultores passaram a desenvolver várias atividades produtivas e buscaram diferentes formas de comercialização, desde as feiras de produtores, a merenda escolar, os pequenos supermercados e fruteiras até grandes empresas e cooperativas de grande porte.

Se por um lado as lutas dos STR e da CUT nos anos 1990 contribuíram para a criação do PRONAF, por outro as suas linhas de crédito passaram a financiar tanto as atividades produtivas voltadas à diversificação quanto à monocultura da soja.

Se os agricultores familiares estão mais pluriativos, significa que conseguem conjugar a atividade agrícola com outras formas de trabalho. Deste modo, a compreensão acerca das mudanças que culminaram com a chamada “nova ruralidade” pressupõe uma agricultura em interação crescente com as economias urbanas.

Se por um lado, o maior acesso às políticas públicas tem diminuído o êxodo rural e melhorado a qualidade de vida, por outro, o endividamento, a falta de bons preços aos produtos e o alto custo de produção são grandes entraves para o desenvolvimento da agricultura familiar, significando o avanço do capitalismo no campo.

## Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 3.ed. São Paulo: Edusp, 2007.

GASPARIN, Bruno. **Transgenia na agricultura**. Curitiba: Juruá, 2009.

MAGRI, Cledir A. **Cooperativismo de crédito solidário: reflexões e boas práticas**. Passo Fundo: IFIBE, 2010.

MOTA, D. M.; SCHMITZ, H. Pertinência da categoria rural para análise do social. **Ciência e Agrotecnologia**. Lavras: UFLA, v.26, n.2, mar./abr., 2002.

MULLER, Geraldo. **Complexo agroindustrial e modernização agrária**. São Paulo: HUCITEC: EDUC, 1989.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SCHNEIDER, Sérgio; GAZOLLA, Márcio. **Os atores do desenvolvimento rural:** perspectivas teóricas e práticas sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SILVA, José Graziano. **A nova dinâmica da agricultura brasileira.** Campinas: Unicamp, 1999.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida.** Reflexões sobre a propriedade da terra. Agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: o caso de uma Cooperativa Agropecuária de Frederico Westphalen/RS

Jaqueline Patrícia Silveira<sup>582</sup>Gelson Pelegrini<sup>583</sup>Luis Pedro Hillesheim<sup>584</sup>Sandro Rogério Giacomelli<sup>585</sup>

### Resumo

O presente estudo tem como objetivo compreender, refletir e ampliar políticas públicas de cooperativismo na Região do Médio Alto Uruguai, vinculadas ao contexto de cultura e de desenvolvimento local. A cooperativa apresentada neste estudo situa-se no município de Frederico Westphalen-RS e surgiu com o intuito de unir esforços na busca da organização da produção, agregação de valor e comercialização, buscando um mercado justo, ético e solidário. Dentre seus cooperados estão produtores rurais e proprietários de agroindústrias familiares locais. Uma alternativa que a cooperativa encontrou para enfrentar as dificuldades de comercialização, o êxodo rural e a falta de renda foi o acesso ao Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, o qual vem trazendo sustentabilidade ao empreendimento, pois abrange toda sua cadeia, possibilitando o seu desenvolvimento e da sociedade onde está inserida.

**Palavras-Chave:** Política Pública; Cooperativismo; Desenvolvimento.

### 1 Introdução

O cooperativismo moderno nasceu em meio a Revolução industrial, através da união de pessoas que buscavam amenizar as tensões sociais e criar novos espaços para geração de renda (FRANTZ, 2012). Como forma de organização, o cooperativismo é considerado como o elo que liga o bem estar social com o econômico, gerando o desenvolvimento sustentável das comunidades. É por estas razões que o setor cooperativista recebe, desde seu surgimento até os dias atuais, bastante apoio do governo brasileiro por meio de suas políticas públicas.

<sup>582</sup> Graduanda em Administração na URI. Bolsista do Programa de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Inovação sobre Gestão pública – Edital 016/2012 - FDRH/FAPERGS. Grupo de Pesquisa em Ciências Agrárias/URI. E-mail: jaky\_silveira@hotmail.com

<sup>583</sup> Doutorando em Extensão Rural na UFSM. Professor na URI. Grupo de Pesquisa em Ciências Agrárias/URI. E-mail: gelsonpelegrini@uri.edu.br

<sup>584</sup> Mestre em Ciências Sociais. Professor na URI. Grupo de Pesquisa em Ciências Agrárias/URI. E-mail: luispedro@uri.edu.br

<sup>585</sup> Doutor em Química. Professor na URI. Grupo de Pesquisa em Ciências Agrárias/URI. Coordenador da pesquisa. E-mail: srgiacomelli@uri.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender, refletir e ampliar políticas públicas de cooperativismo na Região do Médio Alto Uruguai, vinculadas ao contexto de cultura e de desenvolvimento local. A base desta pesquisa é analisar de que forma as políticas públicas são incorporadas a pluralidade de saberes técnicos e populares que contribuam com a melhoria na eficácia e eficiência do papel do Estado junto as cooperativas agropecuárias da região.

Este estudo se justifica pela importância da atuação das cooperativas agropecuárias no desenvolvimento local, pela relevância da apropriação de políticas públicas junta a estas cooperativas e pelo fato de que possibilita uma série de informações para a academia, interessados e para o Estado.

Por fim, almeja-se contribuir com a ampliação das políticas públicas para o setor cooperativista, de forma que fortaleça as cadeias produtivas existentes na região, gere trabalho e renda aos pequenos agricultores familiares e crie condições para que a região se desenvolva social e economicamente.

## **2 Aspectos Teóricos do Cooperativismo**

A cooperação sempre existiu ao longo da história da humanidade, aparecendo, sobretudo através da necessidade que as pessoas têm de sobrevivência, que fazia com que incas, maias e astecas se reunissem em grupos para caçar, encontrar alentos, construir suas casas e plantar alimentos. O mesmo acontecia com os índios no Brasil e ainda com as reduções jesuítas, todos apresentavam características de cooperação para sobreviver e conviver em harmonia.

Muito embora a cooperação já existisse há muito tempo, a ideia de cooperativismo como instituições surgiram de uma série de transformações oriundas da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Tais revoluções, principalmente a industrial, trouxeram muitas mudanças ao estilo de vida que as pessoas da época tinham e ao qual estavam acostumadas, assim, o cooperativismo nasce da reação destas pessoas aos problemas sociais da época, sobretudo àqueles relacionados ao trabalho.

Frantz (2012) afirma que as experiências de cooperação daquela época eram decorridas do senso de justiça social e do empenho por estabelecer e formar ações que pudessem amenizar os problemas sociais. Contudo, o autor afirma ainda que tais experiências são chamadas de utópicas e apesar de sua importância, terminaram em



ISBN: 978-85-7897-148-9

fracasso.

O cooperativismo utópico, apesar de ter fracassado, trouxe grandes contribuições, pois proporcionou apontar as falhas e erros, de forma que estes não ocorressem em novas experiências e ainda influenciou o surgimento da *Rochdale Society of Equitables Pioneers* em 1844, na Inglaterra, a qual é considerada até hoje como a primeira cooperativa a surgir no mundo e como marco do cooperativismo moderno (FRANTZ, 2012).

A experiência dos tecelões de Rochdale deu certo, pois utilizou-se de princípios para conduzir suas atividades. Tais princípios, embora tenham sido revisados várias vezes, ainda embasam os utilizados até hoje pelas cooperativas. Nesse sentido, Gawlak (2010) aponta os atuais princípios do cooperativismo: a) Adesão voluntária e livre; b) Controle democrático pelos membros; c) Participação econômica dos associados; d) Autonomia e independência; e) Educação, formação e informação; f) Intercooperação e g) Interesse pela comunidade.

Diante disso, Frantz (2012, p. 22) afirma que

O movimento cooperativo nasceu das lutas pela valorização do trabalho humano. Por isso, a noção de organização cooperativa é mais ampla que uma simples instrumentação técnica. Além do instrumental técnico, a organização cooperativa surge de um movimento social que traz em seu bojo histórico a questão da valorização do trabalho humano, constituindo identificação, associação e comunicação entre os que trabalham com seus instrumentos de atuação.

A partir disso é possível perceber as diferenças entre o cooperativismo e o capitalismo, pois enquanto um é individualista, voltado para a produção para gerar lucros sem se preocupar com as pessoas envolvidas, o outro é também econômico, entretanto parte do princípio da união, da gestão democrática e da valorização do trabalho das pessoas.

Neste sentido, Gawlak (2010, p. 21), conceitua e afirma que o “Cooperativismo origina-se da palavra cooperação. É uma doutrina cultural e socioeconômica, fundamentada na liberdade humana e nos princípios cooperativos.”. Percebe-se que o cooperativismo busca, através de seus princípios, o desenvolvimento da capacidade das pessoas, a melhoria da sua qualidade de vida, bem como o fortalecimento da região onde está inserido.

Segundo o relatório da Organização das Cooperativas Brasileiras – OCB, referente ao ano de 2013, hoje no Brasil existem 6.603 mil cooperativas em atuação, abrangendo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

mais de 11 milhões de cooperados em seus treze ramos de atividade existentes. Interessante observar que 83% das cooperativas pertencem a cinco setores: agropecuário (1.561), transporte (1.095), crédito (1.042), trabalho (946) e saúde (848). Destes 11 milhões de brasileiros associados a alguma cooperativa, mais de 80% vivem no Sudeste (5,1 milhões) e no Sul (4,4 milhões). Neste sentido, alguns estudiosos acreditam que a boa aceitação do cooperativismo entre a população destas duas regiões tenha raízes na herança cultural dos imigrantes europeus, marcada pela tradição associativista (OCB, 2014).

Além disso, os números comprovam que o cooperativismo vem contribuindo muito com a geração de empregos no país. Segundo OCB (2014), a força de trabalho das cooperativas, desde 2002, quase dobrou, passando de 171,3 mil empregados para os atuais 321,4 mil, destacando o ramo agropecuário como o que mais gera empregos diretos: 164,2 mil (51%), seguido das cooperativas de saúde (78,2 mil) e crédito (38,1 mil).

Por fim, os dados e números comprovam que o cooperativismo vem ganhando a cada dia mais adeptos no Brasil e que vem conseguindo atingir seus objetivos, contribuindo para o desenvolvimento das regiões e gerando, através do resultado econômico o desenvolvimento social e a melhoria da qualidade de vida dos seus cooperados.

### **3 Aspectos Teóricos das Políticas Públicas**

A vida em sociedade é demasiadamente complexa, ao passo em que envolve a diferenciação de pessoas, de raças, de crenças, de classes sociais, de gêneros, de modos de vida, entre outros. Conviver nesta sociedade repleta de diversidade requer conciliar os interesses de cada indivíduo, através da cooperação, da competição sadia e do controle dos conflitos.

Segundo Rua (2009), os conflitos são naturais nas sociedades, porém, é preciso que os mesmos possam ser controlados e ocorram dentro de limites governáveis. A autora afirma ainda que a administração dos conflitos é possível de ser alcançada através da coerção ou da política. A coerção é o ato de reprimir os conflitos, já a política busca construir consensos e conciliar interesses.

Neste sentido, a política vai além da coerção, tratando-se de uma série de processos formais e informais que exprimem relações de poder entre Estado e sociedade



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e que se propõem a solucionar de forma pacífica os conflitos quanto a bens públicos (RUA, 1998).

Para Rua (2009), o termo política, quando derivado do inglês, *politics*, diz respeito às atividades políticas, ou seja, ao uso de procedimentos para solucionar conflitos. Já o termo *policy* refere-se a atividade do governo de criar, formular e implementar políticas públicas, a partir do processo da política.

Surge o conceito de políticas públicas, definido por Souza (2007, p. 69) como:

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Nota-se as políticas públicas envolvem também uma série de processos, iniciando com a identificação dos problemas a serem solucionados, a busca de alternativas de solução, para então poder tomar decisões e somente a partir disso, formular e implementar um programa ou uma política.

Kehrig (2005) afirma que uma política pública abrange um conjunto de decisões e ações convergidas para resolver problemas políticos e que causam implicações sociais, envolvendo para sua concretização, o uso de recursos públicos. A autora acredita ainda, que as políticas públicas consistem em respostas estabelecidas pela sociedade, através do seu sistema político, com o objetivo de atender aos anseios e necessidades sociais da população.

As políticas públicas não nascem por nascer, precisam de um sentido e de objetivos para existir, e nesta perspectiva, Teixeira (2002, p. 3) aponta que:

As políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social. Visam ampliar e efetivar direitos de cidadania, também gestados nas lutas sociais e que passam a ser reconhecidos institucionalmente. Outras políticas objetivam promover o desenvolvimento, criando alternativas de geração de emprego e renda como forma compensatória dos ajustes criados por outras políticas de cunho mais estratégico (econômicas). Ainda outras são necessárias para regular conflitos entre os diversos atores sociais que, mesmo hegemônicos, têm contradições de interesses que não se resolvem por si mesmas ou pelo mercado e necessitam de mediação. (TEIXEIRA, p. 3, 2002)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Percebe-se através dos seus objetivos, o papel importante que as políticas públicas têm na sociedade, pois não só atendem populações vulneráveis como também buscam garantir que estes setores tenham meios de sair de uma perspectiva assistencialista para um desenvolvimento, por meio da geração de empregos, da educação e outros.

Atualmente, quando se fala em políticas públicas é preciso atentar-se a participação da sociedade na sua formulação, implementação e análise. Neste sentido, Teixeira (2002, p. 6) afirma que:

É certo que mudanças mais substantivas só podem ocorrer quando efetivamente se muda a composição do poder, mas pode-se obter conquistas sociais através da mobilização social, da ação coletiva, sobretudo quando esta passa a ter um conteúdo de proposição, de debate público de alternativas e não de mera crítica. Para isso, é necessário que as proposições sejam legitimadas por um amplo consenso e que tenham uma abrangência maior que os interesses corporativos ou setoriais.

Neste sentido, nota-se que as organizações representativas que existem na sociedade podem contribuir significativamente com o papel do Estado, pois representam as pessoas e suas comunidades, e através do debate público, podem encontrar opções de soluções e propostas para as suas demandas e oferecê-las aos governos como alternativas de políticas públicas.

## **4 Metodologia**

A metodologia define as delimitações e os métodos utilizados para atingir os resultados propostos. Gil (1999, p. 26) conceitua “método como caminho para se chegar a determinado fim”. Assim, se apresenta a tipologia do estudo, os procedimentos e fontes que serão utilizados para a coleta de dados, em consonância aos objetivos propostos.

Quanto à caracterização do estudo, destaca-se que a região que abrange o Médio Alto Uruguai é composta por 22 municípios, tendo uma população de 152.348 habitantes, sendo 76.341 na área urbana e 78.622 na área rural. A predominância do espaço rural com 50,74% da população, também se caracteriza pela existência de 21.287 estabelecimentos, com uma área total de 337.064 hectares. As propriedades se caracterizam por serem de tamanho médio, possuindo em torno de 15,83 hectares, contudo, por haver um relevo bastante acidentado, a média de área útil para o cultivo é de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

apenas 8 hectares (GIRARDI, *et al*, 2010).

Em relação aos fins, esta pesquisa se caracteriza como de caráter exploratório. Para Malhotra (2001) a pesquisa exploratória é significativa em qualquer situação da qual o pesquisador não disponha do entendimento suficiente para prosseguir com o projeto de pesquisa. Já para Vergara (1998, p. 45) “a investigação exploratória é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por ser uma pesquisa de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa”. A pesquisa exploratória é realizada através de diversas técnicas, geralmente com uma pequena amostra, que permite definir o seu problema de pesquisa com mais precisão, ela também permite escolher as técnicas mais adequadas para suas pesquisas e decidir sobre as questões que mais necessitam de atenção e investigação detalhada.

Destaca-se que esta pesquisa apresenta também elementos de pesquisa participante ao fazer com que os pesquisados participassem na análise de sua própria realidade, conhecendo as causas dos seus problemas e construindo em conjunto com os pesquisadores as possíveis soluções.

Quanto ao objeto, a pesquisa é bibliográfica e de campo. Nesta ideia, enquanto a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material composto, sobretudo de livros e artigos científicos (GIL, 1999), a pesquisa a campo busca “informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (ANDRADE, 2003, p. 186), permitindo aprofundar as questões propostas e construir conhecimentos.

A delimitação da pesquisa contempla as cooperativas agropecuárias de economia familiar, localizadas na Região Médio Alto Uruguai do Rio Grande do Sul. Porém, neste estudo considerou-se apenas uma cooperativa, situada no município de Frederico Westphalen-RS Para tanto, os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados foram visitas na cooperativa e aplicação de um questionário, estruturado sob dois enfoques:

Num primeiro momento, pretendeu-se compreender as políticas públicas de cooperativismo na Região do Médio Alto Uruguai e sua relação com o desenvolvimento local, refletindo sua interferência no desenvolvimento local integrado.

Num segundo momento, foi realizada a interpretação e reflexão dos dados coletados, de maneira qualitativa, buscando a ampliação do entendimento sobre o cooperativismo, de forma que priorize a participação efetiva dos sujeitos da sociedade



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

junto às políticas públicas disponibilizadas pelo Estado e quais as efetivas contribuições o desenvolvimento local.

Por fim, acredita-se que o estudo contribui para compreender, refletir e ampliar políticas públicas de cooperativismo no Estado, vinculadas ao contexto de cultura e do desenvolvimento local, na apropriação de mecanismos para a melhoria da qualidade da gestão de tais políticas públicas, como forma de organização alternativa para a agricultura familiar.

## **5 Resultados e Discussões**

### **5.1 A Cooperativa Agropecuária**

A pequena cooperativa agropecuária pesquisada surgiu em setembro do ano de 2007 e situa-se desde então, no centro do município de Frederico Westphalen – RS. A cooperativa nasceu a partir da iniciativa dos proprietários de onze pequenas agroindústrias do município, que sentiam a necessidade de ter uma alternativa que viabilizasse a comercialização de seus produtos, antes vendidos somente no dia da feira realizada semanalmente na cidade e na própria agroindústria.

Neste sentido, a missão da cooperativa estudada é unir esforços na busca da organização da produção, agregação de valor e comercialização, buscando um mercado justo, ético e solidário.

Desta forma, para atender sua missão, a cooperativa em estudo trabalha com a compra e venda de produtos e gêneros alimentícios, originados das agroindústrias e produtores rurais associados, comercializando também artesanatos produzidos na região. Atualmente, a cooperativa possui cerca de trinta sócios e conta com um funcionário, além dos cooperados e dirigentes para auxiliar na condução das suas atividades.

Em relação aos princípios da doutrina cooperativista, a cooperativa pesquisada procura adotar todos no seu cotidiano, porém, o que deixa a desejar é o princípio da Educação, Formação e Informação, pois como a organização é pequena, torna-se difícil viabilizar estas atividades. Contudo, foi destacado que a Emater-RS/Ascar proporciona, frequentemente, cursos de curta duração aos associados.

A cooperativa realiza um processo de intercooperação muito interessante, pois ocorre de forma natural, sem exigências e contratos. Como surgiu da união de diversas pequenas agroindústrias locais, cada uma produz algo específico e todos esses produtos,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

quando somados, geram uma diversidade e quantidade propícia para oferecer ao mercado consumidor e para atender as políticas públicas das quais participa. Além disso, comercializa em sua loja, produtos de outras cooperativas da região, o que demonstra que não percebe as demais cooperativas como concorrentes, mas sim como parceiras.

Apesar de ter uma missão muito bonita e benéfica, a cooperativa encontrou dificuldades ao vender os produtos dos associados somente em sua loja, tendo que encontrar outros canais de comercialização que possibilitassem um maior escoamento da produção e também promovesse maior satisfação e renda aos seus cooperados, mantendo-os no meio rural.

Desta forma, uma alternativa que a cooperativa encontrou para enfrentar estas dificuldades de comercialização, o êxodo rural e a falta de renda foi o acesso ao Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. O objetivo do PNAE é atender às necessidades nutricionais dos alunos, durante sua permanência em sala de aula, e para isso, adquire gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar (CHAVES; BRITO, 2006).

Neste sentido, a cooperativa pesquisada afirma que o PNAE é uma política pública que traz sustentabilidade ao empreendimento, pois abrange toda sua cadeia, desde o produtor rural até o consumidor, possibilitando o desenvolvimento não só da própria organização e seus cooperados, como também da sociedade onde está inserida. Ademais, o PNAE fortalece o cooperativismo e a agricultura familiar, estimulando a permanência do homem no campo e contribuindo no desenvolvimento regional.

Outra política pública que vem contribuindo para o andamento da cooperativa estudada refere-se ao Programa de Extensão Cooperativa – PEC-RS, oferecido pelo Governo do Estado com o intuito de melhorar a gestão das pequenas cooperativas gaúchas. Contudo, nota-se certa insatisfação da cooperativa estudada com os resultados que o programa PEC-RS traz. Pode-se intuir que isso se deve ao fato de que os resultados não são mensuráveis como no caso do PNAE ou de que a cooperativa está muito organizada administrativamente, não tendo meios da equipe do Programa interferir.

Em relação às dificuldades para acessar ou executar as políticas públicas, a cooperativa em questão analisa que para acessar o PNAE o processo é um pouco moroso burocrático, pois envolve uma série de documentos e papéis. Já para executá-lo, não há grandes problemas, desde que haja o comprometimento de todos os cooperados e o atendimento aos prazos.

Por fim, uma importante questão que deve ser refletida e que foi perguntada na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cooperativa, é o fato de que se o PNAE acaba, o sistema de produção, comercialização e renda se mantém? A resposta é não, pois se não houver recursos do governo as escolas não compram mais da agricultura familiar. E a cooperativa como ficaria, se manteria sem essa política pública afirmada por ela mesmo como eixo de sustentação?

## **5.2 As Políticas Públicas Acessadas pela Cooperativa Estudada**

### **5.2.1 O Programa Nacional da Alimentação Escolar – PNAE**

O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE foi implantado no ano de 1955, com o objetivo de garantir a alimentação dos alunos de toda a educação básica que estejam matriculados em Escolas Públicas e Filantrópicas (DCOOP, 2013).

O PNAE é administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e objetiva contribuir para o crescimento, a aprendizagem e o desempenho escolar dos estudantes, gerando a criação de hábitos alimentares saudáveis e o fortalecimento e valorização da agricultura familiar, pois 30% dos recursos repassados as escolas devem, obrigatoriamente, ser destinados a compra de alimentos da agricultura familiar e suas organizações (BRASIL, 2009).

Por meio da transferência de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE aos estados e municípios dá-se início ao processo, sendo publicada uma Chamada Pública de intenção de compra da agricultura familiar. Basicamente, os fornecedores do Programa Nacional de Alimentação Escolar são os agricultores familiares que possuam DAP física e/ou suas cooperativas e associações que tenham de DAP jurídica.

O processo de compra dispensa licitações, de modo a facilitar a participação dos agricultores e/ou organizações cooperativas e abrange todo e qualquer gênero alimentício originado na agricultura familiar. (FNDE, 2013).

Para o ano de 2014, o valor do orçamento do PNAE é de R\$ 3,5 bilhões, abrangendo 43 milhões de estudantes. Com a Lei nº 11.947, de 2009, 30% desse valor – o que equivale a R\$ 1,05 bilhão – será destinado para a compra direta de alimentos da agricultura familiar, decisão que promove o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades (FNDE, 2013).

Finalmente, observa-se que o PNAE vem atingindo seus objetivos, pois ao mesmo tempo em que promove uma alimentação saudável aos alunos, beneficia a agricultura familiar, valoriza a produção local e propicia o seu desenvolvimento. Nota-se que o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Programa abrange toda a cadeia, de montante a jusante, pois o processo inicia com o produtor rural, perpassa pela agropecuária que vende os insumos, pela cooperativa ou associação que comercializa, pelo transporte e preparo, até chegar no prato destes tão importantes consumidores que são os alunos.

## 5.2.2 O Programa Extensão Cooperativa – PEC/RS

O Programa de Extensão Cooperativa – PEC-RS faz parte da Política Estadual de Fomento à Economia da Cooperação, criada pela Lei nº 13.839, de 05 de dezembro de 2011.

O objetivo do Programa PEC-RS é contribuir para o aprimoramento técnico, gerencial, produtivo e educacional das cooperativas, através dos serviços de ATER, de modo que traga melhorias substanciais na administração das cooperativas atendidas. O Programa busca ainda, gerar a intercooperação setorial, auxiliar na melhoria dos sistemas de produção e no acesso aos mercados institucionais e apoiar na constituição de novas cooperativas. (DCOOP, 2013).

O público alvo do PEC-RS são as cooperativas agropecuárias que possuam DAP Jurídica, já estabelecidas ou em fase de formação, sediadas no Rio Grande do Sul. Tem prioridade de ingresso ao Programa as cooperativas: formadas com o maior número de associados; que industrializem produtos; participantes de outras políticas públicas; e as cooperativas que estiverem articuladas em redes produtivas ou comerciais. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Para sua execução, o PEC-RS conta com alguns instrumentos, segundo Rio Grande do Sul (2012):

- ✓ Diagnóstico;
- ✓ Plano de aprimoramento;
- ✓ Plano de ação; e
- ✓ Apoio e acompanhamento.

Para realizar este trabalho, o Estado do Rio Grande do Sul conta com o serviço da Emater/RS-Ascar, através das suas Unidades de Cooperativismo (UCPs), distribuídas em sete municípios, os quais abrangem e atuam em toda uma região do Estado. Para tanto, cada Unidade possui uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais de diversas áreas, com vistas a contribuir com todos os aspectos das cooperativas que atendem, desde a produção até a gestão.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Por fim, destaca-se que a Secretaria do Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo – SDR, a qual criou o PEC-RS, acertou na decisão, pois as pequenas cooperativas agropecuárias em sua maioria desconhecem ferramentas e mecanismos de gestão, ou ainda, não tiram este tempo para planejar e avaliar a cooperativa, comprometendo a sobrevivência da mesma no mercado.

## **6 Considerações Finais**

O estímulo ao cooperativismo contribui para a consolidação da agricultura familiar e a elevação da renda dos produtores, assim, o sistema cooperativo constitui-se em um canal alternativo para a comercialização da produção agrícola, bem como, incentiva a adoção de novas tecnologias e a pluriatividade da agricultura familiar.

Neste sentido, nota-se que a cooperativa estudada constitui-se de um canal de comercialização da produção das agroindústrias locais e dos agricultores cooperados. No entanto, a mesma também precisou encontrar mercados para comercializar, um deles foi encontrado através do acesso as políticas públicas como é o caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

Observa-se que o PNAE traz sustentabilidade a cooperativa, pois abrange toda sua cadeia, desde o produtor rural até o consumidor, possibilitando o desenvolvimento não só da própria organização e seus cooperados, como também da sociedade onde está inserida. Contudo, observa-se que o PNAE é o principal canal de comercialização da produção dos seus associados, isto gera dependência da cooperativa ao programa e certamente será muito prejudicial se esta política pública um dia acabar.

Porém, enquanto existir e contemplar a agricultura familiar, o PNAE estará fortalecendo a mesma bem como o cooperativismo, estimulando ainda a permanência do homem no campo e contribuindo com o desenvolvimento regional, pois valoriza a produção local e fortalece as cadeias produtivas.

Por fim, como alternativa de comercialização, sugere-se maior divulgação da loja e dos produtos que a cooperativa estudada possui, tendo em vista que é um local aberto diariamente, em horário comercial e que muitas pessoas residentes no município desconhecem.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. 2009. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/711767/lei-11947-09>>. Acesso em 09 maio 2014.

CHAVES, Lorena Gonçalves; BRITO, Rafaela Ribeiro. **Políticas de Alimentação Escolar**. Brasília: Centro de Educação a Distância – CEAD, Universidade de Brasília, 2006.

DCOOP. Departamento de Cooperativismo. **O mercado institucional para a agricultura familiar**. Disponível em: [www.sdr.rs.gov.br/upload/20130814144521cartilha\\_dcoop\\_\\_\\_digital.pdf](http://www.sdr.rs.gov.br/upload/20130814144521cartilha_dcoop___digital.pdf). Acesso em 13 dez. 2013.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>>. Acesso em 11 maio 2014.

FRANTZ, Walter. **Associativismo, cooperativismo e economia solidária**. Ijuí: Unijuí, 2012.

GAWLAK, Albino. **Cooperativismo**: primeiras lições. 4. ed. Brasília: Sescop, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDI, Edeimar; *et al.* **Plano de desenvolvimento da região do CODEMAU**. Frederico Westphalen: URI, 2010.

KEHRIG, Ruth Terezinha. **Administração pública gerencial**: livro didático. Palhoça: UnisulVirtual, 2005.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3ed, Porto Alegre: Bookman, 2001.

OCB, Organização das Cooperativas Brasileiras. **Relatório OCB 2013**. Brasília: [S. l.], 2014. Disponível em: <[http://srvrepositorio.brasilcooperativo.coop.br/arquivos/gecom/relatorio\\_gestao\\_OCB\\_2013.pdf](http://srvrepositorio.brasilcooperativo.coop.br/arquivos/gecom/relatorio_gestao_OCB_2013.pdf)>. Acesso em 31 maio 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 49.333, de 04 de julho de 2012**. Institui o Programa de Extensão Cooperativa – PEC-RS e o Programa de Acompanhamento à Gestão – PAG-RS, no âmbito da Política Estadual de Fomento à Economia da Cooperação e do Programa do Cooperativismo do Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial do Estado, nº 129, de 05 de julho de 2012.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: \_\_\_\_\_. VALADÃO, Maria Izabel. **O estudo da política**: temas selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRZ, 2007.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1998.



## CRISE AMBIENTAL E PEDAGOGIA ECOLÓGICA

Gilson Luís Voloski<sup>586</sup>

Luciana Valentina Trevisan Voloski<sup>587</sup>

### Resumo

A partir do contexto da crise ambiental, o texto busca refletir sobre limites e possibilidades de uma Pedagogia Ecológica. Com base na Teoria Crítica, destaca a relação entre os conceitos de cultura, educação e natureza. A cultura carrega em seu conceito a contradição dominação e emancipação. A educação, como produto da cultura, carrega a ambiguidade adaptação e autonomia. O diagnóstico crítico aponta para um predomínio da razão instrumental na cultura hegemônica, que reduz a relação com a natureza a mero objeto de dominação e adaptação. Como resistência crítica, uns dos desafios a uma pedagogia de caráter ecológico é buscar uma formação embasada numa razão ampla, capaz de reconhecer e se reconhecer no outro. Assim, a educação pode abrir caminho de transformação na cultura quando assume a postura de permanente crítica e autocrítica no/do processo formativo.

**Palavras-chave:** Cultura.; Natureza; Racionalidade; Pedagogia Ecológica.

### 1 Introdução

A partir da problemática da crise ambiental, em forma de ensaio filosófico, procuramos refletir sobre as implicações de uma abordagem pedagógica ecológica. O texto se divide em duas partes: inicia contextualizando, em largos traços, aspectos de interpretações sobre a crise ambiental e posiciona como desafio a construção pedagógica de um comportamento social ecológico.

Na segunda parte, procura refletir sobre os limites e possibilidades desta construção com base nas contribuições críticas do pensamento de Theodor Adorno e Max Horkheimer. O modo do ser humano se relacionar com a natureza tem sua base no desenvolvimento histórico da racionalidade. Assim, a cultura carrega em seu conceito a contradição dominação e emancipação. Mesmo como produto e processo da cultura hegemônica, a educação pode abrir caminho de transformação quando assume uma postura de permanente crítica e autocrítica. Pensar uma pedagogia de caráter ecológica consiste em refletir sobre os limites e as possibilidades da formação de um comportamento social que reconheça a relevância do outro, que priorize atitudes de zelo

<sup>586</sup> Licenciado em Filosofia (UPF, 1993). Mestre em Educação (UPF, 2005) e Doutor em Educação (UFSC, 2013). E-mail: glvvoloski@hotmail.com.

<sup>587</sup> Bacharel em Direito (UNIJUÍ, 1994), Especialista em Direito Previdenciário (IMED, 2005) e graduanda do Curso de Filosofia (UFSC). E-mail: lucianavoloski@hotmail.com.



ISBN: 978-85-7897-148-9

pelas condições provedoras da vida em geral.

## 2 Posição do Problema: crise ambiental e desafio educacional

Na década de 1980, já se anunciava nos meios de comunicação informações sobre pesquisas que indicavam sinais de mudança climática no planeta. Sobre a Região Sul do Brasil, alertavam tendência de desertificação. Em 2001, enfrentamos onda de calor contínuo de dois meses, com racionalização de água e ameaça de apagão no sistema elétrico. No início de 2014, as temperaturas quebraram o recorde de toda a história da meteorologia brasileira. Em relação à década passada, o relatório da Organização Meteorológica Mundial (OMM) das Nações Unidas, intitulado “O clima global de 2001 a 2010: uma década de eventos climáticos extremos”, constata aumento de ondas de calor, secas e inundações, sinais de crise ambiental.

Nessa década, foram produzidos dois documentários polêmicos e de grande repercussão internacional: o primeiro, *Uma verdade inconveniente* (2006) defende a tese de que o aquecimento global é potencializado pela poluição industrial e as devidas medidas de prevenção, condições já disponíveis pelo desenvolvimento tecnológico, não são colocadas em prática porque não convém aos interesses econômicos hegemônicos; o segundo, *A grande farsa do aquecimento global* (2007), afirma que o fenômeno é resultado das transformações naturais do clima, já ocorridos também em períodos anteriores da era industrial e, por isso, tal discurso justificaria restrições às economias frágeis dos países em desenvolvimento. Contudo, ambos concordam de que estamos passando por mudanças climáticas que afetam o planeta, em torno das quais há disputas de interesses diversos.

A partir desses documentários, apresentados em largos traços, é possível imaginar as seguintes possibilidades: a) o reequilíbrio climático independente da ação humana, não há o que fazer para revertê-lo, a não ser esperar que a natureza resolva por si mesma; b) Juntamente com a criação de leis e políticas autossustentáveis, a construção pedagógica de um comportamento social ecológico que contribua para desacelerar o processo, visando zelar e garantir o máximo de tempo as condições provedoras de vida em geral; c) Nenhuma das alternativas anteriores e o desencadeamento progressivo, em intensidade e em frequência, pela tendência natural somada a poluição industrial, de invernos “rigorosos” e de verões “infernais”, enquanto a vida suportar.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Apenas o futuro poderá confirmar qual delas (a, b ou c) tem razão. Eis aí um problema, pois não se trata de algo a ser comprovado por uma pesquisa empírica. De fato, não há sentido racional esperar o pior acontecer apenas para confirmar que certa pesquisa estava certa quando hipoteticamente indicava que o pior aconteceria. Por outro lado, não é aconselhável aceitar prontamente como pressuposto um “apocalipse”, tendo em vista que o discurso de “fim do mundo” já era anunciado na antiguidade, contudo a vida humana continua na Terra. De qualquer forma, sem deixar de exercer a vigilância crítica a tais discursos, parece ser irrefutável que é válido todo o empenho em evitar agressões desnecessárias à natureza e conservar as condições de vida no Planeta. Isso significa fazer uso de toda a ciência e tecnologia para promover e proteger a vida, não apenas humana, mas de todas as espécies. Pelo exposto, uma pedagogia de caráter ecológico se justifica na alternativa b, não “cruzar os braços” em uma espera, nem promover um discurso de “salvação” pela educação, mas contribuir criticamente com a construção de uma nova cultura ao alcance da formação humana.

Nas últimas décadas, o discurso do desenvolvimento autossustentável conquistou internacionalmente legitimidade. Aos poucos, políticas públicas e legislação específica ganham contornos como resistência contra um mercado globalizado voraz. Essas são imprescindíveis como uma espécie de freios a um processo de produzir e consumir que se impõe como se não houvesse limites naturais. No entanto, elas também demonstram ainda ser insuficientes à pressão cega do mercado consumidor. Indícios disso são os baixos resultados em relação às metas estabelecidas pelo *Protocolo de Quioto* (2008-2012). Considerando que as massas de consumidores são a causa e o fim de toda produção, é um desafio pertinente refletir criticamente os pressupostos da educação da mesma. Nesse contexto, pensar uma pedagogia de caráter ecológica consiste em refletir sobre os limites e as possibilidades da formação de um comportamento social, que priorize as atitudes de zelo pelas condições provedoras da vida em geral.

Mas a educação também não é reprodutora da cultura predatória? Ela não é produto e processo da cultura hegemônica? Quem educa o educador senão a mesma sociedade de que faz parte? A própria educação não é uma forma de dominação da natureza humana? Mesmo considerando que as respostas a estas perguntas são afirmativas em parte, também é verdade que a cultura gera contradições e, como seu produto e processo, a educação pode abrir caminho de emancipação quando assume uma postura de permanente crítica e autocrítica.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 Pedagogia Ecológica: reflexão crítica aos fundamentos da educação

Na tentativa de pensar a Pedagogia na perspectiva supramencionada, buscamos fundamentação na Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente no pensamento de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Para esses autores, o ponto de partida é a crítica à cultura hegemônica. Em outras palavras, crítica ao predomínio de uma racionalidade reduzida à sua dimensão instrumental para dominação da natureza como mero objeto. Cientes da complexidade do pensamento dos referidos autores e do problema posto, destacaremos alguns aspectos conceituais, considerando os limites deste texto, que possibilitem refletir sobre o desafio educacional. Nesse sentido, almejamos uma pedagogia empenhada por uma educação fundamentada numa razão capaz de reconhecer e se reconhecer no outro. Portanto, uma formação humana que visa uma nova cultura.

Em *Eclipse da razão* (1947), Horkheimer chama atenção que na maior parte da história da nossa cultura predominou uma concepção de razão objetiva, na qual a razão subjetiva participava. Nas sociedades míticas predominava um reconhecimento e reverência às manifestações das forças da natureza. Na tentativa de ordenar, classificar, explicar a origem do mundo já se encontrava a razão no mito. Em Aristóteles, quando a razão já se apresenta como metafísica, o reconhecimento da ordem do Cosmo pela contemplação humana era sinônimo de grande sabedoria. A razão objetiva se apresentava para o homem antigo e medieval como um princípio inerente da própria realidade. Assim, a práxis social formava o homem pela experiência de estar na comunidade, na *polis* e numa ordem cosmológica. A razão subjetiva era considerada “como a expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, da qual se derivavam os critérios de medida de todos os seres e coisas.” (HORKHEIMER, 2002, p.11). A predominância da razão objetiva consistia na ênfase maior nos fins amplos do que nos meios. Os conceitos normativos, como *telos* orientadores da ação humana, exerciam papel fundamental para evitar a redução da práxis em instrumentalidade.

Nos primórdios do pensamento moderno, a partir da doutrina cartesiana, ocorre o giro em primazia da razão subjetiva, com a ratificação da dicotomia entre sujeito e objeto. Diferentemente do sujeito que pensa, o corpo humano e a natureza em geral passam ser concebidos como mera extensão, portanto, objeto de controle. O caráter amplo da práxis, ético e político, aos poucos, cede lugar ao predomínio de uma prática restrita ao fazer técnico. A “razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado” (HORKHEIMER, 2002, p.11-12). Desse modo, a ênfase da prática é deslocada dos fins abrangentes para os meios eficientes. A partir de então, a primazia da ação se concentra no poder de produzir resultados seguros por meio de um método.

Diferentemente do racionalismo matemático de Descartes, Francis Bacon propõe um método a partir de uma perspectiva empirista.

Não é por acaso que os frankfurtianos citam Bacon como um dos primeiros grandes entusiastas e defensores de um saber que se afastasse da “estéril” filosofia aristotélica e se aproximasse de uma perspectiva de aplicação empírica. É verdade que Bacon era consciente da relevância de Aristóteles para a construção da filosofia ocidental. Porém, criticava seus conceitos, pois, se eram bons para gerar controvérsias, por outro lado não acrescentavam nada de útil na vida dos homens. A operação, o cálculo e o procedimento eficiente forneceriam as condições para que tivéssemos a certeza de caminharmos em terras bem mais firmes que o efêmero terreno da metafísica. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008, p.46).

O saber instrumental, que provém do comportamento metódico da ciência, contribuiu significativamente para o avanço de diversas áreas de conhecimentos. E a convergência destas para fins utilitários possibilitou a Revolução industrial. Essa nova configuração social gerou um progresso inédito na História da Humanidade. Dificilmente alguém abriria mão do poder que esse giro epistemológico proporcionou ao ser humano. Isso representou não apenas uma grande mudança na maneira de produzir bens, mas no modo de conceber e de agir do ser humano sobre o mundo. Culturalmente, ocorreu um processo de desencantamento da natureza: racionalidade que reduz o outro da relação a mero objeto de domínio. Potencializada no modelo indústria, por sua vez, reduziu tudo à mercadoria. O ser humano, como parte da natureza, também se enredou nessas malhas. Em *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (2006) denominam “indústria cultural” o termo de enquadramento da cultura a esse modelo. Nesse sentido, não podemos deixar de falar da educação escolar das massas nesses moldes, especialmente, daquela que reduz a formação à preparação de profissionais para o mercado. Uma Pedagogia Ecológica precisa antes de tudo ter clareza dos fundamentos deste todo social constituído e se posicionar na condição de resistência crítica.

Adorno e Horkheimer advertem que na ausência de um freio para a razão subjetiva a história também pode redundar em regresso. Não podemos deixar de considerar que o horizonte em que os referidos autores escrevem a *Dialética do esclarecimento* e *Eclipse da razão* é o caótico contexto da Segunda Guerra Mundial. A história demonstrava o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

poder de destruição em massa possibilitada pela ciência. Sem dúvida, a práxis perde significativamente seu potencial formativo, quando seu conceito é forçado a se restringir em procedimento eficiente. Como secundário, o seu conteúdo normativo passa ser discurso opcional, tendo em vista que apenas é considerado válido aquilo que produz resultados. No mundo de tensão violenta camuflada em unidade harmoniosa, nas condições de impossibilidade de realização abrangente do conceito, entre eles o de qualidade de vida, o que está ao alcance da resistência crítica é mostrar o argumento de forma negativa, isto é, demonstrar no exemplo histórico a relevância do normativo pela sua ausência, quando o fazer técnico reduzido a meio eficiente se impôs autossuficiente. Justamente, porque o comportamento procedimental do engenheiro, que projetou a câmara de gás de Auschwitz, e a dos físicos nucleares, que produziram a bomba que desintegrou Hiroshima, conforme o critério da verificação, apenas pode ser julgado pelo grau de eficiência. Nesse sentido, a história comprovou pelos resultados obtidos de que eles realmente foram excelentes profissionais. Do mesmo modo, a educação institucional que os “produziu”. E a eficiência em questão consistiu em eliminar o outro, não apenas destruindo o seu corpo, sua natureza, mas incinerando seu meio ambiente como um todo. Esses são exemplos extremos da autossuficiência do saber instrumental. Com isso, queremos dizer que a barbárie se realizou não apenas porque a racionalidade instrumental possibilitou o poder para tal, mas pelo fato do âmbito ético e político da práxis estar debilitada a ponto de não contê-la (VOLOSKI, 2013, p.87).

Pelo exposto, o desafio de uma Pedagogia Ecológica é priorizar a formação de conceitos normativos no processo educativo, pois o contexto cultural de primazia dos meios sobre os fins gera dificuldades para sua formação espontânea. Nesse sentido, Horkheimer chamou atenção de que os conceitos de justiça, liberdade, dignidade, felicidade, democracia, nação, entre outros, permanecem como fins expressos nos documentos históricos, leis supremas e costume da tradição, mas “não há mais uma força racional autorizada para avaliá-los e ligá-los a uma realidade objetiva.” (HORKHEIMER, 2002, p.28). Além desses mencionados, outro conceito central para o tema deste artigo é o de qualidade de vida. O problema é que a última palavra a ser dada sobre qualquer assunto passou a ser atribuída à ciência positiva. E a verdade tornou-se sinônimo de certeza comprovada: “classificação de fatos e cálculos de probabilidades”. Assim, os conceitos normativos passam a ser desautorizados pelo critério da verificação. Eles não são excluídos, mas secundarizados como ideológicos. Uma postura científica conservadora, que se pauta apenas pelo critério da verificação, tende a conceber o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

discurso da crise ambiental como ideológico. Por outro lado, também é verdade que não pode refutá-lo, pois não está ao alcance da verificação de que é falso. Nesse caso, o discurso fundamentado em conceitos normativos tem tanta validade quando uma pesquisa pautada pelo critério de verificação. Pensar uma Pedagogia Ecológica é convergir vários campos de conhecimentos em resistência ao problema ambiental, contudo são imprescindíveis conceitos normativos abrangentes como horizonte norteador.

Nessa perspectiva teórica, a partir da crítica à constituição do conceito de racionalidade ocidental, a educação visa um processo de emancipação da própria cultura em que está inserida. Herdamos um modo de conceber e de agir sobre o mundo que se processa quase de forma automática. Infelizmente, vivemos numa sociedade, por exemplo, em que pessoas consomem cigarros em que na embalagem se anuncia a agressão que isso causa ao próprio corpo. Essa dificuldade de refletir sobre o próprio ato, sobre a relação agressiva com sua própria natureza, também é reproduzida em relação ao outro e ao meio ambiente. Como o ser humano não nasce com esses conhecimentos, podemos afirmar que esse comportamento é resultado da educação, produto histórico de uma determinada cultura.

Se existe certa verdade na afirmação de que as grandes mudanças não procedem do alto, também é verdade que a educação das massas precisa da crítica permanente como viabilidade de alguma transformação. Embora, atualmente, se deposite grandes expectativas em relação à universalização da educação institucionalizada, expressa em frases conhecidas como “Todos na escola” e “Todos pela educação”, sem deixar de considerar de que se trata de uma reivindicação histórica no Brasil, contudo, uma postura prudente buscaria antes assegurar as condições formativas ampliadas. Nesse sentido, em *Teoria da Semiformação*, Adorno já considerava que reformas educacionais isoladas não abarcam o problema da formação social, pois as contradições da racionalidade que predominou culturalmente são bem mais complexas do que propiciar um clima de eficiência didática na escola. Podemos pensar uma Pedagogia Ecológica a partir desses pressupostos: crítica permanente aos fundamentos do conceito de educação hegemônico.

Para abordar o problema da relação entre cultura, educação e natureza, Adorno (1995, p.119) buscou sustentação na tese de Freud: “a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório”. Em outro momento da obra *Educação e emancipação*, mencionou novamente Freud, dizendo: “justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.” (ADORNO, 1995, p. 157). E, no ensaio “A filosofia e os

**ISBN: 978-85-7897-148-9**

professores”, o autor ressalta a dialética do conceito cultura entre emancipação e dominação: “a diferença entre a cultura nos termos em que conserva e supera em si o que corresponde à natureza, e um mecanismo de opressão real que se prolonga no espírito. Sob o seu jugo o natural que foi reprimido retorna só desfigurado e destrutivo.” (ADORNO, 1995, p.74). Em outras palavras, a natureza reprimida pela racionalização que predominou na cultura, no caso da educação, pela submissão da formação a um didatismo, pode retornar, em algum momento, como barbárie. Em direção oposta, a cultura também carrega elementos de racionalidade autorreflexiva, que pode desencadear em autonomia. Nesse sentido, quando a educação exerce a atividade de autocrítica, abre possibilidades de emancipação.

Para Adorno, o conceito de formação cultural abrange duas dimensões: a de autonomia e a de adaptação social. O autor chama de *semiformação* quando a primeira é atrofiada pela predominância da segunda. Conforme a interpretação de Maar (1995, p.26), “o lado duplo da cultura, pelo qual ela também é cultura do espírito em sua independência crítica, como momento de resistência, se perde, permanecendo apenas o momento de adequação à dominação da natureza”. E, nas palavras do próprio autor, pelo “processo de adaptação ser tão desmensuradamente forçado, [...as pessoas] precisam impor a adaptação a si mesmo de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo” (ADORNO, 1995, p.145). E a educação, como parte da cultura, também assume a condição de semiformação quando impõe uma sobrecarga de atividades formais, justamente, no lugar daquilo que deveria despertar o gosto pela cultura. Assim, a desrealização do educando é inevitável quando sua natureza é reduzida em passividade adaptável.

A violência que o educando precisa impor a si mesmo, como condição de adaptação social, nada mais é do que a repressão à sua dimensão ativa enquanto ser humano. Assim diz Adorno (1995, p. 149), não se trata apenas da “ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas”, isto é, da falta de referências que proporcionaria refletir sobre sua localização no mundo e o sentido abrangente da própria existência. E essa hostilidade que se encontra no âmago formativo da sociedade, experiência dolorosa que o educando sofre e impõe a si mesmo, também é projetada na relação com o outro, repercutindo no meio ambiente.

A educação, que abre precedentes para a mera adaptação, tem a formação atrofiada em seu caráter autorreflexivo, enquanto a ênfase recai no saber instrumental produtivo, a qual Adorno denomina de semiformação. De acordo com Pagni e Silva (2007,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

p.244), a crítica que o autor empreendeu a “instrumentalização do pensamento e da cultura, em nossa civilização, e suas implicações para a dominação social na sociedade administrada, fornece elementos significativos para pôr em dúvida o conceito moderno de formação cultural e de Educação”. Ele denuncia criticamente a redução de significados desses conceitos basilares da constituição da sociedade moderna, à medida que “encobrem a heteronomia do pensamento e a deterioração da cultura propiciada pela subordinação destes à lógica do sistema, que é a do mercado.” (2007, p.246). Portanto, a formação que visa garantir elementos emancipadores da cultura conta com uma qualidade de educação para além daquela exigida pelo mercado.

Pelo exposto, considerando que na condição socioeconômica e cultural predomina o momento da adaptação em detrimento da autonomia, pensar uma pedagogia de caráter ecológico implica em zelar e prover prioritariamente essas possibilidades formadoras no processo educativo que, geralmente, ficam em segundo plano nas exigências de uma sociedade de mercado. De acordo com Adorno (1995, p.157),

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalo há pouco – que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens -, de forma que este processo da adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. [...] teria que neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa [educação] de fortalecer a resistência do que fortalece a adaptação.

Pensar uma Pedagogia Ecológica a partir das contribuições do pensamento de Theodor Adorno exigiria colocar como centro de toda a reflexão a palavra “resistência”. Conforme comentado acima, resistência como “cultura do espírito em sua independência crítica”, a capacidade de “dizer não” ao padronizado pelo modelo indústria. A aposta de Adorno consiste em articular experiência e pensamento, sensibilidade e conceituação, resgatando o valor formativo de duas áreas importantes do conhecimento: a Arte e a Filosofia (PAGNI; SILVA, 2007, p. 261). O empenho é recuperar a interrogação recíproca entre conceito e experiência no processo formativo como possibilidade de desbarbarização da cultura. Da Filosofia, o zelo pela qualidade da apropriação de conceitos e pelo desenvolvimento da capacidade de conceituação, evitando “preconceitos”, como exercício do pensamento, é condição para pensar e justificar racionalmente a própria ação. Da Arte, contribuições para o desenvolvimento da sensibilidade, condição de receptividade do outro e de abertura para o diferente.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 Considerações Finais

A partir da problemática da crise ambiental procuramos refletir sobre os limites e possibilidades de uma pedagogia de caráter ecológico. Cientes da complexidade do tema e sem pretensões de chegar a considerações definitivas, buscamos provocar a reflexão sobre o assunto e manter o debate em aberto. Nesse sentido, ressaltamos alguns desafios para aprofundamento em reflexões posteriores.

A Pedagogia Ecológica se justifica independente do futuro da crise ambiental, pois toda ação que visa, no tempo presente, evitar agressões desnecessárias a natureza e conservar as condições provedoras da vida tem justificativa em si mesma. Assim, ela se justifica pela postura de não “cruzar os braços” em uma espera, por outro lado, nem pela promessa de “salvação do mundo pela educação”, mas de contribuir criticamente com a construção de uma nova cultura.

A Pedagogia é o campo de estudos e reflexões sobre a educação. Pensá-la na perspectiva ecológica exige o esforço de analisar criticamente as bases do processo educativo. Como se refere a um desafio abrangente, delimitamos a interpretação pelo referencial da Teoria Crítica, que pode ser também por outro viés. A educação e o meio ambiente são produtos e processos da cultura, por isso carregam em seus conceitos a contradição dominação e emancipação. Seus fundamentos se encontram na história do desenvolvimento da racionalidade. O problema diagnosticado por Adorno e Horkheimer é o predomínio de uma reduzida razão instrumental que restringe a natureza em objeto de dominação. Em contraposição, o desafio consiste em garantir uma formação cultural embasada numa razão ampliada, capaz de reconhecer e se reconhecer no outro. Portanto, a Pedagogia pode abrir caminho de transformação na cultura quando assume uma postura de permanente crítica e autocrítica no/do processo formativo.

Outro desafio é priorizar a formação de conceitos normativos no processo educativo, pois a predominância da racionalidade instrumental dificulta a formação espontânea destes conceitos. Conforme o exposto em relação à crise ambiental, o discurso normativo tem tanta validade quando um discurso pautado pelo critério de verificação. Uma Pedagogia Ecológica exige convergir vários campos de conhecimentos, mas são imprescindíveis conceitos normativos como horizonte norteador.

Uma Pedagogia Ecológica precisa ter clareza dos fundamentos deste todo social. Nesse sentido, a educação institucionalizada pública não pode se restringir à preparação de profissionais para atender a demanda do mercado. Para finalizar, pensar uma



ISBN: 978-85-7897-148-9

Pedagogia Ecológica exige colocar como centro de toda a educação o conceito de “resistência crítica” como desafio formativo permanente.

## Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- DUARTE, R. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- PAGNI, P.A; SILVA, D. J. A crítica da cultura e os desafios da educação após Auschwitz: uma leitura a partir da teoria crítica da Escola de Frankfurt. In: PAGNI, P.A; SILVA, D. J. (org.). **Introdução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007.
- PUCCI, B.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.A.S. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VOLOSKI, G. L. **Dos lugares da filosofia da educação**: reforma educacional, praticismo, formação. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## POLÍTICA PÚBLICA DE HABITAÇÃO E O ECODESENVOLVIMENTO: um estudo de caso no Programa Minha Casa Minha Vida

Djanna Zita Fontanive<sup>588</sup>Dolores Henn Fontanive<sup>589</sup>Ary Fontanive<sup>590</sup>

### Resumo

Investigar a execução da política pública habitacional, por meio do “Programa Minha Casa Minha Vida”, procurando identificar limites e avanços na perspectiva da habitação enquanto direito humano e sua relação com o ecodesenvolvimento é o objetivo deste artigo. Para tanto, aplica o método de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. A pesquisa aborda um breve histórico da habitação no Brasil problematizando-a, enquanto direito humano; Relaciona a habitação na perspectiva do ecodesenvolvimento, apresentando-o como princípio orientador às políticas públicas habitacionais; Descreve e ilustra uma experiência no “Programa Minha Casa Minha Vida”, realizada no município de Agronômica, Estado de Santa Catarina, Brasil, identificando problemas e avanços resultantes dessa política habitacional e ao final, apresenta considerações quanto à política habitacional na sua relação com o ecodesenvolvimento.

**Palavras-chave:** Política Pública Habitacional; Direito Humano; Programa Minha Casa Minha Vida; Ecodesenvolvimento.

### 1 Introdução

Todos os seres vivos e não-vivos necessitam de uma morada para viver. A morada é essencial à preservação e promoção da vida. Assim sendo, para o ser humano a moradia é um direito e para o Estado um dever, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil. O direito à moradia se constitui fundamental à dignidade humana.

A moradia é o espaço da família, núcleo primário da formação identitária do ser humano e das sociedades. Este espaço é transformado em território, quando de sua apropriação pelos membros ou membro que os constitui através das relações de poder.

No entanto, a conquista deste direito ainda é limitada às camadas populares que,

<sup>588</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC. Especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso. Licenciada em Pedagogia e Ensino Religioso. Membro do Centro de Direitos Humanos do Alto Vale do Itajaí – CDHAVI e do Grupo de Pesquisa Ética, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD/FURB. E-mail: djanna13@bol.com.br.

<sup>589</sup> Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB/SC. Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD/FURB. E-mail: doloresfontanive@yahoo.com.br

<sup>590</sup> Filósofo. Membro do Centro de Direitos Humanos do Alto Vale do Itajaí - CDHAVI/SC.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

por estarem às margens do desenvolvimento do país, não possuem condições favoráveis para construir sua própria moradia, comprometendo assim, sua existência.

A fim de remediar a situação de déficit habitacional no país, o Governo Federal através do Plano Nacional de Habitação, implantou no ano de 2009, o “Programa Minha Casa Minha Vida”- PMCMV, bem como, a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas. Nestes, as famílias residentes em áreas urbanas e rurais, com renda mensal de até R\$ 4.650,00 (quatro mil, seiscentos e cinquenta reais), e outros requisitos, podem ser beneficiadas.

Diante da situação posta cabe a indagação que orienta a presente pesquisa: A aquisição da habitação através do “Programa Minha Casa Minha Vida” garante o direito à dignidade humana?

Neste contexto, o artigo procura somar-se às pesquisas já realizadas e em desenvolvimento, que reúnem informações e reflexões acerca da organização do espaço. Tem por objetivo investigar a execução da política habitacional do Programa Minha Casa Minha procurando identificar limites e avanços na perspectiva da habitação enquanto direito humano e sua relação com o ecodesenvolvimento.

Para isso, faz uso do método de pesquisa bibliográfica e estudo de caso de uma beneficiária contratante do financiamento do “Programa Minha Casa Minha Vida”.

Inicialmente, a pesquisa aborda um breve histórico da habitação no Brasil problematizando-a enquanto direito humano intrincado a outros direitos, pois é insuficiente à dignidade humana a qualificação de habitação apenas como abrigo. Posteriormente, relaciona a habitação na perspectiva do ecodesenvolvimento, apresentando-o como princípio orientador das políticas habitacionais. Na sequência, descreve e ilustra o caso de uma experiência no “Programa Minha Casa Minha Vida”, realizada no município de Agronômica, Estado de Santa Catarina, identificando problemas e avanços resultantes desta política habitacional. Por fim, apresentam-se, algumas considerações no que tange a política habitacional na sua relação com o ecodesenvolvimento.

## **2 Direito à Habitação Digna**

Todos os seres vivos e não-vivos necessitam de uma morada para viver, na qual se denominou Terra, nossa casa-comum: Um macrosistema orgânico, um super-organismo vivo ao qual pertencemos. Não se pode pensar a Terra e a humanidade à parte dos demais representantes da vida e das condições físico-químicas que garantem a



existência e a perpetuidade da vida (Boff, 2000, p. 25).

O ser humano aspira por um lugar nesta casa-comum onde possa ter um ambiente favorável à preservação e promoção da vida como um todo. Nas várias culturas e fases históricas organizaram e produziram-se diferentes modos e desígnios de habitação. De acordo com o filósofo Heidegger (2002, p. 125):

Nem todas as construções são habitações [...] uma ponte, um estádio, usina elétrica, o engenheiro está em casa, mesmo sendo ali a sua habitação. Essas construções oferecem ao homem um abrigo. Nelas o homem de certo modo habita e não habita, se por habitar entendem-se simplesmente possuir uma residência. Considerando a atual crise habitacional, possuir uma habitação é, sem dúvida, tranquilizador e satisfatório.

Distinta de outras épocas, a habitação é considerada um direito humano, espaço de proteção, estabilidade social e território familiar. De acordo com a pesquisadora Lorenzetti (2001, p. 4)

Mais do que uma necessidade, a moradia pode ser identificada como um direito que integra o direito à subsistência, o qual, por sua vez, representa a expressão mínima do direito à vida. A mudança de foco é da maior relevância, visto que a moradia, enquanto direito, deixa de ser fruto da capacidade econômica ou produtiva das pessoas. Outrossim, o acesso à moradia passa a depender, direta ou indiretamente, do Estado, que se apresenta como o principal responsável pelos direitos sociais.

A Constituição Federal do Brasil (1988) descreve em seu artigo 6º que a moradia se constitui um direito, e ainda no artigo 23º discorre sobre promover programas de construção de moradias e da melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

No espaço da moradia, as pessoas se relacionam, se acolhem, se recolhem, se educam. A moradia é o espaço da família, núcleo primário da formação identitária do ser humano e das sociedades. É o primeiro mundo do ser humano. Este espaço é transformado em território, quando de sua apropriação pelos membros ou membro que os constitui através das relações de poder. Espaço este que, ultrapassa o sentido físico de abrigo, refúgio contra as intempéries.

O espaço deve ser compreendido não como uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam de um lado, arranjo de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

objetos geográficos, objetos naturais e sociais e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento (SANTOS, 1994).

Apesar de a habitação ser um direito, portanto um bem fundamental à vida, é negada a milhões de pessoas, obrigando-as a viverem em moradias com sentido de mero abrigo e não como moradia adequada a uma vida digna. Portanto, para a pesquisadora Lorenzetti (2001, p. 24),

A carência de moradia adequada, entendida não apenas como um mero abrigo, mas também como um conjunto de elementos ligados ao saneamento básico, serviços urbanos, educação e saúde, constitui um dos mais graves problemas com que se defrontam as sociedades atuais. Embora não seja um problema restrito à realidade brasileira, ele apresenta-se de forma particularmente grave entre nós, à vista do caráter intenso, concentrador e excludente que marcou o nosso processo de urbanização.

Neste contexto, a história da habitação no Brasil pode ser definida em quatro grandes momentos. No período da escravidão a solução habitacional foi à senzala. Após este período foi à construção das colônias na área rural. Na primeira etapa da industrialização, predominou a construção de vilas operárias e em seguida instala-se um processo de expansão urbana (VAZ, 1991).

De acordo com a mesma autora, no Brasil a moradia popular nunca foi considerada como local de vivência humana e sim como mero abrigo. Um exemplo é a senzala em que os escravos viviam em cativeiro. Através delas o proprietário procurava evitar as fugas dos escravos. Mesmo após a abolição da escravatura, os negros continuaram deslocados do sistema habitacional. Vivendo à margem da vida social, passaram a habitar precariamente nas regiões suburbanas.

Realidade persistente, pois, de acordo com a pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2007, embora esteja havendo uma queda nas desigualdades raciais, os dados mostram que a população preta e parda é ainda a que mais sofre com problemas habitacionais. Este grupo representa 66,3% dos moradores em cortiços, 52% da população sem teto, 65,6% dos residentes em favelas, 52,7% dos moradores com irregularidade fundiária e 65,8% das pessoas que moram adensadas (privadas de algo essencial).

No meio rural, com a abolição da escravatura, constroem-se colônias destinadas a abrigar os trabalhadores “livres” e imigrantes. A habitação era a forma de “fixar” e pagar, na base de troca, o trabalho dos colonos. As casas eram rústicas e precaríssimas. São cabanas, ranchos, casa de pau-a-pique, casebres insalubres com piso de terra batida



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cobertos com folhas de palmeiras ou outra vegetação. As condições destas moradias contribuíram para a proliferação de inúmeras doenças, como o mal de Chagas.

A concentração de renda e a ausência de políticas agrícolas contribuem para que pequenos proprietários e trabalhadores rurais não permaneçam no campo. Os que não conseguem continuar como posseiros, colonos, parceiros, arrendatários e moradores transformam-se em proletários no campo e na cidade. Exemplos desta situação são os trabalhadores avulsos, como boias-frias, “clandestinos” ou “volantes”.

As constantes migrações de famílias sem-terra e sem-teto em busca de uma vida digna são um fato cotidiano. Engrossam a massa marginalizada que vivem em condições subumanas nas favelas, ocupações, acampamentos, cortiços, loteamentos clandestinos, áreas de risco e nas senzalas modernas dos canteiros de obras da construção civil (VAZ, 1991). Por isso que,

a dificuldade de acesso à terra e à habitação pelos meios regulares induz a população a se abrigar onde há possibilidade concreta para isto: em áreas públicas ou particulares abandonadas, em áreas alagadiças, nas encostas, embaixo de pontes e viadutos. Embora esta realidade seja marcada pela ilegalidade, a irregularidade e a clandestinidade, pode-se dizer que ela conta com certa conivência do poder público, diante da sua incapacidade de prover moradias adequadas para esta parcela dos cidadãos (LORENZETTI, 2001, p.10).

Além da tradicional casa isolada ou moradia unifamiliar, surge e se expande, na metade do século XX, período de ascensão da industrialização, a habitação coletiva ou multifamiliar, tornando-se padrão de alojamento das classes populares, manifestam-se na forma de estalagens, cortiços e de casa de cômodos. Em meio à crise de moradia, com o avanço dos processos de migração, urbanização e o agravamento das condições de insalubridade, essas construções foram condenadas pelo Estado. Em sua substituição, a emergente indústria da construção civil produziu novos padrões de moradia como jardins e vilas.

Recentemente criaram-se os condomínios fechados para classe alta, enquanto que para a classe de baixa renda são construídos conjuntos habitacionais e casas populares, por parte do poder público. Conforme pesquisa divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2007, aproximadamente 34,5% da população urbana ainda vive em condições de habitação inadequadas (falta de esgoto, água encanada ou submoradia), o que representa 54 milhões de pessoas. Enquanto os 10% mais ricos detêm 75% da riqueza nacional, um a cada três brasileiros das cidades não tem condições dignas de moradia.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A mesma pesquisa mostra que 12,3 milhões de pessoas, ou 7,8% da população urbana, moram em domicílios urbanos superlotados - com uma densidade superior a 3 pessoas por cômodo servindo como dormitório. Nas áreas metropolitanas, os problemas são maiores, onde a proporção da população morando adensada é de 9,3%.

Com a expansão das trocas e dos mercados, a terra e os imóveis passaram a ser transacionados como qualquer outra mercadoria, vistos como capital. À medida que aumenta a demanda por moradia e o seu valor de troca, a construção passa a ser comandada pelo capital e a visar acumulação. Surgem as empresas de construção. A produção se racionaliza como resultante da crescente produção em série: o caráter coletivo de moradia é acentuado (VAZ, 1991).

Na confluência dos argumentos são perceptíveis duas realidades, a habitação legal e a habitação real. A legal é aquela que garante o espaço de vivência humana, com segurança, saneamento básico, educação, transporte, comunicação, meio ambiente, ou seja, de direito humano. Já a habitação real é aquela que é apenas um abrigo caracterizado por irregularidades e precariedades. Essa desigualdade de condições à moradia digna não é natural e transitória, mas efeito estrutural do modelo de desenvolvimento para o crescimento econômico.

### **3 Habitação na Perspectiva do Ecodesenvolvimento: provocações**

A efetivação da política habitacional é vital à dignidade humana e deve estar associada à preservação da Terra – Casa Comum. É visível o descuido e descaso na preservação da Terra. Solos envenenados, ares contaminados, águas poluídas, florestas são dizimadas, espécies de seres vivos exterminadas; a injustiça e violência pesam sobre dois terços da humanidade. “Um princípio de autodestruição está em ação, capaz de liquidar o planeta, colocando em risco a continuidade do experimento da espécie homo sapiens e demens” (BOFF, 1999).

O antropocentrismo é criticado à luz da necessidade de compreender a complexidade dos ecossistemas, a interdependência entre os seres e as relações simbióticas e promover uma percepção holística do planeta. Tomar consciência de que a utilização dos recursos naturais no âmbito do atual modelo de crescimento econômico de desenvolvimento deve ser limitada implica numa reavaliação da própria relação ser humano/natureza nas suas partes (BRAIDOTTI, 2000).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Diante da crescente degradação ambiental urge a necessidade de rever o modelo de desenvolvimento. Inúmeras e severas são as críticas ao modelo economicista e desenvolvimentista. Entre essas, está o conceito de ecodesenvolvimento que os denuncia como reducionismo econômico e como responsável pela geração de problemas sociais e ambientais. (MONTIBELLER-FILHO, 2008).

Neste sentido, o direito à habitação deve estar harmonizado com o direito à habitação da Terra. Isso supõe mudança de princípios e comportamentos atuais e futuros para outro modo de viver.

Para a elaboração de propostas alternativas de desenvolvimento em médio e longo prazo, que contemplem a problemática ambiental devem atender os seguintes critérios: Reverter os processos de deterioração socioambiental e reorganizar o sistema de produção para elevar o nível de vida das populações (GARCIA, 1994).

Considerando o exposto, o ecodesenvolvimento pode ser determinante na salvaguarda da Terra – Nossa Casa Comum e o conjunto de seus princípios se constituem como fundamental às políticas de habitação no país.

O termo ecodesenvolvimento foi cunhado por Maurice Strong em 1973, sendo caracterizado como uma idéia-força capaz de direcionar iniciativas sensíveis a degradação ambiental e marginalização sociocultural, especialmente nas zonas rurais. Posterior, Ignacy Sachs (1974) reelaborou novo conceito, ampliando às áreas urbanas (VIEIRA, 1995).

O ecodesenvolvimento evoca uma política de princípios sustentáveis que pressupõe um planejamento de caráter global e local de suas ações e contempla de forma simultânea cinco dimensões de sustentabilidade que compreende: A **sustentabilidade social**, que tem em vista a equidade na distribuição de bens e renda, devendo reduzir substancialmente as desigualdades sociais; A **sustentabilidade econômica** que tende à eficiência econômica avaliada em termos macrossociais pressupõe alocação e gerenciamento eficiente de recursos, investimentos públicos e privados; A **sustentabilidade ecológica** que visa um conjunto de medidas de mínima deterioração, permitindo que a natureza encontre novos equilíbrios através de processos de utilização que obedeçam a seu ciclo temporal. A redução do consumo de recursos não renováveis, diminuição do volume de resíduos e poluição, definição de normas de proteção ambiental, pesquisa em novas tecnologias são ações esperadas; A **sustentabilidade espacial/geográfica** que implica na obtenção de uma configuração rural-urbana mais equilibrada e melhor distribuição territorial nos assentamentos humanos e atividades



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

econômicas; A **sustentabilidade cultural** que busca mudanças baseadas na continuidade cultural, de raízes endógenas, com soluções específicas para o local, o ecossistema, a cultura, a área (SACHS, 1993).

Para Vieira (1995, p. 58):

Toda estratégia para o ecodesenvolvimento deve estar ancorada na interdependência dos critérios normativos: 1. Prioridade ao alcance de finalidades sociais (satisfação de necessidades básicas e promoção da equidade); 2. Prudência ecológica (ou sustentabilidade ecológica); 3. Valorização da participação e da autonomia; 4. Viabilidade econômica (reavaliar indicadores econômicos com a internalização de custos sociais e ambientais).

Para tanto se faz necessário coletivamente analisar os contextos institucionais e as relações entre os atores envolvidos, identificando as necessidades da população, determinando a hierarquia das urgências e a capacidade de se responsabilizarem por parte das decisões tendo o cuidado para não transferir responsabilidades do Estado, bem como, achar que ao âmbito local tudo será solucionado (SACHS, 1995).

O contexto atual (sobreposição de técnicas sobre sistemas locais e recursos naturais e humanos, sob realidades econômicas e sociais diferentes em nível global) implica no domínio complexo onde se encontram esses dados, segundo combinações variáveis (CORRÊA, 1995).

Uma das precondições para o enfrentamento ao contexto destacado consiste no fortalecimento de pesquisas interdisciplinares – desafio as ciências, populações e autoridades políticas.

A existência de um sistema complexo que corresponde a problemáticas complexas, donde estão invólucros o meio físico-biológico, a produção, a tecnologia, a organização social, a economia. Tais situações se caracterizam pela confluência de múltiplos processos cujas inter-relações constituem a estrutura de um sistema que funciona como uma totalidade organizada, que é denominada de sistema complexo (GARCIA, 1994).

Deste modo, à política de habitação na concepção de direito humano exige que para além das variáveis econômica e social, se inclua a espacial, cultural e ecológica, ou seja, embutir um planejamento sistêmico e participativo.

É preciso que a participação de diversos especialistas e a população tenham igualdade de oportunidades nos estudos e planos de ecodesenvolvimento (LEFF, 1976).

A concepção de uma investigação de sistemas complexos deve ser interdisciplinar,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ou seja, um instrumento que se constitui na articulação de estudos que realizam os integrantes de uma equipe e a interpretação da evolução de um sistema, como totalidade organizada na qual os diversos elementos (subsistemas) estão em constante interação e interconexão de processos com distintas escalas espaciais e temporais (GARCIA, 1994).

Considerando o exposto, o Brasil tem em curso o Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) instituído pela Lei Federal 11.977, de 07 de julho de 2009, e posteriores alterações pela Lei nº 12.424, de 2011, que integra o Plano Nacional de Habitação (PLANHAB) do qual é parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e visa criar mecanismos de incentivo à produção e aquisição de novas unidades habitacionais ou requalificação de imóveis urbanos e produção ou reforma de habitações rurais, para famílias com renda mensal de até R\$ 4.650,000 quatro mil, seiscentos e cinquenta reais (BRASIL, 2011, art 1º).

Programa que pretende ser um instrumento político para efetivar um direito social, o direito à habitação, é também instrumento de apoio à construção civil. No entanto, quanto a problemática emergente da habitação na perspectiva do ecodesenvolvimento o desafio da elaboração e efetivação desta política é verificado no estudo de caso de uma experiência no Programa Minha Casa Minha Vida.

## **4 Metodologia**

A fim de avaliar e propor medidas para o aperfeiçoamento da política habitacional no país, o estudo de caso sobre a experiência no Programa Minha Casa Minha Vida, através do relato descritivo de uma beneficiária contratante do financiamento concedido pelo programa e fotografias, foram os recursos metodológicos aplicados na coleta das evidências.

As entrevistas foram realizadas com a pseudônimo Joana, nos meses de junho e julho do ano de dois mil e doze, a qual reside no município de Rio do Sul, Estado de Santa Catarina.

Segundo a cartilha do programa os beneficiários devem se enquadrar entre as variações de renda familiar: a) famílias com renda de até 3 salários mínimos serão beneficiadas com aumento substancial do subsídio para habitações de interesse social; b) famílias com renda acima de 3 e até 6 salários mínimos terão aumento substancial do valor do subsídio nos financiamentos com recursos do FGTS; c) aquelas com renda acima de 6 e até 10 salários mínimos contarão com redução dos custos de seguro e acesso ao



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Fundo Garantidor da habitação, bem como não ter sido beneficiado anteriormente em programas de habitação social do governo e não possuir casa própria ou financiamento em qualquer unidade da Federação.

Atualmente o Programa Minha Casa Minha Vida, alterado pela Lei nº 12.424, de 2011, em seu art. 82 determina como meta promover a produção, aquisição, requalificação e reforma de dois milhões de unidades habitacionais, a partir de 1º de dezembro de 2010 até 31 de dezembro de 2014, das quais, no mínimo, 220.000 (duzentas e vinte mil) unidades serão produzidas por meio de concessão de subvenção econômica aos beneficiários com renda de até R\$ 1.395,00 (mil, trezentos e noventa e cinco reais), respeitados os valores consignados nas respectivas leis orçamentárias anuais. (BRASIL, 2011).

Cabe ressaltar que o estudo de caso da beneficiária Joana está situado na Lei anterior acima mencionada.

## **5 Resultados**

### **5.1 Estudo de Caso: relato da experiência no Programa Minha Casa Minha Vida**

Senhora Joana, moradora em uma habitação cedida, no bairro Barra do Trombudo, município de Rio do Sul, professora ACT (admissão em caráter temporário) do sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, a saber, do Programa Minha Casa Minha Vida procurou a agência da Caixa Econômica Federal para efetuar sua inscrição no programa. Nesta, foi informada que este serviço era efetuado por outra agência de correspondência imobiliária credenciada pela Caixa Econômica Federal. Portanto, ao contatar o serviço, foi realizado em 15 de outubro de 2010 um simulado para verificar suas condições financeiras. Deste modo, seu salário de R\$ 1.231,41 possibilitaria um empréstimo de R\$ 80.000,00, e o pagamento da restituição aproximadamente de R\$368,98 por mês, durante o período de 300 meses.

A circunstância entusiasmou o sonho de ter sua própria moradia o que a fez inscrever-se no programa através do pagamento de uma taxa de R\$ 30,00, juntamente com documentos solicitados.

Próximo de completar um ano da referida inscrição, recebeu um telefonema para comparecer à Agência da Caixa Econômica para refazer seu cadastro junto à outra agência credenciada, em vista da invalidação de credencial da antiga agência pela Caixa



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Econômica Federal.

Assim o fez. Juntou toda a documentação exigida, agora com alteração na folha de pagamento para R\$ 1.400,00, e escolheu novo correspondente imobiliário para iniciar o processo novamente. A partir desta situação, toda semana ligava ou comparecia à Agência para informar-se de seu processo.

Quando recebeu a notícia que havia sido aprovada à compra de terreno e construção da habitação e que teria seis meses para apresentar o terreno, saiu à procura de terra no município onde reside há 33 anos.

Infelizmente não encontrou terreno com valor plausível aos propósitos do financiamento, ou seja, os terrenos eram de elevado valor financeiro e deveriam localizar-se em área urbana.

Neste contexto, percorreu os municípios adjacentes a Rio do Sul, e encontrou um terreno no município de Agronômica (figura 1). Negociou sua aquisição, condicionada ao recebimento do empréstimo.

Figura 1. Terreno, área 430,11m<sup>2</sup>, valor de aquisição: R\$ 35.000,00.



De repente, foi informada que o governo federal exigia que o terreno e a habitação estivessem localizados em via pavimentada. Isso impossibilitava novamente a aquisição do terreno, pois o mesmo se encontrava em via não pavimentada.

A agência credenciada da Caixa informou que mais de quarenta e cinco processos estavam na mesma situação e que não poderiam fazer nada além de aguardar as determinações da Caixa Econômica. Também foi a agência da Caixa expor sua situação e uma funcionária disse que sentia muito, mas que estava seguindo o manual do programa que determinava que a casa nas condições atuais, deveria estar com o habite-se liberado



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

até 30 de junho de 2011, ou seja, tinha apenas dois meses para construí-la.

Indignada, escreveu ao gabinete da Presidência da República e à Secretaria Nacional de Habitação, vinculada ao Ministério das Cidades expondo sua situação e pedindo explicações, requerendo seu direito de continuar o processo.

Durante este tempo, o diálogo com o proprietário do terreno foi permanente e fundamental para manter a negociação. Após 28 dias de espera, a resposta da Secretaria Nacional de Habitação foi esclarecedora e dava suporte para continuar os processos, bem como, à Caixa Econômica a qual desconhecia e, ou interpretava as informações do programa de outra maneira.

O contrato foi assinado em 03 de outubro de 2011, nas seguintes condições: R\$ 86.084,42 composto pelo valor da compra e venda do terreno com área de 430,11m<sup>2</sup>, de R\$ 35.000,00 e o valor da construção com área de 68,69m<sup>2</sup>, de R\$51.084,42, tendo os recursos próprios já pagos R\$5.284,24; recursos da conta vinculada do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço R\$0,00; Recursos concedidos pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS como desconto R\$17.000,00. Contudo o valor da dívida será de R\$ 63.800,18 e seu pagamento terá como encargo inicial a prestação de R\$ 461,57 em 300 vezes, o que corresponderá a 25 anos de contribuição, bem como, teria o prazo de cinco meses para construir.

Durante as negociações do terreno, Joana articulava orçamentos quanto a materiais e mão-de-obra. Estava em dúvida quanto à contratação de mão-de-obra: uma empresa ou equipe autônoma? Após inúmeras e diferentes conversas com beneficiários do Programa Minha Casa Minha Vida e diante das inúmeras reclamações quanto à mão-de-obra desqualificada e materiais de qualidade inferior utilizados pelas empresas de construção civil, optou por contratar de forma autônoma uma equipe de trabalho.

Joana relatou sua angústia frente ao cumprimento do cronograma físico-financeiro onde não concluídas as etapas estabelecidas para cada mês não era liberado o valor mensal do financiamento. O primeiro mês determinava que a obra construída devesse atingir 100% de serviços preliminares, infra-estrutura (figura 2) e 50% da supra-estrutura, porém no primeiro mês só conseguiu planar o terreno, contratar o pedreiro, fazer a ligação da energia elétrica, orçar e comprar o material inicial, solicitar a instalação da rede de abastecimento de água e posterior ligação e legalizar a obra junto às instituições competentes. Portanto, não conseguiu cumprir integralmente a etapa, o que impossibilitou a liberação do valor estabelecido, obrigando-a a contrair outro valor de empréstimo no valor de R\$ 23.000,00, pois o valor da entrada conforme o contrato não foi suficiente.



Figura 2. Construção da infraestrutura, área 68,69m<sup>2</sup>.



Deste modo, solicitou alteração do cronograma físico financeiro incluindo mais dois meses, pois não iria conseguir finalizar a obra no prazo determinado, vistas as condições climáticas e a disparidade entre o cronograma financeiro e a obra em construção (figura 3).

Figura 3. Construção da supra- estrutura



Responsável única por orçamentos, compras e pagamento dos trabalhadores, visitava a obra toda semana. Escutava as reclamações dos trabalhadores sobre a péssima qualidade dos materiais, o que nem sempre procedia; era instigada a comprar numa única loja de material de construção e a adquirir serviços por indicação do pedreiro interesseiro. Nas lojas, o tratamento era de rainha, faziam propostas fascinantes para não perder a cliente, porém quando do atraso de um mês de uma das parcelas, houve uma negociação firmada com a empresa para pagamento posterior, devido ao atraso no



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cumprimento do cronograma financeiro. Infelizmente, a negociação não foi cumprida por parte da loja que a advertiu com o cadastro no Sistema de Proteção ao Crédito. Era difamada pelos trabalhadores da obra (a eles era confiado o atendimento) quando alguém ia fazer orçamento in loco; diziam que era uma caloteira, que era melhor não fazerem o tal serviço. Havia incongruências no pedido do material pelo pedreiro, pois a quantidade solicitada sempre era exagerada por e ela era responsabilizada por esse excesso. Sempre escutava a ladainha do pedreiro de que ele tinha muita experiência, portanto sabia o que fazia. Iludida, encorajava-se a continuar. No entanto, eles insinuavam sua ignorância, até que um dia no calor da discussão questionou-os de forma obscena se precisaria ter um “pinto” para que suas determinações fossem cumpridas. Apesar de toda essa situação opressora, jamais deixou atrasar seus pagamentos.

O engenheiro da construção visitou a obra duas vezes. Afirmava não ter tempo devido a outro trabalho paralelo; já os engenheiros da Caixa que fiscalizavam a obra foram diversos. Uns não se interessavam em responder suas dúvidas. Ela sentia indiferença e autoritarismo em suas posturas.

Outro evento que a fez contrair novo empréstimo no valor de R\$ 5.000,00 foi à edificação da cobertura (figura 4), que ultrapassou os valores discriminados no cronograma e a instalação de cisterna (ainda não concluída), pois os valores orçados já não correspondiam ao valor do produto e a cisterna nem orçada estava.

Figura 4. Construção do telhado vista da frente.



Ao se aproximar do sexto mês, aguardava novo depósito da Caixa, o que não



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ocorreu, devido à ausência do documento de averbação da casa. Ao dar encaminhamento à documentação necessária foi informada do desconto que haveria na Certidão Negativa de Débitos expedida pela Receita Federal caso apresentasse uma declaração da prefeitura de Agronômica, afirmando que a habitação era popular. Ao contatar o setor responsável foi informada pelo engenheiro da prefeitura que a casa não se enquadrava como moradia popular, pois não tinha material “de segunda” e não fora construída em mutirão. Inconformada, foi buscar informações junto ao CREA que a orientou. Conseqüentemente refez a solicitação à prefeitura argumentando seu direito e conseguiu a documentação e o desconto pedido.

Ao término dos seis meses de construção da casa (figura 5), a última parcela do financiamento foi liberada, porém, o empréstimo foi insuficiente para construir sua habitação. Além, do débito à Caixa, possui outros dois empréstimos.

Figura 5. Construção concluída



Afirma que muitos foram os choros e abraços para suportar a pressão exercida pelo contexto, especialmente pela ausência de condição econômica e caráter desonesto de algumas pessoas, como também, jamais conseguiria atingir os propósitos da construção se não houvesse o apoio afetivo e financeiro da família e amigos.

## 5.2 Análise e Interpretação dos Resultados

Os resultados alcançados com o estudo apresentado até o momento são: (1) habitação como direito humano; (2) proposta para que política habitacional contenha os



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

princípios do ecodesenvolvimento; (3) trabalho interdisciplinar na implantação e implementação das políticas habitacionais; (4) estudo de caso da aquisição da habitação através do Programa Minha Casa Minha Vida.

Destaca-se o item quatro como dado empírico revelando uma experiência de uma beneficiária do Programa Minha Casa, Minha Vida.

Neste sentido, o estudo de caso do processo da conquista do direito à habitação expôs desafios e avanços. Entre os desafios identificados no caso estão:

a) Excesso de burocracia que impõe ressalvas, receios e até renúncia da população, especialmente de baixa renda ao benefício em questão;

b) Migração para outra localidade, fora de seu contexto cultural, devido ao abuso no valor da terra, empecilho de acesso ao benefício;

c) Cronograma físico-financeiro incoerente com o valor financiado;

d) Número insuficiente de profissionais e desqualificação no suporte técnico;

e) Difamação e machismo nas relações de trabalho;

f) Falta de conhecimento dos direitos do consumidor;

g) Ausência de projeto para captação de energia solar e chuva;

h) Ausência de coletivo local específico para o programa, que contemple a participação social, bem como, de serviço para expor reclamações, dúvidas e sugestões.

Em relação aos avanços percebidos no Programa Minha Casa Minha Vida a partir da experiência relatada estão:

a) Acesso ao financiamento da população historicamente desfavorecida, dispondo de subsídio, redução da taxa de juros, parcelas adequadas à condição de renda da família, pagamento de prestação mensal devida por mutuário em caso de desemprego e redução temporária da capacidade de pagamento.

b) Aquisição do terreno em local desprovido de risco de enchente e desmoraamento;

c) Estrutura física da habitação de qualidade segura e duradoura;

d) Comunicação com a Secretaria Nacional de Habitação obtendo informações esclarecedoras;

e) Exercício autônomo de gerenciar uma construção civil com insuficiente suporte técnico;

f) Solidariedade de amigos e familiares apoiando de maneira afetiva, financeira e laboral;

g) Registro das negociações para não haver distorções na condução da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

construção.

A partir do exposto, identifica-se que as dimensões de sustentabilidade (econômica, social, ecológica, espacial e cultural) não estão inseridas como princípio orientador desta política pública de habitação. É preciso avançar rumo ao ecodesenvolvimento, assumindo como basilar em sua efetivação para que de fato seja direito humano.

## **6 Considerações Parciais**

Historicamente as políticas habitacionais responderam à problemática de fornecer abrigo a população. O direito à habitação vai além de obter uma moradia. Para ser uma habitação digna, ou seja, que forneça condições à família viver plenamente suas necessidades biológicas, sociais, econômicas, espaciais e culturais é imprescindível considerar sua complexa inter-relação com as demais políticas sociais, bem como, de serem constituídas de modo interdisciplinar a partir de princípios que possibilitem a sustentabilidade da Terra: Nossa Casa Comum.

Nesta perspectiva, o ecodesenvolvimento se apresenta como ideal a ser incluído nas políticas habitacionais para que a habitação seja um real direito humano. Este desafio abrange inúmeros e diversos contextos aos quais as ciências, populações e autoridades políticas desempenham responsabilidades específicas, interdependentes e decisivas.

Atualmente, o “Programa Minha Casa Minha Vida” tem impactado à população por oportunizar a aquisição da casa própria, especialmente às classes populares. No entanto, apesar da meta em atingir dois milhões de famílias e movimentar o setor da construção civil, ativando o setor da economia para gerar “desenvolvimento” observa-se a partir das fontes empírica e teórica que há um distanciamento desta política aos pressupostos do ecodesenvolvimento, conseqüentemente, a habitação caracteriza-se como abrigo para maioria e direito para alguns.

Essas são algumas breves considerações e reflexões referentes e decorrentes da investigação desenvolvida. Sabendo das limitações que a concerne, é proposto o desafio a outras pesquisas nessa área de tamanha relevância, visto acreditarmos que a habitação, na perspectiva do ecodesenvolvimento, é imprescindível à vida humana e a Terra.

## **Referências**



ISBN: 978-85-7897-148-9

ABRIL: notícias. **Brasil tem 54 milhões sem esgoto, água encanada ou moradia adequada.** Disponível em: < <http://www.abril.com.br/noticias/brasil/brasil-tem-54-milhoes-esgoto-agua-encanada-ou-moradia-adequada-393178.shtml>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

BOOF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.424, de 16 de junho de 2011.** Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cartilha minha casa minha vida.** Disponível em: <[downloads.caixa.gov.br](http://downloads.caixa.gov.br)>. Acesso em: 30 jun. 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E; COSTA GOMES, P. C; CORREA, R. L. **Geografia, conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 15 a 23.

COSTA, Heloísa Soares de Moura. Meio ambiente e desenvolvimento: um convite à leitura. In: HISA, Cássio Eduardo Viena (Org). **Saberes ambientais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

FILHO-MONTIBELLER, Gilberto. **O mito do desenvolvimento sustentável:** meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

GARCIA, Rolando. **Interdisciplinardad y sistemas complejos.** In: LEFF, E. (org.). **Ciencias sociales y formulacion ambiental.** Barcelona: Gedisa p. 85-125, 1994.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. **La interdisciplina como estratégia científica para el ecodesarollo.** Organizado por la asociacion mexicana de epistemologia. México: 1976.

LORENZETTI, Maria Sílvia Barro. **A questão habitacional no Brasil.** Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2001.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: HUCITEC, 1988. Cap. 2, p.23-36.

SACHS, Ignacy. Em busca de novas estratégias de desenvolvimento. **Estudos Avançados** 9 (25): 29-63, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de transição para o século XXI.** Desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

VAZ, Liliam Fessler. Moradia em tempos modernos. In: PIQUET, Roselia; RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Brasil: território de desigualdade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, p. 134-141.

VIEIRA, P. F. Meio ambiente, desenvolvimento e planejamento. In: VIOLA, E; et al (Orgs.).

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

**Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania:** desafios para as ciências sociais.  
Florianópolis: Editora da UFSC, 1995. p. 71-91.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## SLOW CITY: COMO PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL

Carlos A. C. Sampaio<sup>591</sup>

Mônica W. Ceccato<sup>592</sup>

Carlota V. Mendonça<sup>593</sup>

Guilherme Q. Rehme<sup>594</sup>

### Resumo

*Slow cities* trata-se de municípios que possuem pretensão de estabelecer sustentabilidade no seu desenvolvimento, sobretudo em seu núcleo urbano. O termo *slow*, etimologicamente significa *lento*, o que sugere uma visão de mundo associada ao uso do tempo substantivo, não que se abstraia a lógica instrumental tão necessária a economia, mas que não seja ela hegemônica ou mesmo determinante nos processos de produção humana. Objetiva-se descrever e analisar o exemplo do município de Levanto (Região Ligúria, Itália) uma das localidades pioneiras em experiências *slow cities*, que propõe um modelo de cidade sustentável, o qual possui como fundamento filosófico o movimento *slow food*. Utiliza-se de pesquisa exploratória, na qual se baseia em um conjunto de dados secundários e entrevista com o principal protagonista, analisados sob as categorias modos de vida, território e uso do tempo. Conclui-se que o desenvolvimento se refere às pessoas. A economia existe para servir as pessoas, e não as pessoas para servir a economia. Este é o primórdio do desenvolvimento territorial sustentável.

**Palavras-chave:** *Slow city*; Levanto; Desenvolvimento; Territorial; Sustentável.

### 1 Introdução

Vive-se em um período de transição, o que significa que as mudanças de paradigmas não são apenas necessárias, mas indispensáveis (MAX-NEEF, 2012). A

<sup>591</sup> Orientador: Pós-Doutorado em Ecosocioeconomia. Professor dos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Desenvolvimento Regional/FURB e em Gestão Urbana/PUCPR. Pesquisador/CNPq. Coordenador Adjunto da Área em Ciências Ambientais/Capes. E-mail: carlos.cioce@gmail.com

<sup>592</sup> Mestre em Gestão da Qualidade (UFRGS). Fisioterapeuta (PUCPR) e Professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pesquisadora do Núcleo de Políticas Públicas na Linha de Pesquisa Ecosocioeconomia (PPGDR, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional/FURB). Aluna especial do Doutorado do PPG em Desenvolvimento Regional/FURB e do Mestrado do PPG em Turismo/UFPR. E-mail: monicaweilerceccato@gmail.com

<sup>593</sup> Bacharel em Turismo, Pós-Graduada em Gestão do Patrimônio (Universidade de Alicante, Espanha), máster em Desenvolvimento Integral de Destinos Turísticos (ULPGC, Las Palmas de Gran Canária, Espanha, bolsista Ministério Turismo de Espanha, TURESPAÑA), máster em Investigação em Ciências Sociais (UPV, Bilbao, Espanha, bolsista do governo do País Vasco), mestranda em turismo (UFPR) e cursando licenciatura em pedagogia (UFPR). Professora da área de Turismo (SENAC/PR) e do curso em Gestão em Turismo na UNINTER. E-mail: carturismo@gmail.com

<sup>594</sup> Graduando em Turismo e pesquisador PIBIC/PUCPR. E-mail: guirehme@hotmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

problemática evidenciada nessa pesquisa relaciona-se com o desenvolvimento territorial sustentável, no qual se identificam problemas e se apontam soluções a partir de uma rede de esforços de atores que se localizam ou atuam no território.

A economia globalizada reduz os territórios em espaços, nos quais os mecanismos de mercado determinam muitas vezes as atividades produtivas realizadas, pouco relevando a história, modos de vida, produção e conhecimentos locais.

Este descompasso entre vocações territoriais - inclusive economias não necessariamente mercantilizadas, como economia comunitária baseada em trocas e relações de confiança - e as atividades mercantis que acabam gerando patologias sociais, como aponta Sampaio (2010): socioeconômicas – o não trabalho, sub trabalho e trabalho desconectado das capacidades e habilidades naturais do ser humano; socioespaciais – modos de uso e de gestão de recursos naturais privados predominam sobre o comunitário e público; socioambientais – quando sistemas ecológicos são materializados, como recursos, não respeitando sua propriedade de resiliência; Socioculturais – modos de vida urbano prevalecendo sobre os demais, como que este fosse referência de bem viver; sociopolíticos – quando o corporativismo predomina sobre os interesses públicos, apropriando-se do Estado para alcançar meramente fins instrumentais.

O conceito de território é fundamental para compreender o desenvolvimento com perspectiva de qualidade de vida. Não se trata somente da definição de uma área geográfica na qual possui relações de produção econômica, mas também pelas relações de convivência entre as pessoas, o que favorece o compartilhamento de afetos e dos elementos que fazem parte da vida das pessoas, como tradições, costumes e valores, compondo o que chamamos de rede social (OMS, 2013).

Neste contexto encontra-se o movimento *slow cities*, que se trata de municípios que possuem pretensão de estabelecer sustentabilidade no seu desenvolvimento, sobretudo em seu núcleo urbano. Surge como modalidade alternativa para o desenvolvimento urbano, no qual se baseia em modos de vida, produção e conhecimento e na própria paisagem tradicional do território, o que sugere que o uso do tempo produtivo não está associado tão somente à dimensão econômica, mas também a produção sociocultural e ecológica associada ao ócio, chamado criativo por Masi (2000), no sentido de revitalizar padrões de vida vinculados a história do lugar, o que se aproxima do que Max-Neef (2012) denomina como desenvolvimento à escala humana, na qual cada comunidade determina se deseja ser pequena ou grande.

O uso do tempo nas *slow cities*, apresenta-se como atitude alternativa



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

organizacional de desenvolvimento e sustentabilidade. Pensa-se que o tempo disponível possa ser utilizado para a realização de atividades que promovam qualidade de vida. Como por exemplo: atividades lúdicas, educativas, culturais, relacionais e de lazer. Para Sachs (1986), o desafio é transformar o tempo assim liberado em uma medida de nossa liberdade e realização culturais; o risco é que esse tempo exogenamente seja programado e colonizado, transformado em mais uma fonte de alienação.

Objetiva-se descrever e analisar o município de Levanto (Região Ligúria, Itália), uma das localidades pioneiras em experiências *slow cities*, que propõe um modelo de cidade sustentável. Cada cidade lenta tem elementos distintos, buscando uma variedade de diferentes desafios, mas o que há de comum é o desafio de manter ou resgatar características ecossocioculturais de suas comunidades, como alternativa de desenvolvimento territorial sustentável.

Este trabalho origina-se de uma combinação entre pesquisa bibliográfica e exploratória ainda incipiente sobre o movimento *slow cities*, a partir de um grupo de pesquisa em torno do Núcleo de Ecossocioeconomia da UFPR, PUCPR e FURB, no qual vem investigando experiências que sinalizam criatividade tanto institucional como de prática empírica de modo que possam dar respostas aos problemas da vida, sobretudo quando a economia de mercado não as tem.

O caso de Levanto foi levantado a partir de um formulário de coleta de dados qualitativo, preenchido a partir de entrevista com seu principal protagonista, artigos, documentos e reportagem sobre a experiência, apresentado pelo Globo Repórter, sob o título cidades do bem viver, em 03/12/2010. Muitas entrevistas foram solicitadas, mas poucas obtiveram respostas. A descrição da experiência baseou-se nas categorias modos de vida, território e uso do tempo. Posteriormente os dados foram discutidos e interpretados a fim de compreender e traçar um esboço do modelo adotado em Levanto.

## **2 Desenvolvimento Territorial Sustentável (DTS)**

O *slow cities* apresenta característica do enfoque de desenvolvimento territorial sustentável, no qual sugerem diagnóstico comunitário participativo na proposição de problemas, bem como nas alternativas de solução, conciliando saber local e conhecimento científico. Os problemas mais significativos contemporâneos não serão resolvidos de maneira disciplinar, isto é, por especialistas. Muitos desses problemas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

transformaram-se problemas exatamente por terem sido tratados de maneira monodisciplinar (MAX-NEEF, 2012).

O desafio do desenvolvimento territorial sustentável, por meio de método interdisciplinar, é desfazer o feitiço que se tem por planos de desenvolvimento setorializados. A interdisciplinaridade é um método de construção de conhecimento partindo de uma problemática/complexidade que se deseja compreendê-la bem como resolvê-la, podendo inclusive criar novos campos de conhecimento que até, então, não se faziam necessários ou que surgiram de conexões de disciplinas e de seus desdobramentos que ainda não existiam (PHILIPPHI Jr. et al., 2013).

Desenvolvimento territorial sustentável, de acordo com Sachs (2007), trata da necessidade de visão holística aos problemas da sociedade, sobretudo quanto aos modos e usos de apropriação dos recursos naturais, no qual contém extrato de identidade, produção e capital social de um dado território, decorrendo um desenvolvimento que seja economicamente eficiente, socialmente mais justo e ecologicamente prudente.

Assim sendo, o desenvolvimento implica, por um lado, a existência de um espaço de autonomia local das populações e, portanto, de uma política nacional que apóia o desenvolvimento endógeno (VIEIRA, 2010).

Toda sociedade caracteriza-se por um estilo de desenvolvimento, na maioria das vezes implícito e não dito. Compreender estilos de desenvolvimento ecologicamente prudentes e socialmente justos é um desafio para uma economia política ampla e consciente de suas dimensões éticas: as finalidades sociais do desenvolvimento e o cuidado com o futuro, em nome da solidariedade com gerações vindouras (SACHS, 1986).

A partir dos padrões de usos do tempo compreendem-se os estilos de desenvolvimento presentes em uma sociedade. Os usos do tempo podem ser classificados de acordo com os critérios a seguir: grupos etários, categorias sócio-profissionais, residências urbana e rural, sexo, etc.

O tempo de trabalho (*time of labour*), mesmo quando o valor de troca estiver suprimido, continua sendo sempre a substância criadora da riqueza e a medida dos custos exigidos pela produção. Mas o tempo livre (*free time*), o tempo de que se dispõe (*disposable time*), constitui a riqueza mesma, consagrado em parte à fruição dos produtos, em parte ao exercício de uma atividade livre, que não deve ser desempenhada, como o trabalho, sob a imposição de um exterior que tem de ser realizado, quer se trate de uma necessidade natural ou de uma obrigação social, pouco importa. (SACHS, 1986, p. 62).



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 *Slow Cities*

Tal como estratégia de desenvolvimento urbano, as *slow cities* prescrevem a vitalidade da economia local a partir de arranjos socioempreendedores de base territorial sustentável, que são redes institucionais e socioprodutivas. O termo *slow*, etimologicamente significa *lento*, o que sugere visão de mundo associada ao uso do tempo substantivo, não que se abstraía a lógica instrumental tão necessária a economia, mas que não seja ela hegemônica ou mesmo determinante nos processos de produção humana (MAYER, 2006; SAMPAIO, 2010; HONORÉ, 2012,2013).

Viver em ritmo lento sugere viver em ritmo equilibrado tanto para o corpo como para o espírito. Espírito compreendido como plano das relações intrasubjetivas humanas, no qual suscita mais dúvidas do que certezas racionais, o que muitas vezes fica relegado ao mundo esotérico, no sentido pejorativo da contraciência. Equilíbrio necessário à qualidade de vida ou do bem viver, sugerindo lentidão, não como estagnação, mas como desaceleração do ritmo de vida, sobretudo na ocasião que estilos de vida sejam motivados pelo consumismo, como que este fosse sinônimo de felicidade (SAMPAIO, 2010).

Os valores vinculados as *slow cities* sugerem à escala humana, ou seja, se relaciona ao cotidiano, a simplicidade, a tranquilidade e ao que Illich (1976) denomina por convivencialidade, relações humanas estabelecidas pelo respeito ao que é próprio de cada cultura. Sendo inerente conciliar os ritmos de vida cultural com os ritmos biológicos fundamentais para um bom estado de saúde global. Preconiza-se o autodesenvolvimento integrado e a possibilidade de realização do potencial de cada um. Trata-se de um modo de estar na vida, compartilhando de atitudes que se conciliam com a dinâmica da natureza, isto é, são resilientes com a sustentabilidade do desenvolvimento (MAYER, 2006).

As *slow cities* são um modelo de desenvolvimento originado do desdobramento do movimento *slow food*, uma contraposição ao que representa o *fast food*, como aceleração dos ritmos da vida por conta do aumento da produtividade do mundo do trabalho, privilegiando o equilíbrio do uso do tempo para promoção do bem-estar nas diferentes áreas da vida. Até em função de sua origem, as *slow cities* privilegia o conceito de ecogastronomia na prática da vida cotidiana.

O Movimento *Slow Cities* surge em 1999, por meio de uma idéia inicial do então perfeito de Greve in Chianti, Paolo Saturnini. O modelo consistia em considerar a própria



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

cidade, sua vocação natural ao turismo a partir de suas tradições, pensando em um modo alternativo de desenvolvimento, com base na melhoria da qualidade de vida do próprio autóctone para que então possa recepcionar os visitantes a partir da convivialidade, o que levou a difundir os preceitos da Associação *Città Slow* a nível mundial (MAYER, 2006).

Dessa maneira, *Slow cities*, representa de certo modo a expressão do desenvolvimento local italiano, que atualmente se estende a 182 cidades distribuídas em 28 países. Destas o país com maior número é a Itália (75 cidades). Até a presente data nenhuma cidade da América Latina está certificada, existem algumas candidaturas da Colômbia, Argentina e duas no Brasil, Antônio Prado (RS) e Tiradentes (MG) (CASTILHO, 2010).

O selo de qualidade *Città Slow* é conferido às cidades que possuam menos de 50.000 habitantes e que atendem os seguintes critérios: política ambiental, política de infraestrutura, qualidade urbana, valorização de produtos regionais, hospitalidade e consciência (MAYER, 2006).

Portanto o *Slow movement* baseia-se na filosofia que contemporiza a crítica a sociedade industrial no que se relaciona com o ritmo *fast* do modo de vida urbano, impulsionado pelo mundo do trabalho. A busca pela produtividade nas organizações industriais, sob a égide do cálculo de custo/benefício, ultrapassou os limites geográficos estabelecidos pelos muros das fábricas, estabelecendo como tempo de produção aquele que tem a finalidade utilitária de alcançar fins econômicos, como que não fosse possível ter finalidades socioambientais (SAMPAIO, 2010).

Desde seu surgimento, as primeiras cidades industriais eram constituídas predominantemente por migrantes, na sua maioria composta de ex-camponeses e ex-artesãos, que deixaram para trás suas famílias. Para que estes não entrassem em estado de carência social, pois não existiam as facilidades dos meios de transportes atuais, ônibus e trem, e nem ainda as facilidades da telecomunicação, celular e internet, precisava-se criar um quadro de referência familiar novo que lhes fosse próprio. Esse grupo secundário poderia ser formado a partir do trabalho e compensar a ausência familiar. Entretanto, as organizações industriais dificilmente se transformam em espaços sociais que fomentam a cooperação entre as pessoas, aos quais as pessoas possam recarregar a energia vital necessária para sobreviver, podendo ser compreendidas pelo tempo de trabalho produtivo com finalidades coletivas (DURKHEIM, 1973).

As funções de produção reproduzem a liberdade econômica, que nada mais é do que uma autolimitação do apetite por bens materiais e do desejo de afirmação de status



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sociais através da desigualdade no consumo, oriunda de um excedente econômico. Ter-se-ia, então, de reformulá-las na direção de uma maior liberdade cultural, proveniente de uma redução do tempo de trabalho que gera o excedente econômico, de modo a liberar um excedente de tempo disponível, que poderá ser empregado individual ou coletivamente com finalidades culturais, entre elas, lúdicas, religiosas, sociais, educacionais, esportivas e outras. Portanto, a maneira pela qual a sociedade usa seu tempo define o seu estilo de vida (SACHS, 1986).

Surgem, então, as condições ideais para o aparecimento do *stress* do trabalho (SAMPAIO, 2005), anunciando o lazer como o futuro substituto do trabalho alienado ou trabalho reformado deve reduzi-lo cada vez mais a um passatempo mais ou menos tedioso (DUMAZEDIER, 1999). O trabalho pode ser um ensejo de criação, ao passo que o lazer forçado ou suportado passivamente é apenas fonte de tédio (SACHS, 1986).

Cabe ressaltar que o espaço e tempo ou, melhor, o espaço-tempo é um vetor que perpassa transversalmente pelas dimensões da vida e do desenvolvimento. O tempo não é completamente isolado e independente do espaço, mas sim que eles se combinam para formar um elemento chamado espaço-tempo (HAWKING, 2000, p.59). Assim o espaço não está completamente isolado e independente do tempo, mas sim se combinam para formar um elemento. Quando se está no município de residência, a noção de tempo e de espaço é percebida diferentemente quando se está em município passando férias. Da mesma forma que há um tempo cronológico, há também um tempo humano subjetivo, embora a ciência e o racionalismo vigente não permitem sequer considerá-lo, influenciado por saber local, isto é, a sensação de duração é diferente entre um indivíduo para outro em relação a determinados acontecimentos. Cinco minutos de dor de dente aparentam ser mais longos, do que cinco minutos quando estamos conversando em uma agradável companhia (SAMPAIO, 2005; MAX-NEEF, 2012).

O modo de estar *slow* é uma atitude que pode aplicar-se à vida em geral desde a saúde e ambiente, alimentação, família, trabalho, lazer, educação, vida nas cidades e comunidades, à luta contra as discriminações e contra a pobreza, valorizando a restauração do equilíbrio dos ritmos biológicos, laços sociais e valores essenciais do ser humano (HONORÉ, 2012, 2013).



ISBN: 978-85-7897-148-9

#### 4 Turismo Comunitário, Solidário e Sustentável (Tcss)

Sem antes fazer menção na literatura, o enfoque *Slow Cities* pressupõe uma modalidade de turismo no qual se aproxima da abordagem do turismo comunitário, solidário e sustentável. Comunitário no sentido de se estreitar laços entre pessoas, familiares, vizinhos, associações, organizações, entre turistas e autóctones, aonde se valoriza a convivialidade, no sentido de prática da alteridade, na qual vigora uma racionalidade coletiva, ou seja, que seja irracionalmente instrumental, sob a perspectiva individual e material (SAMPAIO, HENRÍQUEZ, MANSUR, 2012).

Turismo com o significado solidário sugere alteridade entre modos de vida. Comunidades que conservam modos de vida tradicionais podem contribuir para melhor se compreender que bem viver não é necessariamente sinônimo de alto padrão de consumo, como que fosse possível comprar felicidade. Comunidades não urbanas podem servir de laboratórios do bem viver para que residentes e participe de modos de vida urbanizados, que por mais que tenham suas unidades familiares bem equipadas, ainda assim, sentem necessidade de preencher o esvaziamento imaterial provocado por uma sociedade de consumo.

Turismo sustentável quanto à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, com vertente intergeracional, não se restringindo apenas entre gerações futuras e a presente, mas que representantes das gerações vivas, que estejam nas fases da infância, adolescência, juventude, maturidade e senioridade, participem do processo de tomada de decisão.

A complementaridade entre comunitário, solidário e sustentável cria as condições necessárias para viabilizar a convivialidade territorial, a partir de vivências, aonde os significados são compreendidos entre os que são do lugar e das redes de apoio, inclusive considerando as possibilidades do mundo virtual, complexidade esta necessária para promover o desenvolvimento territorial sustentável.

Entretanto, enquanto o movimento *slow cities* predomina em municípios com núcleos urbanos, onde prevalecem unidades familiares pertencentes a classe média econômica, o turismo comunitário solitário, solidários e sustentável se estabelece em municípios costeiros e rurais, e mais recentemente em urbanos, com características de unidades familiares provenientes de classes econômicas mais vulneráveis. Que não se entenda que classes econômicas menos privilegiadas, com menor capacidade de consumo, não possuam qualidade de vida, no sentido do bem viver.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 5 Interrelações entre DTS, Slow Cities E Tcss

Para Max-Neef (2012), a qualidade de vida das pessoas depende das possibilidades que as pessoas têm de satisfazer suas necessidades humanas fundamentais. Estas podem ser vistas como um sistema, isto é, todas estão interrelacionadas e interatuantes. O autor sugere uma matriz de necessidades humanas fundamentais a partir das qualificações ser, ter, fazer e estar; e de subsistência, proteção, afeto, entendimento, participação, ociosidade, criação, identidade e liberdade. No seu conjunto se constrói os pressupostos para pensar o desenvolvimento à escala humana, isto é, que decidem ser grandes ou pequenas.

Neste contexto Max-Neef (2012) pressupõe uma democracia direta e participativa. Na qual o papel do Estado é de encorajar as soluções criativas, e que estas se decidam de baixo para cima. Isto é o que mais se aproxima das expectativas reais das pessoas.

Todos os atores sociais devem sentir-se responsabilizados pelo enfrentamento das necessidades associadas da sociedade, através de uma democracia social ou uma democracia do cotidiano (SAMPAIO, MANTOVANELI Jr., FERNANDES, 2011). Para Souto-Maior (2013), a participação das pessoas deve acontecer por meio do equilíbrio das racionalidades, destaca-se aqui a subjetiva, comunicativa e instrumental.

Morin (1987) aborda que as pessoas precisam adotar um ponto de vista alternativo nas suas formas de pensar e agir no mundo. Isto pressupõe uma reforma profunda do pensamento, baseada na noção-chave de sistema complexo. Quizá o conceito de bem viver, sugerido no movimento *Slow Cities*, encontra-se no esforço de superação das tentações do consumo, quando este se torna um fim em si mesmo. O materialismo possui tentações e aos que conseguem superá-las fica claro o risco de transformar a vida, bem como as relações sociais imbricadas a ela, em mera superficialidade.

## 6 A Experiência *Slow Cities* de Levanto

Levanto localiza-se na província de Spezia, próxima a Gênova, região de Liguria, sobre a Costa Mediterrânea, na Itália. Foi fundada no ano de 1797. Sua superfície corresponde a 38,1 km<sup>2</sup>. Sua população está em torno de 5.574 pessoas (Censo 2010). A densidade demográfica corresponde a 144,67 habitantes/km<sup>2</sup>. Possui clima temperado. Nos invernos mais rigorosos é comum a ocorrência de neve. A temperatura pode chegar a -10°C. Faz fronteira com Bonassola, Borghetto di Vara, Carrodano, Framura, Monterosso



al Mare e Pignone.

Nas montanhas de Levanto há plantações de oliveiras, vinhedos e castanheiras. A região é conhecida por sua topografia íngreme, próxima da costa. Parte de seu território localiza-se no Parque Nacional e da Área de Marinha Protegida, um santuário de baleias, ambas chamadas de Cinco Terras, Patrimônio Natural da UNESCO.

Levanto se destaca como uma *slow cities* que possui riqueza na arte, tendo o design urbano como um dos critérios que a identificam como *slow cities*. Destaca-se a arquitetura no estilo gótico. Chama atenção de todo visitante os arcos de pedra preta locais, ruelas medievais, portão de água, paredes, convento agostiniano. Também a Igreja de Sant'Andrea, antiga Casa de Arcos e o entorno das casas das famílias de comerciantes (SIRGY, 2009).



Fonte: Comune di Levanto



Fonte: Comune di Levanto



ISBN: 978-85-7897-148-9



Fonte: Comune di Levanto

Deste modo Levanto precisou se adequar a vários critérios para receber o título de *slow cities*, alguns deles são: política substantiva de planejamento territorial, perpassando a simples idéia de ocupá-lo; implementação de uma política ambiental baseada no repensar o consumo, reutilizar e reciclar os resíduos; melhorar a qualidade ambiental e a estrutura servida à área urbana; promoção de produção e utilização de produtos alimentícios obtidos de maneira natural e ambientalmente respeitosos, desestimulando o uso de produtos transgênicos.

Também foi necessário um processo educacional para a compreensão que o fortalecimento da produção local deve estar associado ao território: agricultores e moradores tradicionais precisaram preservar suas mais antigas tradições, mesmo quando há aproximação entre consumidores e produtores (MAYER, 2006).

Relacionar questões ecológicas com aspectos sociais e econômicos é a ideia central do *slow cities*. Levanto é um dos municípios que está associado ao movimento da Arca do Gosto, onde um dos produtos especialmente apreciados é o vinho, que é produzido a partir de uvas do próprio território. Com a Arca do Gosto, a paisagem agrícola, com o apoio de enólogos, adotou padrões e práticas para a criação de novos vinhedos com técnicas mais respeitosas em relação ao solo e a paisagem (MAYER, 2006).

A hospitalidade respeitosa e a convivência harmoniosa entre os moradores e turistas, sem elevação artificial de preços por conta dos visitantes, é um dos critérios vigentes em Levanto. Além disso, o município realizou um conjunto de atividades de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

maneira a sensibilizar residentes e operadores turísticos quanto ao significado de ser uma *slow city*, com especial atenção ao público jovem.

No planejamento urbano de Levanto, houve a redução drástica da construção de novos edifícios, tanto residencial como para atividades produtivas. Foi incentivada a criação de pequenos hotéis ocupando edifícios existentes, em vez de recorrer à construção de complexos hoteleiros de grande porte. Não privilegia o autoatendimento no comércio, mas sim o atendimento personalizado junto ao consumidor. Privilegiou-se também a qualidade e a origem de alimentos produzidos localmente a partir de uma visão de educação, tanto alimentar como ambiental, inclusive na merenda escolar.

Levanto de forma singular destaca-se pelo uso do tempo. Seus moradores prezam pela convivencialidade, privilegiando atividades de lazer e cultura, de modo a equilibrar seus estados mentais e físicos. A gastronomia de Levanto é baseada em pratos típicos que estão sendo resgatados. Como os pastéis de “gattafin” do Chef Lorenzo Perrone, que recusou convites para trabalhar em Roma e Milão e permaneceu na cidade. O “gattafin” é um delicioso pastel recheado com ervas, que junto com o bolinho de bacalhau, foram consideradas comida de rua na Itália. A comerciante Luigina Piselli, que produz artesanalmente o molho pesto genovense, abriu uma loja, aonde também ministra aulas de culinária. Luigina sustenta que o pesto genovense é um condimento típico, perdendo apenas para o molho de tomate. Sua filha também abriu um pequeno negócio. E as quatro gerações da família puderam permanecer juntas em Levanto.

Marco Scaramucci abandonou os trens de alta velocidade, onde era fiscal, para se tornar guia turístico. Na busca das tradições do passado, o aposentado Franco Andreoni, por iniciativa própria, vem realizando cruzamento com diferentes tipos de castanhas.

Várias pessoas do mundo optam por Levanto como um destino turístico a ser visitado, além de escolher para residir, como o músico russo Massino Amfiteatrov (SIRGY, 2009). A Certificação Internacional Città Slow garantiu a Levanto maior visibilidade. A rede de hospedagem de Levanto, segundo a entrevista com o prefeito Maurizio Maggio, é composta de 31 casas familiares, 13 *bed&breakfast*, 12 chalés, uma pousada, um albergue, 16 hotéis, 5 casas, uma casa de hóspedes, uma estância turística, 5 camping e vários apartamentos mobiliados para aluguel. Estas características valorizam as tradições locais e a economia participativa adotada em Levanto.



## 7 Conclusões

Levanto possui política substantiva de planejamento territorial, baseada nos quesitos arquitetura e arte, tendo o design urbano como um dos critérios que a identificam como *slow cities*. Chama atenção a gastronomia, baseada na produção e utilização de produtos alimentícios obtidos de maneira natural e ambientalmente respeitosos. Privilegiam-se a hospitalidade respeitosa e convivência harmoniosa entre os moradores e turistas, sem elevação artificial de preços por ser destinação turística. Os turistas e moradores incorporam os modos de vida da região do Mediterrâneo, que lhes conferem saúde associada à qualidade de vida.

Antes da implementação do selo *Città Slow*, a atividade turística baseava-se na modalidade sol e praia, com concentração de visitantes nos meses de verão europeu, especialmente julho e agosto. Cenário este que modificou, pois atualmente a atividade ocorre em todas as espacialidades, nas suas diferentes paisagens. Os usos das águas do Mar Mediterrâneo servem para atividades da pesca, lazer e benefícios terapêuticos.

O principal atrativo de Levanto está em torno dos modos de vida, produção e conhecimento do território. Estes foram resignificados quando associou ao tempo produtivo não somente à dimensão econômica, mas sociocultural. Aproxima-se do que Domenico de Masi denomina por ócio criativo, ou seja, libertar a definição tradicional de trabalho, como mera ocupação laboral, resignificando-o no sentido de vocação para o bem viver, no qual o trabalho possibilita expressar habilidades/conhecimentos e motivações intra e interpessoais, inclusive o que faz personalizar o feitiço do processo reprodutivo e produtivo (MASI, 2000).

Enfim, Levanto está associada aos princípios do *slow cities*, sobretudo baseada na idéia aderente ao pensamento do ecossocioeconomista E. F. Schumacher, na ocasião que se ressaltava que *small is beautiful*, no sentido de fortalecer modos de vida que se baseiam nos usos e manejos sustentáveis de seus territórios, valendo-se de tecnologias apropriadas, que nas palavras de Max-Neef, são à escala humana. Cabe ressaltar que o desenvolvimento se refere às pessoas. A economia existe para servir as pessoas, e não as pessoas servir a economia. Este é o primórdio do desenvolvimento territorial sustentável.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

ANTONIONI, S.; GEMINI, L.; MAZZOLI, L. Gazes on Levanto: a case study on how local identity could become part of the touristic supply. **Tourism and Visual Culture**, Urbino, V.1, eds P. Burns, C. Palmer and J-A. Lester. 2010.

BELLEN, H. M. van. **Indicadores de sustentabilidade: uma análise comparativa**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CARP, J. The town's Abuzz: collaborative opportunities for environmental professionals in the Slow City Movement. **Environmental Practice**, Vol.14 (2), pp.130-142, 2012.

CASTILHO, A. L.; CASTRO, F. **Devagar e sempre**. 05.01.2010. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/11/devagar-e-sempre>. Acesso em 01/05/2014

CIDADES do bem viver. **Globo Reporte**. 03.12.2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q76jzkgY4g>. Acesso em 01/04/2014

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre. Bookman. 2007.

DURKHEIN, Émile. **Da divisão de trabalho social**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

HAWKING, Stephen W. **Uma breve história do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

HONORÉ, C. **Devagar – como um movimento mundial está desafiando o culto da velocidade**. Rio de Janeiro. Record. 2012.

HONORÉ, C. **The slow fix – solve problems, work smarter, and live better in a world addicted to speed**. New York. Harper One, 2013.

ILLICH, Ivan. **A convivencialidade**. Lisboa: Europa-América, 1976.

MANSUR, C. M. S.; THEIS, I. M. **Desenvolvimento regional: abordagens contemporâneas**. Blumenau: Edifurb, 2009.

MASI, Domenico di. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MAX-NEEF, M.; ELIZALDE, A.; HOPENHAYN, M. **Desenvolvimento à escala humana**. Blumenau: Edifurb. 2012.

MAYER, H. KNOX P. Slow cities: sustainable places in a fast world. **Virginia Tech. Journal of Urban Affairs**, Volume 28, Number 4, pages 321–334, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Pace of life and quality of life: the slow city charter**. In Community Quality-of-life Indicators Best Case III. Volume 1. Springer Dordrecht Heidelberg London Ney York. 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Slow cities in Italy**. In Community Quality-of-life Indicators Best Case III. Volume 1. Springer Dordrecht Heidelberg London Ney York. 2014.



ISBN: 978-85-7897-148-9

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. São Paulo: Bertrand Brasil. 1987.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório sobre a saúde no mundo 2001**: Saúde mental: nova concepção, nova esperança. 2001.

PHILIPPI Jr. A., SOBRAL, Maria do Carmo M., FERNANDES, Valdir, SAMPAIO, Carlos A. C. Desenvolvimento sustentável, interdisciplinaridade e ciências ambientais. **RBPG**, v. 10, n. 21, p. 509 - 533, out., 2013.

SACHS, I. **Espaços, tempos e estratégias do desenvolvimento**. São Paulo: Vértice, 1986.

SAMPAIO C. A. C. **Turismo como fenômeno humano**: princípios para pensar a socioeconomia. Santa Cruz do Sul: EdUnisc, 2005.

SAMPAIO, C. A. C. **Gestão que privilegia outra economia**: ecossocioeconomia das organizações. Blumenau: Edifurb, 2011.

SAMPAIO, C. A. C.; MANSUR, C.; HENRÍQUEZ Z., C. **Turismo comunitário, solidário e sustentável**. Blumenau: Edifurb, 2012.

SAMPAIO, C. A. C.; MANTOVANELI Jr, O.; FERNANDES, V. Racionalidade de tomada de decisão para o planejamento e a gestão territorial sustentável. **Redes**, v. 16, p. 131-155. 2011.

SAMPAIO, Carlos A. C. **Gestão que privilegia uma outra economia**: ecossocioeconomia das organizações. Blumenau: Edifurb, 2011.

SIRGY M. J., PHILLIPS R., RAHTZ A. R. **Community quality-of-life indicators**: best cases III, New York, Springer, 2009.

VIEIRA, P. F. **Desenvolvimento territorial sustentável no Brasil**. Florianópolis: APED: SECCO, 2010.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## ABASTECIMENTO DE RESTAURANTES UNIVERSITÁRIOS VIA AGRICULTURA FAMILIAR: garantia de permanência e desenvolvimento regional

Bruna Roniza Mussio<sup>595</sup>Vicente de Paula Almeida Junior<sup>596</sup>

### Resumo

Objetiva-se descrever o processo de implantação de uma política de abastecimento para os Restaurantes Universitários da Federal da Fronteira Sul com produtos da agricultura familiar. Para tal, realizaram-se seminários com agricultores familiares ajustando oferta e demanda; adequaram-se cardápios conforme sazonalidade e regionalidade; está-se elaborando chamada pública com critérios que priorizam aquisição de alimentos de produtores locais, agricultores familiares, comunidades tradicionais e grupos de mulheres. Avaliar-se-á percentual de produtos adquiridos desse público. Apesar do estudo não estar concluído, percebe-se envolvimento dos agricultores na perspectiva de renda mais adequada. Acredita-se que a dinamização do processo de aquisição exercerá papel estruturador, assegurando alimentos saudáveis nos RUs, inclusão produtiva dos agricultores familiares e desenvolvimento local-regional.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas; Permanência; Agricultura Familiar; Restaurante Universitário; Desenvolvimento Regional.

### 1 Introdução

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma universidade pública federal criada pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, com sede e foro no Município de Chapecó, Estado de Santa Catarina. É uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e financeira, nos termos da Lei e de seu Estatuto. Caracteriza-se como instituição nova, *multicampi*, com seis campi situados em três estados da Região Sul do Brasil. E também como instituição interiorana e inter-regional, localizada no sudoeste do Paraná (nos municípios de Realeza e Laranjeiras do Sul), no oeste de Santa Catarina (no município de Chapecó) e no norte noroeste do Rio Grande do Sul (nos municípios de Erechim, Passo Fundo e Cerro Largo). O quadro a seguir mostra as proporções já alcançadas pela comunidade administrativa e acadêmica da instituição.

<sup>595</sup> Mestranda do PPGE/UFFS, Linha Políticas Educacionais. Diretora de Alimentação e Nutrição/UFFS. E-mail: brunamussio@uffs.edu.br.

<sup>596</sup> Pós-doutor em educação pela USP. Pró-Reitor de Planejamento e Professor do PPGE/UFFS, Linha Políticas Educacionais. E-mail: vicente.almeida@uffs.edu.br.



Quadro 1 – Quantitativo da Comunidade Universitária UFFS

	<b>Cerro Largo</b>	<b>Chapecó</b>	<b>Erechim</b>	<b>Laranjeiras do Sul</b>	<b>Realeza</b>	<b>Passo Fundo</b>
Docente	89	205	111	76	76	12
Servidores	66	290	73	59	66	13
Discentes	1.169	2.635	940	848	940	35
<b>Público total: 7.703</b>						

Referente a maio 2014. Fonte: PROPLAN/UFFS

A UFFS privilegia, com principal forma de acesso aos cursos, o ingresso de estudantes provenientes das redes públicas de ensino, adotando para o seu sistema de cotas o mesmo percentual de matrículas de estudantes nas escolas públicas dos três Estados (PR, SC, RS) em que está inserida.

Como consequência dessa política de ingresso, mais de 80% dos estudantes aprovados nos processos seletivos são oriundos das escolas das redes públicas de ensino. Como vivemos em um país onde a educação pública é utilizada majoritariamente por indivíduos de classes sociais menos assistidas, segundo apontamentos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (OECD, 2012), pode-se inferir que uma parcela significativa destes estudantes pode estar à mercê de algumas limitações que as condições financeiras os impõem.

Em 2004, de acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES – 65% dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras pertenciam às classes B2, C, D e E, e 42,8% às classes C, D e E. Em 2010 estes números sobem para 67,16% e 43,7%, respectivamente (ANDIFES, 2011). Fato que reforça a importância da implementação de políticas públicas, entre elas as de alimentação, neste meio (ANDIFES, 2011). Sua inserção não se destaca apenas como fator de melhoria do desempenho acadêmico desta população, mas também como condição básica de permanência na educação superior e como garantia de direitos, à alimentação e à própria educação.

Face à característica do seu público alvo, muitos dos quais em situação de vulnerabilidade social e econômica, somada à necessidade de disponibilidade integral por parte dos estudantes para a realização das atividades acadêmicas exigidas pela universidade (atividades curriculares, trabalhos com projetos de pesquisa, extensão, iniciação científica, aulas em laboratórios e utilização de áreas experimentais, etc.), a UFFS tem o interesse de propiciar condições para garantir a permanência dos estudantes nos seus seis *campi*. A implantação de Restaurantes Universitários – RUs é um, ao lado



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de outras estratégias como bolsas e auxílios aos estudantes, dos pontos essenciais para atingir tal finalidade, visto que trabalha com a alimentação, item que compõe o tripé básico da assistência estudantil.

Outro aspecto relevante a ser observado, tem relação com a localização dos *campi* da universidade, presentes nas cidades interioranas de Cerro Largo, Passo Fundo e Erechim (norte e noroeste do Rio Grande do Sul), Realeza e Laranjeiras do Sul, (sudoeste do Paraná) e Chapecó, campus sede, (oeste de Santa Catarina), conforme figura abaixo.

Figura 1 – Presença UFFS na Região Sul



Essas regiões têm como característica comum a produção agropecuária em pequenas propriedades de base familiar.

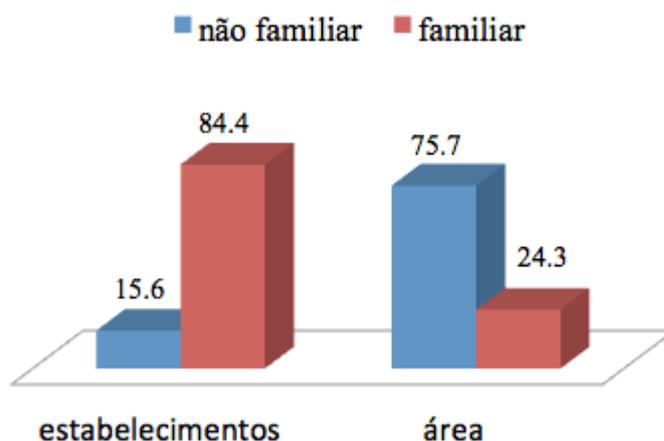
Considerando a participação e o envolvimento da comunidade de produtores familiares na reivindicação pela existência da Universidade para essas regiões, bem como os objetivos institucionais previstos no inciso XVIII do artigo 5, capítulo II do Estatuto da UFFS (onde se lê “fomentar iniciativas de produção e de consumo sustentáveis”), a instituição se propôs a implantar restaurantes universitários com abastecimento de produtos advindos diretamente da agricultura familiar. Tal decisão vem convergindo dois objetivos altamente estratégicos para o cumprimento da missão da instituição: garantia de permanência dos estudantes e contribuição da universidade como pólo indutor de desenvolvimento local e regional.



## 2 Fundamentação Teórica

A agricultura familiar representa 84,4% dos estabelecimentos ou empreendimentos rurais, 24,3% da área ocupada pela agricultura e, segundo dados apresentados no Anuário Brasileiro da Agricultura Familiar de 2014, o setor é um dos maiores produtores e fornecedores de alimentos no país, representando 37% do Produto Interno Bruto (PIB) agropecuário brasileiro, além de ser responsável pela produção da maior parte dos alimentos básicos, especialmente mandioca, feijão, milho, arroz, leite, aves, ovos e suínos. Por isto, os agricultores familiares, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), são elementos chave para o abastecimento agroalimentar do País e contribuem para diversificação da oferta de alimentos, tornando-se fundamental para atendimento às demandas do Fome Zero. O gráfico abaixo demonstra a ocupação das terras rurais de acordo com a condição do produtor, familiar e não familiar.

**Gráfico 1 – Ocupação das terras rurais, segundo a condição do produtor, 2006 (%)**



fonte: ibge – censo agropecuário (2006).

Desde 2003 o “Fome Zero” foi lançado como estratégia impulsionada pelo governo federal para assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada – DHAA – às pessoas com dificuldades de acesso aos alimentos. Tal estratégia se insere na promoção da segurança alimentar e nutricional buscando a inclusão social e a conquista da cidadania da população mais vulnerável à fome. Ao fundamentar as políticas governamentais em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

uma perspectiva de direito humano, as políticas voltadas para a segurança alimentar e nutricional se apresentam para além de programas de governo para se configurarem em políticas e estratégias de Estado (FOME ZERO, 2010).

O DHAA é, portanto, um dever do Estado e direito dos cidadãos. Foi reconhecido pela primeira vez na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seu artigo 25 e reforçado no artigo 11 do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966) que “Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação [...]”. Finalmente, em 2004, foram adotadas, na 127ª Sessão do Conselho da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura – FAO (2004), as Diretrizes Voluntárias em Apoio à Realização Progressiva do Direito à Alimentação Adequada no Contexto da Segurança Alimentar Nacional.

A política brasileira de segurança alimentar e nutricional concebida e conduzida pela estratégia “Fome Zero” concentra um conjunto de mais de 50 ações e programas voltados à ampliação do acesso à alimentação de qualidade, como a transferência de renda com condicionalidades, os benefícios assistenciais, aquisição e distribuição de alimentos advindos da agricultura familiar e a alimentação escolar.

Suas ações estão articuladas em quatro eixos: ampliação do acesso aos alimentos, fortalecimento da agricultura familiar, promoção dos processos de geração de renda e articulação, mobilização e controle social. A iniciativa tem como objetivo a integração dos programas e projetos governamentais, de forma a potencializar cada iniciativa, otimizando recursos e ampliando o número de famílias assistidas, assegurando o DHHA às pessoas com dificuldades de acesso ao alimentos (FOME ZERO, 2010).

Nesse contexto, a consolidação do Programa de Aquisição de Alimentos - PAA - iniciado em 2003 como instrumento de política pública de garantia de renda e de apoio à comercialização de alimentos produzidos pelos agricultores familiares, assentados e povos e comunidades tradicionais, torna-se um dos principais programas do eixo de fortalecimento da agricultura familiar da estratégia Fome Zero e promove o acesso a alimentos às populações em situação de insegurança alimentar e a inclusão social e econômica no campo.

O PAA, que integra o conjunto de ações que objetivam a implementação de uma política permanente de segurança alimentar e nutricional, no âmbito da estratégia Fome Zero, proporciona ao agricultor familiar meios de escoamento de sua produção e apoio à comercialização com remuneração justa, compatível com os preços de mercado, criando



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

condições mais favoráveis ao desenvolvimento sustentável. Contribuí, ainda, para a política de desenvolvimento da economia de base familiar, priorizada pelo governo federal a partir do entendimento de que é dever do Estado atender de forma desigual àqueles que se encontram em situações desfavoráveis no contexto da sociedade brasileira, seja no âmbito da produção, como no sentido de assegurar o acesso aos alimentos, proporcionando maior qualidade de vida, reduzindo o êxodo rural, minimizando a pressão por emprego urbano e elevando o bem estar social.

O Estado tem necessidade, por meio de suas políticas públicas, de garantir o DHAA. O DHAA pressupõe o acesso a alimentos em quantidade e qualidade satisfatórias a fins de manter a saúde e pleno desenvolvimento do indivíduo. Esse direito não deve ser interpretado em um sentido estrito ou restritivo, que o equaciona em termos de um pacote mínimo de calorias, proteínas e outros nutrientes específicos. A adequação também deve-se dar no que se refere à segurança do alimento (não-contaminação), à qualidade, à diversidade, à sustentabilidade das práticas produtivas e ao respeito às culturas alimentares tradicionais.

Neste sentido, a universidade, enquanto autarquia pública federal que tem dentre suas atividades meio o fornecimento de alimentação como garantia de permanência dos estudantes, aparece como local propício para a implementação de políticas públicas que garantam o DHAA, sendo a aquisição de alimentos via PAA um meio para garanti-lo e paralelamente apoiar o desenvolvimento local.

Com base nesses pressupostos, definiu-se que as aquisições de alimentos destinados aos RUs dos campi da UFFS serão realizadas prioritariamente junto aos agricultores familiares, sendo adquirido de fornecedores convencionais apenas os itens que os agricultores não produzirem ou não possuem em quantidade suficiente para atendimento das necessidades da Instituição.

Trata-se de uma experiência inovadora, que foi possível a partir da publicação do Decreto nº 7.775, de 4 de julho de 2012 e da Resolução nº 50, de 26 de setembro de 2012, documentos que inseriram e regulamentaram, respectivamente, a modalidade Compra Institucional do PAA envolvendo especialmente órgãos públicos.

O Programa de Aquisição de Alimentos, na modalidade Compra Institucional – CI – compreende basicamente, 06 etapas: 1. Após a definição da demanda, o órgão comprador elabora Edital de Chamada Pública, que deve ser divulgado em locais de fácil acesso a organizações da agricultura familiar; 2. O órgão comprador habilita as propostas que contenham todos os documentos exigidos no edital e preços de venda dos produtos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

compatíveis com o mercado 3. O órgão responsável pela compra realiza, no mínimo, três pesquisas no mercado local ou regional. Para produtos orgânicos ou agroecológicos, caso não tenha como fazer pesquisa de preço, é possível o acréscimo em até 30% do valor do produto em relação ao preço dos produtos convencionais; 4. O comprador e o fornecedor assinam o contrato que estabelece o cronograma de entrega dos produtos, a data de pagamento aos agricultores familiares e todas as demais cláusulas de compra e venda; 5. O início da entrega dos produtos deve atender ao cronograma previsto e os pagamentos são realizados diretamente aos agricultores ou suas organizações; 6. Seu limite financeiro por unidade familiar/ano é R\$ 8.000,00 (oito mil reais), independente dos fornecedores participarem de outras modalidades do PAA e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2014).

As universidades públicas que já contam com restaurantes universitários fazem suas aquisições via fornecedores convencionais por meio de processo licitatório. A partir da publicação destes documentos que legitimam a compra via agricultura familiar, teve-se conhecimento de instituições que iniciaram a aquisição de produtos destes fornecedores, porém limitando-se a uma ou duas variedades de matérias-primas. O caso da UFFS é peculiar, pois pretende-se que os agricultores familiares sejam os principais fornecedores, adquirindo o máximo de insumos que for possível desta população.

### **3 Metodologia**

A implantação da política de abastecimento dos restaurantes universitários da UFFS seguiu alguns passos. O primeiro movimento foi interno, com a criação da Comissão de Nutrição e Alimentação - CNA - através da Portaria nº 1371/GR/UFFS/2013. Essa Comissão responsabilizou-se pelo planejamento das estratégias para viabilizar o abastecimento dos RU via agricultura familiar e pelas ações de sensibilização e discussão com a comunidade universitária sobre o papel e a importância da inserção da universidade no Programa de Aquisição de Alimentos. Os pontos destacados abaixo resumem as principais ações planejadas e desencadeadas:

- ✓ Criação de Comissões locais nos campi para coordenação dos seminários regionais visando a sensibilização local e a apresentação de cardápios e respectivos quantitativos de alimentos a serem consumidos;
- ✓ Descrição de alimentos; catalogação e orçamentos;



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

✓ Levantamento dos potenciais fornecedores, amparados pela legislação, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, aquicultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais que possuam a Declaração de Aptidão ao Pronaf – DAP - reunidos em cooperativas ou outras entidades representativas;

✓ Elaboração e entrega de planilhas para informação dos quantitativos para o abastecimento, prazo de entrega, periodicidade, local de entrega;

✓ Definição de critérios para elaboração de chamadas públicas; elaboração das chamadas; abertura do processo; seleção dos projetos; confecção dos contratos, de acordo com a modalidade de Compra Institucional, com dispensa de procedimentos licitatórios, conforme possibilita a lei 12.512/11, decreto nº 7.775/12 e resolução 50/12 do Grupo Gestor do PAA, publicado Diário Oficial da União em 26/11/12.

O segundo movimento, reunindo a comunidade universitária e comunidade externa, foi o de realizar os seminários regionais e locais para dialogar com representantes das cooperativas de agricultores familiares e com as próprias famílias para que as demandas da instituição e a oferta dos agricultores fossem ajustadas.

Para isso vem sendo trabalhado o ajuste dos cardápios respeitando a sazonalidade das regiões dos campi e com a priorização da alocação de produtos produzidos na região no preparo das refeições. Além disso, optou-se por realizar uma chamada pública por campi para que os agricultores das regiões onde a Instituição está instalada tenham a oportunidade de fornecer os produtos. Pretende-se também, nas chamadas públicas, trabalhar com critérios que priorizem a aquisição das matérias-primas de produtores locais, de organizações com 100% de agricultores familiares, de comunidades tradicionais, quilombolas e indígenas e de grupos de mulheres, seguindo a orientação dos documentos oficiais que tratam da Segurança Alimentar e Nutricional e o DHAA.

Para 2014 - 2015 está sendo prevista a alocação de aproximadamente 1 milhão de reais para aquisições de alimentos pela UFFS, recursos da própria universidade previstos em sua peça orçamentária (Lei Orçamentária – LOA/UFFS). Após as aquisições, pretende-se avaliar o percentual de produtos que serão adquiridos destes fornecedores, para que se possa conhecer seu potencial de produção/distribuição e mapear estratégias para seu avanço e consolidação.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4 Primeiros Resultados

Os primeiros resultados correspondem ainda mais aos aspectos qualitativos do processo de implantação dos RUs com produtos da agricultura familiar. Por isso, foram obtidos a partir de dois seminários regionais com representantes das cooperativas de agricultores familiares e famílias dos três estados do Sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Nestes seminários, a discussão e debate centraram-se principalmente sobre a relação entre a universidade e a agricultura familiar, contexto do trabalho e as condições da parceria. Neles também foram solicitados ao público presente o mapeamento de sua produção, descrevendo produtos disponíveis e quantitativos produzidos atualmente. Estes dados foram repassados as nutricionistas da UFFS, as quais elaboraram os cardápios atentando para estes produtos. Ao mesmo tempo, tomou-se o cuidado de respeitar a sazonalidade dos itens e a regionalidade, para que os produtos produzidos e culturalmente aceitos na região fossem priorizados. Desta forma, grande parte dos itens relacionados nos cardápios são encontrados nas regiões e fazem parte da produção destas famílias.

As chamadas públicas, por sua vez, estão em fase de elaboração e adotam os critérios acima referidos, conforme preconiza a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PNSAN.

Apesar das compras não terem sido iniciadas, pode-se perceber o envolvimento dos agricultores na perspectiva de renda mais adequada, justa e periódica. Neste sentido, nota-se o engajamento e interesse em aumentar a produção, organizar o processo e articular-se com os demais membros da cooperativa e entre as cooperativas para que todos possam participar do processo. Por outro lado, nos debates realizados nos seminários observa-se a preocupação, por parte dos agricultores e cooperativas, com os seguintes aspectos:

- ✓ Volume das aquisições, tipos e quantitativos de produtos a ser adquiridos pela universidade;
- ✓ Preço final pago ao agricultor;
- ✓ Critérios de priorização e seleção dos projetos;
- ✓ Programação do início das operações para a programação da produção;
- ✓ Habilitação e proposta de venda;



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Do lado da comunidade acadêmico-administrativa da universidade, os anseios incidem sobre as seguintes questões:

- ✓ Capacidade de fornecimento dos produtos, considerando o grande volume de aquisições;
- ✓ Preocupação com a logística, considerando a localização da universidade e o seu caráter *multicampi*;
- ✓ Regularidade na execução das entregas dos alimentos;
- ✓ Qualidade e controle dos produtos adquiridos;
- ✓ Disponibilidade de orçamento e fonte de recursos para concretizar as aquisições, integrando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e outras fontes da universidade;
- ✓ Capacidade e experiência da universidade para operacionalizar e gerir todas as fases do processo de aquisição.

Como as compras não foram efetivadas, não há como avaliar neste momento, o percentual que pode ser adquirido, o qual deverá ser feito em um futuro próximo. Igualmente, não há como dimensionar as implicações e os efeitos do processo concreto de aquisição.

## 5 Conclusão

A agricultura familiar contribui de maneira significativa para a produção de alimentos no país. De fato, tem sido alvo de importantes programas governamentais que lhe garantiu avanço. Neste sentido, a implementação de políticas públicas que assistam ou envolvam esta população é uma forma legítima de contribuir para a melhoria de suas condições sociais. No caso da UFFS, esta política permite garantir tanto o alimento saudável ao estudante e auxiliar em sua permanência, quanto a participação dos agricultores familiares no fornecimento de insumos auxiliando o desenvolvimento da região.

A dinamização deste processo de compra poderá exercer um papel estruturador. Os documentos oficiais, sob o ponto de vista legal, que autorizam a compra direta dos agricultores familiares cadastrados, com a dispensa de licitação, permitiram democratizar e descentralizar as compras públicas criando um mercado para os pequenos produtores.

A opção da UFFS ao articular a produção familiar com o consumo local, na



ISBN: 978-85-7897-148-9

perspectiva de garantir a permanência dos estudantes e assegurar o direito humano à alimentação adequada, criará um mercado institucional de alimentos que interferirá no sistema alimentar, formando circuitos curtos de produção, abastecimento e consumo, que asseguram não só alimentos mais saudáveis nos RU, mas também a inclusão produtiva dos agricultores familiares e o desenvolvimento regional.

Por fim, vale destacar que a implantação de uma política de abastecimento dos restaurantes universitários numa universidade, objeto deste trabalho, acaba por trilhar o mesmo ciclo, muitas vezes, complexo e contraditório, de formação das políticas sociais e educacionais (SECCHI, 2011).

Assim, na perspectiva de olhar para essa prática à luz do marco teórico que discute o papel das políticas públicas, o presente texto traz elementos concretos para contribuir com as ações e práticas existentes no âmbito das instituições universitárias. Além disso, especificamente, a compreensão do processo de implantação de uma política para o abastecimento dos RUs na UFFS com produtos da agricultura familiar serve de subsídio para a reflexão dos passos e descompassos inerentes ao processo real de construção de uma política impactante do ponto de vista social e educacional.

## Referências

ANUÁRIO Brasileiro da Agricultura Familiar 2014. Erechim, RS: Bota Amarela, 2014.

ANDIFES. Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**, 2011.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 12.029/2009**. Criação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, 2009.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Agrário. Secretaria da Agricultura Familiar. Programa de Aquisição de Alimentos. **Compra Institucional**. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/paa/10629114>. Acesso em 15/06/2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário**, 2006.

FAO. Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura. **Diretrizes voluntárias em apoio à realização progressiva do direito à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar nacional**. Adotadas na 127ª Sessão do Conselho da FAO, Novembro de 2004.

FOME ZERO. **Fome Zero**: uma história brasileira. Org. Adriana Veiga Aranha. Brasília/DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Assessoria Fome

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

Zero, v.1, 2010.

OECD. **Public and private schools**: how management and funding relate to their socioeconomic profile, OECD Publishing, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 10/05/2014.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966**. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/direitos.htm>. Acesso em 12/05/2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise e casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Estatuto UFFS**. Aprovado pelo Ministério da Educação – MEC, 21 de setembro de 2010. Ofício nº 56/DESUP/SESU/MEC, 2010.



## ASSOCIATIVISMO RURAL: a experiência dos pequenos agricultores de Quixeramobim/CE

Antonio Cavalcante de Almeida<sup>597</sup>

### Resumo

O artigo analisou a experiência de associativismo rural em Quixeramobim, Ceará, financiado pelo Projeto São José (PSJ). O PSJ tem como missão combater a pobreza rural e melhorar as condições de vida das populações mais carentes apoiando subprojetos para pequenos produtores rurais organizados em associações comunitárias. Observou-se como são implementadas e negociadas as estratégias participativas dos atores sociais nas diferentes etapas do projeto – formulação, implementação e avaliação. A pesquisa pautou-se pelo estudo de caso realizado no município de Quixeramobim. Assim, escolheu-se uma amostra representativa de quatro associações comunitárias na localidade: duas com nível de participação comunitária considerada boa e outras duas com grau de participação insatisfatório. Pelo exposto, o estudo questionou a sustentabilidade e a participação do tipo presencial e/ou passiva. Além disso, a experiência revelou certo controle de cima para baixo, de modo que as demandas comunitárias nem sempre são respeitadas quando aprovadas na própria base, assim, refletindo um processo de paternalismo e clientelismo político na liberação das demandas comunitárias.

**Palavras-chave:** Associativismo; Participação; Sustentabilidade.

### 1 Introdução

O debate sobre o desenvolvimento rural no Nordeste alcançou notoriedade no início dos anos de 1970, quando essa região foi marcada pelos efeitos dos “pacotes” dos Programas de Desenvolvimento Rural Integrados (PDRIs), que eram destinados para financiar o desenvolvimento agrícola nos moldes da Revolução Verde. De acordo com Bursztyn (1984) esses projetos implantados refletiam, no seu âmago, o período de autoritarismo planejador estatal, em que o Estado adotou uma política de planejamento ativo e de tomada de medidas arbitrárias no que diz respeito às políticas públicas na região Nordeste.

Nos anos oitenta e meados dos anos noventa foram lançados novamente projetos de combate à pobreza rural no Nordeste, e mais uma vez os pequenos produtores são chamados *a priori* a participar das decisões inerentes aos projetos de desenvolvimento rural sustentável. Se antes, os pequenos agricultores apenas assistiam passivamente a formulação e a implementação das políticas públicas de cima para baixo, hoje, eles são considerados, pela retórica governamental em tela, como coadjuvantes na tomada de

<sup>597</sup> Doutor em Ciências Sociais e Bolsista Pesquisador PNPd/Capes no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da UTFPR, Campus Pato Branco/PR. Membro do Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional - CEPAD. E-mail: antoniocavalcant@hotmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

decisões inerentes a projetos comunitários.

No passado, a participação dos pequenos agricultores era inexistente nos programas de desenvolvimento rural, ou seja, os “pacotes tecnológicos” eram previamente elaborados pelas agências multilaterais e os órgãos governamentais sem qualquer consulta prévia aos beneficiários. Assim, a principal meta era a difusão de tecnologias, de insumos e créditos agrícolas para a reprodução da modernização da agricultura, de modo que reforçando a cultura política do assistencialismo e do paternalismo político.

Na metade dos anos noventa, Tasso Jereissati, governador do estado do Ceará, propõe uma reformulação na metodologia do Programa de Apoio ao Pequeno Produtor Rural (PAPP), introduzindo uma nova versão em 1995, denominada de Projeto São José<sup>598</sup> (PSJ). Este é uma política pública do governo do estado do Ceará cujo principal objetivo é o combate à pobreza rural, sobretudo financiando grupos de produtores de baixa renda com projetos produtivos, de infraestrutura e sociais, através de financiamentos não reembolsáveis. O PSJ tem órgão financiador o Bird (Banco Mundial Reconstrução e Desenvolvimento). Além disso, a coordenação está sob a responsabilidade da responsabilidade da Secretária de Desenvolvimento Rural do Ceará (SDR), com a participação articulada das demais secretarias de governo afins.

Ademais, na época das reformulações das políticas públicas estatais para o pequeno produtor no Ceará, o governador Tasso Jereissati buscou implementar uma política de abertura para criação de associações comunitárias, isto é, fomentando um estilo de associativismo via agências multilaterais e o Estado. Interessante se faz compreender que tal postura política impactou no volume expressivo de entidades representativas tanto na área rural, bem como na zona urbana. Os efeitos foram um aumento significativo de associações rurais, entidades representativas de bairros, conselhos de desenvolvimento local.

Tasso Jereissati, no intitulado Plano de Mudanças (1987-1991), conclamou a sociedade civil a participar da administração governamental por meio do envolvimento e da organização comunitária. Entretanto, emergindo dos setores empresariais da política cearense, o governador procurou emplacar um discurso do tipo progressista e modernizador frente ao estilo tradicional da política cearense – das denominadas oligarquias regionais. Entretanto, ele atribuiu aos governos anteriores o motivo do

<sup>598</sup> São José é o padroeiro do estado do Ceará e muito é reverenciado pela tradição popular no Nordeste.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

enfraquecimento das iniciativas comunitárias, do individualismo exacerbado das reivindicações que inibiu a participação da sociedade civil nos mecanismos de tomada de decisão. Durante o primeiro mandato (1987-1991), Tasso Jereissati empregou o recurso estratégico da participação popular e da organização comunitária; enquanto na segunda gestão (1995-1999), ele reforçou a retórica do fortalecimento das iniciativas comunitárias e o combate às práticas clientelistas e paternalistas.

Nesse entendimento, o estudo analisou a problemática de como são implementadas e negociadas as estratégias participativas dos atores sociais nas diferentes etapas do projeto – formulação, implementação e avaliação. Aliado a isso, buscou explorar alguns objetivos: a) compreender a dinâmica participativa nas diferentes etapas - formulação, implementação e avaliação no PSJ; b) caracterizar o PSJ dentro do contexto das políticas de desenvolvimento rural no Nordeste; e c) identificar e analisar os tipos de participação política na unidade municipal.

## **2 Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa consistiu de dois momentos importantes e indissociáveis no que tange à temática. Em primeiro lugar, realizou-se uma pesquisa exploratória a respeito das políticas públicas de combate a extrema pobreza no Nordeste durante as últimas décadas do século XX. Em segundo lugar, adotou a técnica do estudo de caso no município de Quixeramobim, localizado no semiárido cearense. Assim, para entender como vem se efetivando a proposta de participação política dos associados dentro do PSJ nos municípios, recorreu-se à Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR) do Ceará para que indicasse alguns municípios com experiências relevantes dentro do PSJ, conforme a avaliação anual da SDR e do Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento (Bird). Com base nas informações repassadas pelos órgãos governamentais, os municípios indicados foram Quixeramobim, Iguatu, Pereiro, Canindé, Acaraú. Todas estas experiências municipais, conforme a SDR têm apresentado indicadores significativos de desenvolvimento participativo, sobretudo no que tange ao alcance expressivo de participação dos atores sociais, nível de motivação, organização política municipal e papel destacável do PSJ na localidade.

A partir dos indicadores acima levantados pelas entidades, elegeu-se, na unidade municipal, quatro associações comunitárias, sendo que duas identificassem nível de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

participação comunitária considerada boa e outras duas que apresentassem nível de participação política insatisfatório. Desse modo, a associação comunitária de São Bento e a associação comunitária de Oiticica, ambas localizadas no município de Quixeramobim, foram escolhidas obedecendo alguns critérios relevantes como: 1) nível bom de participação local, 2) experiência pioneira em projetos comunitários e considerados modelos pelo governo. Em contrapartida, a associação comunitária de Boa Esperança e a associação comunitária de São Miguel, foi indicada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rural (STR) e Federação das Associações Comunitárias de Quixeramobim (FACQ). Essas duas últimas comunidades estavam no rol de tantas experiências malsucedidas naquela unidade municipal, visto que apresentavam nível de organização e participação política considerada problemática e insustentável de um ponto de vista de sua durabilidade.

A respeito dos espaços de mobilização social dos atores especificados acima, o trabalho de campo envolveu três arenas políticas: associações comunitárias, conselhos e o poder governamental. As duas primeiras correspondem ao âmbito municipal e a última ao campo de ação do Estado. Nas arenas municipais, analisou-se como foram organizadas as associações e relação com o Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável (Cmds) e Comissão Comunitária do São José (CCSJ). Além disso, observou-se o funcionamento das entidades representativas e as relações (interfaces) que as mesmas estabelecem com os representantes governamentais, lideranças comunitárias e os representantes políticos locais.

### **3 Abordagens Participativas e Agricultura Sustentável**

Sobre os “pacotes” tecnológicos implantados para os pequenos produtores rurais poucos foram questionados pelas autoridades governamentais e/ou órgãos financiadores. A maioria deles visava apenas beneficiar a produtividade agrícola, o que, por sua vez, influenciaria decisivamente no progresso da nação e no bem-estar socioeconômico dos indivíduos optantes. Assim sendo, Guivant (1993, p.16) assinala que, nos anos 50 e 60 do século passado, as consequências dos “pacotes” tecnológicos da Revolução Verde (RV) se estenderam a outras áreas além da agrícola, por exemplo, no planejamento familiar, saúde pública e nutrição. A difusão dessas novas ideias e valores era colocada de forma linear na direção pesquisador, planejador, agente de mudanças ou difusor, o agricultor, de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

modo que o beneficiário era colocado em último plano.

O modelo de difusão-adoção elaborado por Rogers *apud* (GUIVANT 1997, p. 434-436) pode ser considerado a primeira crítica aos métodos convencionais da RV na época. Conforme a socióloga Guivant (1997) a base da mudança social localizava-se, fundamentalmente, no nível do mapa cognitivo dos atores sociais, isto é, como eles veem o mundo e a sociedade (algo compartilhado e transmitido socialmente). Portanto, em decorrência disto, segundo a pesquisadora, Rogers propõe aos extensionistas, em primeiro lugar, trabalhar em nível cultural com os atores sociais identificados como mais inovadores. As características que o agricultor percebe, em nível da inovação em questão, são importantes para que ele dê o próximo passo: adoção ou rejeição. De todo modo esses aspectos vão desde as vantagens relativas à complexidade, a observabilidade, a possibilidade de experimentação sem grande risco até a compatibilidade. Este último possibilita a Rogers explicar que uma tecnologia produzida num país desenvolvido jamais poderia ser extensamente difundida numa sociedade tradicional, conforme exista esta compatibilidade. (ROGERS, 1987 *apud* GUIVANT, 1997, p. 12).

Entretanto, as metodologias surgidas posteriormente assumiam, sobretudo, uma postura crítica em relação à extensão rural e passavam a colocar o agricultor em primeiro plano. Não obstante, durante os anos 70, foi seguramente um campo bastante fértil de debates sobre a implementação de abordagens participativas no meio rural nos países de Terceiro Mundo. As abordagens alternativas tinham como objetivo contrapor-se ao modelo convencional da agricultura moderna que considerava o agricultor como um depositário de conhecimentos técnicos. Por consequência, contrapondo-se a esta visão conservadora e discriminatória calcada na ideologia da RV difundiu-se a maioria dos métodos participativos centrados nos agricultores, enquanto agentes ativos e participativos do processo.

Os debates sobre o papel da disseminação de tecnologias para os pequenos produtores rurais em países em desenvolvimento tiveram seu auge a partir do pós-guerra. Por conseguinte, este período foi fortemente marcado pelos “pacotes tecnológicos” predeterminados em gabinetes de instituições burocráticas sem nenhuma sintonia com o homem e a natureza. Em contrapartida, mais tarde, começaram a surgir às abordagens questionadoras ao modelo de extensão rural hierarquizada de cima para baixo cujo contexto era independente e poderia ser controlado. Vários autores apresentaram abordagens participativas que colocavam o agricultor em primeiro plano e/ou no centro do processo da pesquisa, dentre eles, Freire (1980, p.47) foi o mais desafiador e provocador



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

na época, principalmente em relação à postura dialógica entre extensionistas e agricultores no processo de extensão rural. Além dele, podemos mencionar a radicalidade de Chambers (*apud* GUIVANT, 1993, p. 65) que pregava a ideia do “agricultor em primeiro lugar” na relação extensionista.

Por sua vez, estas abordagens têm sido questionadas mais recentemente por Sconnes e Thompson (*apud* SCHÖNHUTH, M.; KIEVELITZ 1994, p. 130) a partir de avaliações de problemas nas experiências com a pesquisa-desenvolvimento participativa. Parte-se, neste momento, da necessidade de entender melhor as relações complexas de uma multiplicidade de atores e redes, considerando o “conhecimento” como processo social, produto de interação e diálogo entre os atores. Estas novas abordagens de trabalho com os agricultores foram utilizadas, às vezes, juntando-se a elementos e pensamentos oriundos dos modelos anteriores, sem que os pesquisadores e/ou os extensionistas dessem conta disso.

A extensão rural convencional tem como base teórica e ideológica a difusão de inovações de tecnologias de cima para baixo. Nesta, o conhecimento científico aparece em primeiro lugar e não o do agricultor. A metodologia é de transferências de informações e assessoramento técnico e não existe uma relação dialógica. Freire (1980, p. 33) afirma que a relação dialógica “é não invadir, é não manipular, é não *sloganizar*. É empenhar-se na transformação constante da realidade”. Para Freire (1980) o conceito de extensão tradicional engloba ações que transformam o agricultor em “coisa”, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser de transformação do mundo.

O método da pesquisa-ação participativa procura estabelecer um elo entre os diferentes conhecimentos dos atores sociais. Tem como princípio o “aprender fazendo”, isto é, o investigador põe seu conhecimento a serviço dos grupos locais num processo de construção social do saber. Os atores envolvidos acabam descobrindo no processo a capacidade para agirem e/ou participarem independentemente de agentes e instituições externas.

Assim, a partir da metade dos anos 80 até meados dos anos 90, foi predominante a fase ecológica, que se caracterizou pelo enfoque etnográfico no trabalho de campo e aplicado em pesquisas que requerem um maior aprofundamento e envolvimento dos agentes externos na vida diária dos grupos locais estudados. Os métodos etnográficos proporcionaram, fundamentalmente, uma visão profunda e completa das interdependências locais.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 3.1 O Desafio Profissional para os Anos 90

Diferentemente do paradigma populista que idealizava o conhecimento do agricultor, o agente externo tinha simplesmente o papel de coletor invisível de informações, facilitador, o conhecimento atual é permanentemente construído e se apresenta como híbrido, misturado, construído e negociado. Em publicações mais recentes, Chambers (*apud* GUIVANT, 1997, p. 66) admite a existência de poderes e apela para a possibilidade de se trabalhar a relação de poder dentro de um quadro de negociação. Nesta fase desponta o que se pode denominar de um novo profissionalismo dos anos 90, em que a realidade e o conhecimento são socialmente construídos.

Pimbert *apud* REIJNTJES (1994, p. 22-23) assinala que:

Os profissionais de fora das comunidades 'cientistas, financiadores, planejadores, políticos' devem deixar de lado a arrogante recusa aos conhecimentos populares ou não-científicos, evitando ao mesmo tempo adotar a visão simplista e acrítica de que as organizações de base e os agricultores têm sempre razão. Já há evidências suficientes de que a realização de experimentos é regra e não exceção nas comunidades rurais, especialmente nos países em desenvolvimento. No entanto, aos ouvidos de muitos dos cientistas e economistas agrícolas, ainda é uma heresia sugerir que os agricultores e organizações de base têm muito a dizer no processo de geração, difusão e adaptação de tecnologias. Enfrentar o desafio profissional significa também que a população rural deve relacionar-se igualmente com os cientistas. Os profissionais devem reconhecer que os agricultores têm algo a lhes ensinar e que têm capacidade para se envolver ativamente nas principais decisões relativas às prioridades de P&D desde o melhoramento genético animal e vegetal até o planejamento global de sistemas agrícolas diversificados e elaboração de planos de manejo de microbacias.

Com o crescente reconhecimento da importância e da necessidade de se trabalhar em conjunto com as comunidades locais para identificar, testar, avaliar e difundir novas tecnologias agrícolas foram testadas diversas abordagens "participativas", especialmente pelas Ongs no final dos anos 80 e 90. Os enfoques de Diagnóstico Rápido Participativo – DRP - tiveram grande relevância neste período (técnicas principais entrevista em grupo, em grupos temáticos, com informantes-chaves, etc.). Assim, pode-se encontrar hoje com maior evidência em plataformas de governos, particularmente nos países subdesenvolvidos e emergentes, um determinado apelo à utilização de métodos "participativos" como meio de credenciamento a determinadas agências multilaterais de desenvolvimento. Dessa maneira, recorrer ao termo sociológico participação da sociedade civil está, de fato, relacionado à procura de uma legitimação política e de uma garantia de recursos externos, especialmente de instituições como o Bird e o FMI.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

No que tange à pesquisa em tela, optou-se pela perspectiva sociológica que vê o desenvolvimento participativo a partir de cinco marcas substantivas: qualidade, representatividade, legitimidade, participação da base e planejamento participativo autossustentado. Assim, com base nessa análise teórica, Demo (1995) considera que qualquer iniciativa de participação popular, fora dessas características referidas acima, não se autossustentaria enquanto política pública efetivamente democrática e participativa.

Ainda nesse entendimento, Demo (1995) compreende que participação é um ato de fé na potencialidade do outro. É acreditar que a comunidade não é destituída, mas oprimida. É assumir que pode ser criativa e coagir seu destino, sem populismo e sem provincianismo. Dessa maneira, ele chama a atenção para quatro formas significativas de participação política qualificada no processo de planejamento participativo autossustentado:

a) *representatividade*: significa trabalho mais centrado nas lideranças. Porém, somente são representativas se obtidas por processos democráticos. O que significa negociar e convencer, mais do que impor. Significa perder agora, para ganhar depois. Significa chegar ao objetivo, ainda que para tanto se faça curvas. Portanto, consolidar as regras democráticas do jogo. Assim, o poder político apenas é obtido por meio de processos democráticos, caso contrário é usurpação;

b) *legitimidade*: é legítimo o processo participativo fundado em estado de direito, que regulamenta de modo democrático e comunitário às regras de jogo da vida em comum. Para o autor, geralmente tal regulamentação transparece nos estatutos das associações;

c) *participação da base*: conforme Demo é a alma do processo em qualquer movimento social e político, já que participação autêntica é a da base, que é sua origem. O que faz a democracia é sua base popular. O processo de baixo para cima é a expressão mais autêntica de participação das massas nos processos decisórios. Nesse tipo de envolvimento as pessoas são impelidas a decidir sem que haja uma imposição e controle de cima para baixo;

d) *planejamento participativo autossustentado*: Demo afirma que é a capacidade desenvolvida para resolver seus próprios problemas, na medida do possível. Ele aponta três componentes principais do planejamento participativo. Primeiro a capacidade de realizar o autodiagnóstico, quer dizer, de entender com consciência crítica e autocrítica os problemas. O segundo se refere à formulação de estratégias de enfrentamento dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

problemas detectados, no sentido de unir teoria à prática. Por fim, o terceiro é com consequências política necessária para enfrentar com competência, faz-se necessário a organização política (DEMO, 1995).

Nas abordagens participativas sobre organização política camponesa, considera-se à análise do ecólogo Pretty (1995) essencial no que diz respeito aos vários tipos de participação dos atores sociais envolvidos no processo de implementação de programa de desenvolvimento. Este intelectual tem elaborado um quadro teórico de estilos diversificados de participação social, principalmente encontrado nos programas governamentais hodiernamente.

Para Pretty (1995) a participação sucede da manipulada, em que o envolvimento é superficial e os representantes e representados não têm nenhum poder real na condução do planejamento participativo, até a participação autônoma dos sujeitos. A participação autônoma significa que os cidadãos exercem ativamente um poder independentemente das instituições externas, quer seja de iniciativa governamental ou não. Neste modelo de participação os atores adotam iniciativas próprias para obter os recursos e a assessoria técnica que necessitam e mantêm o controle sobre como os recursos devem ser utilizados.

De acordo com Pretty (1995) a participação, enquanto um exercício de cidadania, sempre, deverá ser um processo de aprendizado e de negociação entre os mais diversos atores sociais envolvidos num planejamento participativo de extensão rural. Dessa maneira, a abordagem apresenta uma nova perspectiva para os atores envolvidos, que é o entendimento de que qualquer projeto de desenvolvimento deve assegurar o processo de construção coletiva do conhecimento, do planejamento e de intervenção de políticas públicas.

Assim, Pretty (1995) apresenta algumas características de participação comumente encontradas na execução de programas de desenvolvimento rural sustentável. Em razão disso, ele elaborou oito tipologias mais encontradas nos programas governamentais e não-governamentais como: participação manipulada, participação autônoma, participação induzida, participação por consulta, participação por incentivos materiais, participação interativa, participação funcional e participação automobilização.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3.2 A experiência de Quixeramobim

O município de Quixeramobim<sup>599</sup> é uma localidade com relevante número de associações filiadas à Federação das Associações Comunitárias de Quixeramobim (FACQ), já que chegava em torno de 230 associações na época. Dados fornecidos pela FACQ apontavam que a maioria não funcionava a contento. Muitas delas estavam desarticuladas e passavam dificuldades no tocante à capacidade de organização tanto política como financeiramente para se autodesenvolver.

Nas diversas entrevistas realizadas entre os interlocutores locais, Mazé, conselheira do Cmds e presidenta da FACQ, afirmou que: “muitas associações foram criadas exclusivamente para receber projetos.” Ela considerou que: “internamente (as associações) apresentam problemas de organização política, pois sem uma diretoria atuante que mobilize constantemente os sócios para as atividades dificilmente as mesmas se mantêm ativas.” No município de Quixeramobim, observou-se que a FACQ vem desenvolvendo um trabalho comunitário no sentido de orientar e assistir a criação de novas associações comunitárias. Ela ainda fez questão de salientar: “basta que haja o convite da comunidade à FACQ, para que ela se faça presente na assembleia geral de fundação, para que haja o reconhecimento e a filiação (da associação) a ela.”

Em relação às demandas comunitárias, Américo afirmou que: “todos os projetos são pertinentes e dificilmente ocorre projeto destoante, que não representem os anseios das comunidades.” Ainda acrescentou: “de tudo as comunidades precisam, por isso, fica difícil eleger a prioridade número um.” O conselheiro destacou o trabalho do Cmds e a orientação da Ematerce para os agricultores. E ainda ele declarou: “[...] a gente tem se reunido e discutido com eles, discutido as prioridades, ver o que eles precisam dessas prioridades aqui, qual é a principal, que beneficia mais gente, que traz melhor retorno para vocês, que vai melhorar a produção e a qualidade de vida de todos.” Ele reconheceu que a prática da extensão rural no Ceará ainda está baseada no modelo tradicional de difusão de tecnologias e compreender que: “fazer extensão é educar o homem do campo, politizar, transformá-lo, conscientizá-lo dos direitos e deveres.” (FREIRE, 1980).

O extensionista ainda declarou: “os associados muitas vezes por questão de educação e falta de conhecimento, discernimento, muitas vezes eles acham que o que é importante para eles é uma estrada, mas se eles não têm nem carro. Quando o principal

<sup>599</sup> O município de Quixeramobim antigamente era habitado pelos índios *canindés* e *quixarás*. Ele está localizado no sertão central do estado do Ceará, sobretudo na região considerado como o polígono das secas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

problema seria o abastecimento d'água". Logo, segundo Américo, a falta de instrução dos associados é, às vezes, elemento impeditivo à discussão e a maior participação dos mesmos na alocação de recursos e, também, a investigar realmente o que está sendo aplicado e/ou distribuído como política pública. E sobre a fiscalização por parte dos beneficiários, ele foi criticou veementemente: "a maioria não sabe nem quanto veio, ele não sabe nem quanto foi àquele projeto conquistado." O conselheiro se referiu ao grau de desinformação dos associados, aliás, de alienação e desinteresse em relação às atividades participativas da própria associação da qual faz parte. Em razão disso, ele salienta que os perigos de manipulação e de mau gerenciamento dos recursos sempre são mais fáceis em associações onde o nível de instrução e de envolvimento dos sócios beneficiários é considerado fraco.

Além do mais, Américo contou que existem esperteza e influência política nos processos de tomada de decisões, por exemplo: "[...] existem muitos prefeitos que não sabem barganhar projetos, por isso, não recebem como os outros mais espertos recebem." Na verdade, ele se mostrou encantado com o município de Quixeramobim, pois conseguiu mais projetos do que outros municípios mais necessitados da região do sertão central. Militão também compartilha da mesma opinião de Américo em relação ao tema influência política. O líder sindical acrescenta um ingrediente importante – a parceria existente entre as entidades no município. Assim, apontou, na época, um ingrediente importante que é: "[...] a influência dos políticos locais com a coordenação estadual do PSJ, em Fortaleza."

Sobre o peso das lideranças locais no processo de tomada de decisões, Américo associa o sucesso do programa no município em tela: "as lideranças [locais] que são mais fortes, são mais organizadas e elas têm acesso às secretarias de governo com mais facilidades, enquanto os [municípios] mais pobres do estado, os mais carentes, os mais humildes têm mais dificuldades de chegar lá na capital, tem menos acesso, por isso dificulta a liberação de recursos para eles".

### **3.3 Associação Comunitária de Oiticica**

Vauires narrou que já era pela terceira vez que assumia a presidência da Associação Comunitária Oiticica. Ele salienta que o desempenho da comunidade tem a ver com: "a força de vontade, não da gente só está lá todos os meses discutindo, conversando nas reuniões, conversando os problemas, que têm dentro da comunidade e nós não podendo resolver nada. A nossa participação, aqui, que nós possamos discutir e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

possa conseguir, e possa chegar lá ao melhor de cada um.”

Vauires compreende que participação significa: “todo mundo colocasse em si próprio, seguir num só caminho, num só pensamento para que a gente pudesse fazer muito mais.” Ainda disse que acredita que: “a união entre os associados será peça fundamental para fortalecer cada vez mais a participação e o movimento comunitário.”

Filho, associado, lembra que começou a se envolver na associação quando: “vieram pedir os nomes da gente para o PSJ. Eles falavam que era para colocar os nomes porque vinha energia, né. Daí eu fui e dei meu nome e pronto.” Ainda nesse entendimento, lembrou que se interessou porque se falava que: “a gente tinha o direito de fazer empréstimo [para comprar] algodão, coisa assim.” Em razão disso, segundo ele, muita gente se associou para “tirar dinheiro e trabalhar na agricultura.” (PRETTY, 1995).

Filho contou que sua participação somente se restringe: “quando vai às reuniões da associação”. Logo, ele reafirmou: “participo indo a todas as reuniões, mas falhei três reuniões atrás, porque não tinha tempo. Hoje ia completar as quatro [reuniões], mas eu vim e paguei tudinho, tá tudinho em dia”. Ele comentou que assiste as reuniões, antes, porém explicou como se posiciona no campo do debate: “ver o povo falar, fazer acordo e depois vai embora para casa, de onde retorna para outra reunião quando a diretoria avisa.” Dessa maneira, evidencia-se que mesmo nas associações “modelos”, a participação não escapa da velha prática de presença física nas assembleias seja para ouvir as informações sobre andamento de projetos e/ou para quitar a mensalidade de sócio (que é obrigatório) para ter o direito de receber benefícios sociais. Portanto, a participação neste contexto apresenta-se de forma cativa e restrita a trocas de favores e a interesses imediatos – incentivos materiais (PRETTY, 1995).

### **3.4 Associação Comunitária Boa Esperança**

Dona Maria Barbosa comenta que, às vezes, convoca as reuniões mensais e dá uma informação sobre uma coisa e outra a respeito dos benefícios recebidos para que a associação “não feche completamente por falta de sócios.” Apesar das imensas dificuldades enfrentadas, ela se diz muito dedicada ao trabalho comunitário, embora também se encontre já desestimulada e cansada com a atividade. Dona Maria revelou: “eu venho lutando com muito amor, eu vou aguardar essa liberação, que eu acredito que vai sair, que a nossa associação não pode ficar prejudicada, aí eu deixo à luta, porque já está muito cansada para mim. Eu já me sinto muito cansada, já faz dez anos, que luto



ISBN: 978-85-7897-148-9

como voluntário.”

Aproveitou a oportunidade e lembrou que à luta comunitária é doação, visto que: “a gente não tem remuneração, não tem acesso a transporte, assim é pegando carona de qualquer coisa, é de bicicleta, é de caminhão é o que for passando par ir para a rua.” A líder comunitária não deixou de revelar sua indignação, sobretudo quanto às dificuldades encontradas no campo da burocracia governamental que, muitas vezes, desanimam as comunidades devidas aos trâmites legais que exigem muito e são demorados.

Maria Barbosa confessa que é uma apaixonada pela atividade comunitária, porque senão teria largado há muito tempo. Ela declarou que: “[...] é com muita paixão e amor, que faz com muita dedicação e garra para a comunidade o trabalho.” Por outro lado, em relação à participação dos sócios afirmou: “eu vejo assim, eles estão desgostosos né, não tão muito satisfeito.” Ainda acrescenta um fator terminante: “eles estão insatisfeitos devido à demora. Os associados querem uma produção na comunidade. Eles estão indecisos, às vezes, vão as reuniões, às vezes, não vão. Eu sinto a falta da presença deles.”

Dona Luíza, associada, esclarece que sempre vai às reuniões quando Barbosa avisa pelo rádio. Ela explicou que tem vezes que: “coincide de chocar-se com o culto na igreja evangélica”, por isso resolve faltar à assembleia. Ela fez questão de dizer que se envolveu com a associação, porque: “(...) o pessoal dizia que vinha energia elétrica e vinha uma pedreira para a comunidade.” De toda maneira, sabendo das vantagens que poderia vir para a comunidade como emprego, então se decidiu associar, já que o projeto era a fundo perdido (PRETTY, 1995).

A respeito da sua atividade participativa na associação, Luíza nos contou que só quando acontecem as reuniões, por que: “[...] a presidenta vai explicar as coisas para a gente ouvir”. Ela disse que não gostava de falar, pois: “muita gente já fala, que é muita gente a falar, um diz uma coisa outro diz outra, prefiro ficar assistindo e depois vou para casa”.

### 3.5 Associação Comunitária São Bento

Luís Tavares, presidente da associação, narrou à história da associação e particularmente de seu engajamento pessoal. Ele falou que foi tomando gosto pelo trabalho comunitário devido a seu irmão, que o incentivava a participar. Conforme o presidente, sempre acompanhou a luta do irmão na comunidade e contou que: “se ele era presidente, eu era do conselho fiscal ou era vice-presidente. Foi um passo que todos nós



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

demos e eu participei disso desde o começo.” Ainda fez questão de revelar que não era engajado diretamente de buscar os benefícios, de reivindicar externamente, no entanto, disse participar ativamente da seguinte forma: “aqui dentro da comunidade nós acompanhemos passo a passo os processos.”

Como se pode notar, Luís Tavares crê que participação é trabalho conjunto, coletivo e solidário. Ele acredita que: “o caminho é trabalhar junto”, e ainda mais, explicou ele: “eu passei vinte anos trabalhando isoladamente pensando só na minha vida, nunca adquiri nada, como nós passemos para associação trabalhar em grupo começa a sentir a vida da gente melhorar.”

Além disso, Tavares destaca que os associados devem se preocupar com a entidade, visto que no “futuro vai amadurecendo a ideias deles e vai criando o gosto, vendo a gente trabalhar.” Posto assim a questão, é de se dizer que ele se mostrou preocupado com as próximas gestões e já pensava em fazer o caminho para os novos dirigentes, quando proferiu que: “uma coisa que a gente bota para eles irem amadurecendo, vendo a administração, então um dia assumir também que a gente não nasce para semente.” Um elemento importante que merece observação na comunidade de São Bento é a preocupação constante dos associados com o futuro da associação, com o futuro dos próximos dirigentes e a luta comunitária.

Já Raimundo, segundo tesoureiro da associação, diz que se envolveu, por que: “saiu à energia para a comunidade e melhorou muito a situação de vida da comunidade.” Também declarou que resolveu: “participar por causa desse motivo, a gente se desenvolve muito quando se entra para o movimento comunitário.” Ele ainda lembrou que era muito “acanhado”, porque sempre foi da “roça”, onde nunca participou muito das reuniões em outros lugares, mas de toda forma, ele se diz satisfeito no envolvimento comunitário.

### **3.6 Associação Comunitária São Miguel**

Rocha, presidente da associação já pela terceira vez consecutiva, líder comunitário, se mostrou satisfeito com o PSJ. Conforme ele: “é um meio melhor de atender as comunidades, porque o dinheiro vem direto do governo para as mãos das comunidades, sem passar pelas mãos de prefeito, de vereador e de político nenhum.” Ele comentou que a função de presidente de uma associação é árdua, já que: “[...] quem trabalha mais numa diretoria de uma associação é o presidente. Ele é que pede projeto, é



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ele que vai buscar recursos, às vezes, leva até os velhinhos para se aposentar no INSS.” Por isso, conforme o presidente, o líder comunitário acaba sendo, de fato, um personagem intermediário, conciliador e exercendo uma função de “assistente social” na comunidade.

Rocha comentou que na associação sempre procurou: “fazer de tudo para atender os sócios da melhor maneira possível, porque são eles os sujeitos principais.” Ele revelou que sempre esteve à disposição da associação e nunca encarou dia perdido, sobretudo àquele dedicado ao trabalho coletivo. Ele declarou que participa de todas as reuniões e nunca encarou como dia perdido pelo fato de dedicar-se ao trabalho comunitário, logo afirmou: “se tivesse salário toda e qualquer pessoa queria ser presidente, e não é qualquer pessoa que pode ser presidente de uma associação”.

#### **4 Considerações Finais**

A partir dos anos 80 muitas foram às críticas formuladas em nível internacional aos métodos convencionais de difusão de tecnologias agrícolas, o apelo às abordagens participativas passou a ser quase uma referência obrigatória nos programas de desenvolvimento rural sustentável. Dessa maneira, observa-se à presença de mensagens apelativas veiculadas tanto em propostas de Ongs, quanto em programas de agências internacionais como o Bird e o FMI. Esses organismos recomendam aos países em via de desenvolvimento e/ou subdesenvolvidos a adoção de paradigmas de desenvolvimento autossustentável.

Guivant (1997) observa nas experiências participativas um significativo contraste entre os discursos e as práticas, como no caso de agricultores serem chamados a “participar” de projetos sobre os quais nem foram consultados em relação a seus interesses, motivações e/ou necessidades, que não são de sua importância social e política. Logo, o apelo ao elemento “participativo” poderá ser simplesmente à procura de uma legitimação para efeito de *marketing* e/ou para garantir recursos de órgãos internacionais de fomento ao desenvolvimento. Assim, entre várias possibilidades de implementar a participação desde a formulação dos projetos, passando pela sua execução e atingindo sua avaliação podem ser visto por representantes de instituições governamentais como um risco, já que poderia levar a uma perda do controle dos processos de planejamento, intervenção e dos recursos econômicos em jogo nas políticas



públicas.

Ademais, os relatos dos entrevistados possibilitou inferir alguns indícios de (in) sustentabilidade nos processos organizativos tanto de um ponto de vista sociopolítico como econômico. Posto isto, o estudo apontou quatro grandes indicadores importantes que compromete a sustentabilidade de qualquer iniciativa de participação popular via associativismo. No caso presente, a investigação revelou: (a) riscos de cooptação das lideranças e entidades representativas; (b) controle de informações e mando político nos projetos e demandas; (c) perigos da autossustentabilidade e da democracia participativa; e (d) problemas de rotatividade dos atores sociais e durabilidade das entidades políticas locais.

## Referências

CEARÁ. Secretaria de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Sustentável**. 1995-1998. Fortaleza, [199-].

\_\_\_\_\_. **Perfil Básico Municipal** – Quixeramobim. Fortaleza: IPLANCE, 1998.

DEMO, P. **Cidadania, tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

FREIRE, P. **Comunicação é extensão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GONDIM, L. **Clientelismo e modernidade nas políticas públicas**: O Ceará tece a roupa nova do rei? Fortaleza: NEPS-UFC, 1996. Relatório técnico científico de pesquisa.

GUIVANT, Julia S. **Cadernos de Ciências & Tecnologias**. Brasília, v. 14, p. 411-447, 1997.

\_\_\_\_\_. Parâmetros teóricos para a análise da difusão e adoção de práticas agrícolas sustentáveis. In: VIEIRA, P. F. (Org.). **As ciências sociais e a questão ambiental**: rumo à interdisciplinaridade. Belém: UFPA, 1993.

PRETTY, J. **Regenerating agriculture**: policies and practice for sustainability and self-reliance. Londres: Earthscan, 1995.

REIJNTJES, Coen. et al. **Agricultura para o futuro**: uma introdução à agricultura sustentável e de baixo uso de insumos externos. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1994.

SCHÖNHUTH, M.; KIEVELITZ, U. Diagnóstico rural rápido; diagnostico Rural Participativo; Méthodos participativos de diagnóstico y planificación en la cooperación al desarrollo. In: **La diversidad de enfoques metodológicos**. Alemanha: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, 1994.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS

Leila Bonadeo<sup>600</sup>Miryam Aldana Vargas Santin<sup>601</sup>

### Resumo

As consequências do crescimento urbano, do consumo de produtos não degradáveis e concomitantemente o aumento da geração de resíduos sólidos resultaram no agravamento de problemas ambientais que há tempo preocupam a sociedade brasileira. Este fato fez com que as abordagens teóricas retomassem o conceito do desenvolvimento atrelado ao crescimento econômico, entrando em pauta o desenvolvimento sustentável, especialmente no que se refere à sustentabilidade ambiental. Incluiu-se na agenda política debates que resultaram na aprovação de instrumentos legais, culminando com a regulamentação da Lei Federal n. 12.305/2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Com a Lei, os entes públicos passaram a ter várias obrigações no que tange à gestão e ao gerenciamento integrado de resíduos sólidos. Neste sentido, o objetivo deste artigo é apresentar e discutir a Política Nacional de Resíduos Sólidos com enfoque nos aspectos conceituais do desenvolvimento sustentável, a partir da experiência de um estudo que envolveu a análise da gestão e do gerenciamento integrado de resíduos sólidos em municípios do Extremo Oeste Catarinense.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Sustentável; Resíduos Sólidos; Política Nacional.

### 1 Introdução

Este artigo é um recorte do estudo desenvolvido a partir do Programa de Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), o qual teve como objetivo analisar a gestão e o gerenciamento integrado de resíduos sólidos em municípios do Extremo Oeste Catarinense, com base na Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Este objetivo parte da configuração de um cenário que passou a preocupar a sociedade brasileira em relação às consequências materializadas pelos impactos ambientais e sociais provocados pelo grande volume de resíduos não degradáveis, pela destinação final inadequada e pela ausência de soluções efetivas para esta problemática.

Quando a matéria jurídica dizia respeito aos resíduos sólidos, atuavam legislações genéricas e não específicas à causa. Diante dos agravos ambientais, da falta de soluções

<sup>600</sup> Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais. Pesquisadora na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: leilabnd@unochapeco.edu.br

<sup>601</sup> Doutora em Ciências Humanas. Integrante do Corpo Docente do Programa de Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

adequadas e ao mesmo tempo da falta de investimento público, a temática foi incluída na agenda política e, em 2010, finalmente foi aprovada a Lei 12.305, que instituí a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), dispendo sobre os princípios, objetivos, instrumentos, bem como as diretrizes relativas à gestão e ao gerenciamento integrado de resíduos sólidos.

Considerando as metas e obrigatoriedades elencadas a partir da PNRS, há uma preocupação com os municípios menos populosos, pois se estima que apresentam maior dificuldade em implantar soluções sustentáveis, como por exemplo, acumular individualmente um volume suficiente de resíduos sólidos capaz de viabilizar um modelo de negócio sustentável em longo prazo (PWC, 2011, p. 12). Neste patamar, encontram-se os municípios do território extremo oeste catarinense<sup>602</sup>, considerados de pequeno porte I e pequeno porte II, ou seja, municípios com até 20.000 habitantes e de 20.001 a 50.000 habitantes, respectivamente, totalizando 19 (dezenove) municípios, todos filiados à Associação dos Municípios do Extremo Oeste Catarinense (AMEOSC). Diante disso, desenvolveu-se o estudo a partir da realização de uma pesquisa em uma amostragem de 04 municípios: São Miguel do Oeste; Guaraciaba, São José do Cedro e Guarujá do Sul. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário e entrevista semiestruturada.

Assim, este artigo está estruturado em duas partes: a primeira apresenta uma breve reflexão sobre as dimensões da PNRS e o desenvolvimento, baseado na abordagem do desenvolvimento sustentável. A segunda apresenta os principais aspectos quanto à gestão e o gerenciamento integrado de resíduos sólidos em municípios do Extremo Oeste Catarinense, com sugestões de instrumentais de gestão para a implementação da PNRS.

## **2 Política Nacional de Resíduos Sólidos e Desenvolvimento Sustentável**

Uma política nacional é um instrumento governamental dirigido a resolver determinadas necessidades públicas. Atualmente, existem as políticas públicas sociais, (saúde, assistência, habitação, educação, emprego, renda ou previdência), as políticas

<sup>602</sup> O território extremo oeste catarinense é considerado pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento Territorial, do Ministério de desenvolvimento Agrário, como território rural, ou seja, aqueles que tem por base microrregiões que apresentam densidade demográfica inferior a 80hab/km<sup>2</sup>, população inferior a 50.000 habitantes por município e relevante vínculo das atividades humanas com os recursos naturais. (ROVER, p.102, s/d).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

públicas macroeconômicas (fiscal, monetária, cambial, industrial) ou outras políticas (científica e tecnológica, cultural, agrícola), concebidas através do processo de formulação, implementação, acompanhamento e avaliação (GELINSKI e SEIBEL, p. 228, 2008).

Obviamente que a criação de uma política pública tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento. Entretanto, nas palavras de Enriquez (2012), percebe-se que passada a fase desenvolvimentista dos anos 1960/1970 e da crise capitalista dos anos 1980/1990, a partir dos anos 2000, parece se construir um consenso de que o “desenvolvimento” não se trata tão somente do estudo relativo aos aspectos que trazem como resultado o crescimento econômico de uma determinada região, mas consiste na compreensão das demandas sociais, culturais e ambientais, pautada na realidade atual da região a que se está estudando. A partir desta necessidade, novos conceitos passaram a estabelecer melhor as diferenças entre desenvolvimento e crescimento, entrando em discussão a premissa do desenvolvimento sustentável.

## **2.1 Reflexões Sobre Desenvolvimento Sustentável**

Haddad (2009) considera o desenvolvimento sustentável de uma região do ponto de vista da inclusão social, que diz respeito à distribuição de renda e da riqueza gerada pelo crescimento econômico e reforça também a importância do sentimento coletivo de pertencimento à região para a promoção do desenvolvimento sustentável:

O conceito de desenvolvimento sustentável, além do mais, tem sua ideia-força centrada na investigação científica das relações dos homens ente si e com a natureza. Dentro de modelos mais dinâmicos, onde a natureza deixa de participar apenas de forma passiva, de onde os homens retiram insumos necessários à produção das coisas úteis, para salientarem a dependência deste homem à natureza, à qual ele está materialmente condicionado. Baseia-se no imperativo moral de respeitar as necessidades de gerações futuras, o que implica a exigência de preservar o capital de estoque de recursos naturais, fundamentalmente na organização das atividades econômicas (HADDAD, 2009, p. 125).

O debate em torno do desenvolvimento sustentável inicia a partir de 1972 na Conferência das Nações Unidas, realizada na cidade de Estocolmo, capital da Suécia, que culminou com a elaboração da Declaração do Meio ambiente, tendo ênfase nas questões relacionadas ao direito à vida, pautado na preservação dos recursos naturais. Já



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

no Brasil, a Constituição Federal de 1988, no Artigo 225, estabeleceu: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. A partir da Constituição Federal, as condutas agressivas feitas ao meio ambiente, acometidas tanto por pessoas físicas como jurídicas, passaram a ser penalizadas. Desde então, leis, decretos e códigos ambientais foram sucessivamente elaborados, relativos à preservação do meio ambiente e concomitantemente à preservação da vida.

Neste processo, não se pode deixar de mencionar a Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento, conhecida como “ECO 92”, sediada na cidade do Rio de Janeiro e que contou com a participação de 179 países. A conferência resultou na elaboração de um extenso e importante documento, chamado de Agenda 21. Trata-se de um instrumento de planejamento que estabelece um novo padrão de desenvolvimento, denominado “desenvolvimento sustentável”, conciliando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

Doravante, a Agenda 21 destacou o manejo ambientalmente saudável dos resíduos sólidos e além deste importante enfoque, também tiveram destaque na agenda o combate à pobreza, tomada de decisões pautada na integração entre meio ambiente e o desenvolvimento, integração do planejamento e do gerenciamento dos recursos terrestres, transferência de tecnologia ambientalmente saudável, assim como a ciência com foco no desenvolvimento sustentável e o envolvimento das organizações não governamentais na promoção do desenvolvimento sustentável.

A ideia da Agenda 21 para o desenvolvimento sustentável é fruto de um grande movimento a nível mundial que envolveu Ong’s e ambientalistas na defesa do meio ambiente. Já atualmente, a luta tem acontecido no sentido de buscar a efetividade das indicações estabelecidas no documento. Diante disso e das cobranças da sociedade em relação à efetividade da agenda 21, este debate foi retomado recentemente na “Rio + 20”, a Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável, sediada no Rio de Janeiro em 2012, que teve dois principais temas: a economia verde, no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável: “O desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender suas próprias necessidades.” Comissão Brundtland (1987). E, nas palavras do Sha Zukang, Secretário-Geral da Conferência Rio+20 “o desenvolvimento sustentável não é uma opção! É o único



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

caminho que permite a toda a humanidade compartilhar uma vida decente neste único planeta”.

Na conferência “Rio+20” sobressaiu questões sobre a compensação das emissões de gases de efeito estufa, recursos hídricos, energia renovável, compras públicas sustentáveis, transporte, alimentação e turismo sustentável, bem como as ações de gestão de resíduos sólidos. Mais um evento em nível mundial para chamar a atenção da necessidade de adotar padrões de desenvolvimento sustentável.

Do evento à prática, o paradigma do desenvolvimento sustentável também depende do processo de concepção dos valores humanos, concordando com Guimarães: (2001, p. 52):

O que está em jogo é a superação dos paradigmas de modernidade que defendem a orientação do progresso de desenvolvimento. Talvez a modernidade emergente no terceiro milênio seja a modernidade da sustentabilidade, na qual o ser humano volte a ser parte, antes de estar a parte, da natureza (GUIMARÃES, 2001, p. 52).

Percebe-se ainda que a perspectiva do desenvolvimento sustentável se reveste pela dialética de diversas dimensões, nada restritivas, tão pouco objetivas. O fato de a sociedade incorporar cada vez mais a expressão “desenvolvimento sustentável” traz à tona a necessidade de apropriar-se dos conceitos, sair do discurso para ações efetivas, especialmente no que se refere à sustentabilidade ecológica, vista por pesquisadores e estudiosos como uma necessidade urgente para a prevenção de catástrofes e a preservação de vidas futuras.

Este nível de discussão elevou os conceitos, trazendo à tona o discurso do redesenvolvimento, entendido por Esteva (2000), como a forma de desenvolvimento sustentado, verde e democrático. Nessa direção, [...] o ambiente e o meio natural deixaram de ser considerados apenas termos de limitações que era necessário colocar ao uso excessivo e com desperdícios dos recursos [...] (VEIGA, 2005 p. 81). Ou seja, o meio ambiente passou a ser parte integrante do território e não está separado do desenvolvimento econômico e social.

Nessa direção, Mello (2007, p. 52), analisa o desafio do desenvolvimento sustentável a partir da noção de território, não apenas na tentativa de explicar a concentração dos problemas ambientais em determinados lugares, mas considerando as relações da sociedade com o lugar onde vive. Assim, o território ocupa lugar na implementação de um projeto de desenvolvimento sustentável, pois para a autora, não há



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolvimento sustentável sem levar em consideração a população que não tem acesso nem sequer a um lugar onde viver. Salienta-se a importância do uso do território de forma ordenada e consciente, com incentivo às novas formas do uso e ocupação do solo e a priorização da produção e do consumo com a própria população brasileira.

O estudo sobre o desenvolvimento sustentável não nos aponta um conceito específico, mas várias discussões que surgem da necessidade de considerar o desenvolvimento econômico também sob o ponto de vista social e ambiental. Quando Guerra (2012) inicia sua análise sobre a PNRS, de certa forma faz uma crítica aos posicionamentos daqueles que defendem o desenvolvimento a todo preço, a priorização do consumo desenfreado, da competitividade e do individualismo, que constrói um planeta cada vez mais solitário, pois as pessoas estão propensas a lutar por objetivos e metas particulares que lhes darão o que precisam para atingir o nível de consumo considerado aceito pelo mercado globalizado e neste caso, a PNRS por si só, não resolve os problemas ambientais pertinentes aos resíduos sólidos, mas uma consciência ambiental coletiva em torno do desenvolvimento sustentável pode potencializar resultados mais efetivos.

Em se falando de consciência ambiental, Buarque faz uma observação fundamental que aponta para a concepção de uma consciência coletiva.

Primeiro tivemos a concepção de que a questão era proteger a natureza, depois tivemos a concepção de que era preciso reformar a economia. Quero propor uma outra. Quero propor que o problema ecológico decorre da cultura, que é o que define o modelo econômico e a maneira como os homens se relacionam com a natureza. Falo da mente não apenas do ponto de vista filosófico. O que precisamos mudar é a mente grega, que põe o homem como centro do universo e vê a natureza apenas como uma despesa e uma lixeira, seja para extrair dela todos seus recursos, seja para jogar nela os nossos resíduos. Uma despesa que serve ao mesmo tempo para nos alimentar de recursos e para receber o lixo. Esta é a mente que nós temos e essa mente, se continuar predominando, não vai permitir o salto completo para um eco-desenvolvimento (BUARQUE, 2007, p. 43)

Por conseguinte, observa-se no discurso do autor exatamente o comportamento que até então se tinha diante do trato com os resíduos sólidos. A mera concepção de que “lugar de lixo é na lixeira”, parecia ser tudo o que a sociedade poderia fazer no processo de gestão e gerenciamento dos resíduos sólidos, longe de ser uma visão sistêmica. Buarque (2007), defende a educação como uma forma de mudar a mente das pessoas e ascender o saber e a consciência coletiva, sendo este o caminho para criar-se uma consciência de sustentabilidade.

Do conceito à prática, passaram a atuar várias legislações enquanto instrumentos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

necessários para potencializar e/ou “forçar” a prática do desenvolvimento sustentável. Assim, a PNRS, regulamentada pela Lei Federal 12.305/2010, é um dos instrumentos legais criados para a promoção do desenvolvimento sustentável, elencando inclusive o desenvolvimento sustentável enquanto um de seus princípios, para o trato com os resíduos sólidos.

## **2.2 Conceitos Aplicáveis à Política Nacional de Resíduos Sólidos**

A Política Nacional de Resíduos Sólidos, instituída pela Lei Federal 12.305 de 02 de agosto de 2010, foi responsável pela adoção da “gestão e do gerenciamento integrado de resíduos sólidos”, reunindo um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes e instrumentos, incluindo às responsabilidades dos geradores e do poder público e os instrumentos aplicáveis para o alcance dos objetivos propostos pela Lei.

Diante da diversidade na composição dos resíduos sólidos, a PNRS traz a classificação dos resíduos sólidos quanto sua origem (por quem ou onde são gerados) e periculosidade (teor da composição e nível de risco) e diante da variada classificação dos resíduos sólidos, observa-se da mesma forma a necessidade de aprimorar o tratamento e a destinação final adequada dos resíduos, sendo que os geradores estão sujeitos a penas legais, caso causarem danos ao meio ambiente, pela destinação inadequada. Dessa forma, preconizou-se a destinação final ambientalmente adequada dos resíduos e a disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos. Embora os entes públicos responsáveis pela coleta de resíduos sólidos possuem aterros sanitários ambientalmente adequados, o mesmo deve servir apenas para a disposição final dos rejeitos. As ações feitas para que cada resíduo sólido, de acordo com sua classificação, tenha o destino adequado, constitui a gestão o gerenciamento integrado.

A gestão compreende o conjunto de ações e procedimentos, incluindo planejamento, organização, metodologia, execução, controle e avaliação das ações. Em se tratando da gestão integrada de resíduos sólidos, Schalch (2002), define como sendo o conjunto de ações políticas, estratégicas, legais, institucionais e financeiras, capazes de conduzirem o setor. Entretanto, um modelo avançado de gestão integrada é aquele baseado na concepção de dispor o mínimo possível de resíduos sólidos em aterros sanitários, ou seja, um modelo que passe pelo crivo dos 3Rs: redução, reutilização e reciclagem, o que na prática se efetiva através de um modelo eficiente de “gerenciamento integrado de resíduos sólidos”, que compreende o conjunto de ações exercidas nas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

etapas de coleta, transporte, transbordo, tratamento, destinação final ambientalmente adequada dos resíduos sólidos e disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, de acordo com o planejamento contido no plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos (BRASIL, 2010).

Quanto aos princípios da PNRS, destacando-se os fundamentais: a prevenção, a precaução, a cooperação; a responsabilidade compartilhada; a visão sistêmica; o desenvolvimento sustentável e o controle social.

Sobre o princípio da prevenção, Machado (2012) salienta que não deve ser apenas um posicionamento em favor de medidas ambientais acauteladoras. “Adotar uma política pública preventiva ambiental equivale à antecipação de comportamentos danosos ao meio ambiente e à saúde pública” (MACHADO, 2012, p. 40). A finalidade da prevenção é evitar o dano, o que será concretizado pela implementação dos planos de gestão integrada de resíduos sólidos. Certamente, a prevenção é um princípio que merece destaque, visto que é melhor prevenir do que medir esforços e investimentos financeiros para reparar um dano que, se cometido contra o meio ambiente, muitas vezes é irreversível.

O princípio da precaução é considerado como a forma de controlar o risco. “Risco é a possibilidade incerta da ocorrência de um dano. Há riscos inaceitáveis, como aquele que coloca em perigo os valores constitucionais protegidos, como o meio ambiente ecologicamente equilibrado” (MACHADO, 2012, p. 41). A ação posta como dever constitucional ao poder público, significa uma forma de precaução. Ou ainda, como salienta o autor citado anteriormente, a aplicação deste princípio tem relação direta com a avaliação prévia das atividades humanas, concretizada pelo estudo prévio do impacto ambiental.

No que diz respeito ao princípio da cooperação, a Lei Federal estabelece que ocorram ações conjuntas entre as diferentes esferas do poder público, o setor empresarial e demais segmentos da sociedade, visando integrar as ações pertinentes à PNRS. Por cooperação, entende-se que as ações pertinentes aos resíduos sólidos não são apenas de responsabilidade do poder público. Diante disso, este princípio está associado diretamente ao princípio da responsabilidade compartilhada, assim entendida:

[...] conjunto de atribuições individualizadas e encadeadas dos fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, dos consumidores e dos titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo dos resíduos sólidos, para minimizar o volume de resíduos sólidos e rejeitos gerados, bem como para



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reduzir os impactos causados à saúde humana e à qualidade ambiental decorrentes do ciclo de vida dos produtos (BRASIL, 2010, art. 3º, XVII).

Observa-se que a partir da legislação em vigor, vários segmentos passam a ter um papel importante no processo da gestão e do gerenciamento integrado de resíduos sólidos, inclusive os consumidores de produtos que geram resíduos, pois também são responsáveis pelo destino adequado, prevenindo a reutilização ou a reciclagem.

Especificamente aos fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, foram atribuídas pela PNRS, responsabilidades que abrangem investimentos no desenvolvimento, na fabricação e na colocação no mercado de produtos que após o uso, possam ser reutilizados ou reciclados e que geram o menor volume possível de resíduos (BRASIL, 2010). Além disso, cabe aos mencionados, a divulgação de informações relativas às formas de evitar, reciclar e eliminar os resíduos sólidos associados a seus respectivos produtos, bem como a responsabilidade pelo recolhimento dos produtos e dos resíduos remanescentes após uso e sua destinação final ambientalmente adequada, no caso de produtos sujeitos de sistema de logística reversa, que envolve o conjunto de ações, procedimentos e meios destinados a viabilizar a coleta e a restituição dos resíduos sólidos ao setor empresarial, para reaproveitamento ou outra forma de destinação final ambientalmente adequada, sendo obrigatória aos fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes dos seguintes produtos: agrotóxicos, seus resíduos e embalagens; pilhas e baterias; pneus; óleos lubrificantes; lâmpadas fluorescentes de vapor de sódio e mercúrio e de luz mista e produtos eletroeletrônicos e seus componentes (BRASIL, 2010).

Para a gestão integrada dos resíduos sólidos, também é importante salientar o princípio da visão sistêmica, que considere as variáveis ambiental, social, cultural, econômica, tecnológica e de saúde pública pertinente aos resíduos sólidos. Trata-se de uma prática metodológica que considere a interdisciplinaridade e transversalidade para a formulação e implementação dos planos de gestão integrada, e, consoante com este princípio, a Lei dispõe sobre o princípio do desenvolvimento sustentável, que está associado aos conceitos já referenciados neste estudo e prevê, pela própria legislação, o estímulo à adoção de padrões de produção e consumo sustentáveis de produtos, bens e serviços. (BRASIL, 2010).

Para otimizar a prática da produção e consumo sustentável, a PNRS traz como importante objetivo a prioridade nas aquisições e contratações governamentais para produtos reciclados e recicláveis, assim como bens, serviços e obras que considerem critérios compatíveis com os padrões de consumo social e ambiental sustentáveis.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Portanto, cabe aos Estados e municípios criarem legislações específicas regulamentando o objetivo citado, bem como para efetivarem o objetivo que versa sobre o incentivo à indústria de reciclagem, para fomentar o uso de matérias-primas e insumos derivados de materiais recicláveis e reciclados.

Por sua vez, para contemplar a gestão integrada dos resíduos sólidos, a PNRS também previu como objetivo a integração dos catadores nas ações que envolvam a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos, considerando catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis as pessoas físicas de baixa renda, que se dedicam às atividades de coleta, triagem, beneficiamento, processamento, transformação e comercialização de materiais reutilizáveis e recicláveis. (BRASIL, 2010).

Acerca dos principais princípios e objetivos constantes na Lei 12.305/2010, não se pode deixar de mencionar que o controle social assume destaque no processo da gestão integrada, conceituado pela própria legislação como o conjunto de mecanismos e procedimentos que garantam à sociedade informações e participação nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas relacionadas aos resíduos sólidos. Uma das formas de controle social pode acontecer através dos conselhos municipais, estaduais e federais, bem como pelas conferências voltadas à política de resíduos sólidos.

Dentre os princípios e objetivos, percebe-se que a base da PNRS está centrada em uma principal diretriz, que prevê a não geração, redução, reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos, bem como a disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos. Fica claro que o trabalho a ser feito pelos entes públicos, privados e pela sociedade, deixou de ser apenas a coleta dos resíduos e a disposição em aterros sanitários ou em lixões, como ainda ocorre em muitos municípios brasileiros. As ações que contemplam a gestão e o gerenciamento estão muito além e poderão ser efetivadas através de instrumentos que a própria legislação define. Dentre eles, considera-se como mais importante à elaboração dos planos de gestão integrada de resíduos sólidos, pois a partir deles os demais instrumentos serão elaborados. Aos municípios, cabe a elaboração do plano de gestão integrada de resíduos sólidos, que envolve a compreensão sobre o cenário atual dos resíduos sólidos no município através do diagnóstico, e a partir deste, elabora-se o planejamento de metas, ações, programas, projetos e a alocação de recursos necessários às ações pertinentes ao gerenciamento e a gestão integrada dos resíduos.

Há de se considerar que o Art. 18 da Lei 12.305/2010 prevê que a elaboração de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos é condição para os municípios terem acesso aos recursos da União e na prioridade de acesso aos recursos, são considerados os municípios que optarem por soluções consorciadas intermunicipais na gestão dos resíduos sólidos, bem como os municípios que implantarem a coleta seletiva com a participação de cooperativas ou associações de catadores formadas por pessoas físicas de baixa renda.

Além do plano, outro instrumento importante na operacionalização da PNRS é a coleta seletiva, que compreende a coleta de resíduos sólidos previamente segregados conforme sua constituição ou composição. Cabe ao poder público implementar a coleta seletiva dos resíduos domiciliares, o que implica também a população cumprir com seu papel na separação adequada dos resíduos sólidos para que os mesmos cheguem ao seu destino correto e possam ser encaminhados à reciclagem. O sistema de logística reversa, (já mencionado anteriormente) também deve ser utilizado como um instrumento de operacionalização da PNRS, bem como a educação ambiental, que consiste nos meios pelos quais a sociedade constrói valores, atitudes e conscientização, voltados à preservação do meio ambiente, essencial à qualidade de vida e a sustentabilidade. (GUERRA, 2012, p. 145).

### **3 Principais Aspectos Sobre a Gestão e o Gerenciamento de Resíduos Sólidos em Municípios do Extremo Oeste Catarinense**

A regulamentação da Política Nacional de Resíduos Sólidos trouxe consigo diversos desafios para a implementação da gestão e do gerenciamento integrado de resíduos sólidos, com o propósito de minimizar a geração, promover a reutilização e a reciclagem e viabilizar formas de tratamento adequado aos resíduos sólidos, conforme a sua classificação.

Considerando que o processo de implementação da PNRS está em fase de construção na grande parte dos municípios brasileiros, compreendeu-se a importância de analisar a situação dos municípios do território extremo oeste catarinense, dada a necessidade de fundamentar tecnicamente alguns aspectos referente a implementação da referida legislação, que, para além de uma lei federal, trata-se de uma política pública cuja efetividade, representa ganhos ambientais, sociais e econômicos.

Atendendo ao objetivo proposto de analisar a gestão e o gerenciamento integrado dos resíduos sólidos em municípios do extremo oeste catarinense, com base na PNRS,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

através dos dados coletados nos municípios de São Miguel do Oeste, Guaraciaba, São José do Cedro e Guarujá do Sul, foi possível identificar alguns aspectos restritivos e facilitadores quanto à implementação da PNRS.

Quanto ao gerenciamento integrado de resíduos sólidos, apontam-se os seguintes aspectos restritivos: 1) todos os municípios dispõem do serviço de coleta pública urbana, porém, apenas São Miguel do Oeste possui um projeto coleta seletiva regular; 2) quanto a destinação adequada dos resíduos sólidos, constatou-se que são dispostos no aterro sanitário também os resíduos recicláveis e reutilizáveis, justamente pela escassa coleta seletiva, em três dos municípios (Guaraciaba, São José do Cedro, e Guarujá do Sul), onde não há lixeiras de separação dos resíduos; 3) irregularidade na destinação dos resíduos sólidos da construção civil; 4) destinação inadequada de alguns resíduos que contemplam a logística reversa, dada a existência apenas do ECOPONTO, para destinação de pneus de todo o território, sendo que os demais produtos (pilhas e baterias, eletrônicos, lâmpadas fluorescentes, embalagens de óleos lubrificantes e de agrotóxicos) apenas são recolhidos quando são realizadas campanhas de coleta pelos municípios; 5) falta de infraestrutura física adequada para as organizações de catadores desenvolverem o trabalho de triagem e separação dos resíduos sólidos recicláveis; 6) impossibilidade de implementar negócios sustentáveis individualmente por cada município, devido ao baixo volume de resíduos sólidos.

Quanto aos aspectos restritivos relacionados à gestão: 1) inexistência de lei municipal de resíduos sólidos, disciplinando a responsabilidade da sociedade civil e das empresas públicas e privadas quanto à geração e a destinação adequada dos resíduos sólidos; 2) inexistência da lei de incentivos fiscais e econômicos à implantação de empresas que priorizem a produção de produtos sustentáveis; 3) falta de instrumento regulatório que determine a prioridade nas compras públicas para aquisição de produtos reciclados e recicláveis e contratação de serviços e obras dentro dos padrões de sustentabilidade social e ambiental; 4) falta de contrato regulamentando a parceria entre as organizações de catadores de materiais recicláveis e o poder público municipal, no que diz respeito a participação dos catadores na coleta seletiva; 5) garantia de orçamento municipal, apenas para suprir as despesas pertinentes ao pagamento do contrato de prestação do serviço terceirizado da coleta urbana de resíduos sólidos; 6) inexistência do conselho municipal específico aos assuntos pertinentes à política de resíduos sólidos.

Por outro lado, o estudo apontou alguns aspectos facilitadores para a implementação da gestão e do gerenciamento integrado de resíduos sólidos: 1) A



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

inexistência de lixões, os quais devem ser extintos em todo o Brasil até agosto de 2014; 2) existência do serviço de coleta pública de resíduos sólidos basicamente em 100% da área urbana; 3) Participação ativa das escolas nas ações que envolvem a educação ambiental; 4) existência de projetos para o fortalecimento das organizações de catadores, (a exemplo do projeto “Tecendo Rede de Reciclagem”), potencializando a inclusão do catador na coleta seletiva; 5) elaboração em andamento dos Planos Municipais de Resíduos Sólidos, quesito obrigatório para a captação de recursos financeiros da União; 6) possibilidade para implementação de consórcio público intermunicipal para a gestão e ao gerenciamento integrado de resíduos sólidos, dado a proximidade dos municípios, a viabilidade financeira e a representatividade política através da Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR) e Associação dos Municípios, o que poderá facilitar a captação de recursos junto ao Estado e a União.

Ademais, analisando a perspectiva da PNRS, é preciso considerar que o país apresenta diferenças regionais: econômicas, sociais e ambientais, que resultam em diferentes aspectos a serem considerados para a implementação de uma política municipal. Em relação ao cenário da gestão e do gerenciamento integrado de resíduos sólidos em municípios do território extremo oeste, reitera-se a necessidade de efetivar o consórcio público intermunicipal como alternativa viável ambientalmente, economicamente e socialmente aos municípios. Ambientalmente, pela possibilidade de se implantar uma usina de reciclagem para recebimento e beneficiamento de materiais de todos os municípios do território. Economicamente, pois através do consórcio público os investimentos financeiros serão feitos não apenas por um, mas por vários municípios, com viabilidade econômica aos negócios sustentáveis e socialmente, por dois aspectos: primeiro, pelo benefício social e de saúde pública em prol de toda população, segundo, pela inclusão e fortalecimento das organizações de catadores de materiais recicláveis.

Contudo, pode-se apontar que a PNRS em municípios do extremo oeste catarinense está em processo inicial de construção. Algumas medidas de adequação para implementar a gestão integrada de resíduos sólidos poderão ser tomadas, isoladamente, ou, como já mencionado, através da efetivação do consórcio público que até então está em fase de discussão na SDR de São Miguel do Oeste. Para isso, propõe-se também a criação de alguns instrumentos de gestão que são necessários para regulamentar as ações que resultarão na efetivação do gerenciamento integrado dos resíduos sólidos: regulamentação da política de resíduos sólidos em nível municipal, em que cada um dos municípios, com base na PNRS, poderá adequar a gestão e o gerenciamento integrado



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de resíduos sólidos considerando a sua realidade; contrato firmando a parceria dos catadores de matérias recicláveis na coleta seletiva; regulamentação de instrumento legal para compras públicas sustentáveis, como incentivo à adoção de padrões de sustentabilidade.

Por fim, cabe destacar que o termo “desenvolvimento sustentável” deve sair do patamar de modismo popular e discurso político e se tornar de fato um modelo a ser considerado nos projetos que fomentam o desenvolvimento regional. Faz-se necessário investimento público de ordem técnica e financeira e o envolvimento efetivo de toda a sociedade, onde cada um possa fazer a sua parte. Fica a reflexão e a possibilidade deste estudo ser utilizado para ampliar os espaços de discussões e especialmente a elaboração de projetos de intervenções voltados para a implementação da PNRS.

## Referências

BRASIL. **Decreto Federal 19.841 de 22 de Outubro de 1945**. Promulga a Carta das Nações Unidas. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm)>. Acesso em: 08 de Dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Documento Agenda 21 da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>>. Acesso em: 08 de Dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 6.938, de 31 de Agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm)>. Acesso em: 14 de Dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº12.305, de 02 de Agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm)>. Acesso em: 19 de Nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Logística reversa**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/residuos-solidos/instrumentos-da-politica-de-residuos/comite-orientador-logistica-reversa>>. Acesso em: 09/fev de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Planos de gestão de resíduos sólidos**. Manual de Orientação. Brasília: ICLEI, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Bolsa Família**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>> Acesso em: 07 jan/2014.

BUARQUE, Cristovam. In: **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.



ISBN: 978-85-7897-148-9

CONSAD. **Diagnóstico da região Extremo Oeste Catarinense**. Chapecó, SC, 2010.

ENRIQUEZ. Novas perspectivas do desenvolvimento regional nas óticas de Sen e Boisier. In: **Diversidade e identidade**: criando acessos para o desenvolvimento regional sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ESTEVA, Gustavo. **Desenvolvimento**. In: SACHS, Wolfgang (ed) **Dicionário do desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

GELINSKI, Carmen Rosário. SEIBEL, Erni José. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, Abril e Outubro de 2008.

GUERRA, Sidney. **Resíduos sólidos**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

GUIMARÃES, Roberto P. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: **O desafio da sustentabilidade**: um debate socioambiental no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

HADDAD, Paulo R. Capitais intangíveis e desenvolvimento regional. **Revista de Economia**, v.35, n.3 (ano33), p-119-146, set/dez., UFPR, 2009.

ITCP. **Projeto “Tecendo Redes de Reciclagem”**. Chapecó: UnoChapecó, 2012.

MACHADO. Paulo Affonso Leme. Princípios da Política Nacional de Resíduos Sólidos. In: **Política Nacional, Gestão e Gerenciamento de Resíduos Sólidos**. São Paulo: Manole, 2012.

MELLO, Neli. In: **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

PWC. **Guia de Orientação aos municípios à Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)**. São Paulo. PWC, 2011.

**Revista Veja**. Rio+20 termina sob críticas e com longa lista de promessas. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/rio-20-termina-sob-criticas-e-com-longa-lista-de-promessas>> Acesso em: 04 de maio/2014.

SCHALCH, V.; LEITE, W. C. A.; FERNANDES, J. L.; CASTRO, M. C. A. **Gestão e gerenciamento de resíduos sólidos**. Departamento de Hidráulica e Saneamento. Universidade de São Paulo. 2002.



## GT 20 – PLANEJAMENTO TERRITORIAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O GT oportunizou espaço para debates de diversas contribuições teórico-metodológicas relacionadas com o planejamento do território e o desenvolvimento regional. Em particular, acolheu estudos e pesquisas resultantes de análises da realidade regional, tendo em vista a compreensão da diversidade histórico-cultural dos territórios, os impactos socioambientais do desenvolvimento, as políticas públicas e as relações de poder que incidem no planejamento urbano e regional.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## TERRITÓRIO E ESPORTE: as dimensões territoriais do jogos abertos de Santa Catarina

Camila da Cunha Nunes<sup>603</sup>Marcos Antônio Mattedi<sup>604</sup>

### Resumo

O presente texto aborda as questões relativas a relação entre esporte e território no Estado de Santa Catarina. O estado de Santa Catarina se caracteriza pela especialização e dispersão das atividades produtivas no território. No entanto, a dinâmica de espacialização observada no esporte amador possui uma lógica de territorialização própria e distinta do esporte profissional, e não acompanha a lógica de diferenciação espacial produtiva. A partir disso, este estudo procura examinar as características específicas por meio do qual o esporte amador se territorializa no Estado de Santa Catarina. Para tanto, realizou-se o processo de territorialização baseado na análise da competição esportiva amadora de maior impacto no território catarinense, os Jogos Abertos de Santa Catarina - JASC.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento Regional; Território; Esporte; Jogos Abertos; Santa Catarina.

### 1 Introdução

O esporte vem se convertendo num elemento central no desenvolvimento das sociedades modernas (UNOSDP, 2012). Ao mesmo tempo, a realização de eventos esportivos passaram a ser considerados como vetores de grandes transformações territoriais, pela localização dos equipamentos, mas também pelo fluxo de pessoas. Por isso, o esporte vem assumindo uma atenção crescente junto a opinião pública e o meio científico brasileiros. Por um lado, este processo está associado à realização de grandes eventos esportivos como a Copa do Mundo de Futebol e a Olimpíada; por outro, a relação entre esporte e território se torna cada vez mais complexa e vem assumindo um estatuto de investigação científica cada vez mais central. Portanto, as questões relativas a relação entre esporte e território se tornam centrais para o entendimento dos processos em Desenvolvimento Regional. Neste sentido, o estado de Santa Catarina ilustra bem os dilemas e perspectivas relacionadas a centralidade da questão da relação entre esporte e

<sup>603</sup> Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da FURB. Professora do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Integrante do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos da Tecnocência (NET). E-mail: camiladacunhanunes@gmail.com

<sup>604</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Líder do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos da Tecnocência (NET). E-mail: mam@furb.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

o território.

Diante de um contexto nacional marcado por um crescente processo de concentração espacial da população e da produção, o estado de Santa Catarina sempre foi descrito como uma experiência atípica. Os elementos centrais desta análise dizem respeito, principalmente, aos fatores econômicos e urbanos do padrão de desenvolvimento predominante. Por um lado, o processo de industrialização do Estado de Santa Catarina baseou-se em pequenas e médias indústrias (HERING, 1987; CEAG, 1980; RAUD, 1999). E, por outro, o processo de urbanização observada a partir do final da década de cinquenta se estabelece em cidades médias (VIDOR, 1986; SIEBERT, 2001). Este processo impediu o surgimento de polos de concentração espacial da produção e da população como nos demais estados. Este padrão de desenvolvimento regional vai se manifestar de forma ambivalente no desenvolvimento de diversas atividades socioeconômicas.

Um reflexo deste processo diz respeito a formação socioespacial e desenvolvimento da estrutura produtiva (GOULARTI FILHO, 2007). O estado de Santa Catarina se caracteriza pela especialização e dispersão das atividades produtivas no território. Isto acarreta um desenvolvimento econômico industrial descentralizado espacialmente. Na região Sul há concentração dos polos cerâmicos, carvão, vestuário e descartáveis plásticos; no Oeste, alimentar e móveis; na região do Vale do Itajaí dos polos têxtil, vestuário, naval e cristal; no norte do estado da metalurgia, máquinas e equipamentos, material elétrico, autopeças, plástico, confecções e mobiliário; e, na parte serrana o madeireiro. Além disso, a indústria tecnológica se destaca nos municípios de Florianópolis, Blumenau, Chapecó, Criciúma e Joinville. Esta forma de propagação descentralizada da atividade ocasiona a disseminação da diversidade de polos.

O futebol profissional parece também obedecer este mesmo processo de desconcentração ou dispersão espacial. Tajés Jr. (2012) observou este fenômeno ao considerar a diversidade de campeões estaduais em comparação aos demais campeonatos estaduais de futebol. Assim, partindo da relação entre desenvolvimento econômico e a maior variação de campeões do Campeonato Estadual de Futebol profissional em Santa Catarina no período de 1960-2010. Os resultados revelaram que o futebol pode ser uma variável para o desenvolvimento local e regional. Isso porque, durante o período analisado, os títulos de campeão e vice-campeão do Campeonato Estadual de Futebol se concentram nas regiões mais dinâmicas economicamente.

No entanto, no que se refere ao esporte amador parece haver um fenômeno



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

diferente. A dinâmica de espacialização observada com relação ao Campeonato Catarinense de Futebol não obedece o mesmo padrão no Jogos Abertos de Santa Catarina (JASC). O JASC constitui uma competição promovida pela Fundação Catarinense de Desporto – FESPORTE que ocorre anualmente desde 1960 e os municípios buscam a conquista do título geral. Todavia, somente três municípios do estado figuram entre os ganhadores do título geral (quadro 1). E estes três municípios (Blumenau, Joinville e Florianópolis) se localizam na região litorânea (figura 2). Esta evidencia, contradiz a lógica apresentada pelas outras atividades, até então, de descentralização. Deste modo, temos como questão problema: explicar porque o esporte amador não apresenta a mesma lógica de especialização territorial que o esporte profissional?

Quadro 1. Campeões do JASC no período de 1960-2013

<b>Ano</b>	<b>Campeão Geral</b>	<b>Ano</b>	<b>Campeão Geral</b>
1960	Florianópolis	1987	Blumenau
1961	Florianópolis	1988	Blumenau
1962	Blumenau	1989	Blumenau
1963	Joinville	1990	Blumenau
1964	Blumenau	1991	Blumenau
1965	Blumenau	1992	Joinville
1966	Joinville	1993	Joinville
1967	Blumenau	1994	Blumenau
1968	Blumenau	1995	Blumenau
1969	Blumenau	1996	Blumenau
1970	Blumenau	1997	Blumenau
1971	Blumenau	1998	Blumenau
1972	Blumenau	1999	Blumenau
1973	Blumenau	2000	Blumenau
1974	Blumenau	2001	Florianópolis
1975	Blumenau	2002	Florianópolis
1976	Blumenau	2003	Blumenau
1977	Blumenau	2004	Blumenau
1978	Blumenau	2005	Blumenau
1979	Blumenau	2006	Blumenau
1980	Blumenau	2007	Blumenau
1981	Blumenau	2008	Não realizado <sup>605</sup>
1982	Blumenau	2009	Florianópolis
1983	Não realizado <sup>606</sup>	2010	Florianópolis
1984	Blumenau	2011	Florianópolis
1985	Blumenau	2012	Florianópolis
1986	Blumenau	2013	Blumenau

Fonte: FESPORTE (2014).

Figura 2. Mapa dos municípios campeões gerais

<sup>605</sup> A competição teve seu início, mas foi cancelada no segundo dia, devido a enchente ocorrida na região no período dos jogos.

<sup>606</sup> Devido a enchente ocorrida no Vale do Itajaí neste ano a competição não foi realizada.



Fonte: INFOESCOLA, 2014.

Para dar conta deste problema é preciso observar que as relações entre esporte e território se estabelecem em vários níveis de complexidade. Além disso, o esporte invadiu o espaço público e permite a constituição de redes moveis (GOUQUET, 2004). A economia mundial e a lógica de mercado, por exemplo, estão em constante processo de localização e deslocalização dos polos esportivos. Por isso, um primeiro desafio diz respeito à dificuldade de medição dos impactos do esporte ao território. Estas dificuldades dizem respeito à delimitação territorial, ao fluxo, e a delimitação temporal. Entre os aspectos que mais chamam atenção, destaca-se a localização ótima dos equipamentos esportivos, relativos às desigualdades de acesso, etc.

Mas a relação entre esporte e território pode ser invertida, e considerarmos como o esporte configura o território (AUGUSTIN, 1998). As configurações territoriais do esporte passaram por profundas transformações nas últimas décadas. Estas transformações dizem respeito a incorporação do esporte ao processo de desenvolvimento. Este processo desemboca numa espécie de partilha esportiva dos territórios, no qual algumas regiões passaram a ser reconhecidas por práticas esportivas específicas. As consequências mais visíveis desse processo dizem respeito ao estabelecimento de territórios esportivos, no qual algumas modalidades agem como fronteiras esportivas. Estes territórios esportivos são delimitados pelos lugares e praticas esportivas que deslocam e acolhem



ISBN: 978-85-7897-148-9

regionalmente.

Para além dos desafios tradicionais o esporte pode se converter em um demarcador territorial, configurando assim novas regionalidades. Os territórios são demarcações que podem ser momentâneas, na medida em que são (re)criadas instituem ritmos e intenções. O esporte não se distribui de forma homogênea no território, por isso a existência de infraestruturas e atividades esportivas revela um fator dominante na configuração do território. Mais precisamente, a sua institucionalização e difusão no campo exprime também os padrões de desenvolvimento regional. Assim, a hierarquia entre localidades no qual se concentram o JASC indicam uma lógica espacial de organização esportiva.

Considerando estes fatores o presente texto procura examinar as características específicas por meio do qual o esporte amador se territorializa no Estado de Santa Catarina. Argumenta-se que o esporte amador possui uma lógica de territorialização própria e distinta do esporte profissional, e que não acompanha a lógica de diferenciação espacial da produção. O esporte amador necessita de uma rede sociotécnica mais densa que o esporte profissional e, portanto, estabelece uma territorialidade diferente que o esporte profissional. Assim, para desenvolver este argumento o texto foi dividido em cinco partes principais. Na primeira parte abordaremos as relações entre desenvolvimento regional e território, mostrado como são estabelecidas as demarcação territoriais. No segundo, dissertamos sobre o esporte amador e no terceiro apresentamos a questão do referido esporte no contexto catarinense. No quarto tratamos dos Jogos Abertos de Santa Catarina. Por fim, são expostas as considerações finais do estudo.

## 2 Desenvolvimento Regional e Territorialização

A temática do Desenvolvimento Regional constitui uma expressão que vem ganhando força no meio acadêmico e na opinião pública. Por um lado, a noção de Desenvolvimento Regional constitui um recurso analítico que permite explorar as influencias recíprocas que se estabelecem entre as dimensões econômicas, política, ambiental, espacial etc. a nível territorial. A força da ideia de Desenvolvimento Regional reside na articulação de básicas de pesquisa muito distintas como, por exemplo, a economia, a geografia, a sociologia, a ciência política, a antropologia, etc. A busca de regularidades na relação entre desenvolvimento e região tem feito que progressivamente



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

a dimensão regional do desenvolvimento seja estendida para o entendimento de novas formas. Neste sentido, para se pensar as relações entre Desenvolvimento Regional e esporte é preciso ultrapassar os meandros reducionistas e as fragmentações analíticas do conhecimento.

Algumas estratégias de abordagem do Desenvolvimento Regional são advindas do urbanismo, sociologia, ciência política, econômica, administração, geografia, história dentre outras áreas que se articulam em problemáticas acerca do planejamento urbano e regional. Mais propriamente, a intervenção humana no território e o comportamento social no espaço (BENKO, 1999). Historicamente, a abordagem econômica é a que recebe maior enfoque, centrada na ideia que crescimento econômico é sinônimo de desenvolvimento. Outra corrente parte da ideia que desenvolvimento caracteriza-se pela mudança qualitativa no modo de vida das pessoas, nas instituições e nas estruturas produtivas (DALLABRIDA, 2010). Deste modo, faz-se necessário tecer algumas distinções.

Esta é uma questão decisiva no âmbito da pesquisa em Desenvolvimento Regional, na medida em que as discussões na área se localizam quanto às problemáticas de região e território. Lopes (2001) salienta que as regiões não são fechadas. As relações que se estabelecem são objetos de estudo. E esses são aspectos fundamentais para a pesquisa em Desenvolvimento Regional. O todo tem tanta importância quanto as partes (regiões). Para tanto, “importa conhecer as relações entre as *partes* e o *todo*; importa conhecer as relações *dentro* de cada uma das *partes*; importa conhecer as relações *entre* as partes” (p. 5). Isto significa que temos algumas proposições para compreender o Desenvolvimento Regional. Neste estudo nos depreendemos ao modelo centrado nas variáveis de tempo e espaço.

Deste modo, consideramos o Desenvolvimento Regional através do processo de mudança. Dallabrida (2010, p. 17) o compreende “como um processo de mudança estrutural, situado histórica e territorialmente, caracterizado pela dinamização socioeconômica e a melhoria da qualidade de vida da sua população”. A mudança é estabelecida a partir dos atores materiais e imateriais que incidem sobre o espaço. “O espaço pode definir-se a partir de um conjunto de dados econômicos localizados podendo as localizações ser dispersas, porque o que dá unidade ao espaço são as suas características e a natureza das relações de interdependência” (LOPES, 2001, p. 29). Assim, o estudo do Desenvolvimento Regional pode dar-se através da matriz analítica (figura 3), expressa na relação entre tempo e espaço que se estabelece sobre o território.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

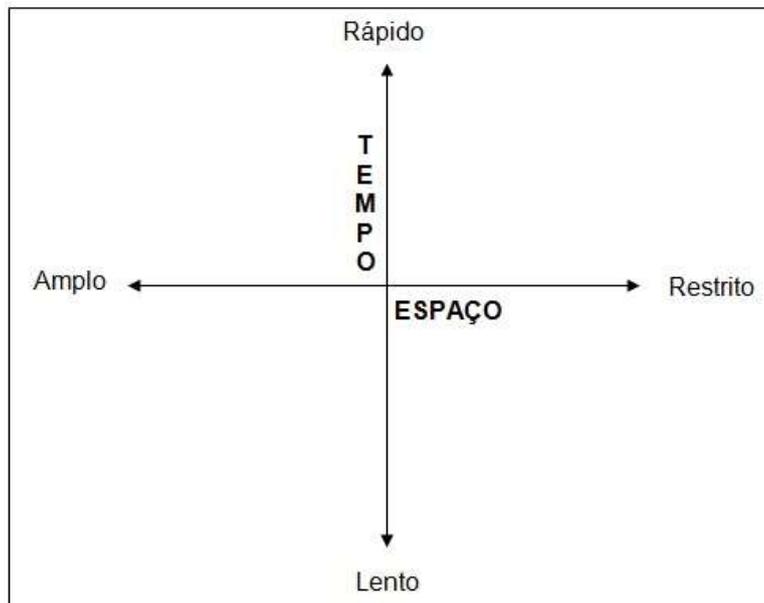
Partimos da assertiva de que o território é um lugar em constante transformação. Estas transformações estabelecem fronteiras, ao mesmo tempo materiais e simbólicas, que operam como demarcadores cognitivos entre o dentro e o fora do território. Por isso, o território pode ser visto como uma rede sociotécnica que associa recursos naturais e sociais mediante convenções de valores e regras, de arranjos institucionais que lhes dão expressão e formas sociais de organização da produção. O desafio deste tipo de abordagem consiste em pensar o território como um conjunto de conexões e fluxos que se constitui através de associações entre natureza e sociedade (MATTEDI, 2014).

Uma das formas de demarcação do território pode ser instituída pela “The laws of form”, desenvolvida por Spencer Brown (BROWN, 2011). Para o desenvolvimento da teoria, Spencer aplica os seguintes conceitos de: distinção; autoreferência; paradoxo e re-entrada. A demarcação é feita através da marca, estabelecida por meio de uma distinção que caracteriza a indicação, ilustrada através do símbolo. Este símbolo distingue o que há dentro e fora, estabelecendo a diferença. Portanto, o lado de dentro não é igual ao lado de fora. Através de categorias é possível delinear o que é semelhante e diferente. O conceito de autoreferência permite dissertar sobre um objeto falando do próprio objeto. O paradoxo seria distinguir o próprio objeto. E por meio da re-entrada se distingue o objeto a partir dele mesmo.

De modo prático, a noção de forma permite territorializar na medida em que institui uma distinção do que se manifesta em um território e difere no outro. Esta distinção é possível quando se delimita a diferença que permite relacionar ou diferenciar algo. Deste modo, quando sinalizamos a formação de determinado território esportivo estamos indicando que há outros territórios. Que podem ser diferentes ou semelhantes. Diante disso, podemos autoreferenciar este território esportivo para estabelecer um modo de institucionalização. Os territórios esportivos podem ser estabelecidos através de outra distinção ou através dele mesmo. Desta forma, estaríamos aplicando os quatro conceitos apresentados por Brown (2011). Estes conceitos nos permitem analisar um mesmo objeto por diferentes olhares (MATTEDI, 2014).



Figura 3. Modelo de análise do Desenvolvimento Regional.



Fonte: elaborado pelos autores da pesquisa.

### 3 Concepções de Esporte e Esporte Amador

O esporte pode ser visto por diversos âmbitos e perspectivas para a sua operacionalização. O esporte desenvolvido nas civilizações antigas tinha o caráter utilitarista de sobrevivência e proteção realizado através de práticas não sistematizadas. O esporte instituído nos grandes eventos esportivos com as devidas regras, competições e entidades administrativas é chamado de esporte moderno. Tem suas raízes na Inglaterra em 1820, por meio de Thomas Arnold. Esta forma de sistematização do esporte tem sua ascensão desencadeada pela restauração dos Jogos Olímpicos em 1896 por Pierre Coubertin. Esse movimento olímpico consolidou o esporte e também o amadorismo e o *fair play* no meio esportivo. Considerando este processo de consolidação do esporte, podemos pensar a sua espacialização em três âmbitos: (1) escolar; (2) participação; (3) rendimento.

O primeiro recorre ao ambiente escolar desenvolvido durante as aulas de Educação Física ou no período contraturno através das escolinhas. O público é composto por indivíduos regularmente matriculados em instituições de ensino de qualquer sistema, da educação básica e superior. O esporte educacional é praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação conforme a Lei 9.394/96-LDB (BRASIL, 1998). O



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

esporte de participação é aquele desenvolvido durante o tempo ócio, nos momentos de lazer tendo caráter recreativo. O esporte de participação não tem um lugar específico para ser realizado, podendo ocorrer nos diversos ambitos de espacialização do esporte. Sua institucionalização está relacionada aos processos sociais não depende estritamente das padronizações esportivas (AUGUSTIN, 1997).

O esporte rendimento é praticado segundo normas e regras de prática desportiva formais, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados. Caracteriza-se como aquela atividade que busca a máxima performance do atleta, visando alcançar e quebrar recordes. É desenvolvido a partir da prática sistemática através do treinamento, formação e aperfeiçoamento integral dos atletas. (BRASIL, 1998). O esporte de rendimento, para o Ministério do Esporte, é subdividido em profissional e não-profissional. O esporte profissional se caracteriza quando o atleta que o desenvolve possui um contrato formal de trabalho com a instituição que representa. Já no esporte amador há a inexistência do contrato formal de trabalho (BRASIL,1998). O esporte amador tem estreita relação com a institucionalização do esporte através dos Jogos Olímpicos. A filosofia do amadorismo era requisito para a disputa da competição e imperou nos Jogos Olímpicos até 1984. O recebimento de pagamento poderia corromper a sua pureza. Os atletas não poderiam receber pagamento ou realizar qualquer tipo de propaganda visando obter lucro (AFIF, 2000).

O esporte moderno alterou a lógica esportiva. Com o seu desenvolvimento as práticas começaram a serem sistematizadas e institucionalizadas por entidades administrativas. Nesse período, o esporte até então amador, realizado pela aristocracia e burguesia se espacializa e se torna produto mercadológico. Há uma crescente quanto ao número de atletas, clubes, modalidades e instituições que indicam a importância e o prestígio do esporte. Concomitante, o esporte se profissionaliza. Cria-se formas de amparo financeiro aos atletas e aos clubes. Entretanto, a sua lógica permanece amadora. No Brasil, somente o futebol consegue se manter e tornar seus atletas profissionais. Isto demonstra que tornar o esporte profissional requer ir além de atos institucionais e mudanças estruturais.

#### **4 A Formação do Esporte Amador em Santa Catarina**

Em Santa Catarina o esporte amador se institui desde o seu processo de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

colonização. Para entender a realização da competição foco desde estudo, o JASC, é preciso primeiro compreender o contexto socioesportivo de Santa Catarina. Mais precisamente, responder as seguintes questões: onde se praticava esporte em Santa Catarina? Quais eram as modalidades praticadas? Quem eram os atletas? Para chegar a realização da 1ª edição do JASC em 1960. Para responder esses questionamentos, é necessário recorrer ao contexto histórico de Santa Catarina aproximadamente nos anos de 1850. Em razão da vinda dos colonizadores que trouxeram sua tradição, sua cultura e seus costumes. Isto desencadeou formas de organização social e, por conseguinte, as manifestações esportivas estão inseridas neste íterim.

A espacialização do esporte amador em Santa Catarina está relacionada ao processo de ocupação e desenvolvimento da região. Este processo pode ser dividido em três momentos. (1) A ocupação do litoral catarinense realizada pelos vicentistas e açorianos. (2) No interior do estado o caminho dos tropeiros. Caminho que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo para a compra e venda de carne e couro na região de Minas Gerais. (3) A colonização realizada as margens do Rio Itajaí-Açu e Itajaí-Mirim pelos europeus (MAAR, PERON, DEL PRÁ NETTO, 2011). Considerando este processo a colonização europeia é a que oferece préstimos ao nosso estudo. Neste movimento de colonização europeia estabeleceram-se as colônias e dentro delas criaram-se as Sociedades.

Na Alemanha era comum o associativismo estabelecido por meio das Sociedades de diversas ordens, desde aquelas designadas à proteção dos imigrantes, culturais, sociais, até propriamente as desportivas e recreativas. As desportivas e recreativas propiciam o desenvolvimento esportivo no período relacionado. Na cultura alemã as Sociedades possuíam a função de controlar os lazeres através de mecanismos de organização interna, que também refletiam fora do espaço associativo. O associado para ser aceito na associação deveria manter uma postura idônea. Nas Sociedades era onde se organizavam os festejos, competições, reuniões para tratar de assuntos da comunidade, manutenção de suas origens e impedir atividades consideradas promíscuas (FERREIRA; ABREU, 2005). Uma forma de disseminação e ao mesmo tempo controle cultural.

No estado de Santa Catarina, as Sociedades foram criadas a partir da fundação das colônias. Dentre estas fundações em algumas destas desenvolveu-se com maior ênfase o esporte. A primeira colônia de origem alemã foi fundada em 1829, denominada Colônia São Pedro de Alcântara. Posteriormente vieram outras agremiações como a

**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Colônia Blumenau em 1850; a Colônia Dona Francisca em 1851, hoje município de Joinville; e, em 1860 onde se localiza o município de Brusque, a Colônia Itajaí. Nas colônias por meio das Sociedades desenvolveram-se diversos elementos próprios da cultura alemã. Deste modo, criaram-se Sociedades de: canto, ginástica, tiro, literárias, de agricultores, dentre outras. Como exemplo, podemos citar: *Schützenverein zu Dona Francisca* (1855); Sociedade de *Canto Helvetia* (1856); *Deutscher Turverein zu Joinville* (1858); *Schutzverein Blumenau* (1859); dentre outras Sociedades que demarcam a colonização europeia na região (FICKER, 1965).

Neste movimento de colonização, algumas modalidades esportivas de origem germânica foram desenvolvidas. Na Colônia Dona Francisca, observamos a influência dos alemães no esporte através da ginástica. Foi fundada em 1858 a *Deutscher Turverein zu Joinville* (Sociedade Ginástica de Joinville). Os alemães são considerados os precursores dessa modalidade esportiva através do idealizador Friederich Ludwig Jahn. Também desenvolveram aparelhos da ginástica olímpica. Em 1908, foi realizada a festa do Cinquentenário de fundação da Sociedade Ginástica de Joinville e, concomitantemente, competições esportivas de barra fixa; paralelas; cavalo; salto em distância e salto em altura. Posteriormente, desenvolveram-se competições de atletismo, basquete, ginástica, voleibol, punhobol e bolão (SOCIEDADE GINÁSTICA DE JOINVILLE, 1958).

Na Colônia Blumenau, em 1859, diferente da Colônia Dona Francisca, funda-se o primeiro *Schutzverein Blumenau* onde se realizava a manifestação esportiva do tiro. Posteriormente, é construída uma cancha de bolão, e em 1873 é fundada a Sociedade de Ginástica *Turnverein*. O leque de modalidades práticas na região aumenta para ginástica olímpica, atletismo, natação e jogos esportivos, principalmente o punhobol (PETRY, 1992). Em Desterro (Florianópolis), através dos oficiais da Marinha de Guerra, é fundada em 1861 a Sociedade de Regatas onde é desenvolvida a modalidade de remo (MAZO, 2005). Em 1872, com a fundação do Clube Doze de Agosto, desenvolvem-se as modalidades de tiro ao alvo, tênis, bolão, natação e basquete. Na Colônia Itajaí, ainda era praticada a atividade caracterizada como corrida de cavalos, no esporte moderno compreende a modalidade do hipismo (SEYFERTH, 1974).

Em estudo realizado por Costa (1971), nos anos anteriores a 1900, a região Sul do Brasil comportava mais da metade do total de Associações desportivas existentes no país. Ainda no período de 1960 a 1969, o número de Associações desportivas existentes na região Sul é quase o dobro da região Sudeste. No entanto, no que concerne ao estado de Santa Catarina no período de 1931 a 1960 é o momento em que o estado comporta o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

maior número de Associações desportivas, totalizando 238. De 1961 a 1969 há uma baixa neste número somando-se 125 Associações. Pressupomos que estes números resultam da influência dos colonizadores alemães. Nesse processo o esporte foi se estruturando entre divergências e modificações mediado por atos políticos e históricos. Ao mesmo tempo em que se construía uma elite local, ou seja, aqueles que eram sócios das associações ou clubes e tinham acesso, como por exemplo, a elite formada pelos filhos de comerciantes, agricultores e os próprios comerciantes. Esses, por vezes chamados de ginastas caracterizavam os atletas que representavam as Sociedades/Associações/Clubes nas competições esportivas.

Com o desenvolvimento do esporte e a criação de eventos esportivos de grande porte algumas Sociedades/Clubes se tornam marcantes tanto na criação como manutenção destes (JENICHEN, 1993). A Sociedade Esportiva Bandeirante é uma destas instituições e será palco da 1ª edição do JASC. O JASC é uma invenção regional inspirado nos Jogos Abertos do Interior de São Paulo. Segundo Gomes e Fritsche (2010), começou a ser projetado em 1957, quando uma delegação da Sociedade Esportiva Bandeirante composta por vinte e oito pessoas representou Santa Catarina no 22º Jogos Abertos do Interior de São Paulo, custeados pelo empresário e atleta Arthur Schlösser. Entre reuniões e projeções em 1960 é realizado o JASC junto as festividades de comemoração do Centenário de Brusque.

O esporte amador, em Santa Catarina, começa a ganhar força e se dissemina por meio das Sociedades, sobretudo de tradição germânica. Relacionado aos fatores de sociabilidade, manutenção da saúde dos indivíduos e do patriotismo. Desenvolvido, inicialmente, aqueles esportes de tradição alemã como o tiro e a ginástica. Após um período as Sociedades de Tiro e as Sociedades de Ginástica aumentam o leque de modalidades praticadas e começa-se a criar as competições esportivas. Com o apoio das Sociedades que possuíam infraestrutura e material humano temos um período de transição no esporte catarinense. É criado uma competição de esporte amador – o JASC – que engloba diversas modalidades esportivas sendo disputadas ao mesmo tempo. A partir desse marco no âmbito esportivo, o esporte amador em Santa Catarina irá se (re) estruturar.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 5 As Dimensões Territoriais dos Jogos Abertos de Santa Catarina

O esporte moderno é um fenômeno social de grande visibilidade e possui forte poder de mobilização, sobretudo através dos grandes eventos esportivos. Já foram realizados alguns no Brasil – Jogos Pan-americanos (2007), Jogos Mundiais Militares (2011) – iremos ainda, visualizar isso nos dois próximos grandes eventos esportivos que acontecerão no Brasil. Em 2014 ocorrerá a Copa do Mundo de Futebol, que irá abranger 12 cidades brasileiras. Dois anos depois, teremos as Olimpíadas no Rio de Janeiro. Esses eventos irão influenciar a mobilidade das diversas regiões brasileiras e demarcar um território esportivo. No contexto catarinense, o JASC é a competição esportiva amadora de maior magnitude.

Nasceu de um anseio pessoal do empresário e atleta Arthur Schlosser em parceria com colaboradores (GOMES; FRITSCHÉ, 2010). No decorrer de sua institucionalização altera a estrutura esportiva no estado, inicialmente, mantido pelos clubes. Durante a competição, a disputa é realizada entre os municípios catarinenses representados por meio das Fundações Municipais de Esporte (FMEs). Encontra-se na 54ª edição, sendo que em duas ocasiões – 1983 e 2008 – foram canceladas devido a ocorrência de fenômenos naturais. Durante seus anos de existência sua estrutura foi modificada e tornou-se complexa. Considerando este processo, é possível estabelecermos três fases distintas de operacionalização: (1) pioneirismo; (2) consolidação; (3) expansão.

A primeira fase consiste no período que compreende sua institucionalização tendo a duração de 15 anos (1960-1975). Neste período, os atletas participantes são cedidos pelos clubes para representar os municípios. Os jogos são organizados pela Comissão Central Organizadora supervisionada pelo conselho técnico. Em 1970, é criada a Escola Superior de Educação Física e Desportos de Joinville e esta passa a oferecer material humano para a organização da competição. Além disso, a ampliação dos sistemas de ensino superior propicia expertises de diversas áreas que oferecem préstimos ao evento. Em 1969, é criado o título de campeão geral do JASC que altera a ênfase dada à competição, o tornando fonte de uso político, ocasionando maior investimento público (GOMES; FRITSCHÉ, 2010). Ainda neste período a competição teve a ascendência de oito para vinte e seis modalidades (quadro 2).



ISBN: 978-85-7897-148-9

Quadro 2. Modalidades esportivas nas fases do JASC

Ano - Modalidade	1960 – 1975		1976 – 1993		1994–2013	
	Pioneirismo		Consolidação		Expansão	
Atletismo Masc.	X	X	X	X	X	X
Atletismo Fem.	X	X	X	X	X	X
Basquete Masc.	X	X	X	X	X	X
Basquete Fem.	-	-	-	X	X	X
Bocha Rafa Masc.	X	X	X	X	X	X
Bocha Rafa Fem.	-	-	-	X	X	X
Bolão 16 Masc.	-	X	X	X	X	X
Bolão 16 Fem.	-	X	X	X	X	X
Bolão 23 Masc..	-	-	-	X	X	X
Bolão 23 Fem.	-	-	-	X	X	X
Ciclismo	-	X	X	X	X	X
Futebol Masc.	-	-	-	-	-	X
Futsal Masc.	-	X	X	X	X	X
Futsal Fem.	-	-	-	X	-	X
G. Olímpica Masc.	-	-	X	X	X	X
G. Olímpica Fem.	-	-	X	X	X	X
Ginástica Rítmica	-	-	X	X	X	X
Handebol Masc.	-	X	X	X	X	X
Handebol Fem.	-	X	X	X	X	X
Judô Masc.	-	X	X	X	X	X
Judô Fem.	-	-	-	X	X	X
Caratê Masc.	-	-	-	X	X	X
Caratê Fem.	-	-	-	X	X	X
Natação Masc.	X	X	X	X	X	X
Natação Fem.	X	X	X	X	X	X
Punhobol	-	X	X	X	X	X
Saltos O. Masc.	X	X	X	X	-	-
Saltos O. Fem.	X	X	X	X	-	-
Taekwondo Masc.	-	-	-	-	-	X
Taekwondo Fem.	-	-	-	-	-	X
Tênis de Campo Masc.	X	X	X	X	X	X
Tênis de Campo Fem.	X	X	X	X	X	X
Tênis de Mesa Masc.	-	X	X	X	X	X
Tênis de Mesa Fem.	-	X	X	X	X	X
Tiro armas curtas/ rev.	-	X	X	X	X	X
Tiro armas longas/ carab.	-	X	X	X	X	X
Tiro ao prato	-	X	X	X	X	X
Tiro pombo	-	X	X	-	-	-
Triathlon Masc.	-	-	-	-	-	X
Triathlon Fem.	-	-	-	-	-	X
Voleibol Masc.	X	X	X	X	X	X
Voleibol Fem.	X	X	X	X	X	X
Vôlei de Duplas Masc.	-	-	-	-	-	X
Vôlei de Duplas Fem.	-	-	-	-	-	X
Xadrez Masc.	X	X	X	X	X	X
Xadrez Fem.	-	X	X	X	X	X
Remo Masc.	-	-	-	X	X	X
Remo Fem.	-	-	-	-	-	X
<b>Nº total de modalidades</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>26</b>

Fonte: adaptado de FESPORTE (2014).

# ANAIS



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS e DESENVOLVIMENTO

II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas

V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso

Educação Intercultural em Territórios Contestados

14 a 16 de maio de 2014

Chapéu (Jardim Católica) (Brazil)



ISBN: 978-85-7897-148-9

O JASC de 2012 movimentaram aproximadamente 6 milhões de reais na economia local de Caçador, cidade sede do evento. Envolveram 7 mil pessoas entre atletas, dirigentes, árbitros e profissionais da organização do evento, número que representa 10% da população do município, que conta com quase 70 mil habitantes. Isto demonstra o impacto e o legado que um evento esportivo de grande porte realiza na cidade sede do evento (quadro 3). São construídas e reformadas as estruturas esportivas, como ginásios e quadras para comportar a competição (DIÁRIO CAÇADORENSE, 2013). Na 53ª edição realizada em Blumenau, é somada a participação de 177 municípios, incluindo as três etapas da competição; o que equivale a 60% do total de municípios do Estado. Na fase final estimou-se a participação de cerca de 5 mil atletas envolvidos nas disputas (FESPORTE, 2013).

Quadro 3. Ano, edição e cidade sede do JASC.

Ano	Edição	Cidade Sede
1960	1ª	Brusque
1961	2ª	Florianópolis
1962	3ª	Blumenau
1963	4ª	Joinville
1964	5ª	Porto União
1965	6ª	Brusque
1966	7ª	Lages
1967	8ª	Joaçaba
1968	9ª	Mafra
1969	10ª	Joinville
1970	11ª	Concórdia
1971	12ª	Rio do Sul
1972	13ª	Itajaí
1973	14ª	São Bento do Sul
1974	15ª	Criciúma
1975	16ª	Chapecó
1976	17ª	Tubarão
1977	18ª	Florianópolis
1978	19ª	Caçador
1979	20ª	Blumenau
1980	21ª	Jaraguá do Sul
1981	22ª	Lages
1982	23ª	Itajaí
1983	*	Não realizado*
1984	24ª	Concórdia
1985	25ª	Brusque
1986	26ª	Joinville
1987	27ª	Criciúma

1988	28ª	Joaçaba
1989	29ª	Joaçaba
1990	30ª	Blumenau
1991	31ª	Chapecó
1992	32ª	Joinville
1993	33ª	Tubarão
1994	34ª	Florianópolis
1995	35ª	Rio do Sul
1996	36ª	São Bento do Sul
1997	37ª	Concórdia
1998	38ª	Joaçaba
1999	39ª	Chapecó
2000	40ª	Brusque
2001	41ª	Itajaí
2002	42ª	Lages
2003	43ª	Blumenau
2004	44ª	Pomerode, Indaial e Timbó
2005	45ª	Chapecó
2006	46ª	Joaçaba, Herval d' Oeste e Luzerna
2007	47ª	Chapecó
2008	48ª	Cancelado*
2009	49ª	Chapecó
2010	50ª	Brusque
2011	51ª	Criciúma
2012	52ª	Caçador
2013	53ª	Blumenau

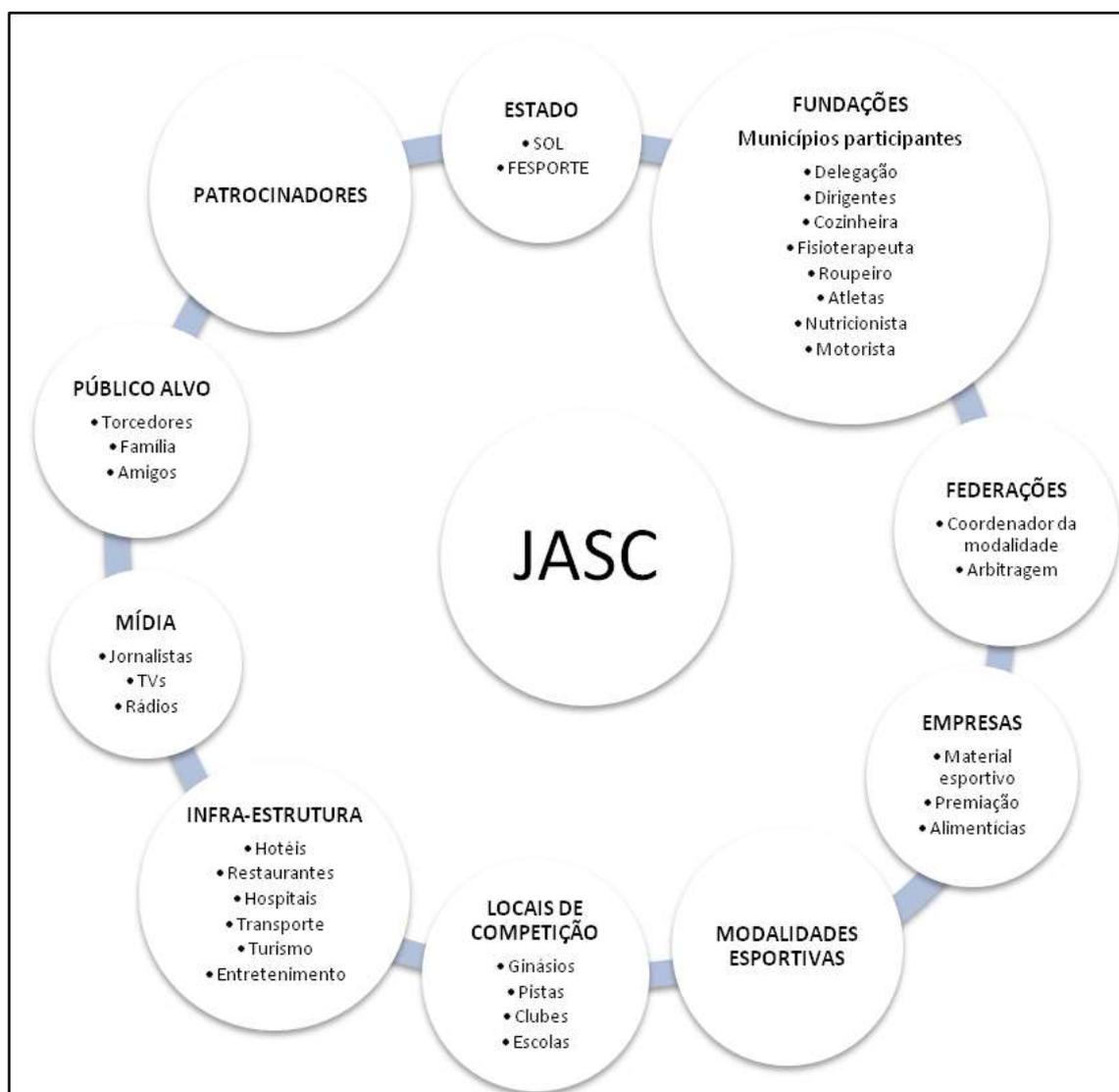
Fonte: adaptado de FESPORTE (2014).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Como visualizamos até o momento, há uma série de fatores e atores que envolvem a realização de uma edição dos JASC. Arelados a aspectos econômicos, políticos, institucionais, técnicos, culturais, dentre outros. Elencamos, na figura abaixo, alguns atores que interligados estabelecem associações que se mantém, sustentam e se dissolvem em um contexto de reciprocidade composta pela interação de todos os envolvidos. Poderíamos assinalar diversas associações que instituem a competição e explícita que tanto atores humanos como os não-humanos são necessários para o desenvolvimento do evento.

Figura 5. Rede de atores humanos e não-humanos do JASC



Fonte: elaborado pelos autores da pesquisa.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O desenvolvimento do esporte durante as 53 edições do JASC causa algumas controvérsias. Inicialmente era utilizado como meio de sociabilidade e se torna ato político, com isto altera as relações sociais na produção do contexto social, sua estrutura se complexifica e o torna mais denso. Devido a sua estrutura, mesmo designado um evento amadorístico, é reflexo do sistema profissional. Além de modificações na estrutura operacional, observa-se o crescimento do número de universidades, hoje são vinte e oito instituições que oferecem curso de Educação Física presencial e ainda uma instituição apresenta curso à distância, totalizando setenta e um cursos em atividade (E-MEC, 2014). Fato que contribui para o aumento do nível técnico e a própria organização do evento.

## **6 Considerações Finais**

O esporte possui uma relação direta com o Desenvolvimento Regional. A crescente centralidade do esporte na sociedade moderna revela que o esporte polariza o espaço em função das regiões mais desenvolvidas, mais precisamente nas regiões mais desenvolvidas. Este processo está relacionado não somente a localização da infraestrutura esportiva, a fixação dos equipamentos, mas diz respeito também as modalidades esportivas difundidas e praticadas em cada local. Em função deste processo os resultados esportivos em termos de rendimento competitivo exprime essa hierarquia. Isto indica que as modalidades desportivas praticadas variam territorialmente.

A sistematização do esporte moderno está relacionada aos países europeus. Demarcado pela padronização das manifestações esportivas através de regulamentações que determinam a sua institucionalização. No contexto catarinense, o esporte se espacializa através do processo de colonização europeia. O território esportivo catarinense tem uma lógica própria de espacialização. O JASC é demarcado por atos políticos dos governantes, intencionalidades empresariais, do grau de conscientização e mobilização da sociedade, sobretudo local, instituições do ensino superior e orçamento público. A partir disso, identificamos que por trás do esporte amador mediado pela organização do JASC há uma série de atores humanos e não-humanos que o determinam. Para conquista do título geral da competição há a necessidade de uma rede mais extensa. A lógica do esporte amador difere a do esporte profissional territorialmente. Dito de outra forma, o esporte amador necessita de uma maior ancoragem territorial.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referencias

AFIF, A. **A bola da vez**: o marketing esportivo como estratégia de sucesso. São Paulo: Infinito, 2000.

AUGUSTIN, J.-P. Les territoires émergents du Sport. **Le Revue de la Communication**, Quaderni n. 34, 1998, pp.129-140.

AUGUSTIN, J.-P. Les Territoires Incertains du Sport. **Cahiers de Géographie**, n. 114, v. 41, 1997. pp. 405-411.

BENKO, G. **A ciência regional**. Oeiras: Celta, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. **Resolução nº 5, de 14 de junho de 2005**. Aprova a Política Nacional do Esporte. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 128-132, 16 ago. 2005.

BROWN, S. **The laws of form**. Warminster: Bohmeier Verlag, 2011.

CEAG. **Evolução histórico-econômica de Santa Catarina**: estudo das alterações estruturais (século XVII – 1960). Florianópolis: Centro de Assistência Gerencial de Santa Catarina, 1980.

COSTA, L. P. **Diagnóstico de educação física e desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, FENAME, 1971.

DALLABRIDA, V. R. **Desenvolvimento regional**: por que algumas regiões se desenvolvem e outras não?. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

DIÁRIO CAÇADORENSE. Jasc injetam R\$ 6 milhões na economia local. Caçador. Disponível em: <<http://www.diariocacadoreense.com/noticias-detalmes.php?id=3573>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

FERREIRA, C.; ABREU, A. C. P. Os clubes de caça e tiro após a Segunda Guerra Mundial em Blumenau. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau, n. 11/12, p. 65–87, dez. 2005.

FESPORTE. **53º JASC terá participação de atletas de 177 cidades**. Disponível em:<[http://www.fesporte.sc.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1544:53o-jasc-tera-participacao-de-atletas-de-177-cidades&catid=323:noticias&Itemid=575](http://www.fesporte.sc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1544:53o-jasc-tera-participacao-de-atletas-de-177-cidades&catid=323:noticias&Itemid=575)>. Acesso em: 10 dez. 2013.

FESPORTE. **Jogos Abertos (JASC)**. Disponível em: <<http://fesporte.sc.gov.br/consultas/documentos-indice/category/3-jogos-abertos-jasc>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

FICKER, C. **História de Joinville**: subsídios para a crônica da Colônia Dona Francisca. Joinville : [sn.], 1965.



ISBN: 978-85-7897-148-9

GOMES, M. A.; FRITSCHÉ, V. **JASC 50 anos: história de vencedores**. Florianópolis: ACAERT, 2010.

GOUGUET, J.-J. Sport et territoire: un état des lieux. **Revue Juridique et Economique du Sport**, n. 70, Mars 2004.

GOULARTI FILHO, A. **Formação econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

HERING, M. L. R. **Colonização e indústria no Vale do Itajaí: o modelo catarinense de desenvolvimento**. Blumenau: Ed. da FURB, 1987.

IBGE. **Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=sc>>. Acesso em: 10 novembro 2013.

INFOESCOLA. Mapa político de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/mapas/mapa-politico-de-santa-catarina/>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

JENICHEN, O. **Ipiranga 100 anos: 1893-1993**. Florianópolis: Paralelo 27, 1993.

LOPES, A. S. **Desenvolvimento regional: problemática, teoria, modelos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MAAR, A.; PERON, A.; DEL PRÁ NETTO, F. **Santa Catarina: história, espaço geográfico e meio ambiente**. Florianópolis: Insular, 2011.

MATTEDI, M. A. **Pensando com o desenvolvimento regional**. s.n., 2014.

MAZO, G. Z. Clubes e sociedades esportivas das cidades de Florianópolis, Blumenau e Joinville, SC. In: Lamartine da Costa. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: SHAPE, 2005. p. 202-204.

PETRY, S. M. V. **Os clubes de caça e tiro na região de Blumenau, 1859-1981**. Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, 1982.

RAUD, C. **Indústria, território e meio ambiente no Brasil: perspectivas da industrialização descentralizada a partir da análise da experiência catarinense**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

SANTA CATARINA. **Lei n.º 9.808, de 26 de dezembro de 1994**. Publicada no Diário Oficial n.º 15.088, de 26.12.94. Disponível em: <[http://www3.sol.sc.gov.br/fesporte/fesporte/leis\\_estadual/9808.htm](http://www3.sol.sc.gov.br/fesporte/fesporte/leis_estadual/9808.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

SEYFERTH, G. **A colonização alemã no Vale do Itajaí-Mirim: um estudo de desenvolvimento econômico**. Porto Alegre : Movimento, 1974.

SIEBERT, C. F. **Desenvolvimento regional em Santa Catarina**. Blumenau: Edifurb,

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

2001.

SOCIEDADE GINÁSTICA DE JOINVILLE 1858-1958. Joinville: Sociedade Ginástica de Joinville, 1958.

TAJES JR., D. **O futebol e as realidades econômicas regionais em Santa Catarina: O futebol profissional explicado pelo desenvolvimento econômico de suas regiões.** 2012. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Contestado, 2012.

UNOSDP. **Annual Report 2012.** Disponível em: <<http://www.un.org/wcm/webdav/site/sport/shared/sport/Documents/UNOSDP%20Annual%20Report%202012%20Final.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

VIDOR, V. Planejamento urbano: uma pratica não exercida em Blumenau. **FURB: Revista de Divulgação Cultural**, v. 9, n. 32, p. [25] 28, dez. 1986.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## O PROCESSO DE METROPOLIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE URBANIZAÇÃO: novas territorialidades e novas dinâmicas espaciais em cidades de maior influência no Oeste Catarinense

Claudio Machado Maia <sup>607</sup>

Aparício Rolim <sup>608</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva discutir sobre o crescimento das regiões metropolitanas, assim como o contexto da região metropolitana de Chapecó e cidades influentes (Concórdia, Xanxerê, São Miguel do Oeste, Maravilha e Pinhalzinho) na rede urbana do oeste catarinense. Busca explicitar os reflexos desse processo para a reestruturação urbana, e as transformações na forma das cidades em escala intra-urbana. Metodologicamente, considerou-se dados econômicos e populacionais, fontes primárias e secundárias, trabalhos de campo, bem como contextualização do processo de formação da rede urbana na região. A metodologia de abordagem faz parte de uma pesquisa exploratório que compõe a Rede de Pesquisadores sobre Cidades Médias (ReCiMe) que colabora na construção teórica-prática e reflexiva no que tange este assunto. Fica evidente o papel que os eixos viários possuem no padrão de localização dos setores secundário e, sobretudo, o terciário que está em expansão, direta ou indiretamente relacionado à cadeia produtiva da agroindústria.

**Palavras-Chave:** Região metropolitana; Urbanização; Cidades Médias; Reestruturação Urbana; Oeste Catarinense.

### 1 Introdução

O crescimento das regiões metropolitanas na conformação contemporânea coloca problemas sociais, culturais e administrativos de políticas públicas cada vez mais importantes e impactantes.

Conforme Benfatti, Queiroga e Silva (2010),

os cidadãos – ou, em sua maioria, apenas consumidores – atualmente têm concedido prioridade a uma abertura maior de suas possibilidades espaciais, ou seja, tem-se concedido a possibilidade de escolhas locais que, mesmo significando um gasto maior em termos de deslocamento cotidiano (residência, trabalho lazer), permite um número maior de escolhas (BENFATTI, QUEIROGA e SILVA, 2010, p.29).

<sup>607</sup> Doutor em Desenvolvimento Rural. Professor Titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Pertencente aos GP's "Desenvolvimento Regional, Política Pública e Governança", "Cultura, Urbanização e Desenvolvimento" e "Relações Internacionais, Direito e Poder: cenários e protagonismo dos atores estatais e não estatais". E-mail: claudiomaia.dr@hotmail.com

<sup>608</sup> Acadêmico do curso de História da UNOCHAPECÓ. Bolsista no Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica (Associado – PIBIC/FAPE) Edital nº 44/reitoria/2012 intitulado Dinâmicas Regionais e Novas Territorialidades em cidades de maior influência no oeste catarinense, realizado no âmbito da UnoChapecó.



ISBN: 978-85-7897-148-9

O que, por sua vez, coloca significação para uma passagem ou transição de uma sociedade simples para uma mais complexa. E, esse movimento socioespacial tem influência significativa e diversificada sobre as diferentes escalas do território urbanizado. Ou seja, conforme Benfatti, Queiroga e Silva (2010, p.30), se por um lado do ponto de vista da expansão urbana, das escolhas locais referentes à habitação e emprego, a população, sobretudo a metropolitana, amplia marcadamente seu raio de atuação, ação e influência, o que leva a novas dimensões metropolitanas, novas possibilidades de comunicação e mobilidade, que geram novas formas de sociabilidade.

Em tal contexto ou ambiente urbano que está em formação, as áreas ou localidades (cidades) em processo de formação urbana, os territórios urbanizados originados de uma concepção de tempo que antes era mais estável encontram-se deslocados em relação aos novos territórios resultantes dos movimentos da sociedade – expansão ou fragmentação urbana em escalas mais amplas – metropolitanas, supra-metropolitanas, regionais –, com localização do emprego mais distantes dos locais de residência, assim como novas formas de mobilidade, comunicação, redes em funcionamento, etc.

Conforme Boeri (2003, p. 364),

no lugar de cidades relativamente mais ordenadas e dentro de limites mais facilmente perceptíveis, lidamos com nebulosas urbanas e limites incertos, em que os deslocamentos não mais obedecem a fronteiras administrativas ou políticas. Esses fatos sugerem a idéia de uma sociedade urbana que estendeu enormemente no território seus movimentos cotidianos e cíclicos.

Tal contexto, por exemplo, encontra coerência e significado em parte considerável da população urbanizada no entorno do município de Chapecó metropolizado, que em grande parte já encontram-se num processo de consumo muito caracterizado às compras a crédito, ao uso intensivo do automóvel, aos passeios ao *shopping center*, *lan houses*, bares, e sobretudo aos cursos universitários noturnos.

Benfatti, Queiroga e Silva (2010), apresentam considerações que dão conta e bem podem caracterizar o que se observa no âmbito da região metropolitana de Chapecó. Conforme pesquisado pelos referidos autores, as formulações teóricas, as hipóteses conceituais a respeito dessa movimentação da sociedade, em termos culturais, de modo de vida e de sua distribuição espacial configuram ainda um terreno recente e pouco consolidado. De qualquer maneira, este artigo, apesar de integrar uma pesquisa mais



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ampla<sup>609</sup>, aborda algumas questões conceituais e caracterizadoras que apresentam uma perspectiva explicativa de parte da dinâmica regional específica da região metropolitana de Chapecó, de forma que se possa contribuir para uma reflexão teórica, conceitual e empírica.

A metodologia de abordagem faz parte de uma pesquisa exploratório que compõe a Rede de Pesquisadores sobre Cidades Médias (ReCiMe) que colabora na construção teórica-prática e reflexiva no que tange este assunto e contempla uma abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa. Desta maneira, propõe-se contemplar eixos de análise, tais como: Eixo I - Ramos de atividades econômicas representativas da atuação dos agentes econômicos: Panorama acerca das atividades econômicas associadas aos setores produtivos (primário, secundário e terciário, mais significativos e suas articulações) e sua localização nas cidades<sup>610</sup>; Eixo II - Dinâmica populacional e mercado de trabalho: Interpretação da evolução da dinâmica populacional e sua relação com o mercado de trabalho<sup>611</sup>, articulando com a evolução da malha urbana da cidade; Eixo III - Equipamentos de infraestrutura: Verificação e localização dos principais equipamentos de infraestrutura e sua localização na cidade<sup>612</sup>; e, Eixo IV - Expansão da malha urbana e novos loteamentos: Interpretação sociohistórica da formação do município e sua inserção regional, evolução da malha urbana, compreendendo a influência das atividades e equipamentos estudados nos eixos anteriores nesse processo, análise do uso do solo e possíveis conflitos<sup>613</sup>, tais como a existência de áreas de precariedade<sup>614</sup> e tendência das

<sup>609</sup> Este artigo foi elaborado como parte, contrapartida dos resultados parciais do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica (Associado – PIBIC/FAPE) Edital nº 44/reitoria/2012 intitulado Dinâmicas Regionais e Novas Territorialidades em cidades de maior influência no oeste catarinense, realizado no âmbito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Unochapecó.

<sup>610</sup> Tais como: grandes equipamentos industriais e/ou de tecnologia avançada; supermercados e hipermercados; serviços de saúde especializados; ensino superior, com destaque para a pós-graduação; empresas (comércio e serviços) associadas à agricultura científica e ao agronegócio; rede bancária e financeira; empresas de consultoria; redes e filiais de venda de eletrodomésticos e eletrônicos; empresas do setor imobiliário; empresas de consultoria. *OBS: Esse aspecto foi desenvolvido em conjunto com o bolsista aprovado no edital 24/2012, pelo Grupo de Pesquisa Cidade: Cultura, Urbanização e Desenvolvimento.*

<sup>611</sup> Tais como: Evolução população total, urbana e rural; migração (campo-cidade, de mão-de-obra especializada da cidade maior para a cidade menor); distribuição do emprego formal, segundo os diferentes setores da economia; evolução da PEA; evolução do IDH. *OBS: Esse aspecto foi desenvolvido em conjunto com o bolsista aprovado no edital 24/2012, pelo Grupo de Pesquisa Cidade: Cultura, Urbanização e Desenvolvimento.*

<sup>612</sup> Presença de shopping centers; aeroportos, terminais intermodais e plataformas logísticas; hotéis de redes nacionais e internacionais; distritos industriais e condomínios empresariais; espaços fixos e transitórios para a realização de eventos. *OBS: Esse aspecto foi desenvolvido em conjunto com o bolsista aprovado no edital 24/2012, pelo Grupo de Pesquisa Cidade: Cultura, Urbanização e Desenvolvimento.*

<sup>613</sup> Avaliação de conflitos, de cunho territorial, tais como: Interfaces entre a questão habitacional e os conflitos de uso do solo, problemas de mobilidade, precariedade das redes de infraestrutura, acessibilidade do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

áreas de expansão urbana<sup>615</sup>. Especial atenção será dada à avaliação geral de políticas públicas relacionadas ao ordenamento territorial, tais como: Planos diretores e Políticas públicas habitacionais oriundas das diferentes esferas de governo; Processos de planejamento urbano e regional, setoriais tal como o habitacional, bem como os instrumentos de gestão do solo e de ordenamento territorial.

Na figura 1, apresenta-se a região metropolitana de Chapecó, onde Chapecó é identificado como município pólo, a região identificada como metropolitana e a área de expansão da respectiva região metropolitana.

Mapa da região metropolitana de Chapecó<sup>616</sup>



deficiente aos equipamentos sociais e serviços urbanos, conflitos de uso urbano e restrições ambientais. *OBS: Esse aspecto foi desenvolvido em conjunto com o bolsista aprovado no edital nº 45/2012, pelo Núcleo de I.C. sobre Reestruturação Urbana em Cidades Médias.*

<sup>614</sup> Situação referente às moradias precárias, tais como: Favelas e áreas de risco; Loteamentos irregulares e clandestinos; Programas habitacionais de interesse social públicos e não governamentais; Déficit habitacional: coabitação, improvisação e uso de materiais rústicos; Condições inadequadas de moradia: densidade excessiva, irregularidade fundiárias, carência de infraestrutura e de instalações sanitárias no domicílio. *OBS: Esse aspecto foi desenvolvido em conjunto com o bolsista aprovado no edital nº 45/2012, pelo Núcleo de I.C. sobre Reestruturação Urbana em Cidades Médias.*

<sup>615</sup> Situação referente ao comportamento do mercado imobiliário, observando elementos tais como: Loteamentos e condomínios fechados; Intervenções do mercado imobiliário de locação; Uso residencial e diversificado nas áreas, associado à verticalização. *OBS: Esse aspecto foi desenvolvido em conjunto com o bolsista aprovado para o edital nº 45/2012, pelo Núcleo de I.C. sobre Reestruturação Urbana em Cidades Médias.*

<sup>616</sup> A Região Metropolitana de Chapecó é uma região metropolitana brasileira, criada pela lei complementar estadual nº 377, de 4 de abril de 2007. Reúne dezesseis municípios do estado de Santa Catarina em processo de conurbação, além de outros nove municípios que compunham a denominada área de expansão metropolitana, totalizando vinte e cinco municípios. O núcleo metropolitano é composto pelos municípios de Chapecó, Xanxerê, Xaxim, Arvoredo, Paial, Seara, Guatambu, Planalto Alegre, Nova Itaberaba, Coronel Freitas, Pinhalzinho, Águas Frias, Nova Erechim, Águas de Chapecó, Saudades e São Carlos. A área de expansão metropolitana conta com os municípios de Itá, Xavantina, Faxinal dos Guedes, Marema, Quilombo, União do Oeste, Caxambu do Sul, Palmitos e Cunhatai



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Conforme Ascher (1995, p.17), nos últimos 20-30 anos, ganhou força uma tese relacionada às metrópoles tradicionais, especialmente as dos países europeus, formadas ainda na passagem dos séculos XIX para o XX, de que o período de crescimento dessas grandes cidades havia terminado, e que após décadas de crescimento urbano associado à metropolização, estaríamos na iminência de uma “inversão da tendência secular” da emigração campo-cidade.

Tal Tese, dadas as especificidades do contexto brasileiro, chegou a repercutir no meio profissional e acadêmico, dentre outros, pelo fato de que algumas das condições explicitadas poderiam ser verificadas para as grandes metrópoles brasileiras. E, se estivesse correta, tal afirmação significaria um renascimento das cidades pequenas e médias. De qualquer maneira, tais condições se verificaram apenas parcialmente, tanto na Europa quanto no caso brasileiro. Por um lado, pelo fato do decréscimo da população e da atividade ocorrer apenas em alguns setores das metrópoles, e, por outro lado, o renascer das cidades pequenas e médias não pode ser considerado de maneira generalizada, e sim como um fenômeno mais fortemente associado à localização dessas cidades na região metropolitana onde estão inseridas. Por exemplo, quando analisamos os dados da região metropolitana de Chapecó, sobretudo seu entorno, e especificamente as cidades de maior influência que compreendem os micropólos regionais as cidades de Concórdia, São Miguel do Oeste, Maravilha, Pinhalzinho e Xanxerê, observa-se uma tendência de crescimento, principalmente se consideradas as questões populacionais, de negócios, comerciais, enfim, algumas potencialidades ao processo de desenvolvimento.

## **2 Formação da Rede Urbana e o Despontar de Cidades Influentes no Oeste Catarinense**

Para se pensar o papel das cidades estudadas, faz-se necessário relacionar a sua inserção regional nos processos de intermediação de troca de fluxos (bens, consumidores, serviços, informações, etc.), que perpassa a observação dialógica entre o urbano e o rural e, também, as articulações transescalares que ocorrem entre o local e o global. Também há que se ter em conta diversos elementos e relações, as quais refletem especificidades que influenciam os municípios e a região, características que marcam a configuração da rede urbana e regional, as áreas de influência das cidades, bem como as estruturas sociais, organizacionais e econômicas existentes, que influem nos processos de territorialização, em constante transformação.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A fim de contextualizar a caracterização da rede urbana no oeste catarinense e pensar os seus papéis de intermediação, faz-se pertinente considerar inicialmente o processo de conformação territorial e da rede urbana catarinense. As características do relevo e da influência sociocultural na estruturação fundiária, as divisões político-administrativas e de regionalização, bem como das condições produtivas e de infraestrutura contribuíram para a formação, no estado, de uma rede urbana composta por cidades de pequeno e médio porte (SIEBERT, 2001), de caráter multipolarizado (ANJOS, 2007), agrupadas em regiões que se organizam, dentre esses e outros fatores, sob a lógica de ramos dinamizadores da economia no estado. O oeste catarinense, dentro desse contexto, caracteriza-se pela marcada presença da atividade agroindustrial focada na produção de alimentos (suinocultura e avicultura e, mais recentemente, a bovinocultura de leite) e suas cadeias correlatas.

A evolução do papel de Chapecó, mais especificamente, na rede urbana regional e nacional pode ser apreendida a partir dos estudos do IBGE sobre as relações de rede, hierarquia e região de influência que as cidades exercem umas sobre outras. Uma breve análise da inserção de Chapecó nos estudos realizados (1966, 1978, 1993 e 2008) aponta para a crescente influência da cidade no oeste catarinense, configurando como a mais influente capital regional (nível B), desde o meio oeste do estado até a fronteira, ligando-se à rede urbana de Curitiba e Porto Alegre (IBGE, 2007). Como dito anteriormente, em estudo precedente foram identificadas as cidades que juntamente com Chapecó figuravam como as mais influentes na região, e que são objetos de estudos de tal pesquisa.

A rede urbana no oeste catarinense resulta principalmente dos processos de reestruturação produtiva da agropecuária, dos investimentos de capitais locais e estatais para o crescimento da agroindústria, o processo de (des)concentração de unidades de produção e suas cadeias correlatas, bem como da inserção destas atividades produtivas nas dinâmicas econômicas internacionais, incorporando padrões de produção e consumo globalizados. Associada a esse processo, a cadeia produtiva atrelada à agroindústria também se diversificou e se instalou em Chapecó e na região de modo representativo.

### **3 (Re)estruturação Produtiva e (Re)estruturação Urbana no Oeste Catarinense e o Crescimento Populacional**

O processo de estruturação urbana e regional do Oeste Catarinense está pautado



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

por sua formação socioeconômica.

As atividades produtivas presentes, desde o século XVIII, restringiam-se à pecuária e à erva-mate, as quais foram motivadoras, dentre outros aspectos, de diversos conflitos que se sucederam, envolvendo países e estados, até o início do século XX. Em 25 de agosto de 1917, Chapecó contava com uma extensão territorial que abrangia desde o meio oeste de Santa Catarina até a fronteira oeste, aonde atualmente situam-se os demais municípios estudados.

A ocupação territorial desta região, no século XX, ocorreu por meio da colonização empresarial, de modo que determinadas empresas ganharam a concessão para a exploração e comercialização das terras, que em sua maioria foram vendidas aos migrantes de descendentes europeus oriundos das colônias gaúchas, a partir de 1920.

A atividade madeireira esteve associada a esse processo, mediante incentivo governamental, também devido ao interesse de assegurar a posse das terras, além da geração dos ganhos econômicos. Essa forma de colonização aos poucos consolidou o povoamento do oeste catarinense, marcado por inúmeros percalços caracterizados pela tênue conexão da região ao resto do estado, pela precariedade e a escassez de infraestrutura e a falta de articulação aos mercados de modo geral. Assim, a partir da cultura de subsistência, um novo perfil socioeconômico começou então a se delinear baseado na cultura da produção de excedentes, mesmo que de modo artesanal, levando a organização inicial do núcleo urbano da cidade de Chapecó, bem como outros pequenos focos de assentamentos. Todavia, os antigos habitantes - indígenas e caboclos - expropriados de suas terras e seu modo de vida, foram completamente excluídos do novo sistema econômico e fundiário que gradativamente se instalava (RENK, 1997).

O isolamento dos centros de comercialização e a necessidade crescente dos migrantes os obrigaram a transformar seus produtos, também em busca de maior durabilidade, o que fomentou o ciclo da agroindustrialização mais adiante. A diversidade produtiva das propriedades, associada à distância e à dificuldade do transporte de grãos produzidos na região serviram de base para a dinâmica do sistema agroalimentar, já que os grãos produzidos serviam de alimento para a criação de pequenos animais, como galinhas e porcos, nas propriedades (BAVARESCO, 2005). A intermediação entre o produtor e o consumidor era exercida pelo comerciante que comprava os excedentes e os vendia nos estabelecimentos comerciais, agregando crescente influência econômica, de modo que foi a partir dela que foi gerado o capital investido na estruturação das agroindústrias. Fica evidente a interdependência entre o rural e o urbano, que pautam as



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

relações de Chapecó e região até os dias atuais e cada vez mais fortemente.

Ao longo das décadas seguintes, houve o gradativo incremento das atividades industriais e da diversificação do comércio, impulsionando a consolidação do núcleo urbano de Chapecó e modificando a paisagem da cidade. Houve, sobretudo entre as décadas de 1950 e 1960, a emancipação de muitos municípios através dos desmembramentos, como se segue: Concórdia (1934), São Miguel do Oeste (1953), Xanxerê (1954), Maravilha (1958) e Pinhalzinho (1961).

Neste mesmo período, embora a economia da madeira ainda fosse significativa, a suinocultura começava a despontar como atividade econômica viável que se adaptava às condições naturais e fundiárias existentes, respondendo de modo promissor à crise do pós Segunda-Guerra Mundial. O fomento à produção de matéria-prima pela produção dos excedentes contribuiu para a instalação dos primeiros frigoríficos para abate na região, como a Sadia, a Perdigão, a Chapecó Industrial e a Cooperativa Central Oeste Catarinense, visando o mercado de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Já na década de 1960, houve as primeiras experiências de integralização do produtor rural, que mais tarde marcaria o processo de reestruturação da agroindústria com vistas à expansão de mercado, o que provocou impactos urbanos e regionais pela exclusão de muitos produtores rurais que não se adequaram à modernização do processo produtivo. A partir da década de 1960 as transformações urbanas começaram a tomar maior vulto, expressa pela melhor estruturação, com a instalação de equipamentos urbanos e instituições públicas, reforçando o papel regional de Chapecó, inclusive pelo considerável incremento trazido por obras viárias que atenuaram o isolamento da região.

O avanço da agroindustrialização nessas décadas ocorreu, em parte, também pelo incentivo financeiro do Estado, na época tomado pelos militares, além de outros fatores favoráveis como as condicionantes naturais, a pequena propriedade diversificada, a base da agricultura familiar e a cultura do trabalho e da acumulação imbuída no migrante. Outro fator determinante foi a implementação do denominado “modelo de integração”, que foi a forma encontrada para a manutenção da fragmentação dos agricultores em suas unidades produtivas, simultaneamente à sua “integração” a uma cadeia de produção necessária à nova fase de desenvolvimento do capital. Através dele, padrões de produção puderam ser preestabelecidos pela empresa, com a vantagem de manter o produtor sob o seu controle econômico e também ideológico, criando uma relação de dependência. Uma característica marcante da agroindústria, que a diferencia das demais empresas, é que nela é possível estabelecer um acirrado controle sobre outro produtor privado, no caso o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

agricultor, ditando regras de acordo com a necessidade de obtenção de matéria-prima no ritmo e tempo que a empresa determina (ALBA, 2002, p.31).

Segundo os censos demográficos (IBGE, 1960, 1970, 1991, 2000 e 2010), entre as décadas de 1960 e 1980, e associado ao crescimento e à consolidação dos frigoríficos, houve também o considerável crescimento populacional das cidades estudadas. Entre as décadas de 1960 e 1970, Chapecó e Concórdia não tiveram aumento populacional considerável devido aos desmembramentos ocorridos, porém os demais municípios cresceram consideravelmente. Maravilha por exemplo mais que dobrou de população no período, de 7.352 para 17.889 habitantes. Nota-se que Pinhalzinho não havia ainda sido criada. Nesse período o perfil populacional era predominantemente rural, com uma média aproximada de 80% da população vivendo na área rural.

Entretanto, é entre as décadas de 1970 e 1980 que transformações urbanas mais evidentes ocorreram. Nesta década, Chapecó teve um acréscimo populacional de 68%, passando de 49.865 para 83.765 habitantes. No restante dos municípios estudados, São Miguel do Oeste teve o crescimento percentual na taxa de 64%, muito próximo aos números de Chapecó, ao que se seguem Concórdia com 30%, Maravilha com 26% e Pinhalzinho similar a anterior com 25% e Xanxerê com 21%.

Como ocorreu ao longo do processo de urbanização brasileiro, foi neste período que houve a inversão quanto ao local de moradia dos habitantes, da área rural para a urbana. No caso de Chapecó, em 1970, 59% dos moradores estavam no campo, ao passo que em 1980, essa porcentagem baixou para 34%, sendo que a população urbana nesse período quase triplicou. Essa inversão também aconteceu com os municípios de Xanxerê, São Miguel do Oeste, Pinhalzinho. Nos demais casos, Concórdia e Maravilha, essa mudança quanto ao local de moradia, ocorreu na década seguinte, entre 1980 e 1991.

Desde então, a população urbana só tem crescido, chegando a mais de 91,6% em Chapecó, em 2010, seguidas por Xanxerê (88,7%), São Miguel do Oeste (88,3%), Pinhalzinho (83,36%) e Concórdia (80%) (IBGE, 2010). Entre 2000 e 2009, os municípios cujas taxas médias anuais de crescimento estavam acima da média estadual e nacional eram Pinhalzinho (2,75%), Maravilha (2,5%) e Chapecó (1,9%). As taxas mais baixas estavam entre São Miguel do Oeste (1%), Concórdia (1,2%) e Xanxerê (1,3%) (Sebrae, 2010).

Todavia, estes dados de modo algum significam que o rural perdeu sua importância, já que essas cidades se revelam justamente na interação dialética entre o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

urbano e o rural. O urbano só é urbano pela presença do rural diretamente interligado a ele, tal como se percebe ao longo desse estudo.

De meados da década de 1980 à década seguinte, começaram também a surgir os impactos do crescimento da cadeia da agroindústria, que progressivamente se verticalizava, bem como as implicações da globalização e das políticas econômicas mundiais dominantes. Se por um lado, a agroindústria baseada na região, buscava se inserir no mercado internacionalizado, por outro, as atividades produtivas sofreram duramente pela perda de competitividade, gerando impactos sociais e ambientais nas escalas urbana e regional, provocados pela concentração e intensidade dessas mesmas dinâmicas produtivas (VIEIRA; CUNHA, 2002). Houve, então, grande concentração e centralização do capital no setor agroalimentar. Se no início da década de 1970 existiam 23 frigoríficos em Santa Catarina, na década de 1980, restaram apenas sete grandes frigoríficos, incluindo as cooperativas (GIESE, 1991 apud ALBA, 2002). Um fato recente foi a incorporação da Sadia pela Perdigão, formando a Brasil Foods S.A. (BRF).

#### **4 Considerações Finais**

Uma parte dos estudos que embasam essa pesquisa se refere à análise na escala intra-urbana das cidades aqui abordadas, a fim de compreender como as mesmas têm se conformado em função da (re)estruturação produtiva e urbana. No caso de Chapecó, essa etapa foi finalizada e nos outros casos, estão em andamento. Entretanto, algumas considerações são apresentadas.

Quanto aos elementos estruturadores das cidades, de modo geral, fica evidente o papel que os eixos viários possuem no padrão de localização dos setores secundário e, sobretudo, o terciário que está em expansão, direta ou indiretamente relacionado à cadeia produtiva da agroindústria. Nesse último caso, pode-se perceber mudanças significativas nos ramos das redes de supermercados, de lojas e hoteleiro, que historicamente predominava capitais locais e regionais, mas que atualmente começam a apresentar a entrada de capitais nacionais e internacionais, como é o caso da instalação da rede Walmart e hotéis IBIS, além do shopping center da marca Pátio, em Chapecó, reforçando em seu papel de cidade do consumo ao possuir o primeiro deste tipo de empreendimento na região.

Outro ramo em expansão é o educacional, com a chegada e expansão de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

universidades públicas, como a Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó, e muitas outras instituições privadas provenientes de redes nacionais e regionais, não só em Chapecó, como em algumas outras cidades estudadas. Na área de serviços da saúde, Chapecó permanece como referência microrregional, apesar da oferta do serviço público dar indícios de estar bastante aquém da demanda, o que tem aberto espaço para a provisão dos serviços privados.

Todos estes setores dinâmicos ligados ao terciário estabelecem, através de sua localização nas cidades, vetores de expansão e valorização imobiliária. Quanto á oferta habitacional observa-se uma considerável expansão do setor imobiliário, decorrente do dinamismo econômico descrito anteriormente, restrito principalmente a capitais locais e regionais. Com a oferta de créditos oriundos dos programas nacionais de financiamento, como o Minha Casa Minha Vida, tem havido um *boom* imobiliário em todas as cidades. Todavia, entre os imóveis de padrão pretensamente destinados às camadas populares, as ofertas em geral não são inferiores a R\$ 100.000,00 por imóveis que apresentam qualidade arquitetônica e urbanística duvidosa. Os imóveis de padrão médio e alto têm atingido, respectivamente, em torno de R\$ 280.000,00 e R\$ 500.000,00, o que não difere em muito dos preços em algumas capitais de estado, como Curitiba e Porto Alegre.

Desta maneira, o dinamismo econômico mostra sua outra face quando despontam as desigualdades socioespaciais. Muito embora o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) não esteja abaixo da média nacional na maioria dos casos, as taxas de incidência de pobreza sobre o conjunto da população consideradas pelo IBGE em 2003 (SEBRAE, 2010) são bastante expressivas, a saber: Chapecó (33,8%), Concórdia (28,8%), Xanxerê (32,2%), São Miguel do Oeste (30%), Maravilha (28,1%) e Pinhalzinho (30,8%). Essa observação vem ao encontro de nota divulgada pelo IBGE (2012), baseada nos indicadores Sociais Municipais 2010, afirmando que a incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio.

Sobretudo no caso de Chapecó, o crescimento populacional, causado pela busca por emprego e o êxodo das áreas rurais fruto dos processos de modernização da agroindústria, não ocorreu de forma assistida, em termos de provimento de políticas públicas sociais. As consequências do abrupto adensamento do espaço da cidade podem ser constatadas.

Quando houve o maior crescimento da cidade, o município não possuía condições para viabilizar e prover a cidade na mesma rapidez com que consolidava o seu núcleo urbano, além do fato que, nesta época, não era preocupação corrente dos poderes



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

públicos o enfrentamento da exclusão social. Desta forma, a desigualdade socioespacial já se fazia evidente na paisagem da cidade, com a formação de bairros operários sem infraestrutura, assentamentos precários e o despejo de populações excluídas em guetos que carregam até hoje o estigma da exclusão. Prova disso, é que entre as décadas de 1970 e 1990 tem-se o período mais intenso de surgimento de novas áreas irregulares, chegando ao percentual de 77,3% das áreas existentes até 2011, o que revela a falta de efetividade das políticas públicas habitacionais durante este período.

No tocante à região metropolitana de Chapecó, sobretudo na análise dos territórios urbanizados em seu conjunto, se verifica uma reorganização que favorece as cidades menores e cada vez mais situadas dentro de um mesmo mecanismo de funcionamento metropolitano, ou seja, de migrações alternadas e ralações econômicas e sociais cotidianas em um mesmo espaço metropolitano. Transformações que expressam uma recomposição funcional e social dos espaços metropolitanos (ASCHER, 1995, p.19). Então, inspirado em Benfatti, Queiroga e Silva (2010, p.32), observa-se a formação de uma entidade urbana nova..., mas não uma megalópole como apontam os autores, mas especificamente no caso de Chapecó, um território que tem adquirido densidade técnico-científico-informacional e comunicacional.

E, quanto à parâmetros de mobilidade interessante referir que há um novo problema urbano muito ligado, não somente há maior necessidade de vinculação a modalidades de deslocamento indutoras de um crescimento com certo grau de continuidade e coesão – sobretudo, necessidade maior oferta de transporte público e investimentos em meios de transportes alternativos que possam contribuir para reduzir o tempo de espera entre um horário e outro nos horários de transporte coletivo atualmente disponíveis – mas, a extensão e a descontinuidade das metrópoles em seu funcionamento contemporâneo estão ligadas às redes viárias de circulação rápida e à disseminação do uso do automóvel e dos ônibus fretados cuja circulação nas ruas dessas cidades localizadas na região metropolitana já se torna um novo problema urbano<sup>617</sup>. Ou seja, devido a uma maior necessidade oferta de transporte coletivo urbano, intraurbano que dê conta da mobilidade no âmbito da região metropolitana, nos períodos em que se registra um maior volume de tráfego as infraestruturas de transporte nem sempre conseguem dar resposta a este aumento, assistindo-se então a uma saturação (quando a capacidade da infraestrutura é atingida) quando a partir deste volume a circulação

<sup>617</sup> Aponta-se a necessidade das Secretarias Municipais de Transporte estabelecer regras específicas para atividade de fretamento e circulação de veículos de transporte coletivo, de cargas,...



ISBN: 978-85-7897-148-9

começa a processar-se em regime forçado. E, quando um veículo é adicionado a uma corrente de tráfego nestas condições o resultado será o abrandamento das velocidades dos veículos que já se encontram na corrente de tráfego<sup>618</sup>.

## Referências

ALBA, Rosa S. **Espaço urbano**: os agentes da produção em Chapecó. Chapecó: Argos, 2002.

ANJOS, F. A. O sistema urbano multi-polarizado de Santa Catarina. In: SPOSITO, M.E.B. (Org.). **Cidades médias**: espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ASCHER, F. **Métapolis ou l'avenir des villes**. Paris: Odile Jacob, 1995.

BAVARESCO, P. R. **Ciclos econômicos regionais**: modernização e empobrecimento no Extremo Oeste catarinense. Chapecó, Argos, 2005.

BENFATTI, Denio M.; QUEIROGA, Eugenio F.; SILVA, Jonathas M. Transformações da metrópole contemporânea: novas dinâmicas espaciais, esfera da vida pública e sistemas de espaços livres. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. v.12. n.1. p.29-43. mai.2010.

BOERI, S. Apuntes para un programa de investigación. In: FORT, F.; ARC, M. J. (Org.). **Mutaciones**. Barcelona: Revue Centre d'Architectures, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2007. **Regiões de Influência das Cidades 2007**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<<http://www.ibge.gov.br>>>. Acesso em mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 1996 e 2006. **Censos Agropecuários**. Disponível em: <<<http://www.ibge.gov.br>>>. Acesso em ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010. **Censos demográficos**. Disponível em: <<<http://www.ibge.gov.br>>>. Acesso em out. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2011. **Indicadores sociais municipais 2010**: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio  
 Comunicação Social. Disponível em:  
 <<[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2019&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1)>>. Acesso em out. 2012.

RENK, Arlene. **A luta da erva**: um ofício étnico no Oeste Catarinense. Chapecó: Grifos, 1997.

<sup>618</sup> O congestionamento do tráfego é um problema crescente o qual impõe à sociedade custos crescentes em termos de atraso de tempo, superiores mesmo aos custos operacionais necessários e aos custos ambientais.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

SEBRAE-SC. **Santa Catarina em números**. Florianópolis: Sebrae/SC, 2010. Disponível em: <<<http://www.sebrae-sc.com.br/scemnumero/>>>. Acesso em out. 2012.

SIEBERT, C. Panorama do planejamento regional em Santa Catarina: da centralização à construção da solidariedade regional. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Desenvolvimento Regional em Santa Catarina**: reflexões, tendências e perspectivas. Blumenau: Edifurb, 2001.

VIEIRA, P.F.; CUNHA, I.J. Repensando o desenvolvimento Catarinense. In: VIEIRA, P.F. (org.). **A Pequena produção e o modelo catarinense de desenvolvimento**. Florianópolis: APED, 2002.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## IMPLANTAÇÃO DE CAMPUS UNIVERSITÁRIO COMO AGENTE DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL: o caso da UFPR no litoral paranaense

Clóvis Wanzinack<sup>619</sup>

### Resumo

O trabalho focaliza a implantação do *campus* da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, idealizado no intuito de contribuir para o desenvolvimento regional. Busca-se refletir sobre alguns dos desafios e potencialidades após decorridos sete (7) anos de sua criação. A pesquisa<sup>620</sup> de cunho qualitativo, teórico e social, foi conduzida por investigação bibliográfica, documental e entrevistas semi-estruturadas com *atores-chave rico-informantes*. Observou-se estratégias político-pedagógicas visando atender às culturas locais e desenvolvimento na região via Trabalhos por Projetos. O estudo permitiu conhecer e compreender um pouco dos processos da UFPR Litoral, levantar algumas indagações sobre os modos com que esta se propõe a contribuir no desenvolvimento do litoral paranaense e algumas das particularidades de uma proposta em ininterrupta *constru-lapidação*.

**Palavras-chave:** Universidade; Desenvolvimento Regional; Litoral do Paraná; Projeto Político-Pedagógico.

### 1 Introdução

Para que haja um processo de desenvolvimento mais igualitário no Brasil, visando reduzir as desigualdades, é de suma seriedade aplicação de um olhar mais crítico voltado a educação, ciência e tecnologia. Nessa circunstância se ressalta o desempenho das Universidades, com posturas mais críticas e inovadoras em seu papel educacional, fatores *sine qua non* a cotizar-se de forma expressiva, contribuindo com a ascensão do desenvolvimento de uma região por meio da educação, pesquisa científica, extensão e inovação tecnológica. Uma Universidade, em sua ativa atuação regional, pode agenciar influências em conjunturas econômicas, excitando o crescimento e reduzindo disparidades inter-regionais; em contextos sociais, apreciando a melhoria da distribuição da renda e arrefecimento da pobreza, também na inovação tecnológica, característica decisiva para o progresso e Desenvolvimento Regional.

Alicerçado nessa concepção, o Governo Federal estabeleceu recentemente o

<sup>619</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional pela FURB (SC). Docente da UFPR (PR). Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento Sustentável do Litoral do Paraná. E-mail: cloviswa@gmail.com

<sup>620</sup> Pesquisa orientada pela professora Doutora Lilian Blanck de Oliveira. Docente do PPGDR-FURB e líder do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD) do PPGDR/FURB.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - responsável por expressivo crescimento e expansão do sistema de Ensino Superior Federal no país. A Educação em nível federal passou por um período de estagnação, fruto da falta de investimentos e políticas públicas que fomentassem a ampliação desse campo. Com as últimas gestões federais, esse setor vem sendo impulsionado tanto com a reestruturação e criação de novos *campi*, de novas Universidades Federais, bem como com a estruturação dos Institutos Federais de Ensino Técnico, Tecnológico e Superior (SILVA E SILVA, 2011).

Perante essa Política Nacional de Expansão e Interiorização da Rede Federal de Ensino Superior e sabendo-se de deficiências na área de educação - notadamente em Nível Superior - e dos baixos Indicadores de Desenvolvimento Humano na região litorânea do Paraná, os gestores da UFPR decidiram expandir a Instituição, edificando um *campus* nessa região, alcunhado UFPR Litoral. O Litoral do Paraná enfrenta distintos problemas em termos de desenvolvimento. Destacam-se como principais vulnerabilidades regionais: grande crescimento populacional, não acompanhado de crescimento econômico, nem de incremento do panorama social equivalente; precários indicadores de saúde e educação; fragilidades ambientais caracterizadas por tensionamentos entre o uso e ocupação do território e a preservação de delicado ecossistema; entre outras. Um dos fatos marcantes na dinâmica sócio econômica é a questão da sazonalidade dos municípios praianos, que vivem em função da temporada de verão.

Até meados de 2005 a região não possuía nenhuma Universidade, apenas algumas Faculdades isoladas, com pouca oferta de cursos de graduação e de pós-graduação. A UFPR Litoral foi concebida então, não somente para oferecer cursos para uma população menos favorecida e, excluída socialmente, mas acima de tudo, para ser um agente potencializador de desenvolvimento na região (UFPR, 2008a).

Partindo desse panorama, o desafio estava colocado: Como promover o desenvolvimento por meio da implantação de um *campus* universitário? Existiria alguma abordagem/proposta pedagógica que poderia contribuir de forma mais incisiva nesse sentido? Quais cursos poderiam colaborar no fomento e promoção de um Desenvolvimento Regional voltado às necessidades e interesses locais?

Movidos por tais questionamentos, demandas e interesses, foi elaborada a proposta de criação da UFPR Litoral, buscando atendê-las em solidárias e comprometidas ações coletivas pedagógicas. Para tanto, foi elaborado um Projeto Político-Pedagógico (PPP) voltado especificamente para UFPR Litoral e de acordo com o Projeto, o trabalho



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

pedagógico a ser desenvolvido, sendo pautado e regido por princípios que envolvam: “a) o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; b) a educação como totalidade; c) a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade” (UFPR, 2008a, p. 11).

Ponderando este conjunto de acepções, foi possível levantar a seguinte inquietação: Por meio de quais abordagens e estratégias pedagógicas, a UFPR Litoral tem contribuído na busca de soluções aos problemas da população litorânea do Paraná, na perspectiva de um Desenvolvimento Regional de caráter sustentável. A partir dessa demanda, força motriz para a realização deste estudo, buscou-se investigar, dentro dos limites de um trabalho desta natureza, algumas faces do panorama recente de expansão do Ensino Superior Federal, por meio da verificação de um estudo de caso, focalizando a implantação de um *campus* em uma região litorânea do sul do país, ou seja, a UFPR Litoral. Objetivou-se conceber um desenho com alguns dos possíveis benefícios, impasses e desafios dessa estratégia para o desenvolvimento da região litorânea do Estado do Paraná, identificados no seu ainda recente percurso histórico.

A pesquisa emergiu da apreciação de uma Política Pública que vem sendo estudada nos últimos anos no cenário brasileiro da Educação Superior Federal. A expansão de Instituições Federais de Ensino Superior, em muitos casos agregada a um processo de interiorização do sistema e propostas audaciosas de articulação com realidades locais, requer investigações, registros e reflexões aprofundadas. O estudo da UFPR Litoral e seu atrelamento com o desenvolvimento do litoral paranaense se configuram em espaço excepcional para a materialização de um estudo com foco em um panorama regional, que pode ser paulatinamente ampliado a outras realidades comparáveis, que também são alvo desta Política Pública.

## **2 Metodologia**

A investigação se baseou em consulta a referencial teórico, documental e social, analisando-se qualitativamente alguns dos desdobramentos, após sete anos de implantação do *campus* da UFPR no litoral paranaense. Foi adotado como referencial teórico-metodológico a estratégia de pesquisa qualitativa, consistindo numa pesquisa de caráter social por meio de entrevistas em profundidade com atores-chave no processo, assim como pesquisa documental, ambas em diálogo com pesquisa bibliográfica.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O propósito da metodologia qualitativa incide em enlaçar experiências do mundo social e os significados que as pessoas dão a essas experiências, a partir de suas próprias perspectivas e em conjunturas delimitadas. Tal enfoque tenciona documentar o mundo a partir do ponto de vista das pessoas submergidas no contexto da situação. A pesquisa documental levantou informações, documentos e registros históricos, fornecendo subsídios para consolidar essa proposta. Foram consultadas diferentes fontes documentais, desde Portarias e Resoluções que designavam a criação do *campus* Litoral da UFPR, ao PPP da Instituição, passando pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e registros sobre a implantação do *campus* veiculados na mídia.

Complementares à pesquisa documental, as entrevistas se configuraram em âncoras expressivas para a concepção da realidade observada. Ao longo da pesquisa foram identificados atores chave no processo em estudo, com os quais foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, focando na percepção do interlocutor sobre a experiência. Objetivou-se identificar casos *rico-informantes* para um estudo em profundidade. Para seleção dos entrevistados atentou-se aos atores sociais com maior tempo de trabalho na Instituição, dando-se preferência aos precursores; pessoas que exercem ou já exerceram funções de gestão, tais como coordenação de curso, coordenação pedagógica ou direção do *campus*; pessoas que desenvolvem projetos com a comunidade; e por fim, o envolvimento com o tema de estudo.

Sete pessoas foram identificadas como atores-chave, consistindo em docentes, coordenadores pedagógicos e coordenação do *campus*. Elucidou-se individualmente os objetivos do projeto, e as entrevistas foram realizadas em local de maior privacidade. Todas entrevistas foram gravadas e transcritas, e para garantir a confidencialidade os nomes foram codificados. Após transcrito, o conjunto foi examinado em detalhes, buscando-se identificar as categorias mais significativas e que mais se faziam presentes nos discursos, constituindo análise temática que foi posteriormente confrontada com a literatura. No que tange aos aspectos teóricos, buscou-se aportes na bibliografia a respeito do Desenvolvimento Regional, assim como o papel das Universidades, sua concepção histórica e relação com o Desenvolvimento Regional. Atentou-se também sobre elementos apontados por estudiosos do campo da Educação, sobre a relação entre estratégias pedagógicas e Desenvolvimento Regional.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 Universidade e Estratégias Pedagógicas com Vistas ao Desenvolvimento Regional

As Universidades exercem um papel determinante no desenvolvimento das regiões onde se implantam, assim, vêm recebendo uma atenção crescente nos últimos anos. Parte considerável das Universidades está em um processo de revigorar o procedimento de ensino por meio de um processo de aprendizagem centrado no estudante, com experimentação de outros modos de interação entre o educando e o que é aprendido. Na UFPR Litoral, a primeira e mais pronunciada diferença consiste na estratégia de Trabalho por Projetos, por meio de Projetos de Aprendizagem (PA), que se constituem em um dos três eixos curriculares incorporados ao PPP e aos Projetos Pedagógicos de todos os quinze cursos da entidade. Os outros dois eixos curriculares, denominados Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) e Interações Culturais e Humanísticas (ICH) também intentam sensibilizar sobre algumas questões relacionadas aos problemas regionais e almejam atuar na busca da resolução, ou ao menos no questionamento e na problematização dessa conjuntura.

Além desses componentes, outros aspectos também buscam estabelecer interfaces entre a instituição e o Desenvolvimento do litoral do Paraná. A própria definição dos cursos ofertados no *campus* também não foi feita aleatoriamente. Partiu de uma contextualização de algumas das vulnerabilidades regionais, como saúde, sazonalidade, educação, aspectos sócio-econômicos, mas também converge com a eleição de algumas potencialidades, como turismo, meio ambiente, patrimônio cultural, etc.

O PPP da UFPR Litoral, por meio da estratégias de “Trabalho por Projetos”, favorece a interação das atividades formativas da Instituição com a comunidade e com a realidade regional. Professores, técnicos e estudantes, por meio de fases sucessivas de conhecimento, (compreensão, proposição e ação), desenvolvem Projetos de Aprendizagem e de docência, relativos aos desafios observados na região e em sintonia com a população local. Constroem dialeticamente uma “profissionalidade” proativa nos educandos, que prima pela responsabilidade cidadã nas comunidades envolvidas. (UFPR, 2008b, p.3-4).

Primeiramente cabem algumas considerações a respeito do quesito “reconhecimento da realidade regional”. Diversos cursos desse *campus*, em seus PPC, contemplam módulos em torno do “Reconhecimento Regional” ou “Reconhecimento do Litoral”, variando a nomenclatura, conforme o currículo do Curso. Tais módulos são trabalhados no início das graduações, geralmente durante o primeiro semestre, para que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estudantes tenham contato com a realidade da região. São aprofundados os conhecimentos a respeito das principais vulnerabilidades e potencialidades locais, envolvendo a sensibilização de distintas áreas, como a ambiental, socioeconômica, cultural, entre outras. A partir do reconhecimento das questões locais, com foco nas vulnerabilidades, os estudantes são instigados a desenvolver seus PA, que ocupam 20% da carga horária de todos os cursos da UFPR Litoral. Todos os PPC reservam o espaço das sextas-feiras para esse eixo curricular, que tem como fulcro o trabalho por projetos. A esse eixo somam-se ainda outros dois eixos: as Interações Culturais e Humanísticas (ICH), que ocupam o espaço das quartas-feiras; e os Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) que ocupam o espaço dos demais dias da semana.

Os Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) se organizam em módulos, que são meios e não fins no processo de formação do futuro profissional. Com rigor científico e contextualização com os desafios reais que o estudante vai enfrentando, os fundamentos são organizados de forma consonante com as diferentes etapas da Proposta Pedagógica, buscando atender tanto as diretrizes curriculares de cada profissão, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem. (UFPR, 2010).

Os FTP's são desenhados por equipes interdisciplinares de docentes nas respectivas Câmaras de cada Curso, que integram a Instituição. Neste eixo não caberia, o excesso de conteúdos, nem conteúdos desconectados uns dos outros. Mas sim conteúdos interligados e que fizessem significado para o estudante, despertando o seu interesse em apreender. Dessa maneira, as "disciplinas" são agregadas em módulos temáticos que articulam o conhecimento de maneira integrada. Os módulos, diferentemente de disciplinas tradicionais, são compostos por equipes de professores oriundos de distintas áreas de formação, buscando uma interação entre os diferentes campos do saber.

Com relação ao 3º eixo curricular, além dos FTP e PA, o eixo das Interações Culturais e Humanísticas - as ICH- consiste em outra interface da formação profissional dos estudantes com a realidade e as comunidades locais. As ICH têm por objetivo contribuir para a formação humana e trata-se de espaços diferenciados onde a aprendizagem acontece através de reflexões e vivências sobre os saberes científicos, culturais, artísticos, populares, pessoais entre outros. Nas ICH os estudantes de diferentes cursos se agregam em grupos mistos, se conhecem, aprendem juntos, participam semanalmente durante toda sua formação de atividades que despertam seu interesse e compreensão sobre si mesmo, sobre as relações humanas e sobre o mundo.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O currículo das ICH está em permanente “movimento”, pois sempre estão sendo (re)criadas novas atividades todo semestre a partir dos interesses e do protagonismo dos estudantes, técnicos e professores. (UFPR, 2010).

Partindo dessa premissa, atentou-se à fragmentação existente em currículos tradicionais, como no caso das disciplinas das áreas técnicas e aplicadas que não dialogam com as disciplinas das áreas de ciências humanas, como psicologia, antropologia, filosofia ou sociologia. Assim, as ICHs compõem o mapa curricular ao longo de todo o curso, correspondendo a 20 % da carga horária dos cursos. Neste espaço curricular, estudantes dos diferentes cursos da UFPR Litoral participam juntos, independentemente de seus cursos, ou seja, num espaço interdisciplinar, de atividades como oficinas, debates, vivências, saídas de campo, práticas, entre outras. Em termos práticos, as ICH possuem um espaço na agenda semanal da UFPR Litoral: ocorrem todas as quartas-feiras. Assim, dentro de um cardápio de diferentes atividades, o estudante pode optar por aquela que lhe desperta maior interesse, independente de sua carreira de graduação.

Somados às ICH e aos FTP, o terceiro eixo curricular da UFPR, que também revela interfaces com a minimização de problemas regionais é o eixo de Projetos de Aprendizagem (PA). O desenho curricular que se fundamenta no Trabalho por Projetos permite que o estudante construa o seu conhecimento de maneira integrada com diversas áreas do conhecimento. Assim, além dos FTP específicos de cada curso, o estudante organiza seu cotidiano tendo também os espaços semanais para as ICHs e para dedicar-se ao PA. O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações integradas entre a Instituição e a comunidade.

Ao trabalhar com PA ou situações problemas nas escolas, foca-se na realidade, direcionando a energia em busca de soluções de problemas, ao mesmo tempo em que se realiza um processo de imersão concentrada na construção de conhecimento. Ao estabelecer o propósito do projeto, seus objetivos, o problema a ser pesquisado e o conjunto de certezas provisórias e dúvidas temporárias que orientarão o movimento do pensamento e que revelam os sistemas de significação, busca-se na verdade, tentar pôr ordem na consciência. Direciona-se melhor as atenções e intenções, esclarecendo a forma como se pretende buscar, localizar, selecionar as informações na tentativa de encontrar a solução ao problema ou desafio colocado. (MORAES, 2003).

Muitos dos PA desenvolvidos pelos estudantes são provenientes de temas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

abordados nos módulos de Reconhecimento do Litoral, do início do curso, ou ainda a partir de seus próprios anseios com relação a temas que lhes despertam o interesse. Além dos PA, desenvolvidos por discentes com mediação docente, outros projetos também são desenvolvidos na comunidade universitária, por todos os atores que compõem a UFPR Litoral. Destacam-se os projetos desenvolvidos pelos docentes e técnicos, em que discentes também participam: projetos de pesquisa, projetos de ensino, projetos de extensão, além dos próprios projetos institucionais implementados pela UFPR, tais como os projetos em parceria com a Rede Pública de Educação, já explicados anteriormente.

O trabalho por projetos é um elemento central nas estratégias pedagógicas da UFPR Litoral com vistas ao desenvolvimento local, e de acordo com a metodologia de trabalho por projetos proposta, estudantes, docentes e a Instituição são corresponsáveis pelo desenvolvimento de projetos estabelecidos em diálogo com a comunidade litorânea, atentando-se aos problemas regionais e que compreendam a tríade ensino-pesquisa-extensão. Assim, numa via de mão dupla, ao mesmo tempo em que estudantes e docentes aprendem, produzem conhecimento e promovem atividades de pesquisa e extensão, a comunidade se beneficia por meio de projetos que se transformam em ações com intuito de minimizar os desafios encontrados no cenário local.

Dessa maneira, os espaços curriculares da UFPR Litoral como os PA e ICH e alguns dos FTP são realizados de modo interdisciplinar em atividades intercursos, sem a segmentação por cursos tipicamente assumida nas atividades formativas em Universidades mais tradicionais. A realização de PA, assim como a realização de atividades culturais e humanas em pequenos grupos com docentes oriundos de diferentes áreas do saber, possibilita uma reflexão e ação nas mais diversas áreas.

Obviamente, muitos são os desafios inerentes a essa proposta e nem todos poderão ser trazidos e detalhados aqui. Cabe destacar, de acordo com a locução dos entrevistados: a falta de experiências semelhantes, que sirvam de parâmetros para essa experiência; a dificuldade de algumas pessoas para se adaptarem ao formato dessa empreitada, bem como o desafio logístico de organizar tais atividades, que acabam gerando certa resistência pois deslocam os sujeitos de suas zonas de conforto; a preocupação com a sustentabilidade da proposta, pois pode ser apenas uma estratégia da gestão atual, não sendo incorporada às futuras gestões; a pouca efetivação de alguns propósitos, ficando muitos elementos apenas restritos aos discursos e ao campo das intencionalidades; e ainda o desafio de integração da equipe envolvida, e de uma equipe



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de docentes, técnicos e educandos com domínio metodológico e teórico que viabilize a idéia emancipatória.

Já em relação aos êxitos, embora alguns entrevistados ainda considerem precoce o momento para se pensar em êxitos, foram relatados como aspectos significativos: o ingresso de uma média de 70 a 80 % de estudantes oriundos do Litoral do Paraná nos últimos concursos vestibulares; a vinda de pessoas de fora para compor o grupo, principalmente docentes e técnicos, visto como um aporte para novas idéias, novos modos de pensar, que contribuem para a dinamização do local; o ineditismo da proposta, que busca incorporar a dimensão Desenvolvimento Regional; entre outros.

A adoção de tais estratégias pedagógicas e o diálogo com diferentes autores constitui-se em debate fecundo e extremamente extenso. No espectro deste artigo, cabe salientar que o conjunto formado por estes pressupostos vêm guiando a estruturação do PPP da UFPR Litoral, os PPC, as estratégias metodológicas e os processos de ensino-aprendizagem. É possível e esperado, que esses dispositivos engendrem a formação de sujeitos conscientes de seu papel no contexto regional, podendo resultar em médio/longo prazo na constituição de um coletivo de pessoas comprometidas com a proposta institucional, ou seja, ações imediatas, progressivas e permanentes que tenham como horizonte o desenvolvimento do litoral paranaense.

Portanto, estudar esse cenário, que compreende aportes teóricos e empíricos que vêm materializando uma proposta voltada ao desenvolvimento local através da estruturação de um *campus* universitário com estratégias metodológicas diferenciadas, constitui-se em uma oportunidade privilegiada para sistematizar historicamente algumas informações, reflexões, contribuições em curso, assim como sinalizar desafios e possibilidades envoltos na expansão/construção do Ensino Superior Federal e sua relação com o Desenvolvimento Regional na região litorânea do Paraná.

#### **4 Considerações Finais**

Diante da proposta da Instituição focada neste estudo, fruto de atual política nacional de expansão do Ensino Superior Federal e que foi arquitetada particularmente para fomentar o desenvolvimento de seu entorno, atentou-se neste trabalho a direcionar o olhar para o estudo de um recorte de seu processo de implantação. Objetivou-se compreender como a UFPR Litoral vem atuando no sentido de contribuir com a resolução



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de problemas de seu entorno, ou seja, o litoral paranaense. Para tanto, foi instituído um diálogo com autores, que pesquisam os temas desenvolvimento, Universidade e educação, buscando algumas das interfaces entre esses assuntos. Também se pesquisou algumas particularidades do contexto regional, tais como vulnerabilidades, que somadas à pesquisa de campo, constituíram elementos significativos para refletir sobre o objeto de estudo.

É possível apontar com este estudo que, desde sua primeira idealização em 2001, passando pela implantação, que iniciou em 2005, até o estágio atual de sua implementação, muitas são as possibilidades e os desafios em torno da proposta. Não é intento aqui elencar, tampouco fazer juízo de valor sobre os feitos, mas refletir sobre algumas facetas do processo, que de modo pioneiro em uma Instituição de Ensino Superior no país, busca alinhar suas estratégias de ação em torno, *com* e *para* o desenvolvimento da região onde está inserida.

O Litoral do Estado do Paraná é uma região rica em termos de patrimônio histórico, cultural e ambiental. Entretanto, possui dinâmica socioeconômica precária, como revelam alguns indicadores (IDH, IDEB, etc). Com base na análise de tais vulnerabilidades, foi possível compreender a justificativa de abrir o *campus* da UFPR no Litoral do Paraná, e não em qualquer outra região do Estado. O objetivo institucional não foi meramente criar vagas de educação superior, mas sim conceber uma Instituição que fomente a minimização desses problemas e contribua com o desenvolvimento da região.

O desenvolvimento de um local não se restringe apenas ao incremento econômico ou industrial, mas agrega distintos elementos, desde ambientais até culturais, objetivando a preservação de recursos para as gerações futuras. Para que se construa um desenvolvimento em uma determinada região, há uma necessidade de se encorajar a população local na construção participativa de novas estratégias de desenvolvimento, para que se tornem parte desse processo, juntamente com outros atores governamentais, para uma melhor condução a uma trajetória de desenvolvimento local.

Para atingir tal intento, a UFPR Litoral foi concebida por meio de um PPP específico, capaz de agregar tais perspectivas de desenvolvimento, e que visa não apenas proporcionar a formação de pessoas para o mercado de trabalho, mas para contribuir na minimização dos problemas regionais.

Nesse sentido, destacou-se ao longo deste estudo algumas das estratégias adotadas pela UFPR Litoral: 1) a estratégia de Trabalho por Projetos, incorporada ao PPP e aos PPC de todos os cursos, materializada nos currículos, por meio do eixo PA. A partir



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

do reconhecimento de questões regionais, os estudantes são instigados a desenvolver seus PA mediados por docentes, agregando a tríade ensino-pesquisa-extensão e com vistas à proposição de ações nas comunidades, na busca da minimização dos problemas regionais; 2) os outros eixos curriculares, tanto os FTP quanto as ICH podem ter interfaces com a sensibilização de problemas regionais e atuar na busca da resolução, ou ao menos no questionamento e na problematização dessa conjuntura; 3) o desenho dos Cursos ofertados no *campus*, que partiu de uma contextualização de vulnerabilidades regionais, como saúde, sazonalidade, educação, sócio-economia, mas também converge com a eleição de algumas potencialidades, como turismo, meio ambiente, manifestações culturais, etc.

Se por um lado, muitos êxitos podem ser destacados até aqui, como o ingresso de 70 a 80 % dos estudantes provenientes da região; as políticas afirmativas, que permitem o acesso de grupos que teriam dificuldade de ingressar na Instituição; a disponibilidade de considerável número de bolsas de estudo, que contribui com a permanência de muitos estudantes na Universidade; assim como muitos casos de sucesso em torno da proposta narrados e documentados até aqui; por outro lado, muitos desafios também estão colocados. Os desafios existem na mesma proporção que os êxitos e são inerentes a qualquer ideia inovadora, que promova ruptura em modelos tradicionais. De acordo com os entrevistados, são assinalados como principais desafios: 1) a falta de experiências semelhantes, que forneçam subsídios e parâmetros de análise; 2) a necessidade de criação de instrumentos que possam avaliar a experiência, apontando os futuros (re)direcionamentos da proposta; 3) as limitações de diversas naturezas, que mereceriam ser pensadas com mais critérios, tais como deficiências de infra estrutura, quadro reduzido de docentes, etc.; 4) determinados hiatos existentes entre alguns discursos e práticas; entre outros.

## Referências

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

SILVA, M.I, SILVA, J. F. S. O sucateamento do ensino superior público brasileiro no contexto da crise globalizada contemporânea. **Revista Lentes Pedagógicas**. v.1 n.2, 2011.

UFPR. Setor Litoral. **Projeto Político Pedagógico**. Matinhos, 2008a. Disponível em:

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

<[http://www.litoral.ufpr.br/pdfs/2009/PPP%20-%20UFPR%20-%20LITORAL\\_Set\\_2008\\_Alteracao\\_Dez\\_2008\\_Impress%E3o.pdf](http://www.litoral.ufpr.br/pdfs/2009/PPP%20-%20UFPR%20-%20LITORAL_Set_2008_Alteracao_Dez_2008_Impress%E3o.pdf)>. Acesso em 09 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Setor Litoral. **Trajetória da Implantação da UFPR Litoral**. Matinhos, 2008b. 234p.

\_\_\_\_\_. Setor Litoral. **Cursos e Profissões**. Matinhos, 2010. (livreto de divulgação institucional).



ISBN: 978-85-7897-148-9

## TERRITÓRIO E PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* (MESTRADO E DOUTORADO) NA ÁREA DE PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL NO BRASIL

Christiane Fabíola Momm<sup>621</sup>Marcos Antônio Mattedi<sup>622</sup>

### Resumo

O trabalho objetiva analisar a configuração territorial dos programas de pós-graduação em desenvolvimento regional no Brasil, com enfoque específico nos programas que possuem mestrado e doutorado. Pautado em pesquisa bibliográfica e documental, constata-se que há dez programas que possuem mestrado e doutorado, sendo cinco alocados na região sul do país, dois na região sudeste e três na região nordeste. Conclui indicando que os cursos estão localizados na faixa litorânea do país, concentrados especialmente na região sul e enfatiza que há assimetrias não só em relação à formação de massa crítica, mas à produção de conhecimento e em relação ao território, pois, não há programas (com mestrado e doutorado) na área de planejamento urbano e regional nas regiões norte e centro-oeste do Brasil.

**Palavras-chave:** Doutorado; Mestrado; Planejamento Urbano e Regional; Pós-Graduação; Território.

### 1 Introdução

A evolução científica e tecnológica, especialmente no período pós-guerra, promoveu uma especialização dos campos científicos e o surgimento de novos campos de estudo. A Ciência Regional, considerada um dos ramos mais recentes das ciências sociais e econômicas, estuda principalmente a intervenção humana no território (BENKO, 1999, p.1-2). A influência de campos de estudo como a economia, a geografia, a sociologia, a antropologia, as ciências políticas, o urbanismo, tornou-se perceptível em função das proposições para avaliar questões que, dentre outros aspectos, contemplavam a sociedade (ser humano), o território, o planejamento, as políticas públicas, o ambiente, a economia, as desigualdades regionais, locais, os recursos sustentáveis.

Costa (2006) descreve que o território é usualmente focalizado em quatro dimensões, quais sejam: a política, a cultural, a econômica e a “natural”. Um território pode ser reconhecido pelas características relacionadas ao meio ambiente (naturais) ou

<sup>621</sup> Doutoranda em Desenvolvimento Regional (PPGDR) na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e bolsista da CAPES. Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integra o Núcleo de Estudos da Tecnociência (NET). E-mail: christifabi@gmail.com

<sup>622</sup> Professor titular no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pós-Doutor no Centre de Sociologie de L'innovation-ENMP/Paris. Coordenador do Núcleo de Estudos da Tecnociência (NET). E-mail: mattediblu@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

por sua cultura (identidade de uma determinada comunidade, como por exemplo, as tribos indígenas). Na realidade, o autor coloca que a abordagem acerca do território depende da posição filosófica do pesquisador.

Além disso, o conceito de território pode ser definido como: “o espaço econômico socialmente construído, dotado não apenas de recursos naturais de sua geografia física, mas também da história construída pelos homens que nele habitam, através de convenções de valores e regras...” (MARINI; SILVA, 2011, p. 110). Esses valores e regras podem condicionar ações e direcionar decisões. Para Christian Azais (2004), o conceito de território vincula-se à abordagem que remete à economia (e às teorias de localização). Azais conceitua o território como o que “ocupa um lugar ativo no desenvolvimento, por ser produtor de externalidades, das quais pode (e deve) por efeito ser retroativo se beneficiar...” (AZAIS, 2004, p. 35). Já o conceito proposto por Sérgio Schneider retrata que o conteúdo do espaço é entendido como território (SCHNEIDER, 2004).

De todo modo, os estudos sobre o território, bem como, sobre o desenvolvimento no território, são objeto das análises da comunidade científica. No que se refere ao Desenvolvimento Regional no Brasil, o conhecimento científico produzido está vinculado à atuação da comunidade científica alocada no território, comumente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No que tange ao campo de estudo do desenvolvimento regional, originado a partir da ciência regional, observa-se o proposto por Benko (1999, p. 2), que descreve a ciência regional como

um campo acadêmico independente, rigoroso e florescente, de forma nenhuma separado do conjunto da investigação em ciências sociais: muito pelo contrário, as suas conceptualizações alimentam outras disciplinas e participam no desenvolvimento de outras ciências.

O processo de desenvolvimento do campo de estudo resulta como consequência da produção do conhecimento na área. No Brasil, os programas de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvem e contribuem para a construção do conhecimento. Destaca-se que, para um campo de estudo interdisciplinar, a exemplo do Desenvolvimento Regional, é necessário haver diálogos efetivos entre a comunidade científica. No entanto, essa comunidade científica encontra-se dispersa pelo Brasil e a formação de massa crítica em torno da área pode não ocorrer de forma equitativa no território.

Assim, o objetivo central do trabalho é analisar a configuração territorial dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional no Brasil, a partir dos



ISBN: 978-85-7897-148-9

programas que possuem, além do mestrado, também o curso de Doutorado na área. Pautado em pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, os conceitos apresentados nessa introdução sobre o território subsidiarão parte desse estudo.

O trabalho está estruturado a partir dessa introdução, seguida das seções “Breve histórico sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a pós-graduação no Brasil, Programas de Pós-graduação na área de Planejamento Urbano e Regional no Brasil”, metodologia e finaliza com as Considerações, conforme será visto a seguir.

## 2 Breve Histórico sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Pós-graduação no Brasil

No território brasileiro a história da pós-graduação, em âmbito *stricto sensu*, data do ano de 1951, quando foi criada a “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, hoje conhecida como CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo decreto de nº 29.741, que objetivava “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades de empreendimento que visavam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 2013). É no ano de 1965 que a pós-graduação tem cursos classificados, sendo 27 cursos em nível de mestrado e 11 em nível de doutorado, totalizando 38 cursos no país.

Após o parecer 977 de 1965 (regulamentação da pós-graduação), no plano educacional há destaque para a política de ensino superior, ciência e tecnologia, tendo em vista que a CAPES (BRASIL, 2013) “ganha novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras”. Assim, a CAPES passou a ter papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação. No ano de 1981, a CAPES, passa a ser responsável pelo Plano Nacional de Pós-graduação *Stricto Sensu* e pelo Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia no país, enfocando a elaboração, avaliação, acompanhamento e coordenação de atividades vinculadas ao ensino superior (BRASIL, 2013). No entanto, o primeiro plano nacional de pós-graduação refere-se ao período de 1975-1980.

No ano de 1990, após um período conturbado, em função de sua extinção (no período do Governo Collor) e intensa mobilização da comunidade científica e do Ministério da Educação, a CAPES é recriada. Em 1995, com o novo governo, a CAPES passa por uma reformulação e se torna responsável pelo acompanhamento e avaliação de cursos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de pós-graduação *stricto sensu* do território brasileiro. É nesse período que o sistema de pós-graduação ultrapassa a marca de 1000 cursos de mestrado e 600 cursos de doutorado, envolvendo 60 mil alunos. Atualmente, a CAPES, após 57 anos desde a sua criação, é responsável também pela formação inicial e continuada dos professores da educação básica no país (BRASIL, 2013).

Esses cursos de pós-graduação permitem a formação de massa crítica nas áreas de conhecimento e ao mesmo tempo promovem a produção do conhecimento científico. Para Velho (2011, p. 137), o conhecimento científico só pode ser produzido por cientistas especificamente treinados para produzir conhecimento objetivo. Ressalta-se ainda que, para Velho (2011, p. 137), “a ciência é vista como a base, a origem da tecnologia”. Nesse sentido, e sabendo-se que, ciência e tecnologia podem ser ‘motores’ para o progresso, Gouveia (2009) destaca que a competitividade de um dado território, está cada vez mais relacionada com o conhecimento de seus ativos humanos e com a capacidade de produção do conhecimento.

Verificou-se junto às informações disponibilizadas pela CAPES, que o Brasil possuía na grande área das Ciências Sociais Aplicadas, a área de avaliação do Planejamento Urbano e Regional (área em que se insere o desenvolvimento regional), 32 cursos de pós-graduação *stricto sensu* recomendados e reconhecidos na área de Planejamento Urbano e Regional. Parte da produção do conhecimento científico em Desenvolvimento Regional é desenvolvida nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que estão concentrados, em sua maioria, nos estados do litoral do Brasil e outros programas de pós-graduação que se encontram em regiões do interior do país. Diante do exposto, a seguir serão apresentados os programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional que integram a área de avaliação de Planejamento Urbano e Regional/Demografia conforme o disposto pela CAPES.

### **3 Programas de Pós-graduação na Área de Planejamento Urbano e Regional no Brasil**

Conforme mencionado, no Brasil, a CAPES, recomenda e reconhece 32 programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Planejamento Urbano e Regional (BRASIL, 2013). O histórico dos programas de pós-graduação na área de Planejamento Urbano e Regional inicia a partir da década de 1970 em Porto Alegre, seguido pelo Rio de Janeiro, Recife, Brasília e São Paulo. Esses primeiros cursos estavam vinculados à área da Arquitetura e Urbanismo e somente a partir da década de 1980 os programas de pós-



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

graduação foram agregados à área da demografia em função da criação de um mestrado e doutorado nessa área. Na década de 1990 foram criados 11 mestrados acadêmicos e surgiram 4 doutorados vinculados aos programas mais antigos. De todo modo, atualmente, os programas de pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional possuem estrutura pautada nas orientações e avaliações da CAPES, considerando dentre outros aspectos, a área de concentração, conforme poderá ser observado a seguir:

Quadro 1 – Programas de Pós-graduação recomendados e reconhecidos pelas CAPES na área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia

IES (Universidade)	Cidade/UF	Nome do Programa	M/D	Início	Áreas de Concentração
Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS	Porto Alegre (RS)	Planejamento Urbano e Regional	M/D	1970 2004	Duas áreas de concentração Planejamento urbano e regional e os processos sociais - PUR_PS- Sistemas de suporte à decisão em planejamento e desenho urbano – SSD_PDU
Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Rio de Janeiro (RJ)	Planejamento Urbano e Regional	M/D	1971 1993	Planejamento Urbano e Regional
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Recife (PE)	Desenvolvimento Urbano	M/D	1975 1999	Desenvolvimento Urbano
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	Santa Cruz do Sul (RS)	Desenvolvimento Regional	M/D	1994 2005	Desenvolvimento regional
Universidade Salvador – UNIFACS	Salvador (BA)	Desenvolvimento Regional e Urbano	M/D	1999 2006	1.Processos urbanos e regionais do desenvolvimento 2.Desenvolvimento e políticas regionais 3.Desenvolvimento, políticas urbanas e redes de cidades e 1.Turismo e Desenvolvimento 2.Circuitos Internacionais e Locais do Turismo
Universidade Regional de Blumenau – FURB	Blumenau (SC)	Desenvolvimento Regional	M/D	2000 2012	Desenvolvimento regional sustentável
Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Toledo (PR)	Desenvolvimento Regional e Agronegócio	M/D	2002	Desenvolvimento regional e do agronegócio
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	Curitiba (PR)	Gestão Urbana	M/D	2003 2009	Planejamento Urbano e Regional/Demografia
Universidade Católica de Salvador - UCSAL	Salvador (BA)	Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social	M/D	2005 2012	Territorialização e Desenvolvimento Social
Universidade Federal do ABC - UFABC	Santo André (SP)	Planejamento e Gestão do Território	M/D	2011 2012	Planejamento e Gestão do Território

Fonte: BRASIL-CAPES, 2013.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Como o objetivo proposto neste estudo é analisar a configuração territorial dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional no Brasil a partir dos programas que possuem, além do mestrado, também o curso de doutorado na área, apresenta-se a seguir, de forma simplificada, o quadro 2:

Quadro 2 – Programas de Pós-graduação com mestrado e doutorado na área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia

PROGRAMA	IES	UF
Desenvolvimento Regional	UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul	RS
Planejamento Urbano e Regional	UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS
Desenvolvimento Regional	FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau	SC
Desenv. Regional e Agronegócio	UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná	PR
Gestão Urbana	PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PR
Desenv. Regional e Urbano	UNIFACS – Universidade de Salvador	BA
Plan. Territorial e Desenv. Social	UCSAL – Universidade Católica de Salvador	BA
Desenvolvimento Urbano	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	PE
Planejamento Urbano e Regional	UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ
Planej. e Gestão do Território	UFABC – Universidade Federal do ABC	SP

M/D\* - Mestrado/Doutorado

Fonte: BRASIL-CAPEs (2013).

Observando o quadro 2, é possível verificar que dos programas de pós-graduação que possuem mestrado e doutorado na área, cinco programas estão localizados na região Sul, três na região Nordeste e dois na região Sudeste. Pode ser válido refletir sobre essa configuração territorial e observar um aspecto apontado ainda no primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1980) uma vez que,

com a concentração geográfica verificada, tem ocorrido um indesejável processo de migração pós-universitária em um único sentido predominante-do interior para as áreas das grandes capitais -sem a necessária contrapartida do retorno do pessoal aos seus locais de origem (CAPEs, 1975, p. 11).



ISBN: 978-85-7897-148-9

Além disso, retomando o histórico dos programas de pós-graduação na área de Planejamento Urbano e Regional é possível visualizar que os primeiros programas se localizaram em metrópoles, dispersos nas regiões sul do país (UFRGS em Porto Alegre no ano de 1970), sudeste (PUR no Rio de Janeiro no ano de 1971) e nordeste (UFPE no Recife, ano de 1975).

#### 4 Metodologia

Para atender o objetivo proposto, foi realizado um estudo exploratório pautado em pesquisa bibliográfica e documental. Para Santos (2002, p.26) “explorar é tipicamente a primeira aproximação de um tema e visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno”. Dessa forma, foi consultada a base de dados da CAPES, considerando-se a lista dos cursos recomendados e reconhecidos na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, área de escopo de Planejamento Urbano e Regional/Demografia enfocando os programas de mestrado e doutorado na área no Brasil, bem como, documentos de área e Planos Nacionais de Pós-Graduação. Quanto à configuração territorial dos programas de pós-graduação com mestrado e doutorado na área, esta se apresenta conforme a figura 1 a seguir:

Figura 1 – Programas de Pós-Graduação com Doutorado em Desenvolvimento Regional



Fonte: Mapa do IBGE (2014).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Diante da figura 1, observa-se que há uma concentração de programas de pós-graduação com mestrado e doutorado na área de Planejamento Urbano e Regional, na região sul do país, onde estão alocados (5 programas), a seguir, na região nordeste (3 programas) e região sudeste (2 programas). Salienta-se que muito embora ocorra essa concentração na região sul, cada uma das regiões possui programas que iniciaram suas atividades a partir da década de 1970. No entanto, todos fazem parte da faixa litorânea do território nacional. Desses, cinco enfocam o Desenvolvimento, quatro enfocam o Planejamento e um enfoca a Gestão Urbana (conforme exposto no quadro 2), ambos com temáticas pouco distintas, mas, com preocupação similar: promover a discussão acerca dos elementos que integram a área. No entanto, são 14 áreas de concentração (explicitadas no quadro 1 – ver p.05) em 10 programas de pós-graduação. Essas áreas de concentração também direcionam os estudos para: planejamento urbano e regional (cinco áreas de concentração), desenvolvimento (seis áreas de concentração), territorialização (uma área de concentração), turismo (duas áreas de concentração) e processos urbanos (uma área de concentração).

Diante disso, e resgatando os principais apontamentos do aporte teórico acerca do território apresentado na introdução desse artigo, observa-se que, se o desenvolvimento possui lugar no território e se o território está vinculado ao espaço econômico socialmente construído, além de ser produtor de externalidades e retratar o conteúdo do espaço, então, pode-se inferir que 10 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) concentrados especialmente na região sul do país dificilmente poderão investigar as realidades existentes no território nacional quer seja a respeito do planejamento, do desenvolvimento, do turismo, da territorialização ou do processo urbano. Esse aspecto pode gerar assimetrias não só quanto à questão da formação de massa crítica para atuar, mas também, acerca da produção do conhecimento científico, das pesquisas sobre as dimensões retratadas por Costa (2006), bem como, das problemáticas do próprio território (dentre outros) conforme retratado por Schneider (2004), Marini e Silva (2011) e Azais (2004).

A percepção acerca de assimetrias quanto à Pós-Graduação está retratada no PNPG 2011-2020, onde é citado que “programas foram idealizados para ampliar o número de docentes doutores e o número de cursos de mestrado e doutorado nas regiões Norte, Centro Oeste e Nordeste, reconhecidamente possuidoras das maiores carências de recursos humanos” (BRASIL, 2011, p.285). No caso da área de Planejamento Urbano e Regional evidencia-se que a região Norte e Centro-Oeste não possui nenhum programa



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

de pós-graduação (com mestrado e doutorado) que possa desenvolver pesquisas e auxiliar na compreensão dos fenômenos relativos ao Desenvolvimento Regional, Planejamento Urbano e Regional, Território e afins.

Diante disso, percebe-se que se faz necessário atentar para a questão das assimetrias, que é notória, em virtude de que a própria discussão acerca do Desenvolvimento Regional (Programas de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional) e das temáticas do campo de estudo não estarem sendo exploradas em sua totalidade. Regiões que “sofrem” com as assimetrias são prejudicadas e a configuração atual dos programas de pós-graduação nessa área pode resultar em um paradoxo em função dos apontamentos que foram realizados.

Outra questão a ser analisada, decorre do fato de que de acordo com Abramovay (2006, p. 1-2) “territórios não se definem por limites físicos e sim pela maneira como se produz, em seu interior, a interação social” e ainda “Territórios são resultados da maneira como as sociedades se organizam para usar os sistemas naturais em que se apoia sua reprodução”. Assim, destaca-se que a análise sobre a configuração territorial dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) na área de Planejamento Urbano e Regional pode culminar na ênfase das assimetrias em relação à formação de massa crítica, desenvolvimento do conhecimento científico, pesquisas sobre os objetos do planejamento urbano e regional e dos fenômenos que ocorrem no próprio território.

## **5 Considerações**

Muito embora sejam recomendados e reconhecidos pela CAPES 32 programas de pós-graduação *stricto sensu* em planejamento urbano e regional, somente 10 programas possuem mestrado e doutorado na área. A formação de massa crítica para atuar na área concentra-se na região sul, sudeste e nordeste do país. A alocação destes programas no território brasileiro configura-se na faixa litorânea sendo que, dos cursos com mestrado e doutorado, cinco estão na região sul, três na região nordeste e dois na região sudeste.

As problemáticas relativas à área do planejamento urbano e regional e o debate inerente à área precisam ocorrer em todo o território de forma que a configuração territorial não seja um empecilho, mas sim, um motivo para gerar reflexões, que auxiliem na compreensão ou proposições sobre planejamento urbano e regional no Brasil. Hoje, as regiões Norte e Centro-Oeste, não possuem programas de pós-graduação *stricto sensu*



ISBN: 978-85-7897-148-9

com mestrado e doutorado, o que evidencia a questão da assimetria relatada nesse estudo.

A percepção em relação aos fenômenos que ocorrem no território, bem como, as problemáticas que surgem e que podem ser debatidas na área, podem não estar sendo contempladas. Assim, que tipo de território está sendo construído nessas regiões? Outras reflexões surgem relacionadas às constatações do presente trabalho, mas, percebe-se que as assimetrias podem prejudicar a compreensão ou as proposições que ocorrem nessas regiões e a configuração territorial atual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* com mestrado e doutorado na área de planejamento urbano e regional pode privilegiar alguns em detrimento de outros.

## Referências

ABRAMOVAY, R. Para uma teoria dos estudos territoriais. In: VIEIRA, P. F. et al. **Desenvolvimento territorial sustentável no Brasil**. Florianópolis: APED: SECCO, 2010.

AZAÏS, C. Território e trabalho: uma inovação em temporalidades diferentes. **Novos Cadernos NAEA**. V.7, n.1, p. 31-56, jun. 2004.

BENKO, G. **A ciência regional**. Oeiras: Celta Editora, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Histórico, missão e planos nacionais de pós-graduação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>> Acesso em 05 dez 2013.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relação de cursos recomendados e reconhecidos**. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarles&codigoArea=60500000&descricaoArea=CI%2FCANCIAS+SOCIAIS+APLICADAS+&descricaoAreaConhecimento=PLANEJAMENTO+URBANO+E+REGIONAL&descricaoAreaAvaliacao=PLANEJAMENTO+URBANO+E+REGIONAL+%2F+DEMOGRAFIA>> Acesso em: 05 dez 2013.

COSTA, R. H. da. *O mito da desterritorialização: do 'fim dos territórios' à multiterritorialidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

GOUVEIA, L. B. A necessidade de capacitar conhecimento para o território. **Revista e-ciência, T-Media**, Portugal, out. 2009, pp 13-14.

MARINI, M. J.; SILVA, C. L. Desenvolvimento regional e arranjos produtivos locais: uma abordagem sob a ótica interdisciplinar. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 8, n. 2, p. 107-129, mai./ago. 2012.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.



ISBN: 978-85-7897-148-9

SCHNEIDER, S. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Sociologias**, nº 11, p. 88-125, jan/jun 2004.

UNIVERSIDADE SALVADOR (UNIFACS). **Programas de pós-graduação em desenvolvimento regional e urbano**. Disponível em: <http://www.ppdru.unifacs.br/>. Acesso em 08 dez 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE. **Programa de pós-graduação em desenvolvimento urbano**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/mdu/index.php>. Acesso em 08 dez 2013.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR). **Programa de pós-graduação em gestão urbana**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/posgraduacao/gestaourbana/> Acesso em: 09 dez 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **Programa de pós-graduação em planejamento e gestão do território**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/pospgt/sobre-o-curso> Acesso em: 09 dez 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR (UCSAL). **Programa de pós-graduação em planejamento territorial e desenvolvimento social**. Disponível em: <http://www.ucsal.br/>. Acesso em: 07 dez 2013.

UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Programa de pós-graduação em desenvolvimento regional e agronegócio**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/pos/agronegocio/>. Acesso em: 07 dez 2013.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB). **Programa de pós-graduação em desenvolvimento regional**. Disponível em: <http://www.furb.br/web/1847/cursos/mestrado/desenvolvimento-regional/apresentacao>. Acesso em: 08 dez 2013.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC). **Programa de pós-graduação em desenvolvimento regional**. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/pt/cursos/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-desenvolvimento-regional/apresentacao.html> Acesso em: 09 dez 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Programa de pós-graduação em planejamento urbano e regional**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/propur/> Acesso em: 09 dez 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR)**. Disponível em: <http://www.ippur.ufrj.br/> Acesso em: 18 dez 2013.

VALE, M. Conhecimento, inovação e território. **Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia**, Lisboa, XLIV, n.88, 2009, p. 9-22.

VELHO, L. Conceitos de Ciência e a Política Científica, Tecnológica e de Inovação. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 13, n. 26, 2011.



## DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS ALDEIAS INDÍGENAS KAINGANG: novos paradigmas de produção e consumo

Cristiane Golembieski Camargo<sup>623</sup>

Nilvania Aparecida de Melo<sup>624</sup>

### Resumo

Esse ensaio apresenta um olhar observador sobre a questão da crescente crise atual e da crise ambiental e os reflexos negativos dessa crise para a sociedade. Esta emergência da necessidade de um novo paradigma de produção e consumo se dá pela necessidade de um novo modelo de desenvolvimento (desenvolvimento sustentável) devido à questão do quanto à forma de viver da sociedade moderna e as formas de consumo passaram a ser idealizadas por uma questão estritamente econômica. É nesta perspectiva que se insere a proposta deste artigo, a de discutir, mesmo que brevemente as chances de uma nova proposta de produção e consumo, e de desenvolvimento, trazendo esta discussão para a realidade dos povos indígenas. Metodologicamente faz-se um resgate bibliográfico explorando o tema proposto.

**Palavras-chave:** Conceitos de Desenvolvimento; Terra Indígena; Mudanças Sociais.

### 1 Introdução

O presente ensaio tem o objetivo de trazer uma contextualização da crise atual e também da crise ambiental, que acompanhada de seus problemas está há emergência de que a mudança de paradigma de produção e consumo aconteça, e com ele conseqüentemente surja novas questões como prioritárias e verdadeiras. Com isso, o artigo apresenta o conceito de Desenvolvimento sustentável como possibilidades de transformação das relações entre homem e natureza e finaliza com considerações sobre a percepção e modo de produção e consumo dos indígenas e os desafios que se colocam para sua sustentabilidade em uma época de crise.

Iniciando a discussão, o século XIX foi marcado pelo acontecimento da Revolução Industrial e tecnológica, significando uma nova era do desenvolvimento capitalista no mundo.

<sup>623</sup> Graduada em Serviço Social pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e atualmente mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco. E-mail: cryysca@hotmail.com

<sup>624</sup> Doutora em Ciência do Solo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com Pós-doutorado na Université Joseph Fourier, na França. Atualmente atua como professora efetiva no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco. E-mail: nilvania@utfpr.edu.br



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Resultado desse processo é a nova forma de produção, estabelecendo diferentes formas de consumo e padrões na sociedade, - a era fordiana. No Brasil esta mudança de padrão de produção e consumo chega no século XX, com a industrialização pesada. Juntamente com a oportunidade de investimentos na indústria, no comércio, no emprego e renda, também estava a o aumento da desigualdade e concentração de renda. Esta mudança no arranjo do mercado capitalista resultou em conseqüências diretas na sociedade, como o aumento da pobreza e miséria nas cidades. (SILVA, 2007).

O modo de produção capitalista vem acompanhado de mudanças no padrão de consumo, típico das sociedades industrializadas e conseqüentemente, das crises econômicas, mais sentido no Brasil na década de 1980 (década perdida). Segundo Leff (2010), estes problemas emergentes do mundo moderno, as mudanças de padrões de consumo e produção, do mercado e da sociedade, nas relações de trabalho, etc. caracterizam-se por uma crescente complexidade. A teoria de Marx, leva em consideração a produção material e os processos econômicos, não levando em consideração a questão ambiental resultante desse modo de produção ou racionalidade econômica.

Os desdobramentos da recente crise mundial requerem para sua superação da crise financeira uma lógica que não seja a mesma lógica especulativa. Percebe-se que questões referentes à inclusão social e sustentabilidade ambiental ainda não recebem a devida atenção para o seu enfrentamento, Leff (2009) aponta para a formulação de uma nova abordagem, mais ampla, de caráter estruturante, que projete ênfase em novas formas de produção e consumo.

Sachs (2004) se refere à emergência de um novo projeto de desenvolvimento, que seja capaz de aliar crescimento econômico, inclusão social e sustentabilidade ambiental, através de um novo conceito de desenvolvimento: o desenvolvimento sustentável (endógeno). Colocando para a atualidade o desafio de refletir e discutir sobre os nossos padrões atuais de produção e de consumo, e sobre a atual percepção de desenvolvimento pautado no crescimento econômico, moldados pela lógica de desenvolvimento gestada com a Revolução Industrial e a idéia do crescimento acelerado e contínuo, atendendo à progressiva e recorrente necessidade de acumulação do capital.

A lógica da racionalidade econômica, do desenvolvimento, pautado no crescimento econômico a todo custo, principalmente às custas da degradação ambiental e alienação de nossas verdadeiras e necessárias necessidades básicas, que não as necessidades do mercado, parece ter influído negativamente na forma pela qual nos relacionamos em



ISBN: 978-85-7897-148-9

sociedade e com o meio ambiente.

A transição para um novo modelo de desenvolvimento sustentável exige a modificação dos paradigmas de produção e de consumo vigentes. Segundo Leff (2009), neste novo modelo, a questão da sustentabilidade é crucial. Este conceito de sustentabilidade que se configura dentro de uma nova racionalidade social e produtiva.

## 2 Paradigmas e Seus Processos de Mudança

É interessante discutirmos a priori o sentido da palavra “Paradigma”, a qual é muito utilizada na modernidade, contudo teve seu uso desde Platão e demais autores ao longo da história. A palavra paradigma foi disseminada e popularizada recentemente pelo físico Thomas Kuhn (2009), em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Para o autor, paradigma representa um “modelo” ou “padrão”, que nos orienta, na forma de compreender o mundo e uma sociedade. Funciona como direcionadores, e ao mesmo tempo como filtros. A exemplo, a Revolução Científica é um exemplo de mudança de paradigma.

Kuhn (2009) trouxe à tona o uso do conceito de paradigma aplicado ao conhecimento científico. Esse autor utiliza o conceito de paradigma para estabelecer a teoria sobre a evolução não linear e contínua da ciência. Constata que o progresso científico se dá tanto de forma acumulativa (ciência normal), quanto aos saltos (revoluções da ciência ou científicas) e, portanto, de mudanças de paradigmas. Um paradigma só é de fato hegemônico quando começa a ser questionado.

Referente ao modelo capitalista e suas contradições, a idéia falseável de que neste sistema a distribuição de renda ocorreria de forma automática depois do crescimento econômico, é tida como a crise da civilização, que necessita de um reordenamento. Acompanhado desta crise, apresentam-se também a crise ambiental, e dentro destes problemas que segundo Morin (2005), e Leff (2010) chamam de Paradigma da complexidade, há emergência que a mudança de paradigma aconteça, e com ele conseqüentemente surja novas questões como prioritárias e verdadeiras.

O que este paradigma da complexidade considera, é a necessária junção das diversas áreas do conhecimento, pois na visão complexa uma realidade é indissociável da outra, a compreensão de ser multidimensional.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

(...) o pensamento complexo não resolve por si só os problemas, mas se constitui numa ajuda à estratégia que pode resolvê-los. O que o pensamento complexo pode fazer é dar, a cada um, um memento, um lembrete, avisando: Não esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir. A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica (...). (MORIN, 2005, p. 83).

Os desafios que estão postos hoje são o de pensar paralelamente aos efeitos desta questão social que está posta (questão ambiental, exclusão social, fome, etc.) uma forma de re-formulação do pensamento dominante, de repensar as formas de produção e de consumo, de desenvolvimento, tido como crescimento econômico e sem considerar a qualidade de vida dos cidadãos que são os únicos verdadeiramente interessados nos resultados desse desenvolvimento.

A questão hoje é: Como atuar sob as novas formas de pensamentos e de princípios voltados a efetivação de uma nova forma de produção e consumo?

### **3 O Desenvolvimento Sustentável como Proposta de Estratégias para Novos Paradigmas de Produção e Consumo**

O termo desenvolvimento sustentável surgiu como uma proposta de mudança de paradigma quanto à forma de viver da sociedade moderna, tendo em vista que os padrões de consumo e de vida social estão pautados na lógica estritamente econômica. No que se refere às teorias de desenvolvimento, observa-se que até então, estas privilegiavam o crescimento econômico, deixando de lado, os aspectos sociais e ambientais, sendo necessária, para dar respostas à “crise da modernidade” à interação de campos do conhecimento, que têm recebido grande atenção e vem sendo considerada como a busca de um novo paradigma.

Segundo Maluf (2000), no processo de desenvolvimento a heterogeneidade de situações é responsável pelas desigualdades existentes no desenvolvimento capitalista, referindo-se a diversidade (identificada sob quatro fatores: diversidade cultural, diversidade institucional, diversidade humana e diversidade natural) e a desigualdade medidas qualitativa e quantitativamente. Na sociedade de mercado, as relações tomaram um rumo extremamente individualista e transformou a racionalidade da sociedade, onde o atual padrão de vida e de consumo social não se sustenta.

Portanto, o novo paradigma surge de uma necessidade socioambiental, pois o modelo econômico vigente tem degradado o meio ambiente e a sociedade como um todo, a ponto de transformar o mundo em um lugar insustentável de se viver. Afinal, a crise



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ambiental contemporânea é uma crise do seu (modo de produção) de conhecimento. (LEFF, 2009).

Atualmente convencionou-se chamar de desenvolvimento econômico, a capacidade de buscar o padrão de “consumo” dos países desenvolvidos (ricos), ou seja, a idéia que tal processo trará aos povos em desenvolvimento (emergentes ou pobres) a possibilidade de que algum dia, os mesmos desfrutarão dos modos de vida dos atuais povos ricos. Atualmente esse processo rumo ao progresso com certeza é reduzido à categoria de “mito”, basta pensar nos reais propósitos da louvação dada a este desenvolvimento. (HEIDEMANN, 2009).

Sachs (2004) no debate contemporâneo foi um dos autores que lançou alguns dos fundamentos para o imperativo de um novo paradigma de desenvolvimento, o que deu origem à expressão desenvolvimento sustentável. A compreensão do conceito de desenvolvimento de Ignacy Sachs (2004) é pautada na consideração de desenvolvimento com o “crescimento econômico, aumento igualitário do bem-estar social e preservação ambiental”. Sua obra aborda principalmente o conceito e estratégias de implementação do desenvolvimento que ele caracteriza como endógeno. Nesta proposta de desenvolvimento endógeno, o seu principal objetivo é a geração de trabalho decente para todos. O autor aposta na geração do emprego e do auto-emprego na produção de meios de subsistência, como forma de potencializar o mercado interno, como se esse fosse um primeiro passo para revigorar uma economia em crise.

O autor referencia Amartya Sen (1990) e sua conceituação do desenvolvimento, para além do crescimento econômico, enfatiza que:

os objetivos do desenvolvimento vão bem além da mera multiplicação da riqueza material. O crescimento é uma condição necessária, mas de forma alguma suficiente (...), para se alcançar a meta de uma vida melhor, mais feliz e mais completa para todos. (SACHS, 2004, p. 13).

Historicamente, o conceito de desenvolvimento surgiu para tentar reparar as desigualdades entre as nações do primeiro mundo e a periferia colonial, ou seja, as minorias ricas e a maioria pobre formada pelos trabalhadores.

Outra forma de conceituar o desenvolvimento é por meio dos direitos humanos, que seriam: “direitos políticos, civis e cívicos; direitos econômicos, sociais e culturais, onde o trabalho digno precisa ser destacado por motivos intrínsecos e instrumentais; e direitos coletivos ao meio ambiente e ao desenvolvimento”. (Sachs, 2004, p. 14).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Em que pese este conceito a igualdade, a equidade e a solidariedade aparecem embutidas neste conceito de desenvolvimento, distanciando-se dessa forma do reducionismo do pensamento economicista. “Em vez de maximizar o crescimento do PIB, o objetivo maior se torna promover a igualdade e maximizar a vantagem daqueles que vivem nas piores condições, de forma a reduzir a pobreza” (Sachs, 2004, p.14).

No que se refere ao conceito de desenvolvimento sustentável, este se apresenta pela dimensão da “(...) sustentabilidade ambiental – à dimensão da sustentabilidade social (...) baseado no imperativo ético de solidariedade sincrônica com a geração atual e de sustentabilidade diacrônica com as gerações futuras”. (Sachs, 2004, p. 15). Este se opõe ao desenvolvimento sem compromisso ético com a sociedade, e principalmente com as gerações futuras, pautando-se em cinco dimensões os pilares do desenvolvimento: o social, o ambiental, o territorial, econômico e político.

Para Sachs (2004), o desenvolvimento sustentável está estruturado a partir de cinco pilares:

- a) o Social, fundamental por motivos tanto intrínsecos quanto instrumentais, por causa da perspectiva de ruptura social que paira de forma ameaçadora sobre muitos lugares problemáticos do nosso planeta;
- b) o Ambiental, com as suas duas dimensões (os sistemas de sustentação da vida como provedores de recursos e como “recipientes” para a disposição de resíduos);
- c) o Territorial, relacionado à distribuição espacial dos recursos, das populações e das atividades;
- d) o Econômico, sendo a viabilidade econômica a *conditio sine qua non* para que as coisas aconteçam;
- e) a Política, pois a governança democrática é um valor fundador e um instrumento necessário para fazer as coisas acontecerem, a liberdade faz toda a diferença. (SACHS 2004, p. 15-16).

O relatório Brundtland (1988) define desenvolvimento sustentável como sendo “(...) aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades (...)”. (SILVA, 2012, p. 207).

Sachs (2004) quando diferencia desenvolvimento de crescimento econômico, que por muito tempo foi confundido ou considerado como sinônimo de desenvolvimento, entendendo que os objetivos do desenvolvimento vão além da multiplicação da riqueza. Este deve garantir mercado de trabalho, diminuição da pobreza, das desigualdades sociais, e degradação ambiental para ser considerado desenvolvimento econômico. Ao novo paradigma de produção e consumo está posto o questionamento: poderá se garantir



ISBN: 978-85-7897-148-9

o sentido de igualdade, equidade e solidariedade entre uma sociedade onde há riquezas abundantes e mal distribuídas?

#### 4 Paradigma de Produção e Consumo e os Desafios do Povo Indígena

O presente estudo busca analisar a conjuntura que se apresenta, e a problemática dos povos indígenas à procura de alternativas de desenvolvimento e de uma nova relação com o mundo à sua volta nesta complexa relação de produção e consumo.

A lógica dominante de produção e consumo diferencia-se e muito do paradigma que os povos indígenas vivenciam em sua cultura milenar. A produção agrícola tradicional, nas economias indígenas não ultrapassa a produção de consumo, seu excedente equivale apenas o suficiente para garantir o plantio do próximo ano e algumas sobras para possíveis eventualidades (GOMES, 2012). Produção e consumo consciente, com equilíbrio e considerando às necessidades básicas da comunidade.

Este paradigma tem a natureza e seus elementos como provedores das necessidades de subsistência. Neste paradigma, o ser humano, "(...) os seres vivos e o mundo estão interligados, de modo que não podem ser compreendidos em separado". (MATURANA, 2001, p.15).

O Antropólogo Mércio Gomes em seu livro *Os Índios e o Brasil* (2012) compara a vida dos indígenas que habitavam o continente Latino Americano como sendo qualitativamente superior à dos portugueses que aqui chegaram. "Era, (...) uma vida de abundância alimentar e plena de liberdade pessoal. Os velhos chegavam a idades propectas (...) e a sua baixa produção econômica se reproduzia sem danificar a qualidade de vida do seu meio ambiente. (GOMES, 2012, p. 49).

As transformações na vida dessas populações passam por profundas transformações com a chegada dos estrangeiros. Mais precisamente quando os hábitos exógenos passam a fazer parte da cultura, mais precisamente com o ingresso de bens e rendas.

A vida em sociedade também se modifica, os índios já não podem mais circular livremente pelo território, têm que conviver com outros valores de sociedade, opostos a sua cultura, valores onde prevalece o individualismo, a competitividade, o acúmulo de bens e a esta ideologia, impera como sendo esse padrão ideológico universal. A relação com a natureza também muda, a ponto dos recursos naturais não estarem mais disponíveis facilmente.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Este novo paradigma vem de encontro aos interesses dos povos indígenas, pois ele não comporta seu modo de ser, sua visão de mundo. Os indígenas se vêem envolvidos,

Com o advento da dependência de bens exógenos, (...) e a necessidade de produzir mais, de se obter bens para serem trocados. Assim, o modo de produção indígena foi desafiado a produzir excedentes com a intensidade e em quantidade nunca antes produzidos. Para aumentar a produtividade, era preciso alterar o modo de produção por via de mudanças nas relações de produção, criando desigualdades sociais. (GOMES, 2012, p. 110-120).

É neste contexto que os indígenas se encontram hoje, procurando criar alternativas de desenvolvimento que garantam sua sobrevivência, sem abandonar seus valores tradicionais. Enfrentando para isso os desafios de terem suas áreas demarcadas como territórios indígenas, as quais não apresentam características homogêneas, algumas apresentam ainda diversidade biológica de flora e fauna, mas que sofrem pressão das fazendas e municípios que avançam cada vez mais, exercendo influência crescente sobre os recursos de caça e pesca, alterando profundamente a vida tradicional dos povos indígenas. Outras já foram exploradas pelos brancos e o que marca suas características são as lavouras de soja, milho, feijão, que caracterizam a monocultura como forma única de produção.

O desenvolvimento sustentável se coloca para os povos indígenas hoje como sendo um aliado através de superação dos desafios e possibilidades de estratégias que se colocam na atualidade para esta necessária mudança de paradigma de produção e consumo. Os indígenas sempre foram sustentáveis, no modo de produção, na forma de se relacionar com a natureza, etc., contudo, quando se deparam com suas terras demarcadas, entre outras dificuldades, se vêem em muitos casos obrigados a se utilizar de novas formas de produção e consumo para poder sobreviver e suprir suas necessidades e a necessidade de todos dentro das aldeias.

#### **4.1 O Território e Sua População**

No Brasil a população indígena cresceu 205% desde 1991, quando foi feito o primeiro levantamento no modelo hoje utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>625</sup>. Há 20 anos, eles eram 294 mil, hoje os dados disponibilizados pelo

<sup>625</sup> Agência Brasil. População Indígena no País cresce 205% em duas décadas. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2012-08-10/populacao-indigena-no-pais-cresce-205-em-duas-decadas.html>>. Acesso em: 05 de mai. 2013.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

IBGE revelam que os índios são agora 896,9 mil – 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. Possui 305 etnias e fala 274 idiomas, número maior do que o que se conhecia até agora.

É sabido que o povo indígena brasileiro ao longo do processo histórico e sócio-político foi perseguido, segregado e massacrado em nome do “desenvolvimento econômico”. Retórica vivenciada no Estado de Santa Catarina e nas Terras Indígenas do Oeste em que se localiza a Terra Indígena Xaçecó, no Município de Ipuauçu/SC. O marco de seu decreto legal, se deu em 1902, quando da instalação da Colônia militar, em Xanxerê (1882):

Referindo-se à resistência Kaingang, (...) em 1867 apesar dos meios persuasivos e rigorosos postos em prática para fazerem parte dos aldeamentos, ainda habitavam as matas, levando a vida que lhes era própria e sempre em guerra com seus conterrâneos. (...) Posteriormente, quando da abertura da picada para a instalação da linha telegráfica, inaugurada em 1893, terão contato também com os kaingang (...) ao se efetuado o pagamento aos Kaingang pelos serviços prestados, o Cacique Vankre recusou o dinheiro, preferindo terras, mais especificamente a área entre os rios Xaçecó e Xaçecozinho. Estando a área sob jurisdição do Paraná, coube ao governo daquela Província, através do Decreto nº 7, de 31 de dezembro de 1902, delimitar a área pleiteada. (OGLIARI, 2002, p. 45-46).

A Terra Indígena Xaçecó situa-se na região Oeste do Estado de Santa Catarina, e possui uma área de extensão de 15.623,9581 ha (quinze mil seiscentos e vinte e três hectares, noventa e cinco ares e oitenta e um centiares), homologada pelo decreto n. 297, de 29 outubro de 1991, publicada no Diário Oficial da União em 30/10/1991. Sua extensão territorial abrange áreas de dois municípios, Ipuauçu e Entre Rios, sendo que 65% de sua área esta o município de Ipuauçu/SC.

O Povo Kaingang é o maior agrupamento indígena do Estado de Santa Catarina, e a TIX é a maior Reserva Indígena do Estado, a língua falada pelo povo Kaingang pertence à família “Jê” do tronco macro-jê. Neste território vivem, além dos Kaingang, dois pequenos grupos de Guaranis Mbya e Xetá, esta população indígena tem um total de cerca de 5.199 habitantes. A maior parte da população indígena esta concentrada no Município de Ipuauçu, 53% do total de municípes, sendo 3.987 indígenas, com 997 famílias distribuídas por 09 aldeias da seguinte forma: Aldeia Sede, 1602 habitantes; Olaria, 306 habitantes; Pinhalzinho, 1.210 habitantes; Serrano, 58 habitantes; Serro Doce, 104 habitantes; Baixo Samburá, 312 habitantes; Água Branca e Barro Preto, 285 habitantes;



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Fazenda São Jose, 110 habitantes<sup>626</sup>.

O Sistema de produção compõe-se de pequenas culturas que possuem, de feijão, soja e milho, e algumas famílias dedicam-se a produção de artesanatos (balaies, colares e artesanatos de madeira), ficando a maior parte da população indígena a mercê de ajuda Assistencial, principalmente para alimentação. Grande parte desta população sobrevive das atividades de diaristas, bóias frias e na agroindústria da região e outros serviços fora das aldeias, conforme aparecem esporadicamente.

O município de Ipuçu, referência para chegar à Terra Indígena Xaçecó, foi fundado em 1992, fica a 540 km da capital, Florianópolis, população de 6.802 habitantes (IBGE, 2010), densidade populacional de 26,02 hab/km<sup>2</sup>.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,716 médio (PNUD, 2000), o PIB R\$ 87.955,058 mil (IBGE/2008), e o PIB *per capita*, R\$ 12. 904,20 (IBGE/2008). É importante ressaltar que esses dados contemplam a população indígena e a população não indígena do município. Não existem dados sobre renda *per capita*, densidade populacional, IDH ou outros indicadores apenas da população indígena. Mesmo porque estes indicadores não contemplam a especificidade dessa realidade.

Ipuçu é um município indígena. Segundo o censo de 2000, 47,9% de seus habitantes são índios Guaranis e Kaingang, etnias estas que habitavam a região desde antes da chegada dos primeiros colonizadores de origem européia, a partir do século XVI. O restante da população é basicamente de origem européia, descendente de italianos, alemães e poloneses que chegaram à região a partir do século XIX. A população não indígena obtém a maior parte da concentração de renda, a qual é predominantemente agrícola e que está na mão de poucos agricultores. Partindo de Ipuçu para chegar a Terra Indígena é preciso percorrer apenas alguns km, boa parte das estradas é de terra.

## 4.2 Desafios e Possibilidades

São tradicionalmente conhecidas as necessidades urgentes e emergentes da população indígena em todo o Território Brasileiro. A discussão referente às necessidades de incentivos de Políticas Públicas voltadas ao desenvolvimento dessas populações permeia os órgãos responsáveis pela gestão e as comunidades indígenas, bem como seus órgãos representantes. A solicitação dos indígenas por estrutura para suas aldeias,

<sup>626</sup> Dados acessados junto a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Comunitário de Ipuçu/CRAS, Departamento de Assistência Social. Dados fornecidos pela comunidade indígena Pólo Base de Chapecó/SC. Em Maio de 2013.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolvimento local e humano que considere acesso pleno a cidadania, trabalho digno, valorização cultural, preservação e garantias de seus direitos é presente e motivo de reivindicações constantes. Estas reivindicações consideram o desenvolvimento da população indígena como merecedora de atenções que elevem a qualidade de vida dos membros das aldeias, as quais não apresentam infra-estruturas, saneamento básico, condições de produção de seus meios de vida, os quais também foram mudando com as transformações da sociedade, do mundo do trabalho e consumo capitalista.

A mudança na forma de produção para a subsistência das aldeias há muito tempo deixou de ser a forma de coleta de alimentos, extraídos da natureza, o qual era encontrado com facilidade e em abundância. Hoje o indígena também depende de políticas de incentivos para poder manter sua subsistência, contudo, a forma de acesso a estas políticas sofre exigência tal como o homem branco. O Desenvolvimento das Terras indígenas apresentam sérias dificuldades para se promover e se tornar sustentável. O novo paradigma de desenvolvimento que se coloca para estas comunidades traz muitos desafios. Não só para os Kaingang, mas para os povos indígenas como um todo, que se viram obrigados a criar alternativas de produção e consumo para sua suficiência, e de relação com os brancos para sua sobrevivência.

Esses povos baseavam sua economia no suficiente para viver bem e em harmonia com a natureza. Esta harmonia com a natureza, com o advento do desenvolvimento, nos países ditos subdesenvolvidos, seja pelo atraso tecnológico, inadequada exploração dos recursos naturais ou pela desigualdade da distribuição da renda, "(...) geraram um processo de degradação de seus ecossistemas, de erosão de seus solos, de esgotamento de seus recursos e de extermínio de suas culturas". (LEFF, 2009, p. 28).

Essas características que acompanham o subdesenvolvimento são sentidas de forma ainda mais drásticas, quando se trata dos povos indígenas. Segundo Leff (2009, p. 28-29),

O subdesenvolvimento é o efeito da perda do potencial produtivo de uma nação, devido a um processo de exploração e espoliação que rompe os mecanismos ecológicos e culturais, dos quais depende a produtividade sustentável das suas forças produtivas e a regeneração de seus recursos naturais.

Os desafios para a continuidade do modo de vida dos povos indígenas se apresentam através da crise econômica e ambiental que também os atinge. Leff (2009) sugere pelo meio dos princípios da racionalidade ambiental, a construção de um novo



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

paradigma produtivo, que para estes possibilita a chance de ver suas origens produtivas e culturais sendo novamente postas em evidência para tais estilos alternativos de desenvolvimento, através da valorização da diversidade contribuindo com a afirmação das identidades indígenas.

## **5 Considerações Finais**

A globalização econômica, a transição política e o grande desenvolvimento da tecnologia geraram muitas transformações que proporcionaram para uma grande parcela da população um aumento de oportunidade; mas por outro lado um crescimento desordenado da pobreza, desigualdade social, insegurança econômica e degradação ambiental.

Segundo Leff (2010), estes problemas emergentes do mundo moderno, as mudanças de padrões de consumo e produção, do mercado e da sociedade, nas relações de trabalho, etc. caracterizam-se por uma crescente complexidade. Essa complexidade requer do desenvolvimento econômico, que já fora uma evolução sobre o simples conceito de crescimento econômico, o surgimento do conceito de desenvolvimento sustentável. Tal conceito traz consigo a preocupação com o uso consciente dos recursos produtivos, e conseqüentemente, a manutenção destes, mesmo porque o desenvolvimento econômico, até o momento, está alicerçado na geração de produção, renda e consumo.

O conceito de desenvolvimento sustentável diz respeito à necessidade de um desenvolvimento global, que acarrete melhoria da qualidade de vida para toda a população através do equilíbrio entre as dimensões econômica, social, institucional, territorial e ambiental.

Neste contexto, está a problemática dos povos indígenas à procura de alternativas de desenvolvimento e de uma nova relação com o mundo à sua volta nesta complexa relação de produção e consumo; procurando criar alternativas de desenvolvimento que garantam sua sobrevivência, sem abandonar seus valores tradicionais.

O desenvolvimento sustentável se coloca para os povos indígenas hoje como sendo um aliado através de superação dos desafios e possibilidades de estratégias que se colocam na atualidade para esta necessária mudança de paradigma de produção e consumo. Os indígenas sempre foram sustentáveis, no modo de produção e na forma de se relacionar com a natureza.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Por fim, e com base no pensamento de Leff (2009) o qual sugere pelo meio dos princípios da racionalidade ambiental, a construção de um novo paradigma produtivo, que para os indígenas possibilita a chance de ver suas origens produtivas e culturais sendo novamente postas em evidência para tais estilos alternativos de desenvolvimento, através da valorização da diversidade contribuindo com a afirmação das identidades indígenas.

## Referências

GOMES, Mercio P. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

HEIDEMANN, Francisco G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_; SALM, José F. (Orgs). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Editora UnB, 2009.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LEFF, Henrique. **Epistemologia ambiental**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

MALUF, Renato S. Atribuindo sentido(s) à noção de desenvolvimento econômico. In: **Revista Estudos, sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro: CPDA/UFRJ, número 15, outubro/2000.

MATURANA, Humberto R. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo: **O Paradigma Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OGLIARI, Celso, E. O passado presente: etnias e construção histórica em Ipuçu. Ipuçu/SC: News Print, 2002.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SILVA, Carlos, E. M. Desenvolvimento Sustentável. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## MICROBACIA HIDROGRÁFICA COMO UNIDADE DE PLANEJAMENTO: estudos preliminares sobre vocações e limitações da Microbacia Hidrográfica do Ribeirão Fresco, Blumenau/SC

Cristiane Mansur de Moraes Souza<sup>627</sup>Juarês José Aumond<sup>628</sup>Larissa Holler<sup>629</sup>Marcelo Mariano da Rocha<sup>630</sup>Ana Paula Pereira<sup>631</sup>Dimas Eduardo Barros Araújo<sup>632</sup>Francieli Mara Heinz Neves<sup>633</sup>

### Resumo

O estudo foi realizado na microbacia do Ribeirão Fresco, Blumenau, SC. Devido às suas características geológicas e geomorfológicas a área vulnerável a desastres ambientais. O presente trabalho teve como objetivo analisar o processo de urbanização da microbacia do Ribeirão Fresco a fim de definir as zonas vulnerabilidade a desastres ambientais e áreas próprias para o uso do solo. Dividiu-se a microbacia em três Unidades da Paisagem, com vocações e limitações distintas do uso e ocupação do solo, bem como da vulnerabilidade ambiental. A primeira Unidade da Paisagem localiza-se nas cotas mais altas e é vulnerável à deslizamentos e fortes enxurradas. A segunda Unidade da Paisagem constitui a planície da microbacia e é vulnerável à enxurradas e enchentes. A terceira Unidade da Paisagem tem como principal característica a forte urbanização sendo vulnerável à enchentes e inundações.

**Palavras-chave:** Vulnerabilidade Ambiental; Urbanização; Microbacia Ribeirão Fresco.

<sup>627</sup> Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestrado em Urban Design Ma pela Oxford Brookes Univeristy e doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional (FURB). E-mail: [arqcmansur@gmail.com](mailto:arqcmansur@gmail.com)

<sup>628</sup> Graduação em Geologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional (FURB). E-mail: [juares.aumond@gmail.com](mailto:juares.aumond@gmail.com)

<sup>629</sup> Mestranda do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: [larissa.holler@gmail.com](mailto:larissa.holler@gmail.com)

<sup>630</sup> Mestrando do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: [mmariano.rocha@gmail.com](mailto:mmariano.rocha@gmail.com)

<sup>631</sup> Mestranda do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: [anaapaulapereira@hotmail.com](mailto:anaapaulapereira@hotmail.com)

<sup>632</sup> Mestrando do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: [dimaseduardo.araujo@hotmail.com](mailto:dimaseduardo.araujo@hotmail.com)

<sup>633</sup> Mestranda do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: [francieli.economia@hotmail.com](mailto:francieli.economia@hotmail.com)



## 1 Introdução

As últimas décadas têm sido marcadas por profundas mudanças tecnológicas, sociais, econômicas e principalmente ambientais. Os fenômenos naturais, em sua maioria, se constituem em sistemas dinâmicos complexos que apresentam uma dinâmica evolutiva determinada pela sua estrutura e pelos fatores externos (AUMOND, 2009). Com isso, mostra-se o quanto o meio ambiente está conectado a tudo. Ou seja, tudo está conectado a tudo, constituindo no conjunto um sistema, e nada está completamente isolado.

A eficiência da gestão ambiental de um determinado território depende em grande parte de levantamentos e estudos sistemáticos prévios sobre os principais elementos e condicionantes do meio físico. A ocupação inadequada do espaço e a utilização indevida dos recursos naturais podem resultar em grandes problemas ambientais (SANTOS et al., 2007).

Quando se trata da problemática ambiental, esta intrinsecamente incluindo os aspectos sociais. De acordo com Sachs (1993), é preciso considerar os problemas de recursos, ambiente, população e desenvolvimento de uma forma integrada.

Os sistemas ambientais, frente às intervenções humanas, apresentam maior ou menor fragilidade em função de suas características intrínsecas, e qualquer alteração nos diferentes componentes da natureza compromete a funcionalidade do sistema, quebrando o seu estado de equilíbrio dinâmico (SPÖRL & ROSS, 2004).

A análise socioambiental é uma forma de melhor conhecer o ambiente natural e o ambiente social, e assim compreender as relações entre comunidade e ambiente natural. Existem múltiplos aspectos e maneiras de abordar os ecossistemas, dependendo sempre dos objetivos perseguidos em cada tipo de pesquisa.

Neste contexto, o presente trabalho teve como objetivo analisar e caracterizar através de caminhadas geoambientais a paisagem da microbacia do Ribeirão Fresco, analisando fatores socioeconômicos, urbanísticos, geológicos, morfológicos, ambientais e ecológicos, delimitando áreas de vulnerabilidade ambiental bem como áreas próprias e impróprias para o uso e ocupação do solo.

## 2 Fundamentação Teórica

O crescimento populacional das cidades sem planejamento adequado é um dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

aspectos da urbanização atual, trazendo problemas onde a expansão desordenada está diretamente ligada com a falta de políticas públicas voltadas para a habitação. De acordo com Carvalho e Braga (2004), estima-se que metade da população mundial viva em aglomerados urbanos, num processo de incremento contínuo, no qual já são contabilizadas 17 megacidades (com mais de 10 milhões de habitantes). No Brasil, a taxa de urbanização chegou a 81% em 2000, com cerca de 50% desta população – 69 milhões de pessoas - vivendo em 27 regiões metropolitanas.

Esse crescimento sem controle gera um grave problema, a ocupação de áreas impróprias, ou mesmo áreas que não possuem o mínimo de infraestrutura, ou seja, determinadas áreas são urbanizadas sem oferecer um mínimo de condição física aos moradores. O processo de urbanização seria, portanto, a passagem de uma forma menos densa e mais espalhada de distribuição da população no espaço, para uma forma mais concentrada em centros urbanos.

Esse processo de ocupação territorial desordenado traz sérios problemas relacionados à infraestrutura das cidades, como por exemplo, o saneamento básico, coleta e tratamento de resíduos líquidos e sólidos e limpeza das vias públicas. Em virtude desses aspectos a qualidade de vida dos moradores passa a ser afetada. É preciso ressaltar que como consequência da ocupação de áreas impróprias, o meio ambiente passa a ser afetado e, assim iniciam-se os processos de degradação e desequilíbrio do ecossistema.

Segundo Carvalho e Braga (2004, p. 10);

Os problemas ambientais (ecológicos e sociais) não atingem igualmente todo o espaço urbano. Atingem muito mais os espaços físicos de ocupação das classes sociais menos favorecidas do que das classes mais elevadas. A distribuição espacial da primeira está associada à desvalorização de espaço, quer pela proximidade dos leitos de inundação dos rios, das indústrias, de usinas termonucleares, quer pela insalubridade, tanto pelos riscos ambientais (susceptibilidades das áreas e das populações aos fenômenos ambientais) como desmoronamento e erosão, quanto pelos riscos das possíveis ocorrências de catástrofes naturais, como terremotos e vulcanismos.

A falta de planejamento urbano faz com que vários problemas sejam evidenciados em decorrência de não haver uma infraestrutura básica dentro dos espaços urbanos, assim, a atividade humana, ou seja, a ação antrópica se tornou o principal agente na questão da transformação dos espaços urbanos.

O crescimento urbano atual tem com base a superexploração dos recursos naturais, ficando inexistente o comprometimento com o meio ambiente, e em virtude



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

disso, a sustentabilidade passa a ser afetada. Nas cidades não existe mais uma relação leal entre crescimento urbano e meio ambiente, onde os núcleos urbanos fazem o possível para manter seu crescimento e desenvolvimento, mesmo que para isso seja necessário causar impactos à natureza.

Essa problemática tem como premissa básica dois aspectos, a cidade formal e a cidade informal, sendo que a primeira é a cidade que cresce dentro dos limites urbanos regulares onde há uma gestão do poder público em regularizar esse crescimento, “tentando estabelecer critérios econômicos e geopolíticos para presidirem a escolha da localização no espaço geográfico” (CARVALHO; PRANDINI, 1998, p. 490). A cidade informal cresce a margem dos centros urbanos, fazendo com que famílias principalmente aquelas desprovidas de condições financeiras sejam forçadas a estabelecerem suas residências em locais que não oferecem condições adequadas e assim, essas cidades vão crescendo de forma desordenada, sendo expandidas para encostas dos morros, fundo dos vales e para áreas de proteção permanente, sem que o poder público adote medidas que venha a gerenciar essas localidades. Com isso, essas famílias passam a fazer parte das estatísticas de ocupação de áreas irregulares.

Segundo Leal (1995) a situação de degradação gerada por este processo de urbanização, precisa ser alterada entre outras formas, através do estabelecimento de uma *nova cultura urbana* baseada em outras relações *sociedade-natureza*. Um dos caminhos para isto pode ser o enfoque sobre o meio ambiente como um campo de debates e ações de alternativas e desafios para a realização de trabalhos que possam transformar o modo de vida dominante.

Atualmente o crescimento populacional nos centros urbanos vem causando grandes conseqüências nas questões ambientais, já que as tecnologias aplicadas na engenharia estão em constante desenvolvimento trazendo inúmeras ferramentas para que a urbanização possa estar sempre em processo de crescimento. Entretanto estas ferramentas estão sempre tentando dominar a natureza, algo que não pode ser dominada.

A irreversibilidade do fenômeno de urbanização e metropolização, expressão civilizatória típica do tempo presente, dita a urgência e a importância de equacionar o enfrentamento dos problemas ambientais que se avolumam na Cidade e no Campo, ameaçando o futuro. (CARVALHO; PRANDINI, 1998, p. 488).

Uma questão que se encontra em plena evidência em relação ao processo de crescimento dos centros urbanos são as ocupações irregulares de bacias e/ou microbacia



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

hidrográfica. Tal questão tem se tornado fonte de debates, discussões e pesquisas sobre os problemas que o uso e ocupação do solo desordenado, em virtude do processo de ocupação, podem acarretar causando diversos impactos negativos sobre o ecossistema ambiental de determinada microbacia.

Guerra & Mendonça (2005), afirma que a intervenção humana sobre o relevo terrestre demanda a ocupação e a transformação da paisagem. Dependendo do tipo desta intervenção, das práticas conservacionistas utilizadas e dos riscos geomorfológicos envolvidos, os impactos ambientais poderão causar grandes prejuízos ao meio físico e à sociedade.

Dentre os condicionantes que favorecem a estabilização de ambientes vulneráveis está a cobertura vegetal. A vegetação promove um controle do escoamento superficial e da infiltração das águas no substrato. Neste contexto, a perda da vegetação torna o solo exposto aos processos erosivos, promovendo a infiltração excessiva de água no solo, provocando ainda a perda de coesão interna dos materiais.

Desta maneira a vegetação tem importante papel na estabilidade das encostas em função dos efeitos mecânicos e os relativos ao balanço hídrico. Dentre os efeitos mecânicos positivos da vegetação em áreas de encostas estão à estruturação do solo através das raízes e a retenção do material deslocado reduzindo a área afetada pelo escorregamento devido ao efeito frenador e dissipador de energia do material. Entre os efeitos hídricos positivos estão à defesa contra o impacto das gotas de chuva sobre o solo, o efeito retardo no período de precipitação e retenção de volume apreciável de água nos diversos e complexos componentes da floresta, a eliminação de uma parcela da água subterrânea na forma de vapor através do processo de evapotranspiração e a indução do escoamento sub-superficial (HIGHLAND, 2011).

Neste sentido, segundo o autor, destaca-se o papel fundamental das florestas nativas na estabilização de encostas. Dada sua característica de grande densidade arbórea e diversidade de espécies, a floresta primária é caracterizada como o melhor estabilizador de solos. A presença de diferentes espécies implica na diversidade do padrão de raízes, formando uma teia complexa de entrelaçamentos que garante essa estabilidade.

A presença de vegetação é o meio mais simples e eficiente de proteção de taludes contra a erosão provocada pelas águas da chuva e do vento.

Dentre os fatores que caracterizam uma área como vulnerável ambientalmente estão os processos erosivos do solo que são influenciados pelas chuvas, características



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

físicas, químicas e morfológicas do solo, cobertura vegetal, declividade e comprimento das encostas e as práticas de conservação e manejo do solo (ALVARES & PIMENTA, 1998).

O termo “vulnerabilidade” pode ser definido como o grau de perda para um dado elemento grupo ou comunidade dentro de uma determinada área passível de ser afetada por um fenômeno ou processo (INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS, 2007).

Os desastres são fenômenos socioambientais que convertem a fragilidade natural em vulnerabilidade social e são reflexos da organização da sociedade (FRANK & SEVEGNANI, 2009). São determinados a partir da relação entre o homem e a natureza, ou seja, resultam das tentativas do homem dominar a natureza (KOBAYAMA et al., 2006).

As ameaças naturais afetam as cidades de maneiras diversas, entretanto o desastre atinge todas as cidades em função da maneira como as autoridades lidam com o crescimento desordenado, a rápida urbanização e a degradação ambiental.

De acordo com a cartilha do Ministério das Cidades, o crescimento de construções impróprias em áreas de preservação permanente, como encostas, topos de morro e nascentes nos vales montanhosos, combinado à ausência de infraestrutura de proteção e drenagem, acarreta cada vez mais em pessoas expostas aos riscos de movimentos de massa provocados pelas chuvas e saturação do solo.

Além de movimentos de massa, outra ameaça urbana cada vez mais freqüente são as enchentes e inundações. Isto ocorre devido ao solo compactado e concretado, perdendo totalmente sua permeabilidade. Além disso, a crescente urbanização apresenta diversas habitações construídas em margens de rios e nascentes, configurando outro cenário vulnerável.

Os rios estão sofrendo constantes alterações pelo mundo todo, através das construções de represas, canalização de cursos, da mesma forma que o solo também. “[...] estudos de rios têm cada vez mais buscando uma abordagem sistêmica dos processos envolvidos tanto na calha, quanto na planície de inundação e, num contexto mais amplo da bacia de drenagem ou bacia hidrográfica [...]” (SCHWARZBOLD, 2007, p. 59).

Como consequência da ocupação irregular, em áreas de APP, os ecossistemas deixam de prestar seus serviços. A falta de planejamento urbano tem alterado significativamente os ecossistemas, levando a um grande desequilíbrio, tornando esses eventos de vulnerabilidades como deslizamentos de massas, inundações e enchentes, cada vez mais constantes.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O papel da microbacia na conservação, restauração e manejo dos recursos hídricos vem sendo reconhecido mais intensamente nos últimos anos e o manejo de microbacias hidrográficas, como estratégia holística de uso dos recursos naturais renováveis de maneira a salvaguardar o solo e a água, é tido como um dos mais importantes, tanto para a sustentabilidade das microbacias como das bacias de maior escala e dos rios, mas, principalmente, para a busca do desenvolvimento sustentável (LIMA; ZAKIA, 2006 apud LIMA, 1999).

Para SANTANA (2004), o termo bacia hidrográfica se refere a uma compartimentação geográfica natural delimitada por divisores de água. Esse compartimento é drenado superficialmente por um curso d'água principal e seus afluentes. De acordo com FREITAS (1996), a área da microbacia depende do objetivo principal do trabalho a ser realizado. A microbacia deve abranger uma área suficientemente grande, para que se possam identificar as inter-relações existentes entre os diversos elementos do quadro sócio-ambiental que a caracteriza, e pequena o bastante para estar compatível com recursos disponíveis, respondendo positivamente à relação custo/benefício.

A bacia hidrográfica como unidade de recorte espacial do planejamento, constitui-se em um elemento fundamental do manejo e gestão ambiental dos recursos naturais, por integrar o solo e a água, que são essenciais para a sustentação e manutenção da vida (ARAÚJO & PINESE, 2000). As decisões para administração e manejo dos rios não são de formas naturais, elas estão focadas no crescimento econômico e populacional, alterando completamente as características do rio. “[...] um rio como formador de paisagem num contexto histórico e produto de múltiplos processos atuais [...]”. (SCHWARZBOLD, 2007, p. 60).

O meio ambiente, pois como conceito relacional sistêmico, define-se através de relações de interdependência socioambientais. Neste contexto, uma abordagem que contemple todas as nuances sobre o meio ambiente, na sua visão mais moderna, deve estar baseada num estudo interdisciplinar.

Atualmente, a interdisciplinaridade é proclamada não só como um método e uma prática para a produção do conhecimento, mas também como instrumento de integração operativa na resolução dos cada vez mais complexos problemas de desenvolvimento, além de aparecer com a pretensão de promover intercâmbios teóricos entre as ciências e de fundar novos objetos científicos (LEFF, 1994).



### 3 Metodologia

#### 3.1 Breve Caracterização da Área de Estudos

A área de estudos contempla a Microbacia do Ribeirão Fresco (Figura 1), localizada no bairro Ribeirão Fresco na cidade de Blumenau, Santa Catarina. A microbacia analisada está situada na margem direita do Rio Itajaí-Açu na porção Sudeste do município, nas proximidades da área central de Blumenau. Tem ao norte, limite com o bairro Centro e com a área rural que circunda a Rua Pedro Krauss Sênior, no bairro Vorstadt; ao sul e ao leste envolve a área rural de Blumenau e a oeste, com o bairro Garcia. A área pesquisada envolve a Rua Pastor Oswald Hesse, localizada na margem esquerda do Ribeirão Fresco, e a Rua Alwin Shrader localizada na margem direita do ribeirão.

Trata-se de um vale estreito com uma planície de 200 a 300 metros de largura, cuja geologia do município envolve as rochas do Complexo Luiz Alves, do Complexo Metamórfico Brusque, do Grupo Itajaí e de sedimentos quaternários recentes.

A Microbacia do Ribeirão Fresco faz parte do Bioma Mata Atlântica e a vegetação encontrada na área pertence à Floresta Ombrófila Densa Submontana, encontrada em encostas que variam de 30m a 400m de altitude. A Floresta Ombrófila Densa Submontana é caracterizada por árvores bem desenvolvidas sobre solos com boa fertilidade e as espécies arbóreas atingem de 25m a 35m de altura.

De acordo com a Prefeitura Municipal de Blumenau, o bairro possui uma densidade de ocupação baixa em função da pouca incidência de áreas planas. No final da Rua Pastor Oswald Hesse, já em área rural, existe uma ocupação irregular caracterizada como Zona de Especial Interesse Social (ZEIS) segundo decreto nº. 8.589/8.708, conhecida como Morro da Garuva, na Rua Benigno Joaquim dos Santos, no bairro Ribeirão Fresco, com área de 30.259,72m<sup>2</sup>. A Zona de Especial Interesse Social (ZEIS) é caracterizada como uma área demarcada no território de uma cidade, para fins de assentamentos habitacionais da população de baixa renda. Sendo assim, devem estar previstas no Plano Diretor e demarcadas na Lei de Zoneamento do município.

A tipologia das unidades habitacionais é, na maioria, de construções de madeira pouco duráveis, algumas mistas e outras de alvenaria. A área sofreu forte impacto ambiental devido ao desmatamento no processo de urbanização, e devido a esta condição, a microbacia sofreu bastante com os desastres de 2008, onde várias famílias perderam suas casas devido aos movimentos de massa e fortes enxurradas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

O bairro apresenta características predominantemente residenciais, com um aumento de atividades terciárias, especialmente mais a jusante da microbacia. A principal aglomeração de atividades econômicas é a Terciária (comércio e serviços), que ocorre, neste bairro, ao longo das principais ruas, entretanto, nota-se também a presença de pequenas indústrias e serviços autônomos.

Figura 02: Delimitação da microbacia do Ribeirão Fresco, Blumenau, SC.



Fonte: Prefeitura Municipal de Blumenau

### 3.2 Metodologia Adotada

Para a realização do trabalho foi utilizada a cartografia base da microbacia, onde se estabeleceu os pontos de análise durante as caminhadas geoambientais. As caminhadas geoambientais se baseiam na mensuração de informações durante caminhadas de reconhecimento da área, mediante observações sistemáticas da topografia e dos recursos e atividades humanas existentes. O resultado desta temática é a representação gráfica de um transecto (linha) que corta uma parte da microbacia de estudo, e contém informações diversas.

Sendo assim, as caminhadas geoambientais foram realizadas com o objetivo de observar e levantar informações para definir áreas propícias a ocupação humana e as áreas ambientalmente frágeis.

Os aspectos mais relevantes da paisagem foram fotografados e registrados para ilustrar os resultados da pesquisa e para elaboração dos perfis geológicos esquemáticos, que consistem em transectos resultantes das caminhadas geoambientais. Os transectos ainda trazem informações importantes para a conclusão do trabalho como a morfologia do terreno, a geologia e o tipo de solo da localidade em estudo.

As informações de campo foram levantadas por uma equipe interdisciplinar, da



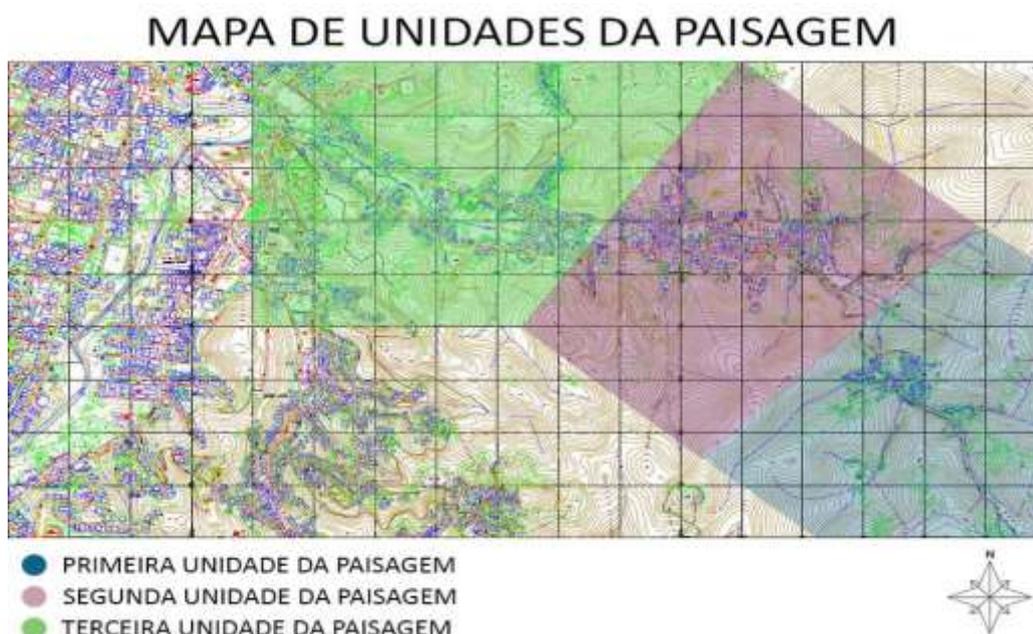
**ISBN: 978-85-7897-148-9**

disciplina de Planejamento Urbano, do Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau. A equipe é composta por professores das áreas de Planejamento Urbano e Geologia, e por mestrandos de áreas distintas: Economia, Ciências Biológicas, Geografia, Engenharia Ambiental e Turismo.

## 4 Resultados

Foram identificadas três Unidades da Paisagem na Microbacia do Ribeirão Fresco. Segundo CREPANI *et al.* (1996), as Unidades de Paisagem devem ser analisadas à luz de suas características intrínsecas e daquelas relacionadas à sua interação com o meio ambiente, para que se possa conhecer e classificar sua capacidade de sustentação à ação humana. E para que se possa fazer uma análise da unidade de paisagem é necessário que se conheça a sua gênese, constituição física, forma e estágio de evolução, bem como a natureza da cobertura vegetal que sobre ela se desenvolve.

Figura 02: Delimitação das Três Unidades de Paisagem na Microbacia do Ribeirão Fresco



Fonte: Desenvolvido pelos autores



ISBN: 978-85-7897-148-9

#### 4.1 Primeira Unidade da Paisagem

A primeira Unidade da Paisagem corresponde às cotas mais altas da microbacia do Ribeirão Fresco. O primeiro ponto analisado da primeira unidade da paisagem corresponde aos divisores de água da microbacia, e localiza-se próximo a divisão dos municípios de Blumenau e Gaspar.

Devido às características geológicas e à sua morfologia suavizada, esta área torna-se adequada ao uso e ocupação do solo. Notam-se grandes áreas de pastagem, hoje, em parte abandonadas e em estágio inicial de regeneração. No entorno, a floresta é caracterizada como secundária, em estágio avançado de regeneração.

Nas cotas mais altas da primeira Unidade da Paisagem residem poucas famílias, que ocupam a área há cerca de 10 anos. A rua principal não é pavimentada e as condições de saneamento são precárias. Nesta unidade não há qualquer presença de atividade econômica e as famílias são de classe econômica baixa. Apesar de não existir atividades econômicas o cenário encontrado é semelhante ao cenário rural.

**Figura 03:** Sítio de propriedade da família Willick



Fonte: Acervo dos autores

O segundo ponto analisado na primeira unidade está próximo a este mesmo local, porém analisaram-se os cortes no morro, às margens da estrada de acesso, onde foi possível identificar as rochas que constituem a região. Esta unidade é formada principalmente granito-gnáissico, pertencente à Formação Serra do Tabuleiro. A presença desta formação na Microbacia se deve a uma falha geológica do município.



**Figura 04:** Rochas às margens da estrada de acesso



Fonte: Acervo dos autores

O terceiro ponto analisado da primeira unidade corresponde à área mais densamente ocupada, em sua maioria, dentro de áreas de APP (Área de Preservação Permanente). Em função da alta declividade desta unidade a ocupação ocorre de maneira irregular, em encostas com declividade superior a 45°. Além disso, a ocupação se deu principalmente no entorno e sobre o rio, o que torna a área extremamente vulnerável a desastres ambientais como deslizamentos e fortes enxurradas.

**Figura 05:** Casa em áreas de APP



Fonte: Acervo dos autores

**ISBN: 978-85-7897-148-9**

É possível notar cicatrizes de escorregamentos antigos, evidenciando o risco a que estas famílias estão submetidas. No desastre de 2008 várias famílias perderam bens materiais, entretanto, devido à falta de condições acabaram retornando ao local.

A área mais densamente ocupada é caracterizada por ser um vale em forma de “V” fechado, evidenciando a sua vulnerabilidade a movimentos de massa e enxurradas. Devido às condições geológicas e geomorfológicas o rio, nesta unidade, possui um grande poder erosivo.

O solo é mais profundo, em consequência da geologia, e facilita o estabelecimento da vegetação. Apesar de possuir esta característica, devido à alta declividade as atividades agrícolas tornam-se impróprias.

Nesta unidade percebe-se um forte impacto ambiental, seja pelo desmatamento para a construção de casas irregulares, bem como da grande quantidade de lixo encontrada no curso do rio e em suas margens.

O quarto ponto de parada, foi cerca de 50 metros abaixo, em frente a uma igreja da Assembleia de Deus, continuando com todos os aspectos citados no terceiro ponto e ainda com agravantes maiores. Grande volume de lixo e dejetos despejados no Ribeirão. Neste local, a comunidade local sofre com as enxurradas, sendo que as águas possuem forte poder erosivo. A fonte de água para consumo, em ambos os pontos, também é das nascentes.

**Figura 06:** Casa que sofrem com águas torrenciais



Fonte: Acervo dos autores



## 4.2 Segunda Unidade da Paisagem

A segunda Unidade da Paisagem é caracterizada por uma ruptura no declive, resultando na suavização da morfologia do terreno.

O primeiro ponto analisado nesta unidade corresponde a uma área de transição entre a primeira e segunda unidade, correspondendo à planície.

Nesta área residem cerca de 30 famílias que perderam suas residências (localizadas anteriormente na primeira unidade da paisagem) nos desastres de 2008. Apesar de ser uma ocupação recente, é visível a atuação maior do Poder Público nesta unidade, quando comparada às unidades anteriores. O local conta com uma associação de moradores, sistema de água e energia elétrica.

**Figura 07:** Casas no ponto de transição das Unidades



Fonte: Acervo dos autores

Nota-se que a área foi desmatada para a ocupação desta pequena comunidade, que também vive em situação irregular, próximo ao ribeirão e nascentes. Esta área, apesar de não apresentar riscos de enchente, está vulnerável a movimentos de massa provenientes da primeira unidade da paisagem.

O segundo ponto analisado nesta unidade localiza-se mais a jusante da microbacia, e percebe-se uma ocupação mais antiga, com casas de alto padrão. Neste ponto nas enchentes de 1983 e 1984 a água atingiu a maioria das residências. Em 2008 as famílias sofreram com a forte enxurrada, trazendo sedimentos da unidade mais alta da microbacia. Em 2011, a água não chegou a atingir o interior das residências, entretanto, a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

enxurrada atingiu as partes externas provocando alguns danos materiais.

Esta unidade é caracterizada pela descarga do rio principal, servindo como depósito de sedimentos. Quando o rio atinge a planície, ele perde grande parte de sua capacidade erosiva, iniciando os processos deposicionais.

A presença de vegetação é escassa quando comparada às unidades anteriores, visto que esta unidade já possui um maior grau de urbanização. Percebem-se atividades econômicas de prestação de serviços e pequenos comércios locais, havendo ainda a presença de escola. As casas são de três de até quatro pavimentos, com aspecto de idade superior a 20 anos, algumas até mais. As ruas são pavimentadas, há presença de rede de esgoto, água encanada, transporte público, recolhimento de lixo, calçadas,

### 4.3 Terceira Unidade da Paisagem

A terceira unidade da paisagem se localiza próximo a foz do Ribeirão Fresco, e constitui uma área fortemente urbanizada.

**Figura 08:** Terceira Unidade de Paisagem



Fonte: Acervo dos autores

Nesta área encontram-se prédios de mais de quatro andares, clubes, consultórios médicos e ruas asfaltadas. Como consequência da forte urbanização esta área é vulnerável a enchentes e inundações, visto que o solo muito compactado perde a capacidade de infiltração e aumenta o escoamento superficial.



## 5 Considerações Finais

Blumenau é uma cidade de características fisiográficas, geológicas e geomorfológicas bastante peculiares frente ao uso e ocupação do solo, sendo assim, várias faixas urbanas da cidade se tornam locais vulneráveis à ocupação urbana e também suscetível a desastres ambientais. A interferência do homem em locais de alto risco ambiental se tornou um fator que agravou cada vez mais o problema na cidade de Blumenau.

A presente pesquisa apresenta os resultados da análise sobre o uso e ocupação do solo na microbacia do Ribeirão Fresco. Os resultados permitem contribuir para avaliação qualitativa do uso e ocupação do solo e permite levantar quais são os pontos mais vulneráveis ambientalmente com destaque dos pontos susceptíveis a desastres que podem atingir a população.

O estudo realizado com equipe multidisciplinar consistiu de vários caminhamentos por toda a microbacia do Ribeirão Fresco, na qual foram identificadas três unidades da paisagem, tendo sido realizadas observações mais detalhadas em seis localidades dentro da microbacia, sendo 03 pontos na primeira unidade, 02 pontos na segunda unidade e finalmente 01 ponto na terceira unidade.

Os trabalhos de campo confirmaram a importância de desenvolver um estudo de sensibilização ambiental junto aos moradores, como forma de conscientizar os mesmos em relação ao uso e ocupação do solo em áreas irregulares. A ocupação irregular dessas áreas susceptíveis a riscos vem se configurando como a cidade informal que mais cresce na Microbacia do Ribeirão Fresco, e que frequentemente abrange as áreas de elevada vulnerabilidade.

Dessa forma, se espera que aumente a conscientização dos cidadãos, moradores daquelas áreas quanto às questões ambientais, envolvidas na dinâmica natural dos ecossistemas, favorecendo a integração sustentável dos elementos que integram o meio ambiente. O trabalho apresentado sobre a análise da paisagem e de vulnerabilidade territorial na microbacia do Ribeirão Fresco poderá contribuir para uma dinâmica de sistemas ambientais complexos que tenha como eixo norteador um planejamento e gestão territorial do espaço urbano e rural das áreas da microbacia de forma sistêmica, capaz de gerar ciclos virtuosos que resolva problemas sociambientais.

A microbacia do Ribeirão Fresco, assim como toda a bacia hidrográfica do Vale do Itajaí, requer uma atenção especial, de equipes técnicas multidisciplinares competentes



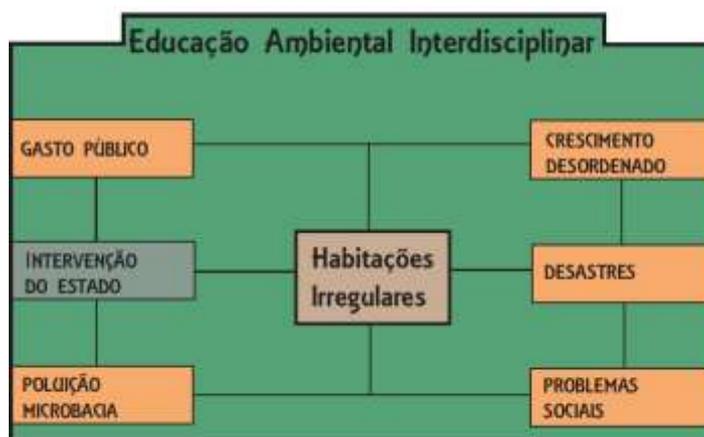
**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que possam contribuir através de uma série de ações que vai desde o planejamento urbano, passando pela educação ambiental, revitalização ou renaturalização dos espaços geográficos. As características geológica, geomorfológica e hidrológica exigem um rearranjo do uso e ocupação do espaço local de forma sustentável para que possa haver a diminuição dos níveis de riscos ambientais, e evitar a perda de vidas humanas em áreas caracterizadas como de vulnerabilidade ambiental, social e suscetível a desastres.

As pesquisas confirmaram que na microbacia do Ribeirão Fresco existem áreas suscetíveis a desastres que estão ameaçadas por forças da natureza, tais como movimentos de massa, enxurradas e inundações e são, portanto, áreas de riscos para ocupação urbana. Os resultados das pesquisas realizadas confirmam a necessidade de intervenção do poder público na microbacia do Ribeirão Fresco a fim de gerenciar e disciplinar a ocupação irregular que vem contribuindo para o aumento da cidade informal em áreas vulneráveis em função de suas características geológica, geomorfológica e hidrológicas.

Tomando como base os resultados até agora identificados e apresentados, percebe-se uma problemática complexa, onde apenas medidas paliativas de curto prazo não serão suficientes para resolver os problemas ambientais enfrentados pela comunidade local da microbacia do Ribeirão Fresco. Há necessidade de uma gestão eficaz, pensando no curto, médio e longo prazo, tornando sistemas complexos viciosos em sistemas complexos virtuosos. Tal complexidade é apresentada no organograma de ciclo vicioso/virtuoso abaixo:

Figura 9 – Organograma da inter-relação dos sistemas “Ribeirão Fresco”.



Fonte: Desenvolvido pelos autores



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A partir deste organograma, partindo das “Habitações Irregulares” surge o crescimento desordenado da cidade, tornando a população vulnerável a desastres, pois encontram-se em Áreas de Preservação Permanente (APP's) intensificando os problemas socioambientais locais.

Com base no que até então foi discutido, criou-se conjunto de medidas que são recomendadas, tentando-se minimizar os efeitos negativos ao meio ambiente e a população. A base inicial das recomendações parte de Jobis (1991) apresentada por Lenzi (2006), já descrita na fundamentação teórica deste trabalho são: mecanismos voluntários, intervenção do estado, e gastos públicos.

O primeiro item, mecanismos voluntários, trata-se de instituições ou empresas, que criam ações para minimizar tais efeitos. Aqui, dá-se ênfase ao programa Programa Institucional Ecoformação e Literacia Informacional, Novos Talentos FURB - CAPES. O programa faz parte da Zona de Educação para o Ecodesenvolvimento (ZEE) de Blumenau (SC), o qual tem seu enfoque voltado para as áreas rurais do município de Blumenau, incluindo a Microbacia do Ribeirão Fresco. O projeto visa trabalhar com professores da rede pública destas localidades, onde serão promovidas oficinas teóricas e práticas com enfoque interdisciplinar, voltadas à problemática socioambiental.

Dessa forma, espera-se que aumente a conscientização dos cidadãos, moradores daquelas áreas quanto às questões ambientais, envolvidas na dinâmica natural dos ecossistemas, favorecendo a integração sustentável dos elementos que integram o meio ambiente.

Uma intervenção municipal pode contribuir para uma melhoria da qualidade de vida dessa população que se encontra no Ribeirão Fresco, e assim prevenir problemas futuros em relação a problemas com deslizamentos, enchentes e outros problemas advindos da falta de estrutura como saneamento básico, coleta resíduos, tratamento de água.

## Referências

ALVARES, M. T. P.; PIMENTA, M. T. **Erosão hídrica e transporte sólido em pequenas bacias hidrográficas**. In: **Congresso da Água**. 1998.

ARAUJO, P.R de; PINESE, J. P. P. **Planejamento ambiental em microbacias hidrográficas**: aplicação de uma matriz de impacto ambiental na microbacia hidrográfica do Ribeirão Lindóia, zona norte de Londrina-PR. Londrina. 2000.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

AUMOND, J. J.; SEVEGNANI, S.; BACCA, L. E. Condições naturais que tornam o vale do Itajaí sujeitos aos desastres. In: Frank B.; Sevegnani, L. (Org.) **Desastre de 2008 no vale do Itajaí: água, gente e política**. Blumenau: CEF, 2009.

BRAGA, Roberto; CARVALHO, Pompeu Figueiredo de. **Cidade: espaço da cidadania**. Cadernos de Formação: Ensino de Geografia. São Paulo: UNESP PROPP, 2004.

BRASIL. Ministério das Cidades/Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). **Mapeamento de riscos em encostas e margens de rios**. Celso Santos Carvalho, Eduardo Soares de Macedo e Agostinho Tadashi Ogura (Org). Brasília; Ministério das Cidades; Instituto de Pesquisas Tecnológicas - IPT, 2007.

CARVALHO, Edézio Teixeira; PRANDINI, Fernando Luiz. **Áreas urbanas**. In. OLIVEIRA, Antônio Manoel dos Santos; BRITO, Sérgio Nertan Alves de. Geologia de Engenharia. São Paulo: Associação Brasileira de Geologia de Engenharia, 1998.

FRANK, B.; SEVEGNANI, L. (Org.). **Desastre de 2008 no vale do Itajaí**. Água, gente e política. Blumenau: Agência de Água do Vale do Itajaí, 2009.

FREITAS, M. W. D.; CARVALHO, V. C. Uso de geotecnologias para o mapeamento integrado de Paisagens no Sertão Pernambucano (NE - Brasil). **Geografia**, v. 34, n. 02, p. 537-558, 2009.

GUERRA, A. J. T.; MENDONÇA, J. K. S. Erosão dos solos e a questão ambiental. In: VITTE, A. C.; GUERRA, A. J. T. (Orgs.). **Reflexões sobre a geografia física no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 225-256, 2005.

HIGHLAND, Lynn M.; et al. **O manual de deslizamento: um guia para a compreensão de deslizamentos**. 2. ed. rev. e ampl. Blumenau : Edifurb, 2011.

IPPUB. Departamento de Pesquisas e Informações. **Perfil de bairros de Blumenau**. 1996.

KOBIYAMA, M.; et al. **Prevenção de desastres ambientais – conceitos básicos**. Florianópolis, SC. 2006.

LEFF, E. Interdisciplinarity and Environment: Bases conceptuales para el manejo sustentable de los recursos. In: \_\_\_\_\_. **Ecología y capital**. Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable. Mexico: SigloXXI, 1994.

LIMA, Walter de Paula; ZAKIA; Maria José Brito. **Papel do ecossistema ripário**. In. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (Orgs). **As florestas plantadas e a água: implementando o conceito da microbacia hidrográfica como unidade de planejamento**. São Carlos (SP): RiMa, 2006.

LIMA, Walter de Paula; ZAKIA; Maria José Brito. Saúde ambiental da microbacia. In. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (Orgs). **As florestas plantadas e a água: implementando o conceito da microbacia hidrográfica como unidade de planejamento**. São Carlos (SP): RiMa, 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, Instituto Ambiental do Paraná, Diretoria de Biodiversidade e Áreas Protegidas. **Plano de manejo da área de proteção ambiental de Guaratuba**. Curitiba, 2006.



ISBN: 978-85-7897-148-9

SANTANA, D.P. **Manejo integrado de bacias hidrográficas**. Documentos 30. Embrapa. Dezembro 2003.

SANTOS, L.J.C; *et al.* Mapeamento da vulnerabilidade geoambiental do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Geociências**. 37 (4): 812-820. Dez, 2007.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o Século XXI, desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

SCHWARZBOLD, Albano. O que é um rio? Ciência e Ambiente n. 21. In: **Estratégias de transição para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2007, p 174 – 200.

SERRA, Geraldo. **O espaço natural e a forma urbana**. São Paulo: Nobel, 1987.

LEAL, Antônio Cesar. **Meio ambiente e urbanização na microbacia do Areia Branca-Campinas, SP**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós - Graduação em Geociências e Meio Ambiente, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 1995.

SPÖRL, Christiane; ROSS, Jurandy Luciano Sanches. **Análise comparativa da fragilidade ambiental com aplicação de três modelos**. GEOUSP- Espaço e Tempo, v. 15, p. 39-49, 2004.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL NA BAIXADA FLUMINENSE

Douglas Monteiro de Almeida<sup>634</sup>

### Resumo

Uma das características do processo de desenvolvimento de uma região advém da forma na qual a pauta da educação é tratada, no sentido de expor e difundir uma característica de forte apelo desenvolvimentista. O papel das políticas públicas é uma discussão que deve sempre estar em pauta. A relação entre educação e desenvolvimento pode ser tratada por diferentes vias, tanto a educação pode alavancar um processo de desenvolvimento como pode ser considerado que este alimenta um avanço da educação. A maior recompensa de um investimento em educação é poder criar, renovar e incentivar formas de pensamento e através disso expandir para as diversas áreas da sociedade, tanto para a economia, para política e para as relações interpessoais.

**Palavras chave:** Políticas Públicas; Educação; Desenvolvimento.

### 1 Introdução

Como é de conhecimento de quem estuda políticas públicas existem diversas definições e desdobramentos para esse assunto. Segundo Secchi (2010, p. 2) as definições a respeito de políticas públicas são arbitrarias, não existindo um consenso entre elas. Uma definição usual para política pública seria as ações, metas e planos governamentais feitos para atingir o bem-estar da sociedade e o interesse público. Tenório (2002) afirma que “uma política pública caracteriza-se por ações que o poder público, através de seus diferentes órgãos, procura antecipar necessidades quando, por exemplo, planeja e implementa ações que criem condições estruturais de desenvolvimento socioeconômico de um país ou região.” (p.2)

Desmembrando o tema, desenvolvimento também tem algumas definições distintas, ressaltando o que apresenta Vasconcelos e Garcia (1998) que acreditam que o desenvolvimento deve incluir “as alterações da composição do produto e a alocação de recursos pelos diferentes setores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia)”. (p. 205). Furtado (2000) discorre que o conceito de desenvolvimento tem sido utilizado em dois sentidos distintos, o primeiro relacionado a

<sup>634</sup> Economista. Mestrando em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas (PPGDT), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: douglas\_pedropaulo@hotmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

evolução do sistema de produção e o segundo referente ao grau de satisfação das necessidades humanas, como visto em partes nas ideias de Vasconcelos e Garcia.

O processo de desenvolvimento, tanto social como econômico de determinada região, depende de diversos fatores e, sobretudo, de políticas públicas inerentes a esse desenvolvimento. As políticas educacionais possuem uma forte relação com esse processo devido ao caráter inovador e de inserção social que é propiciado pelo avanço da educação. Seguindo a lógica que uma política pública existe para enfrentar um problema público chegamos ao ponto que mais agrada nessa pesquisa, como enfrentar um atraso de desenvolvimento social e econômico? Quais mecanismos podem ser utilizados para suprir esse gargalo? São inúmeras as respostas, no entanto, é comum direcionar a não obtenção desses fatores ao pouco investimento público na educação ou por uma transformação dessas políticas em “políticas de governo”.

A educação surge como uma forma de aprimorar a mão-de-obra, incentivar a pesquisa, fortalecer as estruturas socioeconômicas, criar um amplo espaço de debate entre esferas públicas e sociedade e outros fatores que aparecem gradativamente. Quando inserida na esfera governamental, o assunto acaba minimizado e outras pautas acabam sobressaindo sobre esse tema de tamanha importância. Estudar a Baixada Fluminense torna-se interessante dentro desse contexto devido à miscigenação tão forte existente nessa região e a maneira como o assunto é tratado.

O grande objetivo é investigar a importância da educação no processo de transformação da sociedade e observar quais impactos dessas políticas públicas na Baixada Fluminense. Entender quais as temáticas prioritárias que permeiam esse tema é também um ponto fundamental desta pesquisa, sendo assim o aprofundamento das ideias e a busca dos principais interesses da população e dos atores das políticas torna-se uma grande ferramenta de estudos.

## **2 Baixada Fluminense**

A Baixada Fluminense é um conjunto de municípios situados na Região metropolitana do Rio de Janeiro. Alguns desses municípios são limítrofes com a capital do Estado, o que torna esses municípios muito dependentes da cidade do Rio de Janeiro. É uma região que carece de infraestrutura, carece de estudos acadêmicos, até mesmo por isso, achar a definição de sua composição é algo difícil e contraditório. A divisão político



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

administrativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro, segundo informações do site da Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ) considera que a Baixada Fluminense é formada por 13 municípios: Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. Numa visão mais usual é considerada Baixada Fluminense os municípios que pertenciam a Nova Iguaçu: Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo, Nilópolis, São João de Meriti e Duque de Caxias.

Tabela 1

<b>Municípios</b>	<b>População 2010</b>	<b>Área da unidade territorial (km<sup>2</sup>)</b>	<b>Densidade demográfica (hab/km<sup>2</sup>)</b>
Belford Roxo	469.332	77,82	6.031,40
Duque de Caxias	855.048	467,62	1.828,50
Guapimirim	51.483	360,77	142,70
Itaguaí	109.091	275,87	395,50
Japeri	95.492	81,87	1.166,40
Magé	227.322	388,5	585,10
Mesquita	168.376	39,06	4.310,50
Nilópolis	157.425	19,39	8.117,60
Nova Iguaçu	796.257	521,25	1.527,60
Paracambi	47.124	179,68	262,30
Queimados	137.962	75,7	1.822,60
São João de Meriti	458.673	35,22	13.024,60
Seropédica	78.186	283,76	275,50
<b>Total</b>	<b>3651771</b>	<b>2806,51</b>	<b>1301,178688</b>

Fonte: IBGE / Censo 2010

Segundo o censo de 2010, a Baixada Fluminense na composição de 13 municípios tem 3.651.771 habitantes numa área territorial de aproximadamente 2800 km<sup>2</sup> e uma densidade demográfica de 1301 pessoas por quilômetro quadrado.

Os municípios da Baixada possuem uma economia muito dependente da capital (mesmo que a partir de 2006 o cenário tenha melhorado). Muitos desses municípios (São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita e Belford Roxo) são considerados “cidades dormitórios” por concentrarem grande parte da massa trabalhadora da cidade do Rio de Janeiro,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

utilizando o município somente para dormir e algumas estruturas físicas nos finais de semana. Existem alguns casos que são diferentes, como Nova Iguazu e Duque de Caxias, cidades que podem ser consideradas centrais na Baixada.

Duque de Caxias concentra refinarias de petróleo (REDUC) e as indústrias petroquímicas que participam desse processo, que fazem essa cidade possuir o maior Produto Interno Bruto (PIB) dessa região estudada, em 2012 Caxias possui o 15º PIB do Brasil. Mesmo com a economia forte no município, seus moradores sofrem com a falta de serviços considerados básicos, dentre eles as poucas opções para o ensino superior. Nova Iguazu concentra empresas de ramos diversificados. A área de produtos de beleza, por exemplo, já é uma tradição e aí estão instaladas fábricas das conhecidas marcas Embelleze e Niely. Outro destaque são as redes de supermercados e empresas que ficam na margem da Rodovia Presidente Dutra, aproveitando o eixo viário Rio X São Paulo. A Bayer, empresa alemã, possui um Parque Industrial no município de Belford Roxo, algo muito contestado ambientalmente por está na margem de um rio que deságua na Baía de Guanabara e próximo de muitas residências.

### **3 Educação e Desenvolvimento**

Para tratar de educação, políticas públicas e desenvolvimento é importante a discussão referente a sistematização dessas ideias. O Manual de Políticas Públicas do Sebrae/MG (1998) tem uma frase com teor muito interessante. Ao analisar a ação dos atores públicos durante a realização das políticas públicas surge uma ressalva: “é certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade.” Diante dessa frase surge uma indagação, os governantes enxergam o interesse da população por investimentos em educação? Ou por gerar um resultado em longo prazo esse investimentos são reduzidos e outras prioridades eleitoreiras surgem? Sobre isso, o livro Finanças públicas: teoria e prática no Brasil (2008) de Fábio Giambiagi e Ana Cláudia Além diz no seu capítulo 13:

É desejável que as ações dos governos, idealmente, sejam balizadas pela tentativa de evitar duas atitudes opostas. De um lado, os governos devem tentar não cair na tentação do populismo, pelas consequências de médio prazo que podem advir dessas políticas. De outro, cabe esperar que procurem satisfazer as aspirações do eleitorado, que incluem uma melhora das condições de vida –



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

associados ao crescimento econômico e, muitas vezes, ao aumento do gasto público. (p. 356-7)

Sobre políticas públicas educacionais o texto de Adão Francisco de Oliveira publicado no livro *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas* (2009) apresenta que se políticas públicas é tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer, as políticas públicas educacionais são tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação.

Há quem polemize sobre o tema educação e desenvolvimento, Cláudio Salm no livro *“Brasil em desenvolvimento: instituições, políticas e sociedade (2005)”* afirma que “é consensual que melhorias educacionais se correlacionam fortemente com o desenvolvimento econômico” e “que o tratamento da Educação costuma sofrer fortes injunções ideológicas”. (p. 181) Ele apresenta uma perspectiva que foi exposta na contextualização do problema desse projeto, sobre a possibilidade do desenvolvimento e educação serem determinados mutuamente. Nesse mesmo livro, Simon Schartzman acredita numa forte relação entre educação e desenvolvimento, não somente desenvolvimento econômico, mas social e cultural, independente da forma de interpretação desses termos.

De maneira introdutória e até resultante de um pensamento comum o texto do IPEA (Barros & Mendonça, 1997) diz que “o nível educacional da população adulta de um país é o resultado de décadas de investimento em educação, da mesma forma que o estoque de capital físico da economia é o resultado de décadas de investimento em máquinas, equipamentos e infra-estrutura.”(p. 01)

Sobre esse último, nesse mesmo texto são analisados, de maneira sintética, pontos importantes como a natureza dos efeitos dos investimentos em educação, como são classificados esses investimentos, os impactos diretos e indiretos dessas políticas, a interpretação e comparação desses impactos e uma análise de resultados. Como fonte de reflexão sobre alguns dados educacionais da Baixada Fluminense, dados do Censo 2010, do IBGE, revelam que em cinco cidades mais de 50% da população com mais de 10 anos não tem instrução ou não completou o ensino fundamental. É possível se perder nesses dados de analfabetismo nessa região, porém tratar dessa perspectiva torna-se complexo devido a grande parcela idosa que compõe esses números e a dificuldade de implementar a educação a pessoas que possuem um pensamento já construído.

Esse artigo trata principalmente dos dados educacionais referentes ao ensino superior, por acreditar que por ele não ser obrigatório, tende-se a não crescer em



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

territórios mais atrasados ou que não estão num processo de desenvolvimento. Uma outra perspectiva que motivou buscar esses dados é a consciência criada que o ensino superior tem um papel fundamental da criação do pensamento crítico em seus discentes, o que pode ser revertido no território local.

#### 4 Dados Educacionais

Essa pesquisa foi baseada em dados do IBGE que mostram pessoas com mais de 10 de anos de idade que frequentam curso de ensino superior nos anos 2000 e 2010.

Tabela 1

Municípios	Freq. Graduação 2000	Freq. Graduação 2010	Varição
Belford Roxo.	2 494	6 184	148%
Duque de Caxias	7 627	17 670	132%
Guapimirim	323	732	127%
Itaguaí	815	2 246	176%
Japeri	389	721	85%
Magé.	1 168	3 819	227%
Mesquita		4 148	
Nilópolis	2 969	5 218	76%
Nova Iguaçu	9 915	16 549	67%
Paracambi	558	1 007	80%
Queimados	597	1 846	209%
São João de Meriti	4 605	10 066	119%
Seropédica	761	2 912	283%
<b>Baixada Fluminense</b>	<b>32221</b>	<b>73118</b>	<b>127%</b>

Fonte: Elaboração própria

A tabela acima mostra as pessoas que frequentavam graduação na Baixada Fluminense. No ano 2000 eram 32221 pessoas, já em 2010 esse número subiu para 73118 pessoas, um aumento de 127%. Abaixo será visto o caso de dois municípios, São João de Meriti e Nova Iguaçu.



Tabela 2 - Amostra – Município São João de Meriti

<b>Censo Demográfico 2010: Resultados da Amostra - Educação</b>		
População residente - Total	458.673	peessoas
Pessoas que frequentavam superior de graduação - Total	10.066	peessoas
Pessoas que frequentavam superior de graduação - Pública	2.324	peessoas
Pessoas que frequentavam superior de graduação - Particular	7.742	peessoas
Pessoas que frequentavam especialização de nível superior - Total	647	peessoas
Pessoas que frequentavam especialização de nível superior - Pública	163	peessoas
Pessoas que frequentavam especialização de nível superior - Particular	484	peessoas
Pessoas que frequentavam mestrado - Total	129	peessoas
Pessoas que frequentavam mestrado - Pública	66	peessoas
Pessoas que frequentavam mestrado - Particular	62	peessoas
Pessoas que frequentavam doutorado - Total	91	peessoas
Pessoas que frequentavam doutorado - Pública	51	peessoas
Pessoas que frequentavam doutorado - Particular	40	peessoas
Pessoas de 10 anos ou mais de idade - Total	394.810	peessoas
Pessoas de 10 anos ou mais de idade, Médio completo e superior incompleto - Total	112.872	peessoas
Pessoas de 10 anos ou mais de idade, Superior completo - Total	15.870	peessoas

Fonte: IBGE / Censo 2010

Utilizando o município de São João de Meriti como exemplo pode ser visto segundo o gráfico acima que a quantidade de pessoas que terminam o ensino médio e vão para a universidade é muito pequeno, dentre as pessoas que possuem o ensino médio completo e superior incompleto apenas 8,91% estão na universidade.

Comparado com o censo 2000 do município é possível ver um avanço, mesmo São João de Meriti não tendo nenhuma universidade pública, o que é apresentado por 77% dos que frequentam uma instituição de ensino superior estar alocados em universidades particulares. Em 2000 apenas 4605 pessoas cursavam uma instituição de ensino superior, pode ser observado um aumento de mais de 100% no decorrer da década. Esse movimento também pôde ser visto também nas vagas de mestrado e doutorado.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Tabela 3 - Amostra – Município São João de Meriti

<b>Censo Demográfico 2010: Resultados da Amostra - Educação</b>		
População residente - Total	796.257	peessoas
Pessoas que frequentavam superior de graduação - Total	16.549	peessoas
Pessoas que frequentavam superior de graduação - Pública	4.031	peessoas
Pessoas que frequentavam superior de graduação - Particular	12.518	peessoas
Pessoas que frequentavam especialização de nível superior - Total	1.580	peessoas
Pessoas que frequentavam especialização de nível superior - Pública	524	peessoas
Pessoas que frequentavam especialização de nível superior - Particular	1.056	peessoas
Pessoas que frequentavam mestrado - Total	577	peessoas
Pessoas que frequentavam mestrado - Pública	220	peessoas
Pessoas que frequentavam mestrado - Particular	357	peessoas
Pessoas que frequentavam doutorado - Total	137	peessoas
Pessoas que frequentavam doutorado - Pública	55	peessoas
Pessoas que frequentavam doutorado - Particular	82	peessoas
Pessoas de 10 anos ou mais de idade - Total	681.292	peessoas
Pessoas de 10 anos ou mais de idade, Médio completo e superior incompleto - Total	181.329	peessoas
Pessoas de 10 anos ou mais de idade, Superior completo - Total	33.343	peessoas

Fonte: IBGE / Censo 2010

O município de Nova Iguaçu é o maior em extensão na Baixada Fluminense e o segundo mais forte economicamente, em relação a educação é o segundo município que possuía maior quantidade de pessoas cursando graduação em 2010, 16.549 pessoas, atrás apenas de Duque de Caxias, com 17.670 (em 2000, Caxias tinha 7.670 graduandos). Segundo IBGE, no ano 2000 em Nova Iguaçu tinham 9.915 pessoas cursando uma universidade, sendo que o município de Mesquita está contabilizado nesse total, tendo em vista que em 2010, 4.148 pessoas frequentavam superior de graduação, agregando ao município vemos um crescimento de mais de 100% no intervalo de 10 anos.

## 5 Universidade na Baixada Fluminense

Considerando o município de Seropédica na Baixada Fluminense, desde a década de 1940 a Baixada possui um Campus Universitário no seu território, porém até um período da década de 90 e 2000 os cursos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) pouco impactaram no desenvolvimento da Baixada Fluminense. A



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

UFRRJ foi instalada às margens da antiga Rodovia Rio x São Paulo. (UFRRJ, 2008) Ela afetou a economia local aquecendo o setor de comércio e serviços na região, mas não surgiu efeito num amplo processo de crescimento local, até porque essa universidade atendeu os interesses de latifundiários do interior fluminense e paulista, devido os principais cursos estarem relacionados a ementas rurais, num período onde a universidade era muito elitizada, contrastando com a situação local.

A partir de meados da década de 2000, a Baixada Fluminense recebeu inúmeros campi de universidades particulares, num processo a nível nacional, principalmente nas grandes cidades, de mercantilização da educação. A discussão sobre os benefícios e malefícios desse processo pode ser trabalho para outro projeto devido ao extenso debate que é gerado. Nesse mesmo período, o Governo Federal ampliou os mecanismos de acesso a universidade particular como o Programa Universidade para todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Durante o governo Lula, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), antigo CEFET/RJ, expandiu seus campi para municípios da Baixada Fluminense, ampliando vagas. Os municípios de Duque de Caxias, Nilópolis e Paracambi tem cursos de ensino superior do IFRJ.

Se não for considerado o Instituto Federal de Tecnologia e tirando o caso da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) criada na década de 1960 no Bairro Vila São Luís, em Duque de Caxias, e incorporada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), só em 2006 uma instituição de ensino federal aproximou-se desse território, com a criação de um campus fora de sede da UFRRJ em Nova Iguaçu, inicialmente instalado como Instituto Multidisciplinar (IM). A obra do campus foi concluída apenas em 2010, esse campus fica situado próximo a Rodovia Presidente Dutra. Esses avanços foram possíveis a partir das políticas de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) que tem suas raízes iniciadas em 2003 e com decreto de 2007. "As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país." (BRASIL, 2007) Existem muitas críticas em relação ao REUNI, porém não cabe esse artigo julgá-lo.

Com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) vários municípios da Baixada receberam polos do CEDERJ, que é um consórcio das universidades públicas do Rio de Janeiro, ampliando assim o número de vagas e facilitando o acesso às pessoas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

que não poderiam se deslocar para fora da Baixada Fluminense. A qualidade do ensino, a evasão e outros problemas do ensino a distância são materiais para outra pesquisa.

Podemos ver que o impacto das políticas educacionais a nível federal de 2002 a 2010 na Baixada Fluminense pôde elevar o número de graduandos, contemplando assim uma importante lacuna dessa região que é o déficit de ensino, mesmo que a nível municipal e estadual ainda esteja muito aquém do desejado. No entanto, ainda é necessário o aumento de números de vagas via construção e ampliação dos campi existentes na região de universidades públicas.

Um dos impactantes para o aumento da renda na região foi o aumento do grau de educação, uma pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2011 mostra que o Brasil está entre os países que mais elevam o salário quando se faz uma graduação (AGÊNCIA BRASIL, 2011).

Otra opción para los programas de superación de la pobreza es trabajar indirectamente en la expansión de las bases de activos, cambiando las reglas y las estructuras sociales que limitan tanto el acceso que la gente pobre tiene a varios activos como su capacidad para transformarlos en ingresos, poder o calidad de vida. Ejemplos de tales tipos de intervención podrían ser: los programas de reforma agraria para redistribuir tierras; los programas de reforma educativa para facilitar el acceso de grupos étnicos a la educación secundaria y universitaria; cambios en la regulación de mercados para facilitar la entrada de organizaciones de pequeños productores; y otros. (BEBBINGTON, 2005, p. 27)

Se for considerado o que foi dito no recorte acima os investimentos em educação são intervenções que trabalham para a superação da pobreza, investir em ampliação de vagas e de estrutura em locais de evidente necessidade social é importante para alimentar avanços econômicos e sociais.

Um dos impactos, como pode ser visto no tópico dados educacionais, foi o aumento do número de graduados na Baixada Fluminense no comparativo dos dois censos, 2000 e 2010. Com esses dados é possível afirmar que as políticas educacionais do governo federal na última década tiveram um impacto significativo na ampliação de vagas.

Outro dado visível é o aumento do IDH (Índice de desenvolvimento Humano) na Baixada Fluminense, esse índice reflete a qualidade de vida levando em conta os fatores educação, expectativa de vida e PIB per capita.



Tabela 4 - IDH Baixada Fluminense

Município	IDH 2000	IDH 2010	Variação
Belford Roxo	0,57	0,684	20%
Duque de Caxias	0,601	0,711	18%
Guapimirim	0,572	0,698	22%
Itaguaí	0,589	0,715	21%
Japeri	0,529	0,659	25%
Magé	0,573	0,709	24%
Mesquita	0,634	0,737	16%
Nilópolis	0,656	0,753	15%
Nova Iguaçu	0,597	0,713	19%
Paracambi	0,615	0,72	17%
Queimados	0,55	0,68	24%
São João de Meriti	0,62	0,719	16%
Seropédica	0,586	0,713	22%
	0,592	0,709	20%

## 6 Conclusão

A universidade quando se fecha para a região no seu entorno cria um status quo que cria um abismo entre ela e a população. Esse abismo difunde ideias que hoje não devem ser aceitas, pois todos deveriam ter acesso à educação, essa política não deveria ser instrumento de exclusão, mas responsável por um impacto firme e duradouro no crescimento de uma região. A universidade que deseja interagir com a população local e inseri-la no ambiente, deve propiciar eventos, palestras, cursos e pré-vestibulares de modo a entender os aspectos da população local e desenvolver o papel bidirecional de aprendizado, conectando saberes.

A partir de 2004 mais pessoas tiveram acesso à educação superior. Alguns programas do governo federal ampliaram as vagas e levaram novos campi a locais que antes não tinham universidade no entorno num movimento nacional de ampliação de vagas. A Baixada Fluminense não ficou de fora desse processo e recebeu investimentos nesses sentidos, como exemplo o IM / UFRRJ. A educação tem um forte papel no desenvolvimento regional, através dela é possível criar uma população mais ativa nas questões políticas, porém isso só ocorre com a universidade agindo nos três braços de



ISBN: 978-85-7897-148-9

formação, ensino, pesquisa e extensão. Pouco vale para um determinado local uma universidade que não se abre para as demandas locais.

Nessa região as universidades particulares (mesmo que grande parcela dos alunos seja bolsista do PROUNI ou utilize financiamento do FIES) concentraram a maioria dos discentes, o que mostra ainda necessário muitos avanços referente à aproximação e localização das universidades públicas. Numa perspectiva de descentralização e expansão é necessária a expansão de campis nessa região para o impacto ser maior e mais concreto, buscando a democratização completa do ensino superior.

A expansão e criação de campis universitários fazem com que seja criado um processo migratório para essas regiões que sofriam o inverso desse processo, o maior benefício seria a manutenção dessas pessoas na região com intuito de contribuir para o crescimento. Uma das principais mazelas existentes na Baixada Fluminense é falta de planejamento e políticas de desenvolvimento que ultrapassem a barreira da politicagem fluminense.

## Referências

AGÊNCIA BRASIL. (13 de Setembro de 2011). Disponível em <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-pais-onde-fazer-faculdade-mais-aumenta-o-salario,772149>. Acesso em maio de 2014

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. **Investimentos em educação e desenvolvimento econômico**. IPEA, 1997.

BEBBINGTON, A. Estrategias de vida y estrategias de intervención: el capital social y los programas de superación de la pobreza. In: ARRIAGADA, I.. **Aprender de la experiencia**. El capital social en la superación de la pobreza. Santiago do Chile: CEPAL, 2005.

BRASIL. **Decreto n. 6096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em 20 mai. 2014.

FURTADO, C. **Introdução ao desenvolvimento**. Enfoque Histórico-estrutural. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000

GIAMBIAGI, F; ALEM, A. **Finanças públicas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008

IBGE. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **Atlas do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acessado em nov 2013.

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

\_\_\_\_\_. **Censo 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acessado em maio 2014.

OLIVEIRA, A. F. *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC-GO, 2010.

SALM, Cláudio. *Educação para o desenvolvimento: observação para o debate*. In: CASTRO, A. C.; et. al. **Brasil em desenvolvimento**, v. 2: instituições, políticas e sociedade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCHWARTZMAN, S. *Educação para o desenvolvimento: onde estamos, e para onde vamos?*. In: In: CASTRO, A. C.; et. al. **Brasil em desenvolvimento**, v. 2: instituições, políticas e sociedade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquema de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TENÓRIO, F.G. *Gestão pública ou gestão social? Um estudo de caso*. **VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

VASCONCELOS, M. A.; GARCIA, M. E. **Fundamentos de economia**. SP: Saraiva, 1998.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## DESENVOLVIMENTO REGIONAL SUSTENTÁVEL: uma (re)visão

Gabriel Severo Venco Teixeira da Cunha<sup>635</sup>Camila da Cunha Nunes<sup>636</sup>

### Resumo

O artigo objetiva refletir um conceito amplo de desenvolvimento, que englobe elementos regionais e de sustentabilidade. Realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, baseada nas relações e confrontos dos referenciais teóricos consultados. Um conceito mais abrangente, que debata um modelo de desenvolvimento regional sustentável é atividade salutar. Considerar as características regionais é condição essencial para a sustentabilidade. Têm-se recordado e analisado modelos de desenvolvimento que ficaram à margem dos debates, tais como o desenvolvimento regional e o desenvolvimento sustentável. Abordar o tema é relevante, já que um conhecimento mais abrangente pode nortear e determinar a eficácia e eficiência de políticas públicas e planejamentos elaborados e implantados em diferentes regiões. Especialmente face os desafios apresentados em um cenário economicamente globalizado.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Região; Sustentabilidade.

### Introdução

A ideia de *desenvolvimento* é antiga, bem como o debate acerca do que o caracteriza. Muitos são os estudos e teorias, com respostas diferentes às problemáticas e enfoques específicos. Hodiernamente, têm-se recordado e analisado modelos de desenvolvimento que ficaram à margem dos debates, tais como o *desenvolvimento regional* e o *desenvolvimento sustentável*. Modelos que são frutos de gradual evolução teórica, em correntes científicas tão distintas quanto à Geografia, a Economia e o Direito, por exemplo. O trabalho visa analisar de maneira sucinta o que seja desenvolvimento e os dois desdobramentos supracitados. Inexiste pretensão de exaurir o tema, fato que demandaria estudos aprofundados, mas antes fornecer subsídios ao debate. Além de apresentar as diferentes conceituações acerca do tema, suscitar possíveis inter-relações que podem vir a ser construídas entre desenvolvimento, região e sustentabilidade.

Abordar o tema é relevante sob diversas perspectivas. Um conhecimento mais abrangente pode nortear eventuais políticas públicas que venham a ser elaboradas e

<sup>635</sup> Advogado, Bacharel em Direito e Mestrando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: gabriel\_severo@yahoo.com.br

<sup>636</sup> Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestranda em Desenvolvimento Regional pela FURB. Professora do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Membro do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos da Tecnociência (NET). E-mail: camiladacunhanunes@gmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

implantadas em inúmeras regiões. Conhecer e debater o desenvolvimento, seus desdobramentos e interpretações, é essencial na tarefa de elaborar soluções adequadas e eficientes aos desafios apresentados diuturnamente em um cenário economicamente globalizado.

A metodologia adota a abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica secundária de livros e artigos sobre o tema. Para melhor compreensão do tema proposto, o trabalho está dividido em seções. A primeira seção é a presente introdução. A segunda seção trata de apresentar o que se considera *desenvolvimento*, tópico desdobrado em duas outras seções, que abordam respectivamente a noção de *desenvolvimento regional* e *desenvolvimento sustentável*. Por fim, na última seção apresentam-se algumas considerações sobre o que foi abordado e algumas possíveis relações a serem estabelecidas entre os conceitos vistos nas duas seções anteriores.

## 2 O Que Significa Desenvolvimento?

Para iniciar o debate a que se propõe o artigo, é relevante pensar no significado do termo *desenvolvimento*. Vasta literatura indica que é multívoco, ou seja, de inúmeros significados e, assim, um desafio sua conceituação. O termo vem de uma longa construção histórica, com importantes teóricos em áreas como a Geografia, Economia, Sociologia e, inclusive, no Direito. É fato, ainda, que o contexto histórico influenciou e influencia os diversos conceitos. Barral (2005, p. 33) apresenta que cinco autores que condensaram novas ideias de uma época, inovaram nas análises e influenciaram a ordem política *lato sensu*. Além disso, políticas públicas foram elaboradas e adotadas com base em tais modelos teóricos. São eles: a) Adam Smith (liberalismo); b) Karl Marx (socialismo); c) John Maynard Keynes (regulação pelo Estado); d) Celso Furtado (desenvolvimentismo) e; e) Amartya Sen (desenvolvimento como liberdade). Esse último é recente e suas teses ainda carecem de maior debate e de aplicação, mas sua abordagem é inovadora e original.

Sobre as diversas teorias, Veiga (2010, p.17-18) identifica três principais concepções acerca do que é desenvolvimento. A primeira trata do desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, ou seja, reduz a margem de dúvida sobre tal noção e permite o uso de indicadores quantitativos tradicionais para medir o desenvolvimento, sem que apresente maiores desafios. A segunda, diametralmente oposta, expressa que o



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

desenvolvimento é uma mera ilusão, crença, mito ou manipulação ideológica. Fato que isenta os teóricos dessa corrente de discutir enigmas contemporâneos, como a sustentabilidade do desenvolvimento. Mais complexo é o desafio da terceira concepção, dos pensadores inconformados, e que ainda buscam um terceiro caminho a ser trilhado. Em tal cenário, alerta Boisier (2006, p. 69) que:

o conceito de desenvolvimento se encontra, no momento, numa fase de transição entre a antiga concepção, que o assimilava à idéia de crescimento econômico e, por conseguinte, a algo objetivo, quantificável e associado à conquistas materiais, e a nova concepção, que o representa como processo e estado intangível, subjetivo e intersubjetivo, e que está associada mais com atitudes e menos com conquistas materiais.

Percebe-se a dificuldade e o desafio que é o tema, além das implicações que resultam da escolha de uma ou outra teoria. Para melhor ilustrar a questão, é pertinente apresentar uma fórmula que bem sintetiza o novo pensar acerca do que seja desenvolvimento e que usaremos no decorrer do trabalho. Furtado (2004, p. 484) afirma que:

[...] o *desenvolvimento* se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento (grifos no original).

Cientes desse cenário conceitual, e tendo-o em mente para o que será abordado adiante, para que se possa atingir o objetivo do artigo, é essencial que sejam apresentados dois desdobramentos do termo desenvolvimento e que são debatidos com relativa frequência. O primeiro, de âmbito mais acadêmico, trata do *desenvolvimento regional*, enquanto o segundo, de caráter mais popular, refere-se ao *desenvolvimento sustentável*.

## 2.1 Desenvolvimento Regional

O conceito de desenvolvimento regional tem recebido maior atenção nos últimos anos e tornou-se o centro de vários debates, em especial no âmbito da ciência geográfica. Para prosseguir no tema, é importante diferenciar o que se entende por espaço, território e região, ainda que de modo sucinto. Ao analisar a questão espacial sob o enfoque dos



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

trabalhos de Milton Santos, Côrrea (1995) afirma inicialmente que a palavra espaço é de uso corrente e possui diversas acepções, tanto no dia a dia quanto nas inúmeras ciências. Como espaço geográfico, o termo aparece vago ou associado a uma porção específica da superfície terrestre, que pode ser identificada pela natureza, pelas marcas impressas pelo Homem ou apenas como referência a determinada localização. Para a geografia crítica, fundada no materialismo histórico e na dialética, o espaço é visto como conceito-chave e, de mero receptáculo, passa a ser concebido como lugar da reprodução das relações sociais de produção. Milton Santos formula, assim, o conceito de formação sócio espacial, no qual modo de produção, formação socioeconômica e espaço são interdependentes. Nesse diapasão, a sociedade concretiza-se através do espaço que produz e, por sua vez, o espaço só será inteligível pela sociedade. As categorias de análise do espaço são a estrutura, processo, função e forma, consideradas em suas funções dialéticas. Por fim, o espaço é conceito-chave também na geografia humanista e cultural, calcada na fenomenologia e no existencialismo (filosofias do significado). Assenta-se na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegia-se o singular ao invés do particular ou o universal.

Ao conceituar organização social, tomada como expressão sinônima de espaço, Corrêa (1991, 55-57) afirma que é “[...] o conjunto de objetos criados pelo homem e dispostos sobre a superfície da Terra [...]” e, continua, é “[...] constituída pelo conjunto das inúmeras cristalizações criadas pelo trabalho social”. Dessa maneira a sociedade, no entender do autor, concretiza-se no espaço, de modo a se realizar e reproduzir. Em relação ao território, é possível encontrar o uso do termo na Geografia, Ciência Política e Antropologia, com diferentes concepções baseadas em referenciais teóricos distintos. Nesse contexto, Haesbaert (2007, p. 45, grifos do autor) agrupa-os da seguinte maneira:

a) o binômio materialismo e idealismo, desdobrado depois em duas outras perspectivas, a visão mais totalizante e a visão mais parcial de território em relação a: i) o vínculo sociedade-natureza; ii) as dimensões sociais privilegiadas (econômica, política e/ou cultural);

b) a historicidade do conceito, em dois sentidos: i) sua abrangência histórica – se é um componente ou condição geral de qualquer sociedade ou se está historicamente circunscrito a determinado(s) período(s) ou grupo(s) sociais; ii) seu caráter mais absoluto ou relacional: físico-concreto (como “coisa”, objeto), a *priori* (no sentido de espaço kantiano) ou social-histórico (como relação).

Ante as muitas possibilidades conceituais e teóricas, para uma melhor compreensão, no quadro 1 estão resumidas algumas posições e suas respectivas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

características. Deve-se lembrar, o objetivo é apresentar sucintamente a questão, sem a pretensão de exaurir o tema. O quadro está baseado nos escritos de Haesbaert (2007, p. 46-56). Observa-se:

Quadro 1 – Posições e características teóricas acerca do território

Posição	Características
Materialista: território e natureza	Relação explícita entre território e natureza, fonte de recursos. Espaço no qual se reivindica e garante a todos os membros direitos de acesso, controle e uso dos recursos naturais. Modo pelo qual se encontram os meios materiais e condições para existência e perpetuação. Ligação física com a terra/natureza.
Idealista: território e cultura	Além dos recursos naturais, materiais, considera-se também a apropriação dos recursos imateriais. Agrega a apropriação simbólica do espaço, partilham-se as condições de reprodução da vida dos homens, a cultura e os recursos para a perpetuação da sociedade. O espaço revela seu valor simbólico, além da mera condição de utilidade, com fortes laços entre o espaço e a identidade cultural.
Integração: território e diferentes dimensões sociais	Envolve as dimensões que são priorizadas para definir o território. Nesse sentido, existem duas tradições principais. A primeira privilegia a dimensão natural, biológica. A segunda prioriza as relações de poder, a condição política do território, em especial em relação ao Estado nação moderno. Existem outras, por exemplo, que privilegiam a dimensão simbólico-cultural de um lado e a dimensão econômica de outro.
Território e história	Mediante uma perspectiva histórica, geral ou restrita, privilegiam-se questões políticas e de Estado. Pode, ainda, somar-se a questão da reprodução dos grupos sociais e também das relações de poder.
Território absoluto e relacional	Focado no caráter “absoluto”, no sentido de um <i>a priori</i> ou como coisa (substrato concreto), ou “relacional”, como fruto de relações sociais ou, de modo mais específico, de relações de poder.

Fonte: Adaptado de Haesbaert (2007, p. 46-56).

Perceptível, assim, que o conceito permite amplas e inúmeras interpretações distintas. Será determinante, portanto, a escolha da posição filosófica pelo cientista social na estruturação e caracterização do território. Podem ser construídas relações entre elementos e dimensões das mais variadas, com características peculiares e capazes de determinar as análises e políticas públicas na resolução de problemáticas. Para o conceito de região, Albagli (2004, p. 49, *apud* MARINI; SILVA, 2012, p. 111) expressa que “o regional é alguma parte entre o continental e o nacional, ou entre o nacional e o local. [...] Região é geralmente entendida como uma unidade de análise mais ampla do que uma determinada área ou localidade”. Afirma, ainda que via de regra o local é mais restrito, vinculado a noção de lugar, apesar da pluralidade de significados existentes. Sinteticamente, Souza e Theis (2009, p. 12) definem região como “[...] um espaço



subnacional, parte do território de um país”.

Apresentadas as muitas diferenças conceituais entre região, território e espaço, pode-se pensar na ideia de *desenvolvimento regional*. Ao tomar a ideia de região como uma fração territorial, subnacional e mais abrangente que o local, percebe-se o desenvolvimento orientado às características e necessidades de um espaço determinado. Nas palavras de Theis (2001, p. 214-216):

[...] se utilizamos o conceito de desenvolvimento, então queremos nos referir a um processo que, compreendendo uma eficiente alocação de recursos, conduz a um crescimento sustentável do produto agregado, no longo prazo, promovido pelo emprego de mecanismos econômicos, sociais e institucionais, com vistas a um rápido incremento nos níveis de vida, sobretudo das populações mais pobres, em particular das localizadas em regiões periféricas [...] Assim, empregamos o conceito de desenvolvimento regional querendo nos referir ao processo de acumulação que tem lugar no espaço de uma dada região. Essa compreensão do conceito envolve dimensões que as teorias tradicionais sobre desenvolvimento regional desconsideram. Atualmente, aponta-se para certa “flexibilidade”, que se opõe à rigidez das formas clássicas de concepção da organização de um dado território. Toma-se em conta os fenômenos mais recentes de diversificação e enriquecimento das atividades sobre o território com base na mobilização de seus próprios recursos (naturais, humanos e econômicos) e energias.

Possível inferir, portanto, que a região considerada para análise possui características próprias, por vezes exclusivas e que são determinantes para o modelo de desenvolvimento a ser adotado. Assim, evidencia-se o fato de que as problemáticas podem diferir de região para região e, dessa maneira, demandam soluções específicas e orientadas para que sejam eficientes. Por essa perspectiva, a pluralidade de concepções acerca do desenvolvimento pode ser, na verdade, um aspecto positivo para a questão. Quer-se dizer com isso que regiões diferentes demandam modelos desenvolvimentistas diferentes.

Finda essa seção, cientes da riqueza conceitual relativa ao desenvolvimento regional, a próxima seção apresenta importantes aspectos acerca do que é denominado *desenvolvimento sustentável*. Objetiva-se, nessa parte, dar maior clareza e ampliar a compreensão do que se entende por sustentabilidade. Importante frisar que o termo comporta longos debates e conceituações, contudo sua apresentação é plenamente viável para o escopo deste trabalho.

## 2.2 Desenvolvimento Sustentável

Uma dessas novas concepções é o conceito de desenvolvimento sustentável, fruto de um longo processo histórico de reavaliação crítica acerca da relação entre a sociedade



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

civil e seu meio natural. O debate iniciou-se em 1980 com a União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN - *International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources*), com a publicação do *World's Conservation Strategy* (BELLEN, 2005, p. 23). No documento, desenvolvimento é definido como a modificação da biosfera e a aplicação de recursos humanos, financeiros, vivos e não vivos para satisfazer as necessidades humanas e melhorar a qualidade de vida humana. Para que o desenvolvimento seja sustentável, contudo, devem ser levados em consideração fatores sociais, ecológicos e econômicos, da base de recursos vivos e não vivos, e as vantagens e desvantagens de curto e longo prazo das ações alternativas<sup>637</sup> (INTERNATIONAL UNION FOR CONSERVATION OF NATURE AND NATURAL RESOURCES, 1980, p. 10)

Foi em 1987 que o conceito de sustentabilidade foi traçado pela primeira vez com ênfase no elemento humano, quando foi apresentado à Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) o documento “Nosso Futuro Comum” (*Our Common Future*), pelo então presidente da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Gro Harlem Brundtland (NEVES, 2011, p. 15). Conhecido também como relatório Brundtland, o documento expressa que “[a] humanidade é capaz de tornar o desenvolvimento sustentável – de garantir que ele atenda as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem também às suas”. Com propriedade, o relatório ainda observa que (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 9-10):

[...] o desenvolvimento sustentável não é um estado permanente de harmonia, mas um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras.

O Relatório coloca em questão às necessidades, limitações tecnológicas e organizacionais da sociedade e que pressionam o meio ambiente. O principal objetivo do desenvolvimento é satisfazer as necessidades e aspirações humanas e, onde a pobreza e a injustiça imperam, estar-se-á mais suscetível a crises ambientais. As disparidades econômicas e políticas influenciam no processo e devem ser minimizadas, na busca por

<sup>637</sup> No original: Development is defined here as: the modification of the biosphere and the application of human, financial, living and non-living resources to satisfy human needs and improve the quality of human life. For development to be sustainable it must take account of social and ecological factors, as well as economic ones; of the living and non-living resource base; and of the long term as well short term advantages and disadvantages of alternative actions.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

justiça econômica e social dentro (e entre) as nações. Nesse sentido, imperioso que estratégias sejam elaboradas para substituir os atuais processos de crescimento destrutivos. Sustenta-se que as políticas ambientais e desenvolvimentistas, orientadas pelo conceito de desenvolvimento sustentável, devem objetivar: a) retomar o crescimento; b) alterar a qualidade do desenvolvimento; c) atender às necessidades essenciais de emprego, alimentação, energia, água e saneamento; d) manter um nível populacional sustentável; e) conservar e melhorar a base de recursos; f) reorientar a tecnologia e administrar o risco; g) incluir o meio ambiente e a economia no processo de decisões (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 46-71).

Passadas quase três décadas da apresentação do relatório Bruntland, ainda inexistente uma concepção unívoca acerca do conceito de desenvolvimento sustentável. Carece de definição clara e unívoca, e é possível encontrar diversas acepções e conclusões diferentes do que seja essa forma de desenvolvimento e como ela ocorre. Apesar disso, é um termo apropriado face aos desafios ambientais e econômicos enfrentados na atualidade. A definição de desenvolvimento sustentável decorre das diferentes abordagens e elementos considerados para sua elaboração. Distante do objetivo de querer realizar uma análise pormenorizada e extensiva de todos os conceitos possíveis, o presente trabalho visa apenas alertar para o referido aspecto e apresentar a dificuldade existente acerca do entendimento do que é desenvolvimento sustentável.

Em sua obra, *Environmental economics*, David Pearce identifica as diferentes ideologias ambientais que faz do ambientalismo um fenômeno complexo e dinâmico, de modo a afetar também o ideal de sustentabilidade. Os extremos ideológicos vão do tecnocentrismo, que trata da sustentabilidade como a manutenção do capital total disponível no planeta em substituição ao capital natural transformado pela capacidade humana, valoriza a concepção antropocêntrica da relação homem-natureza. O outro extremo denominado ecocêntrico estabelece uma relação mais simétrica entre homem e natureza, ressalta a importância do capital natural e preza pela sua preservação em razão do seu valor substantivo, além do valor financeiro (PEARCE, 1993 *apud* BELLEN, 2005, p. 24-26).

Importante observar que outras perspectivas também influenciam a noção de sustentabilidade. A perspectiva econômica foca em aspectos relativos à alocação, distribuição e escala, sendo sustentável a alocação e distribuição eficiente dos recursos naturais em uma escala apropriada. Refere-se, assim, à manutenção do capital em suas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

inúmeras formas e pode considerar, por exemplo, os capitais humanos, social e ambiental. A perspectiva social, por sua vez, enfatizará a presença do ser humano na esfera. Analisa o bem-estar e condição do ser humano e os meios para assegurar e aumentar a qualidade de vida. Uma perspectiva ambiental já relacionará os efeitos e impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente, dessa forma sustentabilidade está relacionada à ampliação da capacidade do planeta pela utilização eficaz de seus recursos e deterioração mínima (BELLEN, 2005, p. 34-39).

Na perspectiva geográfica que relaciona os assentamentos humanos e as atividades econômicas, preocupada com uma configuração rural-urbana adequada para proteger a biodiversidade e melhorar a qualidade de vida humana. Por fim, existe também a perspectiva cultural, que trabalha o caminho da modernização sem o abandono da identidade cultural nos contextos espaciais, onde a sustentabilidade do desenvolvimento reside em uma concepção dos limites e fragilidades do planeta com enfoque nos problemas socioeconômicos e na satisfação das necessidades básicas das populações (BELLEN, 2005, p. 34-39).

Descortinam-se assim, com base no que foi apresentado até aqui, as perspectivas possíveis para o desenvolvimento sustentável. O enfoque adotado torna-se essencial na caracterização dos elementos a serem analisados e valorados, fato que resultará em modelos específicos para o desenvolvimento e a preservação (continuidade) de tal modelo. Muitos são os caminhos apontados para solucionar a problemática ambiental, na relação entre o ser humano e a biosfera, sem que sejam necessariamente excludentes. Como visto anteriormente, se o desenvolvimento regional considera as características exclusivas de uma dada região, para o desenvolvimento sustentável a lógica é idêntica.

### **3 Considerações Finais**

Com a sucinta exposição realizada no presente artigo foi possível perceber a abrangência do termo *desenvolvimento*. As muitas correntes epistemológicas apresentam perspectivas diferentes e valoram elementos específicos para fornecer soluções e/ou caminhos para a sociedade em diferentes contextos. Ao considerar o elemento regional e o elemento sustentabilidade, as possibilidades interpretativas tornam-se ainda mais ricas, sem que sejam necessariamente excludentes. A análise da região permite que se identifiquem com maior clareza os atores, os recursos disponíveis e as necessidades ali existentes. Fator decisivo para a elaboração de políticas públicas e para o planejamento



ISBN: 978-85-7897-148-9

regional, de maneira a aumentar as possibilidades de que estas sejam eficientes e eficazes na resolução dos desafios regionais.

A sustentabilidade foi considerada em ao menos duas vertentes, a primeira da sociedade objeto de estudo, para que essa se reproduza e se perpetue no tempo e em dado espaço. A segunda, do próprio modelo de desenvolvimento, para que seja eficiente e corresponda às necessidades e desafios apresentados. Nesse cenário, um conceito mais abrangente, que envolva o debate de um modelo de *desenvolvimento regional sustentável* é atividade plenamente salutar e possível. Pensar em um modelo de desenvolvimento que considere as características regionais na resolução dos desafios é condição essencial para a sustentabilidade.

## Referências

BARRAL, Welber (org.). **Direito e desenvolvimento**: análise da ordem jurídica brasileira sob a ótica do desenvolvimento. São Paulo: Singular, 2005.

BELLEN, Hans Michael van. **Indicadores de sustentabilidade**: uma análise comparativa. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BOISER, Sérgio. Desenvolvimento Local. In: SIEDENBERG, Dieter Rugar (Coord.). **Dicionário de desenvolvimento regional**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 70.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Ina Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 15-23.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FURTADO, Celso. Os desafios da nova geração. **Revista de economia política**. São Paulo, v. 24, n. 4 (96), p. 483-486, outubro-dezembro. 2004.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton. BECKER, Bertha K. (org.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 43-71.

INTERNATIONAL UNION FOR CONSERVATION OF NATURE AND NATURAL RESOURCES. 1980. **World Conservation strategy**: living resource conservation for

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sustainable development. Disponível em: <<http://data.iucn.org/dbtw-wpd/edocs/WCS-004.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

MARINI, Marcos Junior; SILVA, Christian Luiz da. Desenvolvimento regional e arranjos produtivos locais: uma abordagem sob a ótica interdisciplinar. p. 107-129. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. Taubaté-SP, v.8, n.2, maio/2012.

NEVES, Lafaiete Santos. Sustentabilidade. In: **Anais do V Seminário sobre Sustentabilidade**. Curitiba: Juruá, 2011.

SOUZA, Cristiane Mansur de Moraes; THEIS, Ivo Marcos. **Desenvolvimento regional: abordagens contemporâneas**. Blumenau (SC): Edifurb, 2009.

THEIS, Ivo Marcos. Globalização e planejamento do desenvolvimento regional: o caso do Vale do Itajaí. In: SIEBERT, Cláudia Freitas. **Desenvolvimento regional em Santa Catarina**. Blumenau: Edifurb, 2001, p. 213-244.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## CAPITAL SOCIAL E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: uma análise a partir dos arranjos produtivos locais e das indicações geográficas

Liliane Cristine Schlemer Alcantára<sup>638</sup>Valdinho Pellin<sup>639</sup>Débora Fittipaldi Gonçalves<sup>640</sup>

### Resumo

As discussões relacionadas ao capital social admitem um considerável grau de importância ao tentar explicar o desenvolvimento desigual entre regiões. O capital social remete a uma discussão sobre a importância de elementos intangíveis do território como cooperação, confiança e capacidade de articulação entre os atores. A maneira como estes elementos são organizados e potencializados pode ser determinante para o desenvolvimento do território ao qual estão inseridos. O objetivo do artigo é abordar e entrelaçar as relações entre território e capital social analisando duas estratégias de desenvolvimento: os Arranjos Produtivos Locais e as Indicações Geográficas. A metodologia utilizada neste artigo foi a pesquisa bibliográfica de caráter descritivo. Os resultados identificaram uma forte relação entre capital social e desenvolvimento territorial nas estratégias analisadas.

**Palavras-Chaves:** Capital Social; Desenvolvimento Territorial; Arranjo Produtivo Local; Indicação Geográfica.

### 1 Introdução

Os territórios não se definem por limites físicos e sim pela maneira como se produz em seu interior, a interação social. É importante realçar o papel dos atores e das organizações no processo de crescimento. Se os territórios são laços sociais, o mais importante é que se compreenda a natureza da cooperação – das habilidades sociais – que neles se exprimem (ABRAMOVAY, 2006). Trata-se, portanto, de um desenvolvimento com características endógenas, e que deve considerar os atores locais como parte integrante dos processos de desenvolvimento. Processos estes que não podem ser replicados ou transferidos.

<sup>638</sup> Graduada em Administração, Mestre em Administração e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da FURB. Pesquisadora do NPP (PPGDR-FURB). E-mail: lilianecsa@yahoo.com.br

<sup>639</sup> Graduado em Economia. Mestre e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da FURB. Pesquisador do NPP (PPGDR-FURB). Bolsista Capes. E-mail: prof.pellin@tpa.com.br

<sup>640</sup> Graduada em Turismo, Mestre em desenvolvimento Regional e Doutoranda em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da FURB. Pesquisadora do GPEAD (PPGDR-FURB). E-mail: defittipaldi@hotmail.com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

As discussões relacionadas ao capital social ganharam forma recentemente para tentar explicar o desenvolvimento desigual presente em determinados países ou macro regiões submetidas a um mesmo regime institucional e político. Afinal, por que determinadas regiões, se desenvolvem mais que outras? O capital social remete a uma discussão sobre a importância dos elementos intangíveis do território como cooperação, confiança, capacidade de articulação entre os atores, dentre outros. A maneira como estes recursos intangíveis são organizados e potencializados pode ser determinante para o desenvolvimento do território ao qual estão inseridos.

Neste contexto, o presente artigo discute a importância do capital social no desenvolvimento e fortalecimento do território, a partir da análise de duas estratégias de desenvolvimento territorial: os Arranjos Produtivos Locais (APLs) e as Indicações Geográficas (IGs). Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica de caráter descritivo apoiada na literatura especializada em capital social e em desenvolvimento territorial e nas abordagens relacionadas as duas estratégias em análise. A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado e sua principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que pesquisaria diretamente (GIL, 2010). O material consultado na pesquisa bibliográfica abrange o referencial já tornado público em relação ao tema estudado, reunindo-se assim o conhecimento sobre a temática pesquisada (RAUPP e BAUREN, 2003).

O artigo inicia com uma breve contextualização em relação ao capital social. Em seguida aborda a questão específica do desenvolvimento territorial. Na sequência apresenta as duas estratégias de desenvolvimento selecionadas e procura identificar nestas estratégias, elementos relacionados ao capital social que podem ser determinantes para explicar o seu sucesso ou seu fracasso.

## **2 Uma Introdução ao Capital Social**

A expressão capital social se consolidou nos anos noventa através da contribuição de autores como Bourdieu, Coleman e Putnam. No Brasil, a crise fiscal do Estado e os processos de descentralização resultaram no aumento do desemprego estrutural, o que levou o governo a buscar novas alternativas. O conceito além de fortemente utilizado nas Ciências Sociais, é hoje um tema importante nas pautas dos governos, organizações não



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

governamentais (ONGs) e organismos internacionais. O mesmo denota a presença e à qualidade das relações sociais para o desencadeamento do processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento regional está ligado às características da organização social e das relações cívicas encontradas em cada região ou território. Putnam (2000) estudou os diversos aspectos que condicionaram as diferenças regionais encontradas entre o norte e o sul da Itália. Concluiu que “na Itália contemporânea, a comunidade cívica está estritamente ligada aos níveis de desenvolvimento social e econômico” (PUTNAM, 2000, p.162).

O índice de civilidade é o instrumento que Putnam construiu para analisar o grau de desenvolvimento institucional e econômico das regiões da Itália, a partir do qual as comunidades cívicas definidas como aqueles que possuem os quatro elementos seguintes: o *engajamento cívico*, definida como a participação indivíduos nos assuntos públicos, a *igualdade política*, *solidariedade*, *confiança* e *tolerância*, é especialmente importante uma vitalidade associativa, tanto no que diz respeito ao número de associações como o nível de participação neles (FORNI *et al*, 2004, p.20).

Capital social é um fator intangível por natureza, é o acúmulo de compromissos construídos pelas interações sociais em uma determinada localidade. Esse tipo de capital se manifesta através da confiança, normas e cadeias de relações sociais e, ao contrário do capital físico convencional, que é privado, ele é um bem público. Para Putnam (2005) as características da organização social como confiança, normas e sistemas contribuem para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas. O capital social refere-se “[...] à conexão entre indivíduos – redes sociais e normas de reciprocidade e confiança que emergem dela” (PUTNAM, 2000, p. 19).

Para Putnam (2005) algumas características de organização social como confiança, normas e sistemas contribuem para aumentar a eficiência da sociedade e facilitar as ações coordenadas, além disso, a formação e crescimento de associações introduzem hábitos e alimentam o espírito de cooperação e de solidariedade na sociedade, gerando condições propícias para o desenvolvimento local. A condição para isso é que as organizações e associações tenham um formato horizontal, e não vertical.

Entende-se por formato horizontal, aquelas organizações que dão origem às cooperativas, clubes, sociedades de assistência mútua, associações culturais, sindicatos, enfim, organizações desprovidas de hierarquia e regras rígidas. A vantagem das organizações horizontais, em relação às verticais, é que as primeiras criam redes de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

solidariedade e desenvolvem relações generalizadas de reciprocidade, facilitando a cooperação espontânea e criando antídotos contra o clientelismo e oportunismo, geradores de uma reciprocidade limitada e assimétrica (AMARAL FILHO, 2005).

O principal aspecto do capital social é a confiança, construída socialmente através de interações contínuas entre os indivíduos. Segundo o autor, os sistemas de participação cívica são a forma essencial de capital social e quanto mais desenvolvido forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício coletivo.

Quanto maior é o grau de coesão das redes sociais e econômicas (formais e informais) entre as formas intermediárias de coordenação, que se manifestam essencialmente no plano territorial, maior é o estoque de capital social deste território e maiores serão as chances de sua estratégia de reação autônoma, redirecionar a seu favor, as forças que emanam da pressão heterônoma.

A perspectiva do capital social para avaliar os problemas de pobreza extrema é holística. Considera que a pobreza não é apenas focada em bens físicos e carência de serviços básicos, muita importância é dada aos bens sócio-emocionais pobres, que é um dos elementos do paradigma de capital social. As redes sociais nestes municípios nos dão um padrão de como os habitantes de estes interagem para resolver os problemas decorrentes da crise. Confiança, reciprocidade, interação contínua, apoio mútuo e características comuns herdadas e adquiridas dos habitantes desses municípios são os pilares básicos para o desenvolvimento do capital social, na comunidade (FORNI *et. al*, 2004, p.20).

O capital social é a base sobre a qual se instauram as formas de manifestação da reação autônoma, que por sua vez se expressam através da construção de redes. As formas assumidas pelo capital social em um determinado território são a síntese da reação deste território com as forças heterônomas que sobre ele se impõem. O termo vem sendo associado ao compromisso cívico e à participação política. As evidências apontadas em variadas pesquisas mostram que laços sociais intensos e a participação ativa em organizações da sociedade civil estão vinculados à elevada participação em eventos de caráter político (MORAES, 2003).

Albuquerque (2008), chama a atenção na abordagem de Putnam, que está enraizada no conceito de capital social avançado por Coleman (1990), autor que abordou o capital social como um recurso alicerçado na estrutura de relações entre atores e constituindo um bem produtivo porquanto torna possível realizar objetivos que, na sua ausência, são impossíveis de concretizar.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Ainda de acordo com Coleman (1990), a partilha de normas sociais no seio de um grupo transfere o direito de controlar uma determinada ação para os outros, para um coletivo, em vez desse direito estar centralizado no indivíduo que comete a ação, uma vez que ela tem consequências (positivas ou negativas) para os outros e não somente para o indivíduo que a produz (idem: 251).

As abordagens anteriormente apresentadas sobre redes sociais e capital social têm subjacente à ideia de que é a na interação quotidiana que os indivíduos criam laços entre si e a eles recorrem tendo em vista a realização de determinados objetivos.

O território passa a constituir um espaço estratégico para fomentar o exercício da cidadania, baseada no conhecimento e orientada por valores territoriais. “Nesse espaço é possível articular os movimentos sociais, a identidade cultural, as práticas sociais e os processos de produção de conhecimentos” (MORAES, 2003, p.135). Desta forma é no ambiente do território onde interagem as organizações comunitárias e é por meio da vontade política, da organização popular, do diálogo entre os atores e dos espaços de participação que depende o futuro do social, econômico e político do território.

### **3. O Desenvolvimento Territorial**

A noção de território desenvolve-se inicialmente na área de estudo da geografia, sem, contudo, estar restrita a esta Ratzel, um dos primeiros a apresentar uma definição, o descreve como um espaço apropriado por um determinado grupo (CORREA, 1995; SCHEIDER, 2004). Considerando as formas de apropriação e transformação, o território pode ser compreendido a partir de seus usos, como o espaço modificado pela técnica, pelo trabalho, sendo palco e ator nas relações que ali são produzidas (SANTOS e SILVEIRA, 2001).

Percebe-se que com o passar do tempo o conceito foi se complexificando, adquirindo dimensionalidades diversas. A emergência do *território* relaciona-se às mudanças sócio-espaciais, vinculadas à globalização, que requer decisões e iniciativas que partam dos territórios, tornando-se ainda referência para atuação político-institucional.

Para Jean (2010), o conceito de desenvolvimento territorial rompe com uma tradição mais antiga de estudos sobre o desenvolvimento regional e não dispõe ainda de um arcabouço doutrinário ou de teorias já estabilizadas. Articula duas noções: desenvolvimento e território. O território não se define por sua escala, e sim pelo modo de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

organização e pela maneira segundo a qual os atores constitutivos dos territórios conseguem coordenar suas ações.

Corroborando com Jean (2010), Pecqueur (2005) destaca que o desenvolvimento territorial designa todo processo de mobilização dos atores que leve à elaboração de uma estratégia de adaptação aos limites externos, na base de uma identificação coletiva com uma cultura e um território.

Schneider (2004, p.99) compreende o território enquanto “um espaço de ação em que transcorrem as relações sociais, econômicas, políticas e institucionais. Esse espaço é construído a partir da ação entre os indivíduos e o ambiente ou contexto objetivo em que estão inseridos”. Neste sentido, percebe-o como dinâmico, em constante transformação e mudança. Esse dinamismo é configurado tanto pelos atores internos e suas inter-relações, como pela relação com fatores externos. Resultado de uma construção social e coletiva, o território é considerado o espaço apropriado por um determinado grupo que compartilha valores culturais, e se torna foco do desenvolvimento, não sendo apenas o espaço físico, mas também ator desse processo.

É possível observar, portanto, que a noção de território vai muito além da questão geográfica. Nela insere-se, por exemplo, os atores e as relações institucionais que os inter-relacionam. Para Carrière e Cazella (2006), os territórios são realidades em movimento, nas quais imperam as relações sociais. A noção de território designa aqui o resultado da confrontação dos espaços individuais dos atores nas suas dimensões econômicas, socioculturais e ambientais.

Para Beduschi Filho e Abramovay (2004), os territórios não podem ser entendidos simplesmente como um conjunto neutro de fatores naturais e de dotações humanas capazes de determinar as opções de localização de empresas e dos trabalhadores. Os territórios se constituem por laços informais, por modalidades não mercantis de interação construídas ao longo do tempo e que moldam uma certa personalidade e, portanto, uma das fontes da própria identidade dos indivíduos e dos grupos sociais.

Território é onde se formam as visões de mundo, e não simplesmente, se projetam visões preestabelecidas. É onde se dá origem a estruturas de governança, que evidenciam a intenção dos indivíduos de serem protagonistas, ao invés de passivos observadores da ação da mão invisível, ou eternos dependentes do Estado de providência. Território é onde os humanos produzem e trocam, competem e cooperam (ORTEGA e JEZIORNY, 2011).

A importância das discussões em torno do território emerge com o avanço da



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

globalização. Sacco dos Anjos *et al*, (2013) destacam que a necessidade de cooperar e de construir pactos é cada vez maior em meio a um contexto de globalização. As novas tecnologias de informação, comunicação e transporte repercutem, cada vez mais, sobre todos os territórios e âmbitos da vida social, produzindo a anulação do espaço pelo tempo, acirrando a competitividade e a exposição do tecido sócio produtivo ao sabor das relações de mercado.

Entende-se, portanto, que a busca por estratégias voltadas a identificação das capacidades territoriais torna-se importante. Para Cadima Ribeiro e Freitas Santos<sup>641</sup> (2012), em uma economia cada vez mais global e competitiva, nem todos os territórios possuem os recursos e a capacidade necessária à competição com outros territórios cujas estruturas apresentam condições mais competitivas. Em qualquer país é possível encontrar territórios mais dotados de recursos e competências do que outros. Deste modo, é importante perceber e identificar os recursos e as capacidades que os territórios dispõem para que possam gerar mais-valias no mercado. Após isso é necessário que as capacidades empreendedoras dos agentes locais sejam mobilizadas para transformar essas capacidades em um diferencial competitivo.

O entendimento é que regiões e lugares, a partir de suas especificidades e potencialidades, podem encontrar formas de transformação de suas realidades, em busca de melhoria da qualidade de vida, a partir dos processos globais (CALDAS, 2003).

Neste contexto, é possível destacar os Arranjos Produtivos Locais e as Indicações Geográficas como estratégias que, se bem conduzidas, podem contribuir para o fortalecimento das economias locais.

#### **4 As Contribuições do Capital Social para o Desenvolvimento Territorial**

As discussões sobre o desenvolvimento regional estão focadas na valorização dos ativos territoriais e do capital social. Neste sentido, adotam-se os Arranjos Produtivos Locais (APLs) e as Indicações Geográficas (IGs) como possibilidades para o desenvolvimento, a partir de uma perspectiva territorial sustentável.

<sup>641</sup> Os professores Cadima Ribeiro e Freitas Santos da Universidade do Minho e da Universidade do Porto respectivamente, discutem em seus artigos e pesquisas questões relacionadas aos impactos econômicos da região de origem nos produtos do território.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## 4.1 Os Arranjos Produtivos Locais (APLs)

A abordagem de arranjos ou sistemas produtivos parte de um conceito amplo de aglomeração produtiva. Sustentada no referencial evolucionista de sistema de inovação, a RedeSist desenvolveu os conceitos de arranjo e sistema produtivo e inovativo local, focalizando um tipo específico de conjunto “de atividades econômicas que possibilite e privilegie a análise de interações, particularmente aquelas que levem à introdução de novos produtos e processos” (LASTRES; CASSIOLATO, 2003b, p. 24).

Os autores acentuam que esses arranjos costumam apresentar fortes vínculos envolvendo agentes localizados no mesmo território e que as interações se referem não apenas a empresas atuantes em diversos ramos de atividade e suas diversas formas de representação e associação (particularmente cooperativas), mas também a diversas outras instituições públicas e privadas (LASTRES; CASSIOLATO, 2003a). Conforme a definição proposta pela RedeSist, arranjos produtivos locais são:

aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais – com foco em um conjunto específico de atividades econômicas – que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas – que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros – e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras instituições públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos (como escolas técnicas e universidades); pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento (LASTRES e CASSIOLATO, 2003b, p. 27).

Deste modo “o foco em arranjos produtivos locais não deve ser visto por si só como prioridade de política, mas sim como um formato que potencializa as ações de promoção por focalizar agentes coletivos, seus ambientes, suas especificidades e requerimentos” (LASTRES; CASSIOLATO, 2003b, p. 32). Como o termo aglomeração possui uma definição muito ampla, podem-se incluir diferentes tipos de aglomerados, tais como: “*cluster*”, sistemas inovativos locais, distrito industrial e ambiente inovador.

Os principais componentes que formam a estrutura de um arranjo produtivo local, e assim, a sua dinâmica interna é composta por: capital social, governança local, políticas públicas, ações conjuntas, e externalidades. Desta forma, todos estes componentes se inter-relacionam na busca pela eficiência coletiva (SCHMITZ, 1997) ou vantagem competitiva (PORTER, 1998).

Porém, é necessário observar que estas práticas cooperativas não ocorrem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

automaticamente, pois dependem principalmente das relações sociais e institucionais destes agentes. Assim, revela-se a importância do componente capital social presente neste território, o qual “[...] diz respeito à característica da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas”. (PUTNAM, 2005, p. 177). Nestas discussões, a governança local desempenha um importante papel para estimular as práticas cooperativas, e ainda coordenar as diversas ações do conjunto de atores que participam do arranjo produtivo.

Em um Arranjo Produtivo Local os atores cooperam e competem entre si. Em razão disso, características como: cooperação, confiança e capacidade de articulação tornam-se fundamentais para a dinâmica do arranjo ou, quando inexistentes, para o seu fracasso. As articulações entre atores podem revelar-se complexas, em razão das dimensões do arranjo, das características do produto e do próprio mercado e, neste contexto, a existência do capital social torna-se fundamental e pode constituir-se em um diferencial importante para o sucesso desta estratégia. Um exemplo disto pode ser observado nos distritos industriais da terceira Itália, considerado um exemplo emblemático de um modelo regional de desenvolvimento industrial.

Para finalizar as discussões sobre os componentes da estrutura de um arranjo produtivo local, é necessário incluir o Estado, participando e apoiando no processo de governança local, além de intervir por meio de políticas públicas, na geração de condições para o estabelecimento de externalidades para aquele território. Segundo Costa (2010), o Estado deve propiciar condições para que estes aglomerados construam forças centrípetas que possam beneficiar o desenvolvimento econômico local. Portanto, a agenda pública deverá buscar melhorar as condições para a competitividade do APL, incluindo ações para o fortalecimento do tecido sócio produtivo.

## **4.2 As Indicações Geográficas (IGs)**

As indicações geográficas<sup>642</sup>, muito comuns na Europa e ainda pouco

<sup>642</sup> No Brasil, as Indicações Geográficas são regidas pela Lei de Propriedade Industrial (Lei n. 9.279/96) e pela Resolução 75/00 do Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI). De acordo com a legislação existem dois tipos de indicação geográfica: a indicação de procedência (IP) que é considerada quando a área geográfica é conhecida como centro de extração, produção ou fabricação de determinado produto ou de prestação de determinado serviço e a denominação de origem (DO), que é identificada quando as qualidades ou características do produto decorrem exclusiva ou essencialmente do meio geográfico, incluindo fatores naturais e humanos (CRUZ et al s.d.).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reconhecidas<sup>643</sup> na América do Sul e no Brasil, podem ser entendidas como uma possibilidade de agregação de valor a produtos ou serviços que tem características próprias, relacionadas ao território ao qual estão inseridas. Essa agregação de valor pode representar um incremento na renda dos produtores envolvidos seja através do aumento no preço dos produtos oferecidos, no aumento do volume de vendas ou na conquista de novos mercados. Podem representar também uma valorização das tradições locais associadas ao fortalecimento de uma identidade própria.

Representam, portanto, um instrumento de valorização de tradições, costumes, saberes, práticas e outros bens imateriais associados à identidade territorial. Utilizada pelos produtores como um instrumento de agregação de valor e acesso a mercados, e reputadas pelos consumidores como um mecanismo de garantia de qualidade as indicações geográficas também são consideradas como potenciais instrumentos de desenvolvimento territorial, posto que possibilitam a exploração de ativos intangíveis de difícil transposição para outros territórios, constituindo uma vantagem competitiva em mercados cada vez mais marcados pela diferenciação de produtos (NIEDERLE, 2009; DULLIUS, 2009).

No entanto, o reconhecimento e, o posterior desenvolvimento de uma indicação geográfica revela-se complexa. A percepção inicial é de que construir um entendimento em torno do assunto (envolvendo aspectos econômicos, culturais, ambientais, de mercado, entre outros) entre todos os atores não é tarefa fácil e, é necessário estimular principalmente a cooperação e a confiança entre os envolvidos. Surge então, a importância do capital social que, de acordo com Abramovay (2003, pg. 86):

[...] permite ver que os indivíduos não agem independentemente, que seus objetivos não são estabelecidos de maneira isolada e seu comportamento nem sempre é egoísta. Neste sentido, as estruturas sócias devem ser vistas como recursos, como um ativo de capital que os indivíduos podem dispor.

É neste ambiente que emerge o importante papel dos arranjos institucionais que para Sampaio (2000) compõe um conjunto de inter-relações de entidades e de normas legislativas que tem a finalidade de organizar (elaborar e implementar) planos ou ações, cujos objetivos são de interesse público. Esta etapa inicia-se pela determinação de uma organização líder que compõe o arranjo (Estado, mercado e sociedade civil) de um

<sup>643</sup> É importante clarificar que uma Indicação Geográfica não se cria, se reconhece (Artigo 1, parágrafo único, da Resolução do INPI 75/2000).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

determinado local.

Na opinião de Niederle (2009) a consolidação das IGs dependerá em grande medida do processo atualmente em curso de definição do arranjo institucional referente à questão. Além da definição do marco jurídico-legal, estão em jogo definições acerca das organizações envolvidas e de suas responsabilidades (reconhecimento, certificação, promoção etc), dos parâmetros e critérios para solicitação e reconhecimento, dos atores que serão beneficiados e dos produtos e regiões que, de alguma forma poderão ser priorizados.

Nos Arranjos Institucionais o ponto nevrálgico parece ser o papel da governança que, de acordo com a Organização das Nações Unidas pode ser definida como a totalidade das diversas maneiras pelas quais os indivíduos, as instituições públicas e privadas administram seus problemas comuns. É um processo contínuo pelo qual é possível acomodar interesses conflitantes ou diferentes e realizar ações cooperativas. Governança diz respeito não só a instituições e regimes formais autorizados a impor obediência, mas também a acordos informais que atendam aos interesses das pessoas e instituições (COMISSÃO SOBRE GOVERNANÇA GLOBAL, 1996).

Neste sentido, Velloso (2008) destaca que, de modo geral, os processos de implementação de indicações geográficas e a sua consolidação podem representar tanto uma ameaça quanto uma oportunidade ao desenvolvimento territorial sustentável, promovendo (respectivamente) maior exclusão ou maior integração social. O seu resultado depende principalmente do modo de governança local, bem como da mobilização de recursos territoriais, aonde a associação assume o papel principal.

Nestas discussões relacionadas à importância da estruturação de arranjos institucionais eficientes, emerge novamente o papel decisivo do capital social no reconhecimento e no posterior desenvolvimento de uma indicação geográfica. Sacco dos Anjos *et al* (2013) analisaram duas experiências de IG e destacaram que o capital social, ou a falta dele, tornou-se determinante tanto para o sucesso quanto para o fracasso das experiências.

A indicação geográfica do Vale dos Vinhedos é apontada por Sacco dos Anjos *et al* (2013) como uma experiência exitosa em virtude de apresentar laços de confiança e cooperação entre os atores envolvidos. Frente a necessidade de adaptação a um novo cenário, mais competitivo e excludente, fizeram emergir uma experiência que se baseou na confiança, na cooperação e na capacidade de inovação dos diversos atores envolvidos. Isso só foi possível graças à existência de capital social na região. Por outro



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

lado, a experiência da IG do Pampa Gaúcho da Campanha Meridional não está conseguindo atingir os objetivos estabelecimentos desde seu reconhecimento. Nesta experiência é possível observar que a pouca cooperação e articulação entre os atores pode comprometer, ou já esta comprometendo, a experiência. Há ausência de estruturas de governança e a experiência é dominada por grandes produtores rurais, provocando um processo de exclusão dos pequenos produtores. Nesta experiência, tradição e inovação não andam de mãos dadas e observa-se o quão complexa é a missão de criar capital social num ambiente em que praticamente inexiste a predisposição à cooperação, à inovação e à coesão social.

## 5 Considerações Finais

No artigo discorrido, foi possível observar a forte relação existente entre o capital social e desenvolvimento territorial. O capital social constitui-se em um elemento fundamental para estimular o desenvolvimento territorial, mobilizando os atores e estimulando a confiança e a cooperação entre eles. Diante do exposto, analisar o desenvolvimento territorial sob a perspectiva do capital social implica em uma análise integrada e sistêmica, baseada em uma visão multidimensional.

Por conseguinte, esta dinâmica deverá ser constituída por elementos e relações de diversas variáveis, necessitando de uma abordagem interdisciplinar, com a formação de redes que permitam aos atores locais colocar em curso construção de uma identidade territorial própria, como é o caso dos Arranjos Produtivos Locais (APLs) e das Indicações Geográficas (IGs). O objetivo, portanto, é estimular as vantagens competitivas do território a partir de seus ativos tangíveis e intangíveis.

Deste modo, temos de um lado a construção de dinâmicas da reação autônoma das instituições locais representadas pelo poder público e pelo meio empresarial e de outro, pela sociedade civil organizada, sob a base das relações de rede das relações formais e informais.

Portanto, quanto maior o grau de coesão das redes sociais e econômicas, que se manifestam no plano territorial, maior o estoque de capital social deste território e maiores as chances de estratégias de reações autônomas e de governança, que conte com a participação de todas as e representações institucionais envolvidas.

O processo de desenvolvimento territorial, em muitos casos, carece das interações



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

sociais em determinado espaço e território, principalmente no que diz respeito à cooperação e confiança dos atores sociais em favor do fortalecimento do capital social. Este capital social, quando estimulado corretamente pode promover o reconhecimento mútuo, a confiança, a reciprocidade e a ajuda mútua, a solidariedade e a cooperação, fatores essenciais na promoção do desenvolvimento territorial onde ocorrem estas relações rumo ao fortalecimento das economias locais.

## Referências

ABRAMOVAY, R. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. Para una teoría de los estudios territoriales. In: MANZANAL, M.; NIEMAN, G. (comp.). **Desarrollo rural**: Organizaciones, instituciones y territorios. Buenos Aires: CICCUS, 2006, p. 51-70.

ALBUQUERQUE, R. L. S. **Associativismo, capital social e mobilidade**: contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes africanos lusófonos em Portugal. Tese de doutoramento em sociologia. Especialidade Sociologia das Migrações. Universidade Aberta. Lisboa: 2008.

AMARAL FILHO, J. **Capital social, cooperação e alianças entre os setores público e privado no Ceará**. 2005. Disponível em: [http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/artigos/ART\\_2.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/artigos/ART_2.pdf). Acesso em 24 abr. 2013.

BEDUSCHI FILHO, L. C.; ABRAMOVAY, R. Desafio para o desenvolvimento das regiões rurais. **Nova Economia**, 14 (3). 2004.

CADIMA RIBEIRO, José; FREITAS SANTOS, José. Estratégias empresariais de base territorial: o caso Symington e a produção de vinho do Porto. **Revista Desenvolvimento Regional em Debate**. Ano2, n.1, jul. 2012.

CALDAS, A. S. As denominações de origem como unidade de planejamento, desenvolvimento local e inclusão social. **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico**, ano V, n 08, Salvador – BA. Julho de 2003.

CARRIÈRE, J.-P.; CAZELLA, A. A. Abordagem introdutória ao conceito de desenvolvimento territorial. **EISFORIA**, Florianópolis, V 04, p. 23-47, Dez. 2006.

COLEMAN, James S. **Foundations of social theory**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

COMISSÃO Sobre Governança Global. **Nossa Comunidade Global**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CORRÊA, R. L. **Espaço, um conceito-chave da geografia**. In: CASTRO, I.E.; COSTA E. J. M. **Arranjos produtivos locais, políticas públicas e desenvolvimento regional**.



ISBN: 978-85-7897-148-9

Brasília: Mais Gráfica Editora, 2010.

CRUZ, M. C.; SLUSZZ, T.; TAPIAS, B. A. & PEZZINI, T. G. **Análise de pedidos de indicação geográfica para definição de critérios que possam contribuir para a competitividade do agronegócio brasileiro.** Disponível em [www.cnpma.embrapa.br/.../Analise\\_Pedidos\\_Indica\\_Geograficas.pdf](http://www.cnpma.embrapa.br/.../Analise_Pedidos_Indica_Geograficas.pdf) s.d. Acesso em 28 mai. 2014.

DULLIUS, P. R. **Indicações geográficas e desenvolvimento territorial: as experiências do Rio Grande do Sul.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Extensão Rural da Universidade de Santa Maria. Santa Maria –RS. 2009.

GOMES, P.C. e CORRÊA, R.L. **Geografia, conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.15-23, 1995.

LASTRES, Helena Maria Martins; CASSIOLATO, José Eduardo. Sistemas de inovação e arranjos produtivos locais: novas estratégias para promover a geração, aquisição e difusão de conhecimentos. **Rev. Cent. Ciênc. Admin.** Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 189-195, dez. 2003a.

\_\_\_\_\_. O foco em arranjos produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas. In: \_\_\_\_\_; CASSIOLATO, José Eduardo; MACIEL, Maria Lúcia (orgs.). **Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003b, p. 21-34.

MORAES, J. L. A Capital social e desenvolvimento regional. In: CORREA, S. M. de S (Org.). **Capital social e desenvolvimento regional.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

NIEDERLE, P. A.. Controvérsias sobre a noção de indicações geográficas enquanto instrumento de desenvolvimento territorial: a experiência do Vale dos Vinhedos em questão. **47 Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural.** Porto Alegre/RS, 2009.

FORNI, P. et. al. ¿Qué es el capital social como analizarlo em contextos de exclusión social y pobreza? **JSRI Research Report #35,** The Julian Samora Research Institute, Michigan State University, East Lansing, Michigan, 2004.

JEAN, B. Do desenvolvimento regional ao desenvolvimento territorial sustentável: rumo a um desenvolvimento territorial solidário para um bom desenvolvimento dos territórios rurais. In. VIEIRA, P. F. et al. **Desenvolvimento territorial sustentável no Brasil: subsídios para uma política de fomento.** Florianópolis: APED: SECCO, 2010.

ORTEGA, A. C.; JEZIORNY, D.L.; **Vinho e território.** A experiência do Vale dos Vinhedos. Campinas: alínea, 2011.

PECQUEUR, B. O desenvolvimento territorial: uma nova abordagem dos processos de desenvolvimento para as economias do sul. **Raízes,** Campina Grande, Vol. 24 n. 01 e 02, p. 10 – 22, jan/dez 2005.

PORTER, M. E. Clusters and the economics of competition. **Harvard Business Review,** Cambridge, p.79-90, Nov./Dec. 1998.

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

PUTNAM, R. D. **Bowling Alone**: the collapse and the revival of american community. New York. Simon and Schuster, 2000.

\_\_\_\_\_. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SACCO DOS ANJOS, F.; et al. Sobre 'efígies e esfinges': indicações geográficas, capital social e desenvolvimento territorial. In DALLABRIDA, V. R. (Org): **Território, identidade territorial e desenvolvimento regional**: reflexões sobre indicação geográfica e novas possibilidades de desenvolvimento com base em ativos com especificidade territorial. São Paulo/SP: LiberArts, 2013.

SAMPAIO, C. A. C. SiGOS – Modelo de Gestão Organizacional Estratégica para o Desenvolvimento Sustentável. **Revista de Estudos Ambientais**. v. 2, n. 1. jan. / abr. 2000.

SANTOS, M. ; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, p.11-22, 2001.

SCHNEIDER, S. A abordagem territorial do desenvolvimento rural. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 11, p.88-125, jan. 2004.

SCHMITZ, H. Collective efficiency and increasing returns. In: **IDS Working Paper 50**, Brighton: Institute of Development Studies, University of Sussex, March 1997.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## PARQUES PÚBLICOS MUNICIPAIS COMO CENTROS DE INTEGRAÇÃO DA COMUNIDADE E DE CONCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ

Luiz Paulo Klock Filho<sup>644</sup>

### Resumo

A questão ambiental está associada em cuidar bem do espaço ao nosso redor e das ações que identificam seu povo ao seu lugar. Para gerar essa conscientização são necessários espaços públicos que estejam alinhados e desenvolvidos para desenvolver o despertar ambiental da população. Os espaços públicos que tem essa função são os parques urbanos, pois, conseguem trazer a perspectiva do cidadão de cuidar da cidade. A nova tendência de parques urbanos tem como principal ponto ter tanto atividades recreativas, mas que possa somar processos de reflexões socioambientais, tais como: preservação natural, identidade cultural, valores de uma sociedade ambiental correta. Para perceber tais ações o trabalho propõe analisar a política municipal que orienta os parques na cidade de Chapecó-SC, percebendo suas relações institucionais e sua relação com a comunidade que o utiliza.

**Palavras-Chave:** Parques Urbanos; Política Municipal; Conscientização.

### Introdução

A nossa civilização enfrenta atualmente uma dinâmica que escraviza o homem a uma eterna produtividade, onde para alcançar metas cada vez maiores prejudica a humanidade com um modelo excludente e destrói nossos recursos naturais. Tornando o homem e a mulher mais predadores do seu ambiente que fazendo parte dele. Como aborda Leff (2010, p. 61):

A problemática ambiental – a poluição e degradação do meio de recursos naturais, energéticos e de alimentos – surgiu nas últimas décadas do século XX como uma crise de civilização, questionando a racionalidade econômica e tecnológica dominantes. Esta crise tem sido explicada a partir de uma diversidade de perspectivas ideológicas. Por um lado, é percebida como resultado da pressão exercida pelo crescimento da população sobre os limitados recursos do planeta. Por outro, é interpretada como o efeito da acumulação de capital e da maximização da taxa de lucro a curto prazo, que induzem padrões tecnológicos de uso e ritmos de exploração da natureza, bem como formas de consumo que vêm esgotando as reservas de recursos naturais, degradando a fertilidade dos solos e afetando as condições de regeneração dos ecossistemas naturais.

Dentro desta dinâmica o ser humano foi perdendo sua essência coletiva, para uma

<sup>644</sup> Possui graduação em Geografia licenciatura e bacharelado pela Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC (2004) e especialista MBA Gestão Ambiental pela Universidade do Oeste de Santa Catarina UNOESC (2009).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

estrutura individual e principalmente dotada de um mundo artificializado – onde as pessoas tende-se a comunicar por vias eletrônicas, esquecendo o contato entre humanos fisicamente e culturalmente diferentes. Outro ponto a ser levado em consideração está na relação com o ambiente natural, que é percebido, mas digitalmente do que no cotidiano das pessoas controladas pelo relógio-ponto. Como aponta Boff (2012, p. 18-19):

O Sintoma mais doloroso, já constatado há décadas por sérios analistas e pensadores contemporâneos, é um difuso mal-estar da civilização. Aparece sob o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, numa palavra, da falta de cuidado. [...] Há um descuido e um abandono dos sonhos de generosidade, agravados pela hegemonia do neoliberalismo com o individualismo e a exaltação da propriedade privada que comporta menosprezo-se a tradição de solidariedade.” - BOFF, pgs. 18 e 19 – 2012.

Com atual civilização a crise não está manifestada somente com a degradação dos recursos naturais, também está associada uma crise da sociedade, pois, perde-se a identidade cultural e ambiental.

Neste sentido, pensar a questão ambiental não está simplesmente vinculado em grandes ações ou investimentos de alto impacto, mas está principalmente associada em cuidar bem do espaço ao nosso redor: a natureza, as relações sociais, a cultura – das ações que identificam seu povo ao seu lugar. Nessa perspectiva pode-se chegar à lógica que a questão ambiental terá uma solução, a partir do momento que humanidade reconhecer que o ambiente faz parte dela e vice-versa, pois, não preservarmos o que não conhecemos. Como afirma Boff (2012, p. 29)

Neste sentido as respostas vêm sendo formuladas concretamente pelo conjunto das pessoas que ensaiam práticas significativas em todos os lugares e em todos os lugares em todas as situações do mundo atual. Portanto, não há um sujeito histórico único. Muito são os sujeitos destas mudanças. Elas se orientam por um novo sentido de viver e de atuar. Por uma nova percepção da realidade e por uma nova experiência do Ser. Elas emergem de um caminho coletivo que se faz caminhando.

Para gerar essa conscientização (práticas significativas) são necessários espaços públicos que estejam alinhados e desenvolvidos para desenvolver o despertar ambiental e que façam parte do cotidiano da população (um símbolo da cidade). Os espaços públicos que tem essa função são os parques urbanos, pois, conseguem contemplar requisitos básicos e fundamentais para conseguir um ambiente ecologicamente equilibrado, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente aceito.

Resende (2012) *et al*, ao abordar os diversos conceitos de parques urbanos cita



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

três autores para trazer diferentes visões sobre os parques urbanos:

Milano (1993) define áreas verdes como áreas livres na cidade, com características naturais de forma predominante, que independe do porte da vegetação. Grey e Denek (1996) definem como sendo áreas compostas por árvores de rua, parques e áreas verdes em torno de edifícios públicos e outros tipos de propriedades públicas e privadas. Lima (1994) definiu parque urbano como área verde, com função ecológica, estética e de lazer, no entanto com extensão maior que as praças e jardins.

A principal função dos parques está relacionada, diretamente, com a qualidade de vida das populações no entorno e, em alguns casos, a preservação ambiental. Um exemplo de parque urbano é o Parque do Ibirapuera, em São Paulo capital, criado em 1954 e tombado como patrimônio histórico e cultural da cidade.

Os parques urbanos são definidos segundo Scalise (2002):

como espaços públicos com dimensões significativas e predominância de elementos naturais, principalmente, cobertura vegetal, destinados a recreação”, os parques atuais buscam novos espaços verdes, local de sociabilidade - onde o povo encontre suas origens, no contato físico e ativo com a natureza, gerando a qualidade do ambiente urbano.

A nova tendência de parques urbanos tem como principal ponto ter tanto atividades recreativas, mas que possa somar processos de reflexões sócio-ambientais, tais como: preservação natural, identidade cultural, valores de uma sociedade ambiental correta. O Ecoparque para futuro deve ser um local de atos pró-ativos e que repasse para a sociedade chapecoense valores de lazer, educação e qualidade de vida.

Sendo está nova tendência o cuidado com as pessoas e o ambiente onde vivem, inserindo numa possibilidade de ação coletiva de preservação cultural/ambiental na ação de desenvolvimento local.

Como coloca Boisier (2001) citando o informe do PNUD/1996:

El desarrollo humano puede describirse como proceso de ampliación de las opciones de la gente...Más allá de esas necesidades, la gente valora además beneficios que son menos materiales. Entre ellos figuran, por ejemplo, la libertad de movimiento y de expresión y la ausencia de opresión, violencia o explotación. La gente quiere además tener un sentido de propósito en la vida, además de un sentido de potenciación. En tanto miembros de familias y comunidades, las personas valoran la cohesión social y el derecho a afirmar sus tradiciones y cultura propia.

Os parques urbanos além de serem espaços públicos, onde pessoas e culturas deve ser o local de encontro, de socialização, de articulação política, sindical, local de



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

reprodução da identidade e da cultura de um território. Justamente por isso, são espaços privilegiados, que guardam grande potencial para ações coletivas.

Como coloca Loboda (2010) citando Serpa (2007) e Pallamin (2005) a privatização de espaços pode levar a contradições destas ações coletivas:

Por outro lado, considerando a perspectiva de Serpa, constatamos que por meio das práticas socioespaciais recentes, dos usos e apropriação diferenciados, os espaços públicos urbanos passam por um processo de territorialização do espaço. Transformaram-se, portanto, em uma justaposição de espaços privatizados; ele não é partilhado, mas, sobretudo, dividido entre os diferentes grupos que fragmentam o espaço público por meio dos diferentes usos. Tais pressupostos são importantes no sentido de caracterizar as multifuncionalidade do espaço público na cidade contemporânea. Como enfatiza Pallamin, as práticas sociais contemporâneas têm promovido a ampliação dos modos de presença cultural e política no espaço público, configurando uma multiplicidade de arenas de ação cujos horizontes de valores nem sempre são mutuamente compatíveis.

Por muitas vezes estes espaços não interagem para está nova tendência dos parques urbanos, sendo muitas vezes fragmentados e fora de um contexto cultural e ambiental desta estrutura, vários municípios nos seus planos de organização devidos seus processos de urbanização, incentivam uma dinâmica relacionada à individualidade e empreendimentos capitalizados.

Rezende *et al* (2012) ao citar Loboda e Angelis aborda que:

O processo de urbanização das cidades acaba por acarretar reflexos negativos na qualidade de vida dos moradores, sendo as áreas verdes urbanas importantes na busca por melhoria da qualidade de vida da população. Visando o equilíbrio entre os processos de urbanização e a preservação do ambiente, o parque urbano surge com aspectos culturais, estéticos e sociais que devem ser encarados em diferentes tempos, funções e usos.

Para perceber tais ações o trabalho propõe analisar a política municipal que orienta os parques urbanos na cidade de Chapecó-SC, localizado região do Oeste Catarinense (Ver Anexo: Mapa de localização do município) que exerce considerável influência regional, percebendo suas relações institucionais e sua relação com a comunidade que o utiliza.

## 2 Materiais e Métodos

O município de Chapecó (Imagem da Localização do Município – ver Anexo I) com



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

183.530 habitantes (IBGE-2010) apresenta nos últimos anos um forte crescimento populacional, no período entre 2000 e 2010, segundo o IBGE, teve um acréscimo populacional de 2,25% e chegando a 91,6% dos moradores na área urbana, o processo de urbanização está associado à intensa atividade agroindustrial, ao longo das últimas décadas. Neste sentido, é fundamental entender como a o órgão público municipal está organizando seus espaços públicos, principalmente seus parques urbanos, numa dinâmica de crescimento e preservação de sua identidade cultural e natural.

A formação étnica de Chapecó está associada a da região do oeste catarinense, tem uma miscigenação derivada de colonizadores europeus, juntamente com a população indígena (Kaigangs) e cabocla que já habitava a área.

O processo de formação populacional pode ser visto no estudo de Dorigon e Renk (2012), que a partir de dados empíricos relacionados aos hábitos alimentares e das festividades organizadas em torno do consumo de alimentos originários do saber fazer dos agricultores, analisa-se a presença na região oeste de Santa Catarina de dois sítios simbólicos de pertencimento:

Um deles é formado pelos colonos de origem, descendentes de imigrantes italianos, alemães e poloneses.[...] O outro Sítio seria formado pelos caboclos – grupo autóctone local anterior à colonização. Os caboclos foram excluídos de suas terras para dar lugar àqueles. Trata-se, portanto, de população mais empobrecida e excluída socialmente e ator social protagonista de uma das maiores guerras camponesas da história, a Guerra do Contestado ou fugitivos da Revolução Federalista do Rio Grande do Sul. (DORIGON e RENK, 2012).

Outra caracterização da região Oeste de Santa Catarina é as atividades econômicas ligadas ao complexo agroindustrial de produção de produtos cárneos (suínos e aves). O desenvolvimento de suas principais cidades esteve intimamente ligado a este setor, criando certa dependência e, por muitas vezes, renegando, indiretamente, outras oportunidades de incrementos econômicos. O atrelamento da agroindústria com o desenvolvimento do Oeste Catarinense gerou duas conseqüências preocupantes: com a concentração de serviços (agrícolas e industriais), por muitas vezes não conseguindo absorver toda a mão-de-obra, e danos ambientais (provocando desmatamento, erosão do solo para produção de grãos e poluição dos mananciais pela falta de tratamento de resíduos lançados nos corpos d'água, por exemplo).

O crescimento da cidade de Chapecó muitas vezes sem espaços adequados para trazer uma ação de conscientização entre seus habitantes, tanto na valorização cultural ou na própria preservação dos recursos naturais, sendo os parques urbanos uma ótima



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ferramenta para atribuir esses valores na população, espaços públicos adequados para reforcem um desenvolvimento sustentável.

Analisar a política municipal atrelada aos parques urbanos, não é apenas reforçar uma postura de conscientização ambiental da população, mas criar condições de um desenvolvimento local que inclua todos os atores sociais que formam a cidade de Chapecó.

Para realizar tal análise foram realizadas visitas aos parques já existentes na cidade (Ver Anexo II: Imagem da localização dos Parques Urbanos de Chapecó): Parque Angelo Sartori ou também chamado Parque do Palmital, localizado na parte sul do município, Ecoparque na área central e na região oeste os Parques do Palmital e do Verdão.

Na análise dos parques foram analisados pontos como:

- ✓ Infraestrutura (Banheiros;
- ✓ Informações culturais e naturais presentes (espécies locais, origem do parque, conhecimentos sobre a região inserida, espaços destinados a cultura ) ;
- ✓ Avisos sobre comportamentos ecologicamente corretos (compartimentos para reciclagem do lixo, sujeira espalhada pelo parque, hortas com produtos orgânicos, etc);
- ✓ Reforço a flora local (a existência no parque de plantas nativas);
- ✓ Trabalhos voltados para Educação Ambiental.

Nesta análise a intenção é fazer um esboço das condições oferecidas nos parques urbanos de Chapecó, observando se estes possuem a dinâmica da nova tendência dos parques de valorização cultural e natural.

Foi pesquisada a lei orgânica do município, que é a lei maior do município. É através dela que os municípios se organizam, e ela estão no município como a Constituição Federal está para a União. Perceber está lei é ver os rumos que a cidade vai ter, e principalmente a intenção da municipalidade para sua organização dos seus espaços públicos. Os artigos analisados da lei orgânica do município foram àqueles relacionados como meio ambiente, e defendem a difusão cultural e espaços para sua demonstração, sendo os artigos:132,134 e 135.

Outra fonte para analisar ação nos parques urbanos e espaços para conscientização ambiental e cultural foi o Plano Diretor, através do resultado das oficinas temáticas e o anteprojeto para ver a intenção da municipalidade para novas áreas ou se ações estão sendo realizadas na prática.

Para auxiliar também análise foi consultado o relatório final das oficinas temáticas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

e o anteprojeto para a revisão do plano diretor e do código de obras do município de Chapecó do ano de 2013, para ver possibilidades futuras para os espaços públicos e como a cidade tende a tratar seus parques urbanos.

### 3 Resultados e Discussão

Nos parques urbanos do município de Chapecó, o Ecoparque localizado na parte central (mais freqüentado pela população) é o que apresenta melhores condições de infraestrutura (bebedouros, banheiros limpos, duas entradas controladas por fiscais do parque que cuidam da segurança e manutenção) e recentemente passou por uma reestruturação de seus equipamentos/serviços, possui área verde de 36.870 metros quadrados, com árvores nativas e eucaliptos, uma pista com 1.200 m para caminhadas e prática de esportes. Inicialmente, a área era utilizada para treinamentos pela Polícia Militar, sendo depois cedida para a municipalidade.

Dentro das funcionalidades apresentadas para a definição / utilização dos parques urbanos, o Ecoparque trás um espaço verde dentro do meio urbano, sendo um local para atividades de caminhada /corrida da população e dimensões de áreas para múltiplos usos (parque infantil, academia ao ar livre). A condição do parque mesmo considerada ideais no segmento estrutural não apresenta atividades ou ações para reforço das características de identificação cultural, não trazendo aspectos da formação étnica, sendo sua funcionalidade direcionada para atividades ao ar livre.

No aspecto natural possui placas indicativas de algumas espécies que formam o parque, possuindo exemplares de plantas nativas e exóticas, porém sem trazer menções da importância destas vegetações ou espaços para educação ambiental. Os fiscais não têm informam aos usuários das dinâmicas do parque, ficando restrita a funcionalidade de segurança e manutenção do espaço.

Os parques do Palmital ou Angelo Sartori na região sul e o Parque das Palmeiras na região oeste estão relacionados numa dinâmica de bairros afastados da parte central (Palmital e Jardim América respectivamente), por isso, seus 1915reqüentadores têm maior incidência nos finais de semana, possuindo estruturas para churrasqueiras, mesas para piqueniques e almoços ao ar livre, além de estruturas que vendem refrigerantes e outros produtos 1915reqüentador.

No Parque Angelo Sartori possui espaço com pista e com cobertura para bocha (O



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

esporte consiste em lançar bochas (bolas) e situá-las o mais perto possível de um bolim (bola pequena), previamente lançado. O adversário por sua vez, tentará situar as suas bolas mais perto ainda do bolim, ou “remover” as bolas dos seus oponentes, trazido para o Brasil por imigrantes italianos – sendo popular na região Sul do Brasil).

Os parques apresentando atividades para reunião de grupos possuem falhas na parte de educação ambiental, por exemplo, na entrada do Parque do Palmital existe um espaço destinado para colocar lixo, que muitas vezes é utilizado também pela comunidade, que acumula dejetos que se acumulam ficando exposto no portal do parque. Outro ponto dentro do Parque dos Palmeiras tem o nome oficial de Angelo Sartori, existe um pequeno monumento que explica quem foi tal personalidade, porém mal identificado, que é confundido mais com um brinquedo que um monumento histórico, ou seja, mostra como identidade cultural é respeitada.

O Parque do Palmital é um local bem arborizado, mas sem identificação das espécies que a formam, não havendo nenhum tipo de ação de conscientização ambiental, e diferente do EcoParque, é inexpressivo o número de fiscais que cuidam do espaço público ou que executam algum trabalho de orientação.

No Parque das Palmeiras localizado no bairro Jardim América, na parte oeste de Chapecó, apresenta limpeza mais adequada que no Parque do Palmital, na entrada e dentro do local há muita organização, porém só tem como função mais um espaço verde dentro da cidade, são marcados quase que exclusivamente por espécies de Palmeira-Real, havendo quase nenhuma espécie da flora chapecoense, não traz na sua estrutura elementos naturais e culturais, como no Parque Angelo Sartori é utilizado principalmente nos fins de semana e caminhadas.

Os dois parques por serem identificados como áreas de lazer de seus bairros, tem seu uso pelos moradores do entorno, havendo dificuldade para quem não é da região em localizá-los, pois, as placas de identificação ao longo das vias de acesso fazem pouco ou nenhuma menção do acesso a esses espaços públicos.

O Parque do Verdão também localizado no bairro Jardim América, ao lado da Avenida Atilio Fontana, tem como função uma área esportiva ao ar livre, possuindo ginásio, pista de corrida e outros tipos de estrutura esportiva, nenhuma menção cultural ou ambiental.

Na parte da política pública do município a lei orgânica, sendo percebida através do foco deste trabalho, a dois momentos para entender os rumos na criação de parques urbanos como locais de conscientização ambiental e cultural.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Na subseção I, destinada ao meio ambiente destaca-se o artigo 132 aonde coloca que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à comunidade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações, e para cumprir essa questão coloca no inciso primeiro, dando destaque para o parágrafo I (preservação e restauração de processos ecológicos essenciais), parágrafo V (de promover a conscientização da comunidade para a preservação ambiental) e o para o parágrafo VI (de proteger a flora e a fauna, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam animais à crueldade).

Os pontos destacados na parte anterior dos parágrafos que fazem parte da lei orgânica do município de Chapecó, é que tais posturas não são encontradas dentro dos parques urbanos, não se encontram projetos de Educação Ambiental da comunidade de entorno, muito menos dos 1917 freqüentadores, e os fiscais não apresentam preparo para tal atividade. Nos parques as espécies nativas estão dividindo espaço com plantas exóticas e somente no Ecoparque a boas identificações das espécies.

Na seção VI especifica do povo índio, da lei orgânica municipal, nos artigos 134 (O Município respeitará e fará respeitar, em seu território, os direitos, bens materiais, crenças, tradições e todas as garantias conferidas ao índio na Constituição Federal.) e 135 (O Município apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais indígenas, destacando o parágrafo primeiro: todos os eventos promovidos pelo Município, onde tiver a circulação popular, como exemplo a EFAPI – Exposição Feira Agropecuária, Industrial e Comercial de Chapecó, Feira Livre do Agricultor Rural, e outros deverão ceder espaço gratuito à Comunidade indígena para expor e vender seus artesanatos).

A seção VI foi trazida para a discussão, pois, os parques urbanos são espaços públicos que deveriam estar de acordo com esta especificação, entretanto povos indígenas não fazem parte do cotidiano desses locais, aliás manifestações culturais da cidade de Chapecó não fazem parte do itinerário dos parques, a municipalidade não aproveita estes espaços para expor produtos ou a demonstração cultural das várias etnias que originaram o povo chapecoense.

O artesanato local, além de contribuir financeiramente para os grupos realizam a atividade, seria uma ótima forma nos parques servirem de instrumento de valorização e repercussão da cultura, sendo uma das possibilidades para o Desenvolvimento



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Sustentável fundamentado nos requisitos básicos para conseguir um ambiente ecologicamente equilibrado, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente aceito.

O Plano Diretor que é um instrumento que deve pautar-se em um conceito de desenvolvimento com inclusão e com equidade social, com sustentabilidade territorial. No documento de Chapecó apresentam-se idéias como:

- ✓ Demarcar as áreas de preservação permanente e as áreas de parques naturais a serem explorados para o turismo.
- ✓ Preservar as áreas verdes e áreas de interesse ambiental dentro da área urbana.
- ✓ Possibilitar a verticalização das construções sobre as áreas verdes;
- ✓ Ampliar o número de espaços com áreas verdes e praças na cidade para que toda população tenha acesso a espaços públicos de qualidade e que possam ser usufruídos por pessoas de todas as idades (parquinhos, academias ao ar livre, bancos, espaços para caminhadas, espaços para jogar bola, andar de bicicleta, cartas, etc).
- ✓ Criar mecanismos de gestão desses espaços públicos (constituir entidades com fins específicos, trabalhar em conjunto com as associações de moradores, parceria entre prefeitura e moradores).

As idéias mencionadas acima somente estão no plano teórico, na prática a uma enorme distância, principalmente focando os parques urbanos que estão baseados apenas como uma área verde que não dialoga com seus usuários e não mostra elementos do despertar ambiental da cidade.

#### **4 Considerações Finais**

A atual crise mundial do meio ambiente e os problemas sociais dos países em desenvolvimento são um reflexo do modelo capitalista de desenvolvimento, inserido com a Revolução Industrial e baseado na inovação tecnológica, na exploração predatória dos recursos naturais e na introdução de novas práticas de consumo da sociedade contemporânea. O inchaço dos centros urbanos e os problemas daí subsequente só serão solucionados com a alteração da política de desenvolvimento regional para ações que visem integrar a promoção do crescimento econômico com a inclusão social e com o equilíbrio entre as atividades humanas e o meio ambiente, ou seja, o desenvolvimento



sustentável.

Em relação a cidade de Chapecó, reforça-se a importância do crescimento econômico e populacional atrelado ao modelo vigente (individualizado e competitivo) nas últimas décadas, que influencia a dinâmica do planejamento municipal. Isso tudo gerou uma série de impactos e conflitos sociais e ambientais no espaço público, que continuam a ocorrer devido à expansão urbana que avança em todas as direções da cidade.

Sendo necessário que a Prefeitura Municipal reforce espaços públicos que vislumbre concepções de interação cultural e ambiental, não apenas na velha escrita de espaços verdes e áreas abertas para práticas esportivas, como aborda Ferreira (2005):

O Parque Urbano contemporâneo é caracterizado pelos novos papéis que eles assumiram com usos e funções cada vez mais importantes para as cidades. Além do lazer desempenha diversas funções socioambientais e ecológicas [...] Os Parques Urbanos precisam ter a devida importância nas políticas públicas voltadas para a questão ambiental e de desenvolvimento urbano sustentável. Pois, na medida em que se oferece um espaço social e ambientalmente saudável para o lazer a a sociabilidade da população está se investindo em qualidade de vida [...]

Os parques devem se caracterizar como verdadeiros pontos de encontros de todas as classes econômicas, sociais e etnias, sendo uma referência da manifestação cultural e lançando na população um novo olhar ambiental sobre a natureza, pois, o desenvolvimento de uma cidade passa pela valorização de sua terra e seus costumes através do fortalecimento da sua coletividade, buscando assim a tão almejada qualidade de vida.

## Referencias

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 18 ed. Petrópolis:Vozes, 2012.

CHAPECÓ. **Lei Orgânica do Município de Chapecó**, Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/4550/leis-de-chapeco.html>.

Acessada em 04 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Anteprojeto e oficinas temáticas do Plano Diretor do Município de Chapecó**. Disponível em <http://www.chapeco.sc.gov.br/imprensa/downloads>. Acessada em 03 jan. 2014.

DORIGON, Clóvis, RENK, Arlene. O sítio simbólico do pertencimento dos imigrantes e caboclos do oeste de Santa Catarina a partir do “idioma da comida”. **Anais do VI**



ISBN: 978-85-7897-148-9

**Encontro Nacional de Estudos do Consumo, II Encontro Luso-Brasileiro de Estudos do Consumo, Vida Sustentável:** práticas cotidianas de consumo. Rio de Janeiro, setembro de 2012.

FERREIRA, Adjalme Dias. **Efeitos positivos gerados pelos parques urbanos:** o caso do passeio público da cidade do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2005.

JAHNEL, Francieli Figueiró. **Estudo e análise do Ecoparque/Chapecó-SC.** Trabalho de Conclusão de Curso em Arquitetura UNOCHAPECÓ. Chapecó-SC. 2006.

LEFF, Henrique. **Epistemologia Ambiental.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOBODA, Carlos Roberto. Entre o sagrado e o profano; uso e funções do espaço públicos na cidade contemporânea. **Anais XVI Encontro Nacional de Geógrafos Crise, Práxis e Autonomia:** espaços de resistência e de esperanças. Porto Alegre-RS, julho de 2010.

REZENDE, Patricia Soares; et al. Qualidade ambiental em parques urbanos: levantamento e análises de aspectos positivos e negativos do Parque Municipal Victório Siquierolli – Uberlândia/MG. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia,** Uberlândia, MG, v.4, n.10, p.53-73, ago.2012.

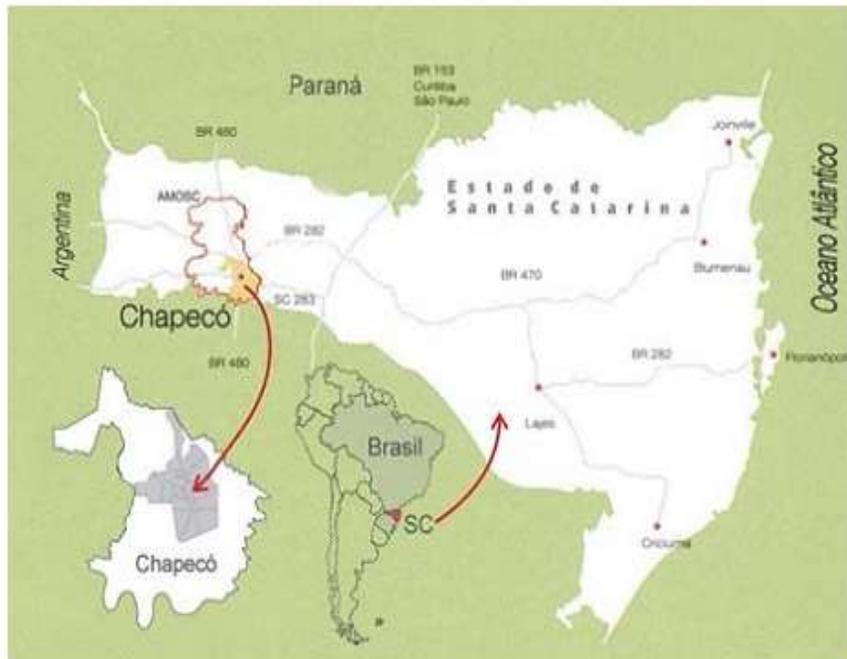
RECHE, Daniella, SUGAI, Maria Inês. A influencia do capital agroindustrial na distribuição socio-espacial urbana do municipio de Chapecó no sul do Brasil. **X Colóquio Internacional de Geocrítica:** Diez Años de Cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Universidad de Barcelona, mayo de 2008.

SCALISE, W. Parques urbanos – evolução, projeto, funções e usos. **Revista Assentamentos Humanos,** Marília-SP, v4, n. 1, p17-24, 2002.



## Anexos

### Imagem da localização do município de Chapecó

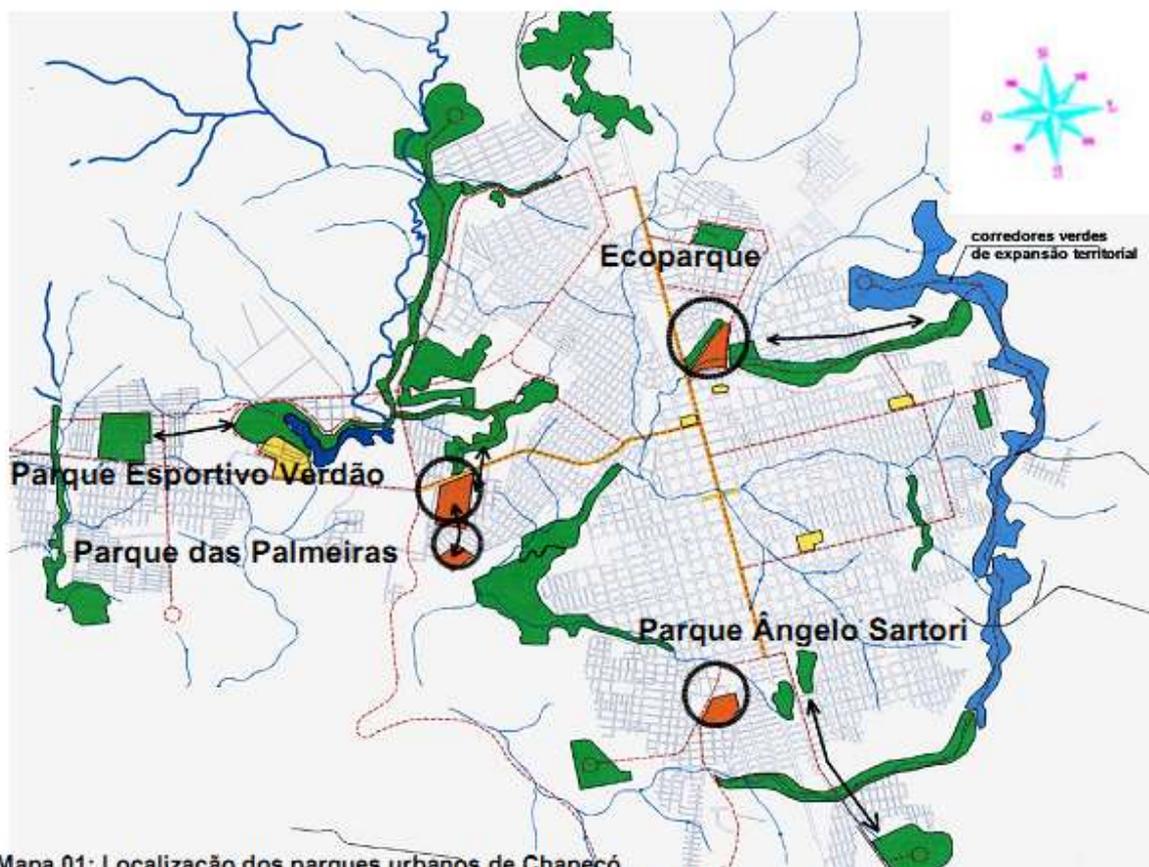


Fonte: Reche (2008).



## Anexo II

Imagem da localização dos parques urbanos de Chapecó



Mapa 01: Localização dos parques urbanos de Chapecó.  
Fonte: elaborado a partir do mapa das áreas verdes (Plano Diretor de Chapecó, 2006).

Fonte: Jahnel(2006).



ISBN: 978-85-7897-148-9

## A ATUAÇÃO DO NUTRICIONISTA DO NÚCLEO DE APOIO À SAÚDE DA FAMÍLIA NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ

Marta Nichelle do Amaral<sup>645</sup>Maria Elisabeth Kleba<sup>646</sup>

### Resumo

O estudo, de caráter qualitativo, avaliou a atuação do nutricionista dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) no município de Chapecó/SC. Utilizou para coletar dados análise documental, grupo focal e entrevista semiestruturada, envolvendo 27 sujeitos: gestores, profissionais da Saúde da Família e dos NASF. Estes destacaram a importância do nutricionista no NASF, salientando iniciativas no atendimento aos usuários (grupos, comunidade ou consultas individuais). Como dificuldades foram referidas: espaço físico restrito nas unidades de saúde; pouca habilidade para desenvolver atividades grupais mais criativas; e falta de reuniões da equipe para garantir cuidado integral em saúde. Efetivar o potencial do nutricionista no NASF requer maior compromisso na formação, em processos de educação permanente, na gestão e organização do trabalho, e na atuação como equipe multiprofissional.

**Palavras-Chave:** Atenção Básica à Saúde; Estratégia Saúde da Família; Nutricionista.

### 1 Introdução

A Atenção Básica (AB) define as ações de saúde voltadas à promoção da saúde, à prevenção de doenças, à cura e recuperação, nos âmbitos individual e coletivo. Entre essas ações salienta-se a de prestar orientações sobre alimentação correta e nutrição aos indivíduos, família e comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida. A Estratégia Saúde da Família (ESF), criada pelo Ministério da Saúde (MS) com o intuito de reorganizar a AB no País, é vista como uma estratégia ampla, qualificada e sólida que potencializa princípios, diretrizes e fundamentos do Sistema Único de Saúde (SUS).

Considerando o fortalecimento da ESF, com melhoria da qualidade e resolutividade da AB, foi proposta, em 2008 pelo MS a criação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) (BRASIL, 2008), constituído por equipe multiprofissional que deve funcionar como apoio a Saúde da Família (SF) – não como porta de entrada – na sua inserção na rede de serviços e no processo de territorialização e regionalização (BRASIL, 2008). Os NASF oferecem apoio às equipes da ESF por meio de um grupo de

<sup>645</sup> Nutricionista, Mestre, Área de Ciências da Saúde. Curso de Nutrição da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: m\_nutricionista@yahoo.com.br

<sup>646</sup> Enfermeira, Doutora em Filosofia e Enfermagem, Área de Ciências da Saúde. Mestrados em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais e em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

profissionais de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o nutricionista. Os requisitos dos profissionais do NASF são, além do conhecimento técnico, a responsabilidade por determinado número de equipes da ESF e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao tema Saúde da Família. Os mesmos devem se comprometer, também, com a promoção de mudanças na atitude e na atuação dos profissionais tanto da ESF quanto de sua própria equipe (NASF), incluindo “ações intersetoriais e interdisciplinares, promoção, prevenção, reabilitação da saúde e cura, além de humanização de serviços, educação permanente, promoção da integralidade e da organização territorial dos serviços de saúde.” (BRASIL, 2010, p. 10).

Cabe lembrar que os princípios e as diretrizes que dão base ao NASF, têm a integralidade como âncora a ser aplicada por essa política. A abordagem integral do indivíduo, as práticas de saúde e a sua organização conduzem a integralidade no NASF, a fim de garantir o acesso às redes de atenção, conforme necessidade da população. Além da integralidade, outros princípios e diretrizes devem orientar as ações a serem desenvolvidas pelo NASF, como por exemplo a educação permanente em saúde buscando a transformação das práticas profissionais e da organização do trabalho, a humanização a partir de construções coletivas entre gestores, trabalhadores e usuários, a promoção da saúde que procura eleger formas de vida mais saudáveis e a interdisciplinaridade, onde diversas ações, saberes e práticas se completam. Também procura ampliar, aperfeiçoar a atenção e a gestão da saúde na ESF, superando uma lógica fragmentada e privilegiando a construção de redes de atenção e cuidado, constituindo-se em apoio efetivo às equipes de SF (BRASIL, 2010).

A ESF tem papel estratégico no desenvolvimento das ações da alimentação e nutrição em parceria com os NASF. Cada ação desenvolvida deve estar em consonância com os princípios da universalidade, da integralidade e da equidade, sem deixar para trás o trabalho interdisciplinar, intersetorial, ético, resolutivo, longitudinal, acolhedor, com vínculo e responsabilidade. As ações voltadas à alimentação e nutrição visam a promoção de práticas alimentares saudáveis em todas as fases do ciclo da vida e prevenção dos distúrbios alimentares, deficiências nutricionais e desnutrição, bem como aos planos terapêuticos, especialmente nas doenças e agravos não-transmissíveis. Nesta proposta, o profissional nutricionista é o especialista capaz de desenvolver estratégias de resgate de hábitos e práticas alimentares. A incorporação das ações de alimentação e nutrição, no âmbito da AB, deverá dar respostas a suas principais demandas assistenciais, ampliando a qualidade dos planos terapêuticos, no crescimento e desenvolvimento na infância, na



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

gestação e no período de amamentação (BRASIL, 2010).

Cabe ao profissional nutricionista, juntamente em colaboração da equipe SF, elaborar, revisar, adaptar, padronizar e definir os protocolos de atenção nutricional, individual e coletiva. Devem ser desenvolvidas estratégias para identificar problemas relacionados à alimentação e nutrição, desenvolver ações de promoção da alimentação saudável e de prevenção de agravos relacionados à alimentação e nutrição. Um aspecto importante é a formação e a educação permanente dos profissionais da SF (BRASIL, 2010). A alimentação saudável é indispensável para a prevenção de doenças, promoção, manutenção e recuperação da saúde e melhoria da qualidade de vida de todos os brasileiros (TADDEI, 2011). Todos os esforços necessários para que tal processo seja garantido estão voltados as competências e habilidades presentes nos profissionais envolvidos. Desta forma é possível afirmar a importância da atuação do nutricionista neste processo bem como a qualidade de sua formação preparando-o efetivamente para exercer suas funções em consonância com os requisitos do SUS.

A escolha e o interesse em discutir a atuação dos nutricionistas no município de Chapecó partiu do querer conhecer como a formação acadêmica, suas experiências e saberes voltados ao serviço da saúde pública podem contribuir para o alcance dos objetivos e para a consolidação dos princípios do SUS no Brasil. Diante disso, apresenta-se aqui alguns resultados de pesquisa realizada com vistas a analisar a atuação do nutricionista no âmbito da Estratégia Saúde da Família no município de Chapecó, Santa Catarina.

## **2 Metodologia**

Este estudo, de caráter qualitativo, utilizou como estratégia de pesquisa o estudo de caso exploratório, que, segundo Gil (2007), é desenvolvido com o objetivo de proporcionar uma visão geral, do tipo aproximativo, sobre determinado fato e deve ser realizado quando o tema é pouco explorado ou difícil de formular hipóteses. Tal pesquisa procura desenvolver proposições, aprofundar e buscar conceitos.

O estudo, realizado no segundo semestre de 2012, utilizou como técnicas de coleta de dados a análise documental, o grupo focal e a entrevista semiestruturada. O campo de estudo foi o município de Chapecó, localizado no Oeste de Santa Catarina.

Os sujeitos participantes da investigação, num total de 27 profissionais de saúde,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

foram os nutricionistas das equipes do NASF, outros profissionais que compõem o NASF e a ESF, bem como gestores que acompanham o trabalho do nutricionista no município de Chapecó (SC). Os gestores foram representados por membros da AB, da ESF, do NASF e setor da Nutrição e Alimentação (NA). Os profissionais do NASF foram: psicólogo, assistente social, fisioterapeuta, farmacêutico. E os profissionais da ESF foram: médicos, dentistas e enfermeiros.

Para a análise dos dados da pesquisa foi utilizada a Análise Temática proposta por Minayo (2006, p. 315), que divide a análise dos dados em três momentos, sendo: a pré-análise, que objetiva operacionalizar e sistematizar os documentos analisados; a exploração do material, que consiste em identificar nas falas as unidades de significado (codificação, transformação dos dados brutos para compreensão dos depoimentos), essencial para a fase posterior; e o tratamento dos resultados, que permite a interpretação dos dados, com o objetivo de agrupar as unidades de significado de acordo com sua semelhança. Os resultados foram digitados e organizados em banco de dados, utilizando-se o programa excel versão 2010. Compuseram os resultados dois eixos de análise, a saber: (a) características pessoais, de formação e do trabalho, organizadas pela análise simples dos dados, e (b) características de percepção profissional, buscando-se reconhecer a percepção dos participantes a respeito da profissão e atuação do profissional nutricionista na ESF, sendo a análise de cunho qualitativo.

Quanto ao aspecto ético, foram considerados os princípios éticos no desenvolvimento de pesquisa com seres humanos, sendo respeitados as Diretrizes e Normas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012), o qual julga imprescindível o respeito à dignidade do ser humano, a proteção aos direitos e o seu bem-estar. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato das informações. Houve a liberação e aprovação da Secretária de Saúde do município, a qual foi informada sobre os procedimentos da pesquisa e considerações éticas. A fim de que os participantes não fossem identificados, os diálogos expostos foram organizados identificando-se a primeira letra da profissão, sendo “N” para os nutricionistas (N1 a N4), “G” para gestores (G1 a G4), “ESF” e “NASF” para os profissionais da ESF (ESF1 a ESF9) e NASF (NASF1 a NASF10), respectivamente.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 Resultados e Discussões

Os resultados obtidos permitiram a construção de três categorias: (A) Reflexões sobre a integralidade no cuidado à saúde; (B) Reflexões sobre a interdisciplinaridade no cuidado à saúde; e, (C) Reflexões sobre o papel da educação permanente na Estratégia Saúde da Família. Com essa proposta, foi possível (1) reconhecer, sob o olhar do nutricionista, a atuação desse profissional na Estratégia Saúde da Família; (2) verificar o papel do nutricionista na Saúde da Família, sob o olhar dos gestores e dos diferentes profissionais que atuam na Estratégia Saúde da Família; e (3) identificar desafios e potencialidades na atuação do nutricionista na saúde pública nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família. A discussão do presente artigo requer uma breve compreensão dos significados implicados na integralidade do cuidado em saúde realizado pela ESF, adentrando em suas práticas, e nas formas de estruturar e organizar o processo de trabalho dos agentes envolvidos. Faz-se necessário, também, reconhecer os processos de formação e educação permanente em curso e de interdisciplinaridade, atrelando as experiências vivenciadas pelos profissionais e gestores, registradas nos depoimentos. Importante externar que muitos recortes foram realizados e somente alguns depoimentos estão presentes neste artigo, selecionados entre os mais representativos em relação as categorias que sintetizam os resultados.

O nutricionista, como um dos profissionais do NASF, tem marcado sua presença na ESF em Chapecó. Esse reconhecimento pode ser constatado na maior parte das falas dos entrevistados nesse estudo:

Os profissionais que atuam no NASF, os que mais são percebidos [...], são [...] os nutricionistas! Não me vejo mais trabalhando sem esses profissionais no apoio. Considero muito importante para o bom andamento do trabalho em equipe; são essenciais! (ESF1)

[...] há uma valorização [do nutricionista], principalmente, por parte do usuário. (NASF8)

O nutricionista é uma profissão importante para a ESF. Atuando através do NASF pode contribuir muito na equipe. [...]. (ESF7)

A equipe gestora do NASF de Chapecó elaborou um documento definindo a missão de cada profissional, a partir de sua área de conhecimento, sendo a do nutricionista a de:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Atuar na promoção de saúde e no enfrentamento dos agravos nutricionais que acometem o indivíduo, em todas as fases do ciclo da vida, as famílias e a população, desenvolvendo estratégias coletivas e individuais para responder as principais demandas assistenciais quanto aos distúrbios alimentares, deficiências nutricionais, desnutrição, obesidade e outros males, fazendo observância às ações estabelecidas nas legislações vigentes, no que diz respeito à área de alimentação e nutrição. (CHAPECÓ, 2012).

Um dos profissionais da ESF salienta a contribuição do nutricionista para a comunidade:

Atualmente o nutricionista é um profissional muito importante na ESF e também como integrante do NASF. Vejo como papel e atribuição desse profissional a participação na equipe da unidade, em grupos de promoção de saúde, fazendo visitas domiciliares, [...] desenvolvendo atividades nas escolas, estimulando o consumo de alimentos saudáveis. (ESF1)

A integralidade está como a principal diretriz a ser aplicada pelo NASF e é compreendida nos sentidos da abordagem integral do indivíduo, levando em consideração seu contexto social, familiar e cultural, com garantia de cuidado longitudinal e pelas práticas de saúde organizadas a partir da integração das ações de promoção, prevenção, reabilitação e cura (BRASIL, 2010). O princípio da integralidade é garantido pela adoção de elementos relacionados a atenção à saúde, como o processo de cuidar, relacionamento do profissional de saúde com os usuários, atendimento organizado voltado para o indivíduo e coletividade a fim de promover e restaurar a saúde, prevenir a doença e reabilitar os indivíduos. Para se alcançar a integralidade no sistema de saúde, faz-se necessário que os gestores e profissionais da saúde passem a dar prioridade a este princípio, compreendendo suas implicações e buscando formas de traduzi-lo na organização dos serviços e na implementação das ações.

O cuidado deve ser aprendido como uma ação integral, que tem significados e sentidos voltados para compreensão de saúde como o direito de ser. É o tratar o respeito, o acolher, o atender o ser humano em seu sofrimento. A ação integral é também entendida como o relacionar-se entre os indivíduos, ou seja, ação integral como efeitos e repercussões de interações positivas entre usuários, profissionais e instituições, que são traduzidas em atitudes como: tratamento digno e respeitoso, com qualidade, acolhimento e vínculo (PINHEIRO; MATTOS, 2004).

Essas ações são inerentes à prática profissional de nutricionistas entrevistadas, conforme pode ser verificado nos relatos a seguir:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] aprendemos a tratar o paciente como um todo e não o paciente isolado da patologia e do alimento. (N1)

Aprendi a lidar melhor com os pacientes e entender seus problemas [...] para então poder ajudá-los. (N2)

Assim, a prática da integralidade torna-se ampliada no sentido conceitual permitindo uma reflexão sobre a organização das práticas em saúde. O cuidado integral torna-se pleno, realizado com olhar acolhedor do profissional de saúde, estabelecendo vínculo e responsabilidade diante do usuário.

O verbo acolher, segundo Fernandes (2005), significa recolher, receber, agasalhar, hospedar, abrigar, escutar, atender, dar atenção, dar ouvidos. Desta forma, o ato de acolher se refere ao atendimento digno e humanizado, criando relações de proximidade com o usuário. A Política Nacional de Humanização (PNH) do SUS traz como sua principal diretriz, além de outros aspectos, o acolhimento e a escuta qualificada (BRASIL, 2010b). Autores como Feldmann et al. (1973) e Mezomo (1980) e Pasche e Passos (2008) já citavam que a humanização é tudo que desperta o sentimento de solidariedade humana e ocorre para facilitar a circulação do homem no mundo e que esse é um processo que permeia toda a atividade do local e das pessoas que ali trabalham, dando ao usuário a atenção que ele merece como pessoa e o usuário pratica e vivencia as práticas do cuidado compartilhadas pelo profissional da saúde.

Tal cuidado é expressado na fala de um profissional:

*[...] a nutricionista [...] vejo que ela está conquistando as pessoas. [...] Muitos pacientes são necessitados de atenção. Quando sentem que estão sendo bem cuidados, acolhidos, que alguém está dando atenção a eles, aí ocorre a prevenção, pois aceitam e colocam em prática o que foi orientado [...]. (NASF7)*

O cuidado integral é aquele capaz de oferecer atendimento de qualidade, articulando com o bom relacionamento; incentivo do diálogo entre os profissionais e com os usuários; vínculo entre profissional e usuário, proporcionando assim, um “cuidar” digno e humanizado.

Entende-se que os conceitos de saúde e integralidade passam impreterivelmente por uma concepção de interdisciplinaridade, compreensão necessária ao profissional da saúde, para que possa atuar na prática do cuidado.

O cuidar na saúde e/ou na doença são ações que não podem ser tratadas separadamente por uma única disciplina, por uma única categoria ou por um único



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

serviço. O trabalho interdisciplinar exige que cada um valorize o trabalho do outro e construam juntos a forma mais adequada do cuidar (CAMPOS, 2000).

Mendes, Lewgoy e Silveira (2008) descrevem a interdisciplinaridade como a interação dinâmica entre os saberes e como ponto auxiliar do processo de trabalho e a efetividade do cuidado, na medida em que diferentes conceitos podem interagir. Nessa perspectiva foram reconhecidos nos depoimentos dos entrevistados indicativos sobre a importância do trabalho do nutricionista como núcleo de saberes e práticas específicas, articulados de forma complementar e integradora a outros saberes e práticas do campo da saúde.

A realização do trabalho em equipe é uma tarefa almejada nas práticas de atenção à saúde. No estudo realizado, falas dos participantes indicam a interação do nutricionista com a equipe:

[...] ela [nutricionista] conseguiu se inserir na equipe. Ela participa das reuniões, das discussões, das ações que vão ser feitas. Consigo sentar com a nutricionista e discutir caso com ela e encaminhar pacientes. Tem um trabalho em equipe bem interessante acontecendo, uma parceria mesmo! (ESF5)

[...] a interação do nutricionista com os outros profissionais do NASF [...] se dá em diferentes momentos: durante as reuniões de equipe de NASF, durante as capacitações para as equipes do NASF, nos momentos de discussão de caso e no encaminhamento de pacientes para os nutricionistas, nas atividades de educação em saúde em grupos, e, informalmente, durante o horário de trabalho. (G2)

[...] o NASF é uma equipe multidisciplinar [...] aqui na gestão eu tenho uma equipe multidisciplinar. Então a gente acaba interagindo multidisciplinarmente e é um desafio, porque são diferentes pontos de vista dos profissionais. (G2)

A relação com todos os profissionais do NASF é bem próxima. [...] Temos alguns momentos que fazemos reuniões com os profissionais do NASF e capacitações, [...] reuniões por categoria profissional [...] reunião de capacitação [...] com cada equipe individual, [...] reuniões que eles têm com as referências [...] trocamos informações por e-mail [...]. (G2)

A interdisciplinaridade é uma conduta desejável na saúde e que deve ser exercitada dia-após-dia a fim de torná-la um hábito no serviço da saúde. Essa conduta conduz a um trabalho articulado para efetivar o cuidado integral, atendo os princípios da AB e as diretrizes operacionais do NASF.

Outra categoria discutida na pesquisa relata a formação acadêmica e a educação permanente, que habilitam e capacitam os profissionais a trabalharem de forma integral com os usuários, devem favorecer a instrumentalização dos profissionais de saúde, a fim de ampará-los frente a dificuldades enfrentadas nos processos do trabalho.

Ceccim e Feuerwerker (2004, p. 43) consideram a formação profissional:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[...] como um projeto educativo que gera domínio-científico da produção, bem como os processos de relações e práticas. Já a educação permanente está definida como a atualização técnico-científico que objetiva o aprimoramento profissional.

A formação acadêmica tem importante contribuição nas práticas do cuidado em saúde e um ensino que valorize a integralidade, o cuidado humanizado e a promoção da saúde prepararia futuros profissionais capazes de conhecer seus usuários e suas necessidades de modo mais integral (BRASIL, 2007).

A formação para a área da saúde deve ser garantida através da parceria entre as Instituições de Ensino Superior e os serviços de saúde, a fim de garantir, respectivamente, o exercício do ensino e o exercício prático do serviço. Ceccim e Feuerwerker (2004, p. 56) afirmam que:

[...] a educação em serviço reconhece os municípios como fonte de vivências, autorias e desafios, lugar de inscrição das populações, das instituições formadoras, dos projetos político pedagógicos, dos estágios para estudantes e de mobilização das culturas.

Esses espaços são denominados cenários de prática, aliados com a produção do conhecimento. Os cenários de prática, nominado lugar de estágio pelos nutricionistas dessa pesquisa, são espaços de aprendizado, onde a teoria toma forma real. As falas revelam a importância dessas práticas para a inserção atual desse profissional na AB:

[...] os estágios, através das práticas, contribuíram muito, ampliando nossa visão sobre a realidade do SUS e seu dinamismo. (N3)

Além das aulas teóricas em sala, os estágios, através das práticas, contribuíram muito [...]. (N3)

[...] Os estágios foram bem produtivos, ajudou bastante, foi o que mais me ajudou. (N4)

Os estágios em saúde pública [...] nos mostraram como as coisas são realmente na prática, saindo da teoria. (N2)

[...] os estágios em coletiva dão uma ideia do que é o SUS, como funciona. [...]. (N3)

Os serviços de saúde e as instituições formadoras devem articular produção do conhecimento com a formação do estudante com vistas a prepara-los para compreender e oferecer respostas mais adequadas as necessidades da sociedade.

O ensino deve contemplar aos estudantes, por intermédio da academia, um



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

referencial teórico e prático voltado ao cuidado integral, à humanização no atendimento, a clareza de termos como vínculo, acolhimento, afetividade e respeito. Inclui-se a esse processo o trabalhar em equipe e o compartilhamento dos saberes.

Os atores também dialogam sobre a educação permanente (CECCIM; FEUERWERKER, 2004), reconhecendo que o aprendizado deve ser, efetivamente, um processo que promova e produza conhecimento, bem como a transformação das práticas profissionais não adequadas a fim de que cada profissional faça a análise crítica de sua postura quanto sujeitos mediadores da saúde integral dos usuários. Sendo assim, os processos de educação devem ser contínuos.

A educação permanente se especializa em oportunizar aos profissionais da saúde o aprender ou o reaprender sobre saúde com o olhar voltado ao novo modelo de saúde: humanizado, responsabilizado e harmonizado (ALMEIDA; MISHIMA, 2001).

Os trabalhadores da saúde, a partir da contribuição acadêmica e da educação permanente, devem desenvolver habilidades e competências para trabalhar com o usuário, família e comunidade de forma integral. O MS (BRASIL, 2010, p. 89) salienta como requerido dos profissionais de saúde “competências nas dimensões técnicas, humanas, políticas e sociais” para uma atuação mais coerente com seus princípios.

Os profissionais da saúde desta pesquisa relatam a criatividade como habilidade necessária ao trabalho junto aos grupos, de forma a despertar nos usuários maior interesse e manter a continuidade de sua participação. Para os entrevistados, essa ainda é uma carência, a qual deve ser superada por meio de atividades de educação permanente:

[...] temos que trabalhar com coisas diferentes, mas não temos capacitação para o trabalho [...]. (NASF6)

Estamos sendo repetitivos [...] não temos incentivo e gostaríamos de receber capacitação para atividades mais criativas. (NASF5)

A educação permanente possibilita que o profissional de saúde resgate ou adquira conhecimentos ou práticas esquecidas ou não aprendidas, a fim de capacitá-los diante das necessidades encontradas no serviço de saúde.

A discussão sobre integralidade perpassa pela formação profissional e educação permanente, que deve estimular o trabalho em equipe, de modo a favorecer o diálogo entre os profissionais de saúde, como também a definição coletiva da assistência ao usuário como foco central das ações de saúde.



#### 4 Conclusão

O estudo mostra que o nutricionista tem trabalhado de forma a buscar a integralidade do cuidado à saúde e tem se esforçado para manter um trabalho em equipe interdisciplinar. O enfoque para o atendimento individual tem superado as atividades em grupo, e o resultado de tudo isso é o distanciamento do usuário das práticas de promoção da saúde. As ações de alimentação e nutrição estimuladas pelo Ministério da Saúde têm sido realizadas pelo nutricionista por meio de ações de alimentação e nutrição. Alguns desafios são encontrados, como a falta de capacitações para a realização de atividades criativas para a coletividade, o fortalecimento do trabalho em equipe e a falta de estrutura física adequada. Conclui-se que o presente estudo permitiu conhecer a atuação do nutricionista e identificar os desafios e potencialidades na ESF. Por fim, um desafio ainda se mantém: o contínuo e permanente cuidado integral a todo indivíduo, família e sociedade.

#### Referências

ALMEIDA, M.C.P.; MISHIMA, S.M. O desafio do trabalho em equipe na atenção à Saúde da Família: construindo “novas autonomias” no Trabalho. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.** v. 5, n.9, p. 150-159, agosto, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial.** Brasília: Ministério da Saúde. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Portaria n. 154** de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família - NASF. Brasília, 2008b. Disponível em: [http://www.saude.sc.gov.br/PSF/nucleo\\_apoio\\_saude\\_familia.pdf](http://www.saude.sc.gov.br/PSF/nucleo_apoio_saude_familia.pdf). Acesso em: 25 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família.** Brasília: Ministério da Saúde, 2010. (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Cadernos de Atenção Básica, n. 27)

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Humanização e ampliação (PNH).** 2010b. Disponível em: [http://portalsaude.gov.br/portal/saude/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=27147](http://portalsaude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=27147). Acesso em: 21 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012. Disponível em:



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

[http://univille.edu.br/community/cep/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Resolucao\\_CN\\_S\\_466\\_2012.pdf&current=/Resolucoes\\_CEP](http://univille.edu.br/community/cep/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Resolucao_CN_S_466_2012.pdf&current=/Resolucoes_CEP). Acesso em: 11 nov. 2013.

CAMPOS, G.W.S. **Um método para a análise de co-gestão de coletivos**. São Paulo: Hucitec, 2000.

CECCIM, R.B.; FEUERWERKER, L.C.M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Rev. Saúde Col.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Saúde. **O Núcleo de Apoio a Saúde da Família - Chapecó/2012**. Chapecó: Secretaria Municipal de Saúde, 2012.

FELDMANN, M.A. et al. Aspectos de humanização do serviço de enfermagem no hospital do servidor público estadual de São Paulo. **Rev. Bras. Enfermagem.** v. 5, n. 6, p. 514-24, 1973.

FERNANDES, F. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa**. São Paulo: Globo, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES, R.M.J.; LEWGOY, A.M.B.; SILVEIRA, E.C. Saúde e interdisciplinaridade: mundo vasto mundo. **Revista Ciência & Saúde.** v. 1, p. 24-32, 2008.

MEZOMO, J.A. O que é humanização no hospital? Circular 02/80. In: **Congresso Brasileiro de Humanização do Hospital e da Saúde**, 1. São Paulo, 1980.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 2006.

PASCHE, D. F.; PASSOS, E. A importância da humanização a partir do Sistema Único de Saúde. **Rev. Saúde Públ.** Santa Cat., Florianópolis, v. 1, n. 1, jan./jun. 2008.

PINHEIRO, R.; MATTOS, R.A. **As fronteiras da integralidade**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2004.

TADDEI, J. A. et al. **Nutrição em saúde pública**. Rio de Janeiro: Rubio, 2011.



## CULTURA NOS SERVIÇOS AMBIENTAIS

Osni Valfredo Wagner<sup>647</sup>

### Resumo

Este artigo investiga sobre como os serviços ambientais podem contribuir na análise da cultura rural. Como a gênese da palavra cultura vem de agricultura, o modo de fazer, a maneira de viver e de interpretar a arte da sustentabilidade nos territórios originais, queremos retomar esta origem. Temos como objetivo de analisar as características da cultura tradicional da sustentabilidade ambiental, na prestação de serviços ambientais – SA. A metodologia de estudo escolhida é secundária, de pesquisa documental e jurídica, visando analisar as características tipológicas dos fenômenos culturais e a morfologia da sustentabilidade ambiental. Conclui-se que os pagamentos aos proprietários rurais conservadores das matas ciliares possibilitam a resolução de problemas emergentes como modelos conservacionistas da cultura conservação da água, do ar e do solo.

**Palavras-Claves:** Patrimônio Cultural; Civilizações Originárias; Sustentabilidade; Serviços Ambientais

### 1 Introdução

As culturas das populações originárias são patrimônios culturais intangíveis ou imateriais que reúne as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural segundo os princípios levantados pela UNESCO.

Os bens naturais devem: i. ser exemplos excepcionais representativos dos diferentes períodos da história da Terra, incluindo o registro da evolução, dos processos geológicos significativos em curso, do desenvolvimento das formas terrestres ou de elementos geomórficos e fisiográficos significativos, serem exemplos excepcionais que representem processos ecológicos e biológicos significativos para a evolução e o desenvolvimento de ecossistemas terrestres, costeiros, marítimos e de água doce e de comunidades de plantas e animais, conter fenômenos naturais extraordinários ou áreas de uma beleza natural e uma importância estética excepcional, ou vi. conter os habitats naturais mais importantes e mais representativos para a conservação in situ da diversidade biológica, incluindo aqueles que abrigam espécies ameaçadas que possuam um valor universal excepcional do ponto de vista da ciência ou da conservação (UNESCO, 2014).

<sup>647</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional – FURB, Especialista em Gestão - UFLA, Graduação e Bacharel em Ciências Sociais FURB, Professor de Sociologia da Rede Estadual de Santa Catarina. E-mail: osnivalfredowagner@hotmail.com.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A valorização dos saberes popular pode somar com os conhecimentos científicos, necessários para a conservação da vida em nosso planeta de maneira que possibilite um equilíbrio na relação com o ambiente. Colabora também com a premissa anterior os debates promovidos no MERCOSUL afirmando em seus documentos que os membros podem fazer um inventário ambiental com a seguinte descrição: caracterização do bem proposto, contextualizando-o historicamente e relacionando aspectos físicos, territoriais, naturais, sociais, econômicos, os seus estados de preservação e conservação, os usos atuais e tendências futuras entendo que :

II. Para bens culturais de natureza material, mais especificamente bens imóveis, conjuntos urbanos ou rurais, sítios naturais, paisagens culturais, itinerários culturais e sítios arqueológicos e paleontológicos: Limites: área proposta para reconhecimento e área de entorno/amortecimento, delimitada com o objetivo de resguardar suas características diretamente relacionadas aos valores a ele atribuídos. (MERCOSUL, 2012).

Regionalmente a América Latina regulamenta-se no MERCOSUL o reconhecimento de bens culturais de natureza material as paisagens delimitando como ecologia significativamente o reconhecimento dos ecossistemas complexos de água, o solo, o ar e a floresta. Já a legislação brasileira aponta que as gestões destes bens devem ser compartilhadas nas diferentes esferas estatais.

A Constituição brasileira diz que cabe ao poder público, isto é, União, Estados e Municípios com o apoio da comunidade, a proteção, preservação e gestão do patrimônio histórico e artístico do país. (...) usufruto desses bens para a atual e as futuras gerações. (...) A iniciativa obedece a um princípio conceitual presente inicialmente no Decreto-Lei nº25 de 30/11/1937, aprimorado e ampliado pelo artigo 216 da Constituição da República Federativa do Brasil, que define patrimônio cultural a partir de suas formas de expressão; de seus modos de criar, fazer e viver; das criações científicas, artísticas e tecnológicas; das obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e dos conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (IPHAN, 2014).

Segundo o IPHAN a cultura dos povos em suas relações com o ambiente produz uma cultura de valorização da natureza nas diversas maneiras. Valorizar esses modos de vida que garantem o bem viver evidenciando as demandas ambientais. O planeta está sendo destruído pelos sistemas de produção que utilizam recursos naturais pensando na visão de crescimento imediato, causando problemas ambientais como poluição do ar, água e solo. Um ambiente sustentável a partir de metas a ser alcançada por 179 países,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

inclusive no âmbito da Agenda 21 reconcilia a proteção do ambiente, no que diz respeito à cultura, a eficiência econômica política local e da justiça social, com o apoio de governos e instituições da sociedade civil, que culminou com a conclusão da CNUMAD - Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento - ECO 92 - Rio de Janeiro.

Tentando alcançar acordos internacionais que respeitem os interesses de todos e para proteger a integridade do sistema ambiental e do desenvolvimento do mundo, reconhecendo a natureza integral e interdependente da terra, nosso lar, que proclama: princípio 1- humanos são o centro das preocupações relacionadas ao desenvolvimento sustentável." Têm direito a uma vida saudável e produtiva em harmonia com a natureza." (...) princípio 16- as autoridades nacionais devem procurar promover a internalização dos custos ambientais e a utilização de instrumentos econômicos, tendo em conta os critérios que contamina deve, em princípio, suportar os custos da poluição, com respeito pelo interesse público e sem distorcer o comércio e investimento internacional (CNUMAD, 1992).

A cooperação e os acordos internacionais no mercado comum desde 1991 também nos assuntos dos problemas do ambiente nos países membros do MERCOSUL, esta cooperação é uma esperança que permite acordo sobre o meio ambiente para as gerações presente e o futuras.

Os incentivos nas diversas formas para a preservação do ambiente, no Brasil as cidade e estados iniciaram uma prática nova de conservação da água, a necessidade de uma regulamentação nacional possibilita novos projetos de preservação de florestas, matas ciliares e nascentes. Beneficiando grandes centros urbanos com o abastecimento de água mudando o conceito cultural para com os fornecedores de serviços ambientais.

A cultura dos serviços ambientais na produção da água, solo e ou ar saudável é uma modalidade que se incorporado ao mercado. Mesmo a partir dessa observação que se paga pelos serviços ambientais. Temos uma diferença na relação com a natureza que não é meramente o recebimento de um pagamento por serviços.

Mas se tem uma relação nova de preservação das florestas e por sua vez se obter a garantia da produção da água e a substituição da produção de produtos agrícolas, agropecuária etc. pela produção de água, se quer entender essas práticas dos serviços ambientais comparando com os modos de vidas dos povos originários.



## 2 Bem Viver

Os patrimônios culturais a partir dos modos de vida na perspectiva cultural do "Bem Viver" nas diversas culturas, a espiritualidades dos povos originários, que lutam por um novo significado de estado revolucionário indígena milenar na América Latina. Evo Morales participa de cerimônia indígena de posse, em Tiwanaku. Discurso de abertura: "Somente com a força do povo vamos acabar com o Estado colonial e o modelo neoliberal" (...) (MAISONNAVE, 2006).

(...) la colonialidad del poder (...) la colonialidad del saber (...) la colonialidad del ser (...) la colonialidad de la madre naturaleza y da la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma. En la región andina, como en muchas partes de América der Sur y de Abya Yala, la madre naturaleza – la madre de todos los seres- es la que establece y da orden y sentido al universo y del vivir" (WALSH, 2008, p. 136-139).

O processo de descolonização aponta para o bem viver e a diversidade cultural construindo saberes, espaços e lugares no desenvolvimento da perspectiva intercultural latino americana

Essa emergência propiciou, mais especificamente entre os indígenas da Bolívia, Equador e Peru o surgimento de propostas de outros modelos de desenvolvimento. Esses modelos estão embasados no relacionamento ético e respeitoso do homem com a natureza, com a história dos seus povos, com a democracia, com a convivência em comunidade e no respeito à diversidade. Ressurge assim, revitalizada e inserida às demandas sociais contemporâneas a filosofia dos antepassados dos povos originários, ou seja, o conceito equatoriano do Sumak Kawsay (em quéchua) e o boliviano Suma Qamaña (em aymará), ou Bem Viver, cujas propostas objetivam romper com as falhas abertas pelo desenvolvimento e crescimento econômico neoliberais (REIS, 2012, p. 5).

O conceito filosófico "Bem Viver" das culturas milenares das civilizações originárias em especial nos países dos continentes Latino Americano e Africano, emergem nos movimentos sociais como alternativas da cultura do "Bem Viver".

Processos sociais, econômicos e políticos pautados pela perspectiva e abordagens do pensamento intercultural visam romper com históricas hegemonias de culturas dominantes sobre outras subordinadas visando reforçar identidades tradicionalmente excluídas para construir, tanto no cotidiano como no âmbito das instituições sociais um (con) viver em e com dignidade, respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade. (...) é necessário se faz que se efetivem mudanças, de pensamento e ação, no Estado e na sociedade. Tais mudanças pressupõem o surgimento de uma proposta de desenvolvimento mais humano, onde cada sujeito (...) seu foco encontra-se na distribuição equitativa



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

com vistas a uma melhor e justa qualidade de vida para todos os seres humanos, potencializa a igualdade de oportunidades, a participação cidadã, a responsabilidade para com os recursos naturais e a biodiversidade, bem como o respeito e aceitação da diversidade étnica e cultural (REIS, 2012, p. 9 e 10).

O que deveria ser o poder estatal nos governos muitas vezes não é o que diz a lei sobre os pressupostos do Estado. Questões como igualdade, liberdade não se aplicam na realidade social dos povos locais .A pratica da lide com as metodologias de empedramento da Democracia participativa com os uso e construção das pluralidades culturais de incorporação dos direitos fundamentais ainda demanda mais solidez na escalada em disputa por lugares reconhecidos e legitimados pelo Estado .

O papel essencial do poder na organização social está ligado aos inevitáveis conflitos de interesses (...) o poder é o meio pelo qual (...) conflitos são resolvidos. (...) As relações de poder são definidas, do ponto de vista cultural, por posições de autoridade estabelecidas por consenso segundo as regras de conduta específicas da cultura em questão. (...) Com efeito, o sentido original de “autoridade” não é o de “poder de comando”, mas o de “uma base firme para o conhecimento e a ação” (...) Desde as épocas mais antigas, as comunidades humanas escolhem determinados homens e mulheres como líderes eram investidos de poder (...) autoridade definida pela cultura, (...) a verdadeira autoridade consiste em dar aos outros o poder de agir (CAPRA, 2013, 100-101).

A cultura do Bem Viver em sua relação com o ambiente é mais sustentável na comparação com o mercado ocidental que é predatório e imediatismo. O Bem Viver sugere-se como possível exemplo de relação com o ambiente com mais sustentabilidade gerando uma presença constante de grupos que vislumbram a modificação e intervenção das praticas coletivas e saudáveis nas relações no Estado e com o mesmo.

Seja lá qual for o discurso, dentre esses os “custos externos”, “direitos humanos”, “diretos territoriais” ou “valor do sagrado”, os movimentos ambientais do sul tendem a confrontar o estado opondo-se às leis e políticas consideradas destrutivas ou injustas desconfiando da mediação do estado nos seus conflitos com os interesses estrangeiros (Guha, 2000). Os grupos do Norte, em toda a sua diversidade, incluindo o movimento pela justiça ambiental dos Estados Unidos, trabalham mais com os governos. (...) Nos países pobres, a reflexão intelectuais está, em larga medida, impulsionada ou acompanhada o desenrolar da resistência local. No Brasil a concepção de “reserva extrativista” foi inspirada na prática dos seringueiros. (...) Na Índia o “Ecologismo dos pobres (...) no México e nos Andes (...) agroecológico tradicional indígena (...) (MARTÍNEZ ALIER 2007, p. 276).

O poder do povo para o povo e com o povo as constituições de modo geral dizem que todo poder emana do povo. As políticas estatais estão regulamentadas, mas não são fomentados nas sociedades, Os interesses manifestados pela sociedade civil são



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

legítimos, mas não são implementados. São atores de um momento histórico em que se vive um novo tipo de relação social com o ambiente com praticas politicas que podem contribuir para construir um espaço coletivo nas próprias estruturas da America Latina que foi privatizada pela onde de exclusão dos povos tradicionais, não evidenciando as diferentes culturas destes.

O multiculturalismo crítico e de resistência não concorda com aquele/as multiculturalistas liberais de esquerda que argumentam que a diferença necessita apenas ser interrogada como uma forma de retórica, desta forma reduzindo as estruturas das políticas de significação e a história à textualidade (Ebert, 1991a). Precisamos ir além da desestabilização do significado, ao transformarmos as condições históricas e sociais nas quais a construção de significado ocorre. A práxis multiculturalista crítica, em vez de permanecer satisfeita em apagar os privilégios das ideologias opressoras que têm sido naturalizadas dentro da cultura dominante, (...) grotesco, mas tenta efetivamente remapear o desejo ao lutar por uma cultura multivalenciada linguisticamente e por novas estruturas de experiências nas quais os indivíduos recusam o papel do narrador onisciente e concebem a identidade como uma montagem polivalente de posições de sujeitos (MACLAREN, 1999, p. 133 e 134).

Ampliar as agencias de socialização do bem viver para desnaturalizar os tipos de praticas sociais que exercem coerção social nos hábitos, costumes, tradições culturais e jurídicas, em suas regras e morais da sociedade de mercado que evidencia o individualismo e o viver fora da relações estatais . Que promovem a opressão dos oprimidos pelos oprimidos.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si participa da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual se é parecer e parecer é parecer com opressor, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesma e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1987, p. 17).

Podemos observar que a prática das sociedades positivistas se prevalece à técnica imediatista em uma relação com o ambiente de forma de um sistema predatório, enquanto as sociedades originárias com seus conhecimentos tradicionais observam a relação com a natureza equilibrada sustentada em longo prazo com o ambiente num todo holístico, provando é grande a premência de reflexões que desvendam praticas ambientais criativas ,modificando trajetórias individuais para o em bem viver com arte e cultura com os serviços ambientais.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### 3 Culturas nos Serviços Ambientais

Os serviços ambientais que emergem têm novas possibilidades de economias dos serviços ambientais de maneira espontânea tem espaço para evidenciar e resgatar os valores e princípios do bem viver originários. A relação com a natureza é um reencontro com um elo perdido da humanidade, implementando no planeta a garantia de recursos naturais como a água, ar, solo e florestas sustentáveis para as diferentes culturas ambientais. Reconhecer as diversidades culturais é um passo para valorização dos modos de vida, o modo de vida originário tem possibilidades de equilíbrio sustentado com a natureza.

Hay dos formas de interpretar a la naturaleza. O se la concibe como un orden preexistente al hombre y del cual éste no es dueño sino –a lo sumo- “custodio”, em uma relação em la que todos sus componentes (“cosas” y seres vivientes, incluido el próprio hombre) interactúan, o se trata de un ámbito material apropiable, destinado al exclusivo servicio del hombre, tal como um objeto lo puede estar de um sujeito que es su propietario (ROSATTI, 2007, p. 15).

Facilitar as práticas tradicionais de culturas nos serviços ambientais a partir da economia dos serviços ambientais, em soluções aos problemas como a falta de água, disponibilizar recursos naturais para consumo humano, particularmente em grandes centros urbanos, que exige o investimento de recursos hídricos, qualidade do ar e solo. O pagamento por serviços ambientais (PSE) é uma nova forma de "proteção receptor". Guarda de receptor que é "água conservador" "produtora de água" mudando sua atividade agrícola, pecuária, entre outros, por serviços ambientais (SA) esta oferta numa base de adesão voluntária, com os interesses dos proprietários rurais em áreas rurais, compartilhamento de recursos financeiros, entre outros para a prestação de serviços ambientais.

Aqueles que preservarem os ecossistemas em suas propriedades recebem PSA, a transferência de recursos financeiros ou substituir os produtos rurais tradicionais predatórios por serviços ambientais sustentáveis, desta forma se têm benefícios coletivos da vida saudável. Os agentes rurais se tornam propriedades sustentáveis das técnicas agrícolas, agroecológica florestal (Agrônômica, ecológica e agroflorestais) e a conservação da água e do solo, restauração de florestas a médio e longo prazo são soluções ambientais, beneficiando os proprietários rurais com o pagamento dos serviços ambientais das fontes de água.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A conservação da Água como uma nova modalidade de contribuição aos abastecimentos dos grandes centros como o Estado de São Paulo no caso Brasileiro, os produtores de água em propriedades rurais em especial na cidade de Extrema - Minas Gerais que tem demonstrado a eficácia desse tipo de ativismo ambiental através da colaboração entre as autoridades locais, regionais, nacionais e internacionais legitimando as praticas simples e tradicionais do povo local.

Os conceitos teóricos de conservação da água - "produtor de água" – surgem dos serviços ambientais e do pagamento pelos serviços ambientais - PSA. A cultura da conservação pelos serviços ambientais poderem contribuir na análise da cultura rural como gênese da palavra cultura vem de agricultura, o modo de fazer, a maneira de viver e de interpretar a arte da sustentabilidade nos territórios originais.

O Pagamento dos Serviços Ambientais (PSA) aos proprietários rurais conservadores das florestas, matas ciliares e das nascentes nas bacias hidrográficas. Uma nova modalidade o PSA aos Produtores de Água (PA) e ou Conservadores de Água (CA) emerge a cultura dos Serviços Ambientais (AS) de conservação da água, do ar e do solo.

#### **4 Marco Regulamentorio dos Serviços Ambientais**

As regulamentações dos serviços ambientais como da cidade de Extrema - MG, Lei municipal: 3227/2005 cria o projeto conservador das águas, que autoriza o poder executivo a fornecer apoio financeiro aos proprietários rurais.

A Lei do estado de Minas Gerais, Lei n ° 17.727/2008, que regem a concessão de incentivos financeiros aos proprietários e ocupantes deste saco verde rural, sobre o estado das políticas de recursos hídricos em políticas florestais e a proteção da biodiversidade no estado e no PL n ° 952/07 (...) Conjuntos de incentivos financeiros do governo para os proprietários de áreas rurais e urbanas, em suas terras, preservar áreas de necessidade para a proteção dos recursos hídricos, a conservação da biodiversidade e ecossistemas naturais particularmente sensíveis (OLIVEIRA JUNIOR, 2010, p. 15).

Na última década os pagamentos pelos serviços ambientais fazem cada vez mais parte da legislação brasileira nacional, regional e local. O PSA é a incorporação de externalidade na condição de PA e CA, como um tipo classificado como AS. Esse AS não compete com os produtos rurais da produção da agricultura, até em alguns caso podem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

substituir atividades econômicas predatórias, substituindo por práticas tradicionais.

Groot et. al. (2002) semelhantemente define os serviços ecossistêmicos como a capacidade dos processos naturais e de seus componentes para fornecer bens e serviços que satisfaçam as necessidades humanas, direta ou indiretamente. (...) (CONSTANZA 1997, Groot et. al. 2002), tratam os serviços ecossistêmicos como bens e serviços fornecidos pela natureza para satisfazer as necessidades humanas, Daily (1997) trata os serviços ecossistêmicos como um pré-requisito para a vida na Terra. As distintas abordagens estão relacionadas às duas linhas da economia ambiental, a neoclássica que é utilitarista e mecanicista e a visão da economia ecológica onde a economia e o ecossistema fazem parte do mesmo meio-ambiente. (ROSA & NETO, 2013).

Os benefícios que a CA pelos PA com os serviços ambientais pelo PSA, possibilita uma inovação nas políticas econômicas dos proprietários rurais e uma garantia de água nos grandes centros urbanos dos grandes centros das metrópoles.

No livro de Joan Martinez Alier (2007), “o ecologismo dos pobres”, faz análise sobre “A tragédia dos recursos coletivos” de Garret Hardin (1968), em Os direitos de propriedade e a gestão dos recursos Martinez Alier explica uma confusão pelo menos da língua inglesa.

Hardin, (...) erroneamente afirmou que a situação de acesso aberto poderia ser descrito como um “bem comunal”. Não existe desculpa aceitável para esse equívoco de Hardin. Como foi prontamente apontado por Aguilera Klink, Berkes, Bromley e outros autores, a expressão área ou “recurso comum” é fartamente conhecido pela população em geral, incluindo os biólogos. (...) obediência a determinadas regras (...) Os ataques à concepções de bens comunais levados a cabo com argumentos de eficiência econômica têm sido parte do receituário capitalista durante três séculos. Escreveu Arthur Young, a mágica da propriedade privada transformaria área em ouro. A nova rodada de Hardin foi atacar as (mal classificadas) “áreas comuns” por intermédio de um manejo ambiental ruim. (MARTÍNEZ ALIER, 2007, p. 115).

O que Hardin discutiu foram duas situações o acesso aberto, em que denominou “comuns” e a propriedade privada. Martinez Alier (2007), argumenta que “Uma classificação mais aprimorada das formas de propriedade distinguiria: (1) acesso aberto; (2) propriedade comunitária, com regras para os membros; (3) propriedade privada e (4) propriedade estatal”.

O autor Martinez Alier faz análise sobre a ausência de normatização internacional, da caça às baleias em alto mar parece uma motivação meramente econômica. Aliar os conceitos ecológicos de sustentabilidade a visão meramente utilitarista de ganho financeiro imediatista em vez de se pensar em longo prazo e garantindo as gerações futuras os recursos naturais.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Os pagamentos aos proprietários de terras rurais conservadores das matas ciliares e das nascentes nas bacias hidrográficas possibilitam a resolução de problemas emergentes com modelos conservacionistas de culturas conservações da água, do ar e do solo e reconstrói praticas de culturas tradicionais eficientes de conservação.

À medida que entramos neste novo século, vai ficando cada vez mais evidente que o neoliberal “acordo de Washington” e as políticas e regras econômicas estabelecidas pelo Grupo dos Sete e suas instituições financeiras – o Banco Mundial, o FMI e a OMC – estão desencaminhadas. (...) a “nova economia” está gerando (...) consequências danosas e relacionadas entre si – um aumento da desigualdade e a exclusão social, um colapso da democracia, uma deterioração mais rápida e extensa do ambiente natural e a pobreza e alienação cada vez maior” (CAPRA, 2013, p. 217 e 218).

Declaração de princípios éticos de fundamentais e como um roteiro prático significado duradoura, amplamente partilhada por todos os povos, a carta Terra será usada como um código universal de conduta para guiar os povos e Nações na Direção de um futuro Sustentável.

A cidade de Extrema é um dos cerca de quarentas projetos de Conservadores de Água (CA) e ou Produtores de Água (PA) a partir do Pagamento pelos Serviços Ambientais (PSA). A conservação e/ou produção de água abrem-se espaço para resolução de problemas de abastecimento de água.

A modalidade de Serviços Ambientais (AS) é uma experiência que está emergindo como uma modalidade de recebimento de recursos financeiros ou materiais. O provedor-receptor são proprietários rurais e/ou urbanos que recebem recursos pelos SA como forma de PSA, de CA e/ou PA. As ONG, governos locais, regionais, nacionais e instituições internacionais fomentam a modalidade dos SA.

A regulamentação de Leis nacionais que regulem os serviços ambientais, possibilitando as pequenas propriedades de receberem recursos financeiros entre outros. O desafio é de que se aumentem investimentos nos Serviços Ambientais: Reflorestamento, Despoluição, da Água, Solo e Ar.

## **5 Conclusão**

Conclui-se que os pagamentos aos proprietários rurais conservadores das matas ciliares e das nascentes nas bacias hidrográficas possibilitam a resolução de problemas emergentes com modelos conservacionistas da cultura conservação da água, do ar e do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

solo em ambiente natural sustentado.

As culturas nos serviços ambientais uma possibilidade de equilíbrio dos modos de vida e a natureza, os conhecimentos dos povos originários podem orientar os novos projetos de conservação dos recursos ambientais.

A valorização das culturas em seus modos de vidas e as suas relações intergeracionais de sustentabilidade com o ambiente, os serviços ambientais de conservação da água, ar e solo.

Substituindo os produtos predatórios que são vendidos para os mercados consumistas imediatistas, com a cultura da prática e visualização de produtos tradicionais que são realizados nos territórios, poderá ser elencando como atividade de produção sustentabilidade com a cultura local.

A conservação da água é uma possibilidade de garantia de abastecimento desse precioso recurso hídrico que depende de florestas, matas ciliares e nascentes nos territórios de forma a evidenciar as práticas tradicionais, simples e eficientes na cultura dos povos antes excluídos das relações estatais.

Para legitimar estatalmente as inovações tradicionais de práticas ambientais no Brasil foi criado o Regulamentando os serviços ambientais Deputado Federal Anselmo de Jesus, autor do Projeto de Lei nº 792/2007, que é o primeiro projeto a tratar de pagamento pelos serviços ambientais em âmbito federal.

O Programa Federal de PSA tem o Comitê Gestor, que vai receber e refinar as diretrizes e estabelecer contratos voluntários com essas iniciativas". A partir desses contratos, o Comitê vai autorizar a instituição financeira a fazer o pagamento para as iniciativas. (...) O cadastro nacional de PSA deverá aglutinar os dados, as áreas contempladas; definir os serviços ambientais prestados; integrar os programas e projetos à política nacional; e unificar as informações no banco de dados. Também cabe ao cadastro a integração com o CAR — Cadastro Ambiental Rural (LAVRATTI, 2014).

O funcionamento do Pagamento dos Serviços Ambientais - PSA na Economia dos Serviços Ambientais - ESA dos Produtores de Água - PA e/ou Conservadores de Água CA: A ESA funciona com o PSA para PA e ou CA como são chamados os que recebem pagamento para conservação de água e/ou produtores de água, os recebedores de pagamento PSA. Na economia dos AS se estabelece o PSA a partir da cobrança aos consumidores de água dos grandes centros urbanos como é o caso de São Paulo e Nova Iorque. Os governos regionais e locais estabelecem os valores para que se possa fazer o financiamento dos SA aos agricultores CA e ou PA. Porém as iniciativas que usufruem



ISBN: 978-85-7897-148-9

deste tipo de resultado econômicos nas políticas locais ainda são tímidas pela falta de publicidade e execução nos municípios brasileiros resistindo em aceitar as práticas de culturas tradicionais como ferramentas sociais eficientes com a simplicidade e o bem viver.

## Bibliografia

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**. Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultix, 2013.

CNUMAD - **Declaração do Rio sobre ambiente e desenvolvimento**. Conferência das Nações Unidas sobre ambiente e desenvolvimento. Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992. Disponível em: [www.un.org](http://www.un.org). Acessado em 2014.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IPHAN, **Patrimônio Imaterial**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br>. Acessado em março de 2014.

LAVRATTI, Paula. **Seminário sistemas estaduais de PSA**. Pagamentos por serviços ambientais: diagnóstico, lições aprendidas e desafios para futura legislação. Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Data: 24/4/2014. Disponível em <http://www.camara.leg.br>. Acessado em junho de 2014.

MAISONNAVE, Fabiano e Pedro Dias Leite. Bolívia terá hoje 1º presidente indígena. **Folha de São Paulo**, mundo, 2006. Disponível em [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). Acessado junho de 2014.

MARTÍNEZ ALIER, Joan. **Da economia ecológica ao ecologismo popular**. Blumenau, Ed. FURB, 1998.

MCLAREN, Peter, **Multiculturalismo**. São Paulo, Ed. Cortez, 1999.

MERCOSUL. **Patrimônio cultural do mercado comum do sul**. MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 55/12, 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, Mauro Elói de. **Pagamento por serviços ambientais**: uma alternativa importante para conservar e recuperar as bacias hidrográficas e fornecer água de qualidade à população, Brasília, 2010.

REIS, Raquel Maria Pimentel Oliveira dos; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Bem viver e diversidade cultural: saberes, espaços e lugares na construção de um desenvolvimento em perspectiva intercultural. **Anais I SEDRES**, Abordagens e Experiências, Rio de Janeiro/RJ, 2012. Disponível em: <http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php/sedres/article/view/4004> Acessado em maio de 2014.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ROSA, T. O.; CRUZ NETO, C. C. **Pagamentos por serviços ambientais: um instrumento econômico custo efetivo na aplicação da legislação ambiental?** 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu>. Acessado abril de 2014.

ROSATTI, Horasio Daniel, **Derecho ambiental constitucional**. Santa Fe: Rubinzal-Culzoni, 2007.

SANTOS, Priscila, et al (Org.) **Marco regulatório sobre pagamento por serviços ambientais no Brasil**. Belém/PA: IMAZON; FGV. CVces, 2012.

WALSH, Catherine, Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogota – Colombia, nº 9: 131-152, julio-diciembre, 2008.

UNESCO. **Patrimônio Mundial**. Disponível em: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br). Acessado em março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas**. 2.ed.Rio de Janeiro: UNIC; Brasília:UNESCO, 2009.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## RESSACAS E IMPACTOS SOCIOESPACIAIS NA COMUNIDADE DA ARMAÇÃO DO PÂNTANO DO SUL

Sandra dos Santos<sup>648</sup>Gláucia de Oliveira Assis<sup>649</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta dados preliminares da pesquisa de mestrado “*A fúria do mar: as ressacas e os impactos socioespaciais na comunidade praiana da Armação do Pântano do Sul*”. Em maio de 2010, a praia da Armação, localizada ao sul de Florianópolis, foi atingida por uma série de ressacas que provocaram a transformação de toda sua orla. O avanço do mar vem ocorrendo na localidade desde o início dos anos 2000, período também em que incidiu um acelerado crescimento populacional na região ocasionando a expansão da malha urbana e, conseqüentemente, alterando a formação socioespacial. Nesse cenário, o turismo passa a fazer parte da economia e do cotidiano da comunidade. A problemática dessa pesquisa é analisar quais as transformações socioespaciais causadas pela série de ressacas na vida cotidiana da comunidade praiana da Armação do Pântano do Sul.

**Palavras-Chave:** Impactos Socioespaciais; Ressacas; Turismo.

### 1 Introdução

Este artigo apresenta dados preliminares da pesquisa de mestrado “*A fúria do mar: as ressacas e os impactos socioespaciais na comunidade praiana da Armação do Pântano do Sul*”. Pretende identificar e analisar os impactos e as transformações socioespaciais ocorridas após as ressacas de 2010 na comunidade praiana da Armação do Pântano do Sul, em Florianópolis/SC. Para atingir estes objetivos, busca-se na dissertação descrever o processo de ocupação da Armação a partir dos anos 1990 quando ocorre a transformação da localidade da Armação do Pântano do Sul de uma comunidade de pescadores em balneário turístico; identificar quais são os impactos socioespaciais do processo de urbanização e do crescimento do turismo na Armação do Pântano do Sul; por fim será feita uma análise das mudanças na vida cotidiana dos moradores e na dinâmica da economia local, provocadas desde o início do processo de

<sup>648</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental - Mestrado Profissional - MPPT, da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Bacharel em Turismo. Integrante do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). E-mail: sandra.turismo27@hotmail.com

<sup>649</sup> Doutora em Ciências Sociais, docente da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e Pesquisadora na área de Antropologia Social. Líder dos grupos de pesquisa Estudos sobre Migração Internacional - Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) e do Grupo de Pesquisa Relações de Gênero e Família (UDESC). E-mail: galssis@gmail.com



ISBN: 978-85-7897-148-9

avanço do mar até as ressacas ocorridas no ano de 2010 na comunidade praiana da Armação do Pântano do Sul.

## 2 Metodologia

Para atingir os objetivos desta pesquisa adotou-se a seguinte estratégia: para “*Descrever o processo de ocupação da Armação a partir dos anos 1990 quando ocorre a transformação da localidade da Armação do Pântano do Sul, de comunidade de pescadores em balneário turístico*”, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental sobre a história da ocupação da região, processos migratórios, urbanização, organização espacial e turismo a fim de compreender como se deu o processo de ocupação e organização espacial.

Em relação ao segundo objetivo “*Identificar quais são os impactos socioespaciais do processo de urbanização e do crescimento do turismo na Armação do Pântano do Sul*”, buscamos compreender a partir dos dados e informações coletadas, quais foram os impactos decorrentes do desenvolvimento e organização espacial na localidade. assim como sua transformação para e pelo turismo.

Por fim, para atingir o terceiro objetivo, “*Analisar as mudanças na vida cotidiana dos moradores e na dinâmica da economia local, provocadas desde o início do processo de avanço do mar até as ressacas ocorridas no ano de 2010 na comunidade praiana da Armação do Pântano do Sul*”, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas na comunidade a fim de identificar junto a estes atores locais quais foram os impactos sociais e culturais percebidos pela comunidade após a série de ressacas ocorridas no ano de 2010. Estas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

No total foram realizadas 13 entrevistas até o momento na localidade, envolvendo moradores, pescadores, comerciantes e turistas. Os turistas foram os que se mostraram menos receptíveis. Muitos desconfiavam da veracidade da entrevista, questionando se era realmente para uma pesquisa da universidade. Outros aceitaram conversar, mas, desde que a entrevista não fosse gravada, mesmo assim, ao perceberem que estava sendo anotado o que falavam, logo encerravam o assunto. Já os comerciantes e comunidade local mostraram-se bastante interessados em conversar e relatar seu ponto de vista a partir das ressacas e seus impactos, pois como relatou um dos entrevistados “alguém veio nos ouvir, quem sabe poderá nos ajudar”.



ISBN: 978-85-7897-148-9

### **3 Histórico do Processo de Ocupação e Desenvolvimento da Armação do Pântano do Sul**

#### **3.1 Contextualização Geográfica do Município de Florianópolis e Delimitação do Universo de Pesquisa**

O Município de Florianópolis é a capital do Estado de Santa Catarina, localiza-se ao sul do país, entre os estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. Possui duas porções de terra, sendo a maior a parte insular (Ilha) e a menor a continental, separadas por um estreito de aproximadamente 500 metros de largura e formado pelas Baías Norte e Sul. A Ilha possui uma extensão de norte a sul de 54 km, e sua largura máxima é de 18 km (Pereira, 2003). A ligação ilha-continente se dá através de três pontes: Hercílio Luz (atualmente desativada, porém em processo de restauração para reativação), Pedro Ivo Campos e Colombo Salles.

O Universo da pesquisa compreende o bairro da Armação do Pântano do Sul, situado na costa sudeste da Ilha de Santa Catarina, juntamente com a praia do Matadeiro, Morro das Pedras, Campeche e Joaquina. A localidade fica distante 25 km do centro de Florianópolis. Seus limites são: ao norte com o Morro das Pedras, ao sul com a Ponta das Campanhas, a oeste com a Lagoa do Peri e a leste com o oceano atlântico. O objeto da pesquisa é a comunidade da Armação do Pântano do Sul, onde foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com moradores da localidade, procurando compreender, a partir dos saberes e interpretações locais, quais foram os impactos socioespaciais provocados pelas ressacas ocorridas no ano de 2010.

O bairro da Armação do Pântano do Sul pertence ao distrito do Pântano do Sul e em 2010 segundo dados do Censo, sua população era de 2.837 habitantes. A economia é baseada na pesca e no turismo. Em maio de 2010, a praia da Armação foi atingida por uma série de ressacas, que provocaram a transformação de toda sua orla marítima.

#### **3.2 Ocupação Territorial e Desenvolvimento da Armação do Pântano do Sul**

As terras que futuramente formariam a Freguesia de Nossa Senhora da Lapa do Ribeirão, começam a receber povoadores, de maneira efetiva a partir de meados do século XVIII, com a imigração açoriana. Nesse processo se destacaram dois núcleos que funcionavam como atrativos de povoadores: o povoado do Ribeirão situado no sudoeste da Ilha de Santa Catarina, e a Armação de Sant'Ana da Lagoinha, situada na costa sudeste da Ilha (LUZ, 1994, p.27).

Assim podemos descrever o início do que hoje conhecemos como Armação do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Pântano do Sul, ou somente Armação (com passaremos a denominá-la a partir de então), uma comunidade de pescadores localizada na costa sudeste da Ilha de Santa Catarina.

A Freguesia de Nossa Senhora da Lapa do Ribeirão dependia economicamente de atividades primárias, através da agricultura utilizando métodos e técnicas tradicionais de cultivo. Além da agricultura, praticava-se também a pesca artesanal, que, se por um lado não tinha expressividade, por outro, contribuía para o sustento das famílias.

Na produção agrícola da Freguesia destacava-se a farinha de mandioca e o açúcar. (...) culturas como as do trigo e do arroz, perderam expressão ou mesmo foram suprimidas, nos séculos XIX e XX; por outro lado, houve a inclusão de outros produtos como o café, que neste século chegou a suplantam produtos tradicionais como a farinha de mandioca, levando um lavrador contemporâneo a observar "a farinha na Ilha, aqui no sul da Ilha, nunca foi muita produção, a maior produção naquele tempo era o café" (LUZ, 1994, p.88).

Neste contexto, onde o sustento das famílias dependia quase que exclusivamente da agricultura, a pesca surge como uma alternativa à sustentação.

Luz (1994) aponta para o fato de que conforme avança o século XIX, o número de pescadores aumenta gradativamente. A sazonalidade fez com que em determinados períodos do ano estes "chefes de família" se autodeclarassem ora lavradores, noutra pescadores. Assim, os que moravam próximo ao mar, exploravam tanto uma quanto outra atividade econômica. Logo, com a falência das atividades agrícolas, a pesca passa a assumir um caráter de extrema importância para as economias destas comunidades, principalmente para a Armação do Pântano do Sul, que na atualidade transformou-se em colônia de pescadores, assim como outras comunidades da Ilha.

A Armação pertenceu a Freguesia de Nossa Senhora da Lapa do Ribeirão até 9 de julho de 1772 quando foi fundada por Provisão Régia e denominada de Armação de Sant'Ana da Lagoinha. Nossa Senhora da Lapa destacava-se por ser um importante centro agrícola e por possuir em seu território uma armação de pesca de baleias.

Tanto esta como as Armações de Itapocorói (Penha), São Joaquim de Garopaba e de Imbituba tinham contratos entre Inácio Pedro Quintella e a Coroa Portuguesa, entre os anos de 1765 a 1801. A pesca de baleias desenvolveu-se a princípio pra atender os interesses mercantilistas da Coroa portuguesa. Baseada na mão-de-obra escrava, sua produção era totalmente voltada para a exportação.

No Brasil, estas "armações" iniciaram na Bahia e foram estendendo-se por todo o litoral brasileiro, atingindo até a costa do Rio Grande do Sul e perpassando por Santa Catarina, em pouco mais de um século eram doze ao longo do litoral do país. "Apesar de,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

atualmente, quase desconhecidas, as armações baleeiras foram, nos primeiros 300 anos, as empresas mais complexas, caras e sofisticadas da economia catarinense” (Caruso & Caruso, 2000, p.111). Em Santa Catarina existiram seis armações baleeiras, e dentre elas a do complexo da Armação de Sant’Ana de Lagoinha, implantada em 1772 e administrada por Pedro Quintella.

A pesca da baleia era basicamente um monopólio da Coroa portuguesa, que por sua vez obtinha lucros através de contratos que eram firmados com pessoas que tivessem capitais e estivessem dispostas a executar a atividade. Com o término do contrato, as benfeitorias que tivessem sido realizadas por conta da pesca da baleia passariam a pertencer à Coroa. Assim os reais lucros com a captura da(s) baleia(s) pertenciam à Coroa e ao contratante, os habitantes destas comunidades não obtinham nenhum tipo de lucro com este comércio.

No fim do século XVIII a Coroa Portuguesa finda o sistema de arrendamento do monopólio da pesca de baleias, e no ano de 1801 com o término do contrato com Inácio Pedro Quintella passou a administração das armações baleeiras catarinenses para a Provedoria da Fazenda, até o ano de 1816, quando particulares novamente assumiram a administração. Antes que o contrato terminasse novamente, estes novos contratantes alegaram prejuízos e novamente passaram as armações para o governo, em 1826, passando-as agora para a Intendência da Marinha de Santa Catarina. Mais tarde as Armações da Piedade e da Lagoinha de Sant’Ana foram destinadas aos serviços da nação. Em 1829 colonos alemães instalaram-se na Armação da Lagoinha, sendo mais tarde assentados em São Pedro de Alcântara.

Caruso & Caruso (2000) salientam que como consequência da má administração as pescas foram diminuindo, sendo que no ano de 1813 matou-se 34 baleias em todas as seis armações do litoral catarinense, em comparação às mais de 400 dos tempos áureos. Assim, quando a pesca foi estatizada já estava completamente arruinada, bem como os trabalhadores escravos dispersos.

Com o fim da captura das baleias, percebe-se que cresce historicamente a pesca artesanal, uma vez que a sazonalidade na agricultura obrigava a população a encontrar outros meios de subsistência.

### **3.3 Urbanização da Armação do Pântano do Sul**

A partir de uma análise de foto interpretação da praia da Armação do Pântano do



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Sul Castilhos (1995) verificou que em 1938 a área era agrícola e pesqueira, já ao analisar a imagem do ano de 1957 constata a degradação de ampla área de cobertura vegetal, demonstrando o início da urbanização. Por volta do ano de 1978 a localidade deixa de ser agrícola e passa a ter um maior desenvolvimento no balneário, culminando no avanço das construções sobre a duna frontal, ao longo de aproximadamente 500 metros desde a ponta das Campanhas, Tavares (2003).

Ao analisarmos o Censo das três últimas décadas percebemos que houve um incremento populacional na comunidade praiana da Armação do Pântano do Sul, da mesma forma que aumentou o contingente populacional do município de Florianópolis.

Tabela: População residente na Armação do Pântano do Sul e no Município de Florianópolis segundo dados dos Censos de 1991, 2000 e 2010.

Ano	População Residente na Armação do Pântano do Sul	População Residente no Município de Florianópolis
1991	1.585	252.798
2000	2.247	342.315
2010	2.837	421.240

Fonte: IBGE, 1991, 2000 e 2010 (Censo).

Da mesma forma que aconteceu em todo o país, o litoral catarinense foi o primeiro a ser povoado. Pereira (2003) destaca que esse fluxo migratório, povoador, foi seguindo toda a orla marinha até o extremo sul, por migrações sucessivas, de pequenos grupos familiares.

No Brasil, é a partir da década de cinquenta que ocorre um significativo aumento no volume das migrações, dentro e fora dos estados. Esse processo de reestruturação segundo Baeninger (1998) tem contribuído para a configuração de espaços urbanos, e tais espaços têm apresentado transformações significativas tanto em termos econômicos, como em políticos e sociais. Para a autora:

Esse novo cenário traz novos contornos às cidades [...]. O surgimento de rearranjos nas funções urbanas das cidades, em termos de atividades econômicas e de redistribuição espacial da população, constitui um elemento fundamental no fortalecimento de economias regionais na busca de feições próprias e atuais. No caso brasileiro [...] os impactos territoriais dos processos de desconcentração econômica e populacional, iniciado na década de 70, tomaram maior impulso nesse novo panorama, consolidando a presença de regiões fortes e o desenvolvimento de pólos regionais (BAENINGER, 1998, p.729).

Em Santa Catarina esse processo de mobilidade demográfica passou a ocorrer



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

com maior dinamismo na década de 1970 e foi intenso até a década de 1990, o que provocou profundos impactos na distribuição do conjunto da população, levando muitos autores a afirmarem que “em Santa Catarina, estaria ocorrendo uma ‘litoralização’ da população, ou seja, a população estaria se concentrando cada vez mais nas áreas costeiras do litoral do estado” (Miotto et al, 2010, p.284). De fato, a ocupação desordenada nas áreas urbanas e litorâneas é uma característica inerente a toda a sociedade brasileira. Desde o início da colonização europeia, o litoral brasileiro foi o primeiro a ser ocupado, resultando na fundação dos primeiros povoados.

O grau de urbanização em Santa Catarina que era de 42,98% na década de 1970 passou para 78,72% nos anos 2000, evidenciando a diminuição da população rural, influenciadas fortemente pelo processo de industrialização. No estado os aglomerados urbanos mais significativos são os de Florianópolis, Joinville, Blumenau e Itajaí, que estão envoltas em municípios periféricos dependentes de suas dinâmicas, cabendo aqui destacar que o Estado apresenta outras dinâmicas migratórias que merecem atenção, como as migrações pendulares, sazonais e de curta distância, Miotto et al (2010).

Cecca (1997) também ressalta que foi com o crescimento do setor público e suas necessidades que o comércio tornou-se a principal atividade econômica de Florianópolis, intensificando-se principalmente a partir da segunda metade do século XX. Neste período ocorre uma intensificação tanto do fluxo migratório para a cidade como a realização de grandes obras de infraestrutura: construção da BR 101 ligando o litoral ao interior (pela BR 470), pavimentação de diversas rodovias estaduais e ampliação dos serviços de transportes, aterro da Baía Sul, construção de avenidas, construção da Avenida Beira Mar Norte e da ponte Colombo Salles. Neste processo inflado pela injeção de recursos estaduais e federais, Florianópolis compartilhou com o restante do país o mesmo processo de crescimento acelerado pelos fluxos migratórios, principalmente a partir da década de 1970, passando a alterar significativamente sua configuração urbana espacial.

As conseqüências deste acelerado crescimento urbano foram imediatas e devastadoras. Nas décadas de expressivo desenvolvimento urbano, a busca pela ocupação das praias pelos turistas fez com que estradas e loteamentos começassem a surgir transformando as tradicionais comunidades agrícola-pesqueiras em balneários.

Assim, este fluxo migratório de Florianópolis e a condição de capital turística serviram de contribuição para o adensamento local. “No espaço urbano, a vinda de novos moradores imprimiu um novo ritmo na urbanização com mudanças no cenário da cidade” Fantin (2000, p.38). A autora destaca ainda que a cidade passa agora a ter outros donos,



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

não pertencendo somente àqueles que aqui nasceram, e que esta chegada dos “estranhos” não foi bem recebida pelos “nativos da ilha”. A partir da década de 1980, quando a cidade se depara com o “*boom turístico*”, e experimentando o grande fluxo de turistas, fazendo com ocorram inflação, filas e congestionamentos, percebeu-se a falta de infraestrutura (por parte do poder local e das comunidades) para receber a quantidade exorbitante de turistas que desembarcavam anualmente em Florianópolis, assim “revelou-se um grande dilema: era preciso escolher qual o turismo, quais os destinatários preferenciais e discutir seus reflexos na cidade” Fantin (2000, p.74).

O adensamento dos fluxos turísticos promoveu o surgimento e a consolidação de um aparato receptivo e deu a Santa Catarina uma posição de destaque no âmbito do turismo brasileiro. Os locais mais procurados tendem a repetir o mesmo “modelo” turístico caracterizado por um intenso processo de urbanização e por grandes impactos sócio-ambientais (PEREIRA, 2003, p.118).

Assim, é a partir das décadas de 1970 e 1980 que o turismo entra na pauta dos planos governamentais, que passam a vislumbrar o potencial turístico do estado, dando início à exploração desta atividade e garantindo a implantação da infraestrutura local necessária para o desenvolvimento da mesma.

A consolidação do turismo na capital catarinense intensifica-se a partir da década de 1980. A classe empresarial do setor turístico passa a pressionar o poder público a transformar a atividade turística em “alternativa preferencial de desenvolvimento econômico para ao espaço local” (Cecca, 1997, p.214).

### **3.4 Do Desenvolvimento da Atividade Turística**

As atividades ligadas ao desenvolvimento do turismo tiveram maior impulso em Florianópolis a partir da década de 1980. A construção de infraestrutura necessária para o incremento da mesma (construção da BR 101 ligando o interior ao litoral, construção do aeroporto Hercílio Luz, bem como as rodovias estaduais) fez com que a Ilha passasse a fazer parte do destino de férias de muitos estrangeiros. Tudo isto, aliado aos planos governamentais para o desenvolvimento do turismo no estado, impulsionaram profundas transformações socioespaciais no município de Florianópolis. Comunidades até então pesqueiro-artesanais passam a explorar economicamente a atividade turística, tornando desta por vezes sua principal fonte de renda.

Cecca (1997) aponta para o fato de que o poder público desejava transformar



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Florianópolis em um centro internacional de turismo bem antes disto acontecer. Isso reforça a tese de que de fato o turismo não aconteceu em Florianópolis de forma espontânea, mas que criou-se a “vocação turística” da cidade, a Ilha da Magia.

Santos e Bastos (2009) explicam que até os anos de 1970 devido às carências do sistema viário de Florianópolis, as áreas balneárias de comunidades pesqueiras mantinham-se sem grandes alterações, mas que a construção da SC 401 desencadeou o processo de busca por balneários, intensificando a expansão dos fluxos turísticos e do crescimento populacional. Destacam ainda que a ampliação do aeroporto Hercílio Luz em 1988 contribuiu para este incremento da atividade turística na região. Já Cecca (1997) reforça que este estímulo para o turismo acontece no auge do processo chamado “planejar o desenvolvimento” dos anos 70, quando os planos governamentais desejavam explorar o potencial turístico do Estado e principalmente de Florianópolis, com isso é traçada uma política pública de desenvolvimento turístico, onde o papel do Estado era o de garantir a implantação da infra-estrutura necessária para a expansão da atividade. Para Guimarães (2006) é a partir da década de 1940 que a imprensa passa a falar explicitamente em turismo, focando na necessidade da transformação da ilha em um ponto de turismo, mas que é a partir da inauguração da Ponte Hercílio Luz que os primeiros ares de modernidade aparecem na “paisagem urbano ilha” (p. 60), e que até a década de 30 pouco utilizava-se o mar para lazer ou veraneio. À este respeito, Ferreira (1998) esclarece que em Florianópolis o banho de mar teve suas fases, sendo primeiro “encarado como ‘abuso ao Código de Posturas’, depois como ‘tratamento médico’, refrigério contra o excessivo calor’, ‘divertimento das famílias’ e, por fim, como turismo” (p. 19).

O banho de mar mudou a configuração da cidade, sua área de expansão, modificou a arquitetura e as direções das fachadas das casas, ditou novas modas e novos trajes, transformou mentalidades e hábitos, calou preconceitos arraigados e suscitou outros. Enfim, entrou no cotidiano da cidade e se tornou a sua marca registrada, dando a impressão de que Florianópolis e o banho de mar são irmãos que caminham de mãos dadas há milênios. São amigos relativamente recentes, mas de uma intimidade de fazer inveja a Dom Quixote e o seu Rocinante (Ferreira, 1998, p.19).

Hoje pode-nos parecer estranho, mas o fato é que o mar, ao contrário do que ele nos representa hoje, era lugar de despejo, lugar de destino tanto do lixo quanto dos excrementos da população que vivia à “beira-mar”. O autor nos coloca, que isto era costume comum, tanto no Brasil como em Portugal. As pessoas iam até a praia para



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

despejar barris de lixo e os vasilhames onde se recolhiam as matérias fecais, serviço realizado pelas mulheres, mas principalmente pelos escravos, que era feito geralmente à noite. Assim:

A concepção de higiene, de saneamento, que queria a toda força livrar a cidade dos miasmas, fez com que o poder público começasse a se preocupar com a limpeza pública. Entre as atitudes tomadas estava a de tirar os pobres da cidade, ou pelo menos escondê-los. Houve uma verdadeira cruzada para acabar com os cortiços, onde moravam marinheiros, prostitutas e toda sorte de excluídos. As lavadeiras da Fonte Velha (atual A. Hercílio Luz) foram removidas. Era preciso livrar o burguês do odor do pobre, no dizer de Alain Corbin (FERREIRA, 1998, p.30).

O fato é que as casas tinham a parte de trás, ou seja, o fundo das casas voltadas para o mar, e não sua frente, que era voltada para a estrada, isto nos mostra a relação de desprestígio que se tinha com o mar, dando-se “as costas” a ele. Há ainda na região alguns bairros que possuem casas com esta estrutura, de estar voltado para o mar a parte dos fundos da casa, cujas fachadas voltam-se para a estrada/rua, e o fundo, a parte de trás das residências voltadas para o mar. Curiosamente, ao caminhar por algumas destas localidades, ainda é recorrente percebermos lixo residencial jogado no mar, até mesmo o descarte de móveis e objetos maiores<sup>650</sup>.

Foi aos poucos, através de piqueniques, que aos poucos foram sendo acompanhados de banhos de mar que a população de Florianópolis foi transformando o uso do mar para fins de lazer. Claro, que isto também veio acompanhado do fato de que a elite florianopolitana estava adotando novas práticas sociais que por sua vez eram símbolos do “ser chique”, assim o banho de mar entra neste rol de atividades da cultura do corpo (como clubes de regata), que eram o símbolo do homem civilizado do século XX,

Lago (1996, p. 69) aponta que este modelo de ocupação das praias da Ilha transformando as comunidades litorâneas em balneárias foi comum, principalmente com a construção de uma segunda residência para os moradores de Florianópolis. Afirma ainda que este processo começou a poucas décadas e acelerou gradativamente. A autora destaca ainda que este processo deu-se de início nas praias do norte da ilha, sendo as mais valorizadas por suas condições naturais e facilidades de acesso, porém, conforme as praias mais procuradas tornavam-se adensadas e valorizadas comercialmente, a

<sup>650</sup> Entre os anos de 2007 e 2010 residi na cidade de São José, em uma localidade próxima ao mar, e cujas casas ainda tem essa característica, a de ter a parte de trás da casa voltada para o mar. Por vezes caminhei nesta praia, assim constatei que ainda hoje há famílias que ali residem que eventualmente descartam lixo e objetos diretamente no mar. Estas mesmas residências que ainda hoje possuem as casas com as costas para o mar.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ocupação turística estendia-se para outros pontos, voltando-se também para o sul e o leste da ilha. Assim, o processo que ocorreu nas praias do norte estende-se agora às praias do sul, onde a população autóctone perde seu espaço e sofre os efeitos da pressão imobiliária, obrigando-os a residirem nos espaços distantes da praia ou até mesmo desfazendo-se de suas terras e casas para morar em localidades interioranas, Lago (1996).

### 3.4.1 Do transporte para a Ilha do Campeche

*O frete proporciona dinheiro seguro, tem que ganhar no verão para comer no resto do ano”, assim se manifesta um pescador descrevendo a importância do frete à Ilha do Campeche. Todos os pescadores artesanais da Armação realizam o transporte de pessoas para a Ilha do Campeche a fim de obter dinheiro para se manterem durante o ano. Os pescadores cadastrados na Associação recebem cerca de R\$ 2000,00 durante os meses de verão. “... é o dinheiro que temos para passar o ano...”, diz um pescador (TAVARES, 2003, p.64).*

Há vários anos é realizado o transporte de turistas para a Ilha do Campeche via Armação do Pântano do Sul. Este transporte para a Ilha acontece também via Rio Vermelho e na própria praia do Campeche, porém, esta por sua vez, devido as correntes marinhas, muitas vezes não consegue efetivar o deslocamento dos turistas. Logo o transporte via Armação é o mais bem estruturado e utilizado pelos turistas.

Assim, a Associação de Pescadores da Armação do Pântano do Sul (APAAPS) organiza o transporte para a Ilha durante todo o verão, sendo esta uma fonte de renda alternativa aos pescadores da localidade. As embarcações até então somente utilizadas para pesca, passam agora a ter outra finalidade.

Tavares (2003) ressalta em sua pesquisa que a APAAPS, o IPHAN e a Associação Couto de Magalhães possuem um acordo verbal para a visitação à Ilha. A responsabilidade do IPHAN seria de zelar pelo patrimônio, ordenar a visitação e destinar guias para o acompanhamento. Já a Associação Couto de Magalhães deveria ceder o trapiche para embarque e desembarque de passageiros na Ilha das Campanhas (localizada na praia da Armação) e a APAAPS realizaria o transporte. Porém, percebeu-se atrito entre as partes envolvidas, não sendo então cumprido o acordo pré-estabelecido.

Nas entrevistas realizadas, constatou-se que muitos são os pescadores cadastrados junto à Associação, que, nos meses de verão (temporada), compreendidos entre dezembro e fevereiro (chegando à março em alguns anos, devido à sazonalidade do carnaval), realizam o transporte de turistas para a ilha, pois como eles mesmos relataram,



ISBN: 978-85-7897-148-9

é uma fonte de renda segura, que auxilia muito no restante do ano.

#### 4. As Ressacas na Armação do Pântano do Sul

Em maio de 2010, a praia da Armação foi atingida por uma série de ressacas, que provocaram a transformação de toda sua orla marítima. As fortes ondas provocaram vários estragos: casas levadas pela água, faixa de areia tomada pelo mar, sujeira trazida pela fúria das águas, a dispersão dos cardumes e os vários barcos quebrados nos dias em que seguiram-se as ressacas, vem comprometendo, desde então, as atividades econômicas da população local, principalmente a atividade turística. Onde antes havia faixa de areia, hoje se encontra um muro de pedras, construído pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, para impedir que o avanço do mar provoque mais danos no ecossistema e na comunidade local.

Os especialistas não chegaram a um consenso sobre o motivo da ressaca que assolou a praia da Armação do Pântano Sul. Para a Defesa Civil do Estado de Santa Catarina<sup>651</sup> o que aconteceu foram ressacas pontuais, naturais, que ocorreram devido a uma grande incidência de correntes de vento do Oceano Atlântico, provocando uma maior erosão do lado sul da ilha, acarretando na movimentação das dunas na praia do Campeche, que também sofreu os efeitos da ressaca.

Já para o geólogo Rodrigo Del Omo Sato<sup>652</sup> da diretoria do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA), a construção e o fechamento completo de um molhe na praia foi o principal causador da violenta fúria do mar.

Referente à construção do muro de pedras, com 1.750 metros de extensão, João Luiz Baptista de Carvalho<sup>653</sup> diretor do Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar (CTTMar), da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), afirma que a colocação de pedras na praia poderá agravar a erosão marinha. Para ele "o problema pode se intensificar nas próximas ocorrências de ressaca. A princípio, a obra protege as casas afetadas em um curtíssimo prazo. A água irá encontrar a barreira de pedras e continuará erodindo com

<sup>651</sup> Dados extraídos do jornal DIÁRIO CATARINENSE. Ressaca em Florianópolis foi pontual. Disponível em <http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/>. Acesso em 10 de setembro de 2010.

<sup>652</sup> Entrevista concedida a Fabrício Escandiuizzi, cujos dados foram extraídos de : Especialistas: muro de pedras pode agravar destruição em SC. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/>. Acesso em 06 de jun. 2010.

<sup>653</sup> Idem.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ainda mais força a parte inferior deste muro".

Em conversas com moradores da Armação, percebeu-se que o avanço do mar ocorria na localidade há pelo menos uma década, as ressacas que ocorreram em 2010 expressam o ápice de um fenômeno que já vinha ocorrendo e alterando a paisagem desde o início dos anos 2000, período também em que incidiu um acelerado crescimento populacional na região ocasionando a expansão da malha urbana e, conseqüentemente, alterando a formação socioespacial da localidade. Nesse cenário, o turismo e a pesca artesanal não só tornaram-se as principais atividades econômicas da comunidade, mas também (re)constituíram a cultura e a identidade de sua população. Considerando que é preciso mais do que a construção de um muro de pedras na praia da Armação para amenizar os impactos socioespaciais sofridos pela comunidade e, diante da carência de estudos científicos interessados em compreender os prejuízos provocados pelas ressacas, decidimos propor a realização da presente pesquisa, cujos resultados serão de grande relevância social para os moradores da localidade. Isso porque, os dados levantados poderão subsidiar tanto à comunidade como o poder público na elaboração de políticas públicas que amenizem ou até solucionem os problemas vivenciados na atualidade. De modo indireto, o presente estudo, dado seu caráter de ineditismo, poderá estimular a realização de outras pesquisas pertinentes às causas e efeitos das ressacas na própria comunidade ou em outras regiões do país que, de modo similar, enfrentam igualmente esta problemática.

## **5 Reflexões sobre os Resultados Preliminares da Pesquisa de Campo**

Dados preliminares (entrevistas com moradores e turistas) apontam para algumas conclusões, percebeu-se nestas conversas que não somente a paisagem foi alterada com as ressacas, mas a vida local e a economia. A comunidade pesqueira vem sofrendo os impactos das ressacas devido o banco de areia formado por ela, dificultando e comprometendo a pesca.

A praia – principal atrativo turístico – teve sua paisagem completamente alterada e conseqüentemente a atividade turística sofre os efeitos desta transformação, já que não recebe mais o contingente de turistas que antes freqüentavam a localidade e que a tornaram outrora um “badalado balneário”.

Os comerciantes amargam com a falta de clientes (turistas), e por sua vez vem



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

buscando outras alternativas de sobrevivência, um dos casos que podemos citar é o de uma pousada da praia que conforme relato de sua proprietária, antes tinha ocupação predominantemente de turistas nas temporadas de verão, e que agora aluga os quartos por mês, transformando a pousada em pensão. Segundo a proprietária esta foi a única alternativa encontrada para conseguir sobreviver na localidade.

É fato que as transformações na orla da praia da Armação do Pântano do Sul vem acontecendo a mais de uma década, as ressacas que assolaram a comunidade no outono de 2010 expressam o ápice de um evento que já acontecia há vários anos (período também em que incidiu um acelerado crescimento populacional na região ocasionando a expansão da malha urbana e, conseqüentemente, alterando a formação socioespacial da localidade), podemos constatar isso não somente nas conversas com os moradores que inclusive mostravam a distância que as casas ficavam da praia e como o mar foi avançando, como também constatamos diversos estudos relatando as ressacas e as áreas de risco no litoral catarinense e principalmente na Armação. Estes estudos, Simó & Horn Filho (2004), Castilhos (1995), Pereira (2010), Melo Filho et al (2006) vem comprovar que esta atividade erosiva vem se intensificando a cada ano.

Para Castilhos (1995) em todo o litoral catarinense podem ser observados casos de erosão das praias, e que muitas vezes isso decorre por conta do desenvolvimento acelerado destas regiões, principalmente por conta do turismo balneário.

Uma possível elevação contemporânea do nível do mar, aspectos relacionados à orientação do arco praial e à atuação de correntes costeiras, bem como impactos da ocupação e características dos sedimentos praias, são alguns dos fatores passíveis de explicar os processos erosivos observados na área de estudo (CASTILHOS, 1995, p.72)

Na pesquisa de campo realizada no feriado de Carnaval do ano de 2012 (17 à 21 de fevereiro) conversamos com diversos turistas que expressaram descontentamento e tristeza em relação a atual situação da praia. Muitos destes turistas conhecem e freqüentam a praia da Armação há mais de duas décadas, e relataram que era uma das mais belas praias da Ilha de Santa Catarina, tanto por sua beleza natural, como por ser uma praia calma, principalmente para famílias com crianças.

Tanto turistas como a comunidade local reclamou da falta de infraestrutura de lazer, que antes das ressacas já faziam falta, agora (que a praia praticamente não existe mais) mais ainda. Sugeriram que seja feito em cima do atual muro de pedras uma pista para caminhadas e ciclovia, pois da forma que está, fica difícil até mesmo para caminhar.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A comunidade espera que o poder público realize alguma melhoria na localidade, mas ao mesmo tempo mostram-se sem expectativa de que isso aconteça.

No período do feriado de carnaval, observamos que havia uma estrutura montada em frente à Igreja para a realização de shows noturnos (promovido pelo poder público municipal), o que nos períodos noturnos atraía a população para o entorno.

Quanto ao comércio percebemos que muitos estabelecimentos (restaurantes) fecharam, e os poucos que insistem em permanecerem abertos, comemoraram o feriado, já que segundo eles foi o melhor período de temporada desde a ocorrência das ressacas em 2010. No período compreendido entre Natal e Ano Novo (2011-2012) a movimentação de turistas foi fraca, já no Carnaval ocorreu um aumento do número de turistas na localidade, o que fez movimentar a economia local, satisfazendo comerciantes e pescadores, que por sua vez realizam o transporte de pessoas para a Ilha do Campeche, sendo esta uma importante fonte de renda para a comunidade pesqueira local.

Retornei à comunidade para mais algumas entrevistas em fevereiro de 2014, e constatei que alguns pedidos da comunidade foram atendido, o da construção de uma espécie de calçada em cima do muro de pedras, a instalação de equipamentos de ginástica, e a instalação de um deque para descer ao que restou de faixa de areia, constituindo uma pequena praia foram as alterações observadas e aprovadas pela comunidade, que ainda sofre com a perda de sua orla e conseqüentemente dos turistas, que agora são poucos nas temporadas de verão. Os shows que aconteciam nas noites de verão também se resumem a quatro ou cinco dias, sem grande expressividade e público. Vários comércios fecharam e algumas casas atingidas pelas ressacas e que até 2011/2012 permaneciam seus escombros na localidade, já não foram mais encontradas.

Em uma análise preliminar dos dados, percebemos que tanto o avanço do mar quanto a diminuição do número de turistas vem acontecendo a alguns anos na praia da Armação. A comunidade vem tentando explorar economicamente o que ainda consegue da atividade, e na baixa temporada buscam por outras atividades remuneradas. No caso dos pescadores, o transporte de passageiros para a Ilha do Campeche mostra-se ainda como uma importante alternativa de renda. Já os proprietários de pousadas encontraram no aluguel mensal uma forma de não fechar as portas dos estabelecimentos, e continuar sobrevivendo na praia.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## Referências

BAENINGER, Rosana. A nova configuração urbana no Brasil: desaceleração metropolitana e redistribuição da população. **XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP**, PP, 729-772. Caxambu, 19 a 22/10/1998.

CARUSO, Mariléa M. Leal; CARUSO, Raimundo C. **Índios, baleeiros e imigrantes: a aventura histórica catarinense**. Tubarão: Editora Unisul, 2000.

CASTILHOS, Janete Abreu de. **Estudo evolutivo, sedimentológico e morfodinâmico da Planície Costeira e Praia da Armação**: Ilha de Santa Catarina, SC. Dissertação de Mestrado – Geografia/UFSC. Florianópolis, 1995.

CECCA - Centro de Estudos Cultura e Cidadania. **Uma cidade numa ilha**: relatório sobre os problemas sócio-ambientais da ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Insular, 1997.

FANTIN, Márcia. **Cidade Dividida**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERREIRA, Sérgio Luiz. **O Banho de mar na Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora das Águas, 1998.

GUIMARÃES, Vera Maria. “Turismo e modernidade em tempos de globalização: o turismo e os turistas na Barra da Lagoa” in: RIAL, Carmen Silva de Moraes; GODIO, Matías (Org.). **Pesca e turismo**: etnografias da globalização no litoral do Atlântico Sul. Florianópolis: NUPPE/CFH/UFSC, 2006.

LAGO, Mara Coelho de Souza. **Modos de vida e identidade**: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

LUZ, Sérgio Ribeiro da. **Nossa Senhora do Ribeirão da Ilha e sua população**: 1810-1930. Dissertação de Mestrado – História/UFSC. Florianópolis, 1994.

MELO FILHO, Eloi; HAMMES, Guilherme R & FRANCO, Davide. **Estudo de caso**: a ressaca de agosto de 2005 em Santa Catarina. 2º Seminário e Workshop em Engenharia Oceânica, FURG, Rio Grande do Sul, novembro 2006.

MIOTTO, Beatriz Tamasso; LINS, Hoyêdo Nunes & MATTEL, Lauro. “A realidade demográfica de Santa Catarina na virada do século XXI” in: LINS, Hoyêdo Nunes & MATTEL, Lauro. **A socioeconomia catarinense**: cenários e perspectivas no início do século XXI. Chapecó: Argos, 2010.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. Formação sócio-espacial do litoral de Santa Catarina (Brasil): gênese e transformações recentes. **Geosul, Florianópolis**, v.18, n.35, pp. 99-129, jan./jun. 2003.

PEREIRA, Eduardo Paulo Pires. **Praia da Armação**: uma análise das causas e efeitos dos danos provocados em maio de 2010. TCC, Geografia/UDESC, 2010.

SANTOS, Fabíola Martins dos; BASTOS, José Messias. O processo de urbanização do litoral e a expansão do turismo na capital catarinense – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. **XII Encontro de Geógrafos da América Latina**. Montevideo, Uruguay, 3 a

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

7/04/2009.

SIMÓ, D. H., HORN FILHO, N. O. Caracterização e distribuição espacial das “ressacas” e áreas de risco na Ilha de Santa Catarina, Brasil. **Gravel**, Porto Alegre, v. 2, pp. 93-103, out. 2004.

TAVARES, Lorena Janczak. **A comunidade pesqueira da praia da Armação do Pântano do Sul, Florianópolis – SC**. Monografia de Especialização – Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável/UDESC. Florianópolis, 2003.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS ÁREAS TITULADAS DE DOMÍNIO DO ESTADO DE RORAIMA, MUNICÍPIO DE BOA VISTA

Sigid Cunha dos Santos<sup>654</sup>

### Resumo

A análise espacial exploratória de padrões pontuais estimador kernel foi utilizada para identificar as áreas com maiores concentrações de lotes titulados, inseridas no patrimônio do Estado de Roraima, circunscrita na área urbana da capital de Boa Vista transformando uma distribuição de pontos numa superfície contínua com densidades. As seis aglomerações (cluster) detectadas indicam as áreas onde houveram duas classes das ações de regularização fundiária. Esta análise considera que no espaço a localização dos eventos explica seus atributos, e aqueles outros eventos, que estão em seu entorno possuem características semelhantes à sua. Resultando uma distribuição semelhante à da distribuição da população conforme fatores históricos e socioeconômicos, fornecendo subsídios às ações de políticas públicas para redução e prevenção da informalidade urbana.

**Palavras-chaves:** Regularização Fundiária; Densidade Kernel; Análise Espacial.

### 1 Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a área do patrimônio do estado de Roraima correspondendo a 13 bairros inseridos na porção de terras urbanas do município de Boa Vista, cujo parcelamento do solo encontra-se dividido em bairros, quadras e lotes, utilizando o processo de análise espacial e aplicando o modelo inferencial pontual. A análise espacial de eventos considera os fenômenos expressos por meio de ocorrências identificadas como pontos (unidade de análise) localizados no espaço, portanto estabelecendo que os pontos, neste trabalho, representam os lotes fundiários, identificados através de suas coordenadas geográficas. O termo evento refere-se a qualquer tipo de fenômeno localizável no espaço que, dentro de uma escala de investigação, possa estar associado a uma representação pontual. A proposta desta análise é investigar a distribuição espacial destes pontos, testando hipóteses sobre o padrão observado utilizando a estatística espacial.

A escolha foi determinada pela problemática levantada e tipos de dados disponibilizados. Sua justificativa respalda-se no interesse em identificar os locais da

<sup>654</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal de Roraima. Especialista em Geotecnologias para o Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal de Roraima e Bacharel em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: siglidsantos@gmail.com.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ocorrência dos aglomerados, ou seja, áreas com maiores concentrações de lotes titulados, relacionando-os com suas condicionantes, permitindo-se avaliar uma situação em que se quer identificar aglomerados de pontos com taxas de incidência altas criando uma área de influência (buffer) em torno deste aglomerado. Entretanto, a análise também é motivada pelo desejo de implementar ferramentas para criar um sistema único de informações fundiárias no estado.

Roraima, como é uma das unidades jovens da federação, ainda se discute quanto aos desdobramentos à questão fundiária, tendo que ser avaliada mais tecnicamente e observada, em função das várias dominialidades, dentro de uma mesma área, e atentar quanto à legitimidade nos processos de transferências que são fatos ocorridos muito recentemente. De fato, o trabalho propõe definir uma metodologia, de forma que a implementação completa requer um trabalho contínuo e rotineiro, justificando os dados amostrais na geração do mapa das áreas tituladas pelo Estado permitindo levantar questionamentos sobre as demais que ainda não foram tituladas, sendo que algumas, nem tão pouco estão com seus parcelamentos aprovados nos órgãos competentes, entretanto apresentam-se totalmente ocupadas.

## **2 Contextualizando a Capital de Roraima**

A história da capital de Roraima confunde-se com a história do próprio estado. Em certo momento não há como dividir o surgimento da cidade com o surgimento dele. Portanto, Roraima se estabeleceu com a Constituição de 1988, por força do artigo 14 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, deixando de ser Território Federal de Roraima. A eleição do primeiro governador ocorreu em 1990, cumprindo um mandato de 1991 a 1994, o qual tendenciou o aumento do índice de reorganização política do estado, que teve um crescente quando passou inicialmente de dois municípios para oito em 1990 e, posteriormente, para um total de quinze no ano de 1997, o que reflete uma colonização tardia da região. Deste modo está prevista na Constituição de 1988, in verbis:

Art. 14. Os Territórios Federais de Roraima e Amapá são transformados em Estados Federados, mantidos seus atuais limites geográficos.

§ 1º. A instalação dos Estados dar-se-á com a posse dos governadores eleitos em 1990.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

§ 2º. Aplicam-se à transformação e instalação dos Estados de Roraima e Amapá normas e critérios seguidos na criação de Rondônia, respeitado o disposto na Constituição e neste Ato.

A menção, constante do § 2º, remete à Lei Complementar 41/81, que por força do seu artigo 15, dispõe:

Art. 15 – Fica transferidos ao Estado de Rondônia o domínio, a posse e a administração dos seguintes bens móveis e imóveis:

I – os que atualmente pertencem ao território Federal de Rondônia;

II – os efetivamente utilizados pela Administração do Território Federal de Rondônia;

III – rendas, direitos e obrigações decorrentes dos bens especificados nos incisos I e II, bem como os relativos aos convênios, contratos e ajustes firmados pela União, no interesse do Território Federal de Rondônia.

Considerando o inciso I entende-se que os bens móveis e imóveis incorporaram o acervo imobiliário do atual Estado, não tendo a necessidade de qualquer outra providência legal para que a nova unidade federativa tenha pleno domínio de suas terras, de fato e de direito. Em complemento ao disposto, tem-se ainda a Lei 10.304/01 datada em 5 de novembro de 2001, cuja epígrafe transfere ao domínio do Estado de Roraima terras pertencentes à União.

Ainda sobre esse assunto, a Lei nº 11.952, de 25 de junho de 2009 que dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União, no âmbito da Amazônia Legal, evidencia que o marco regulador para transferência de terras da União para o Estado de Roraima, dar-se-á a partir de então.

Por igual, e lapidar resumo, o Suplemento Especial do Jornal Folha de Boa Vista – 118 anos, em fatos e fotos, acentua que: “A formação do patrimônio urbano de Boa Vista ocorreu em 30 de janeiro de 1889 quando, por meio de um Contrato de Compra e Venda, o Município adquiriu do Estado do Amazonas sua léguas patrimonial”. Por esse documento, a Intendência recebeu o Título Definitivo da área com 43.496,090 m<sup>2</sup>. A sede, com perímetro de 28.154 m<sup>2</sup>, limitava-se ao Norte com o rio Cauamé, a Leste com o rio Branco, a oeste com os rios Caraná e Pricumã, com a frente em linha reta medindo 5.970 m. O título definitivo da sede do Município encontra-se registrado às folhas 23 do Livro 36, do Registro de Títulos, dos anos de 1890/1899, da Divisão de Arquivo Público do Estado do Amazonas.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

No início do século XX, a sede do Município de Boa Vista do Rio Branco contava com cerca de 10 mil habitantes, dos quais de três a quatro mil eram brancos ou mestiços, a maioria fazendeiros ou comerciantes. A Lei Estadual N° 1.262 de 27 de agosto de 1926, elevou o distrito sede do município de Boa Vista do Rio Branco à categoria de cidade. Com o Decreto-Lei N° 176 de 1º de dezembro de 1938, a cidade teve sua denominação simplificada para somente Boa Vista de acordo com o Suplemento Especial do Jornal Folha de Boa Vista.

No que tange especificamente o Município de Boa Vista, a Série Monográfica - Município de Boa Vista elaborada pela Secretaria de Educação e Cultura em 1987, *apud* VERAS (2008) acentua que:

Constituído por um extenso espaço geográfico e com localização fronteiriça, além das dificuldades de acesso que retardam as ações governamentais do Amazonas, a área do rio Branco reclamava novos foros político-administrativo, o que vinha, inclusive, de encontro à política nacional de então. Daí a transformação do Município de Boa Vista em Território Federal do Rio Branco, ao qual foi anexada parte dos municípios de Moura e Barcelos, de acordo com o Decreto Lei N° 5.812 de 13 de setembro de 1943, apresentando a seguinte conformação administrativa: Município de Boa Vista, que se subdividira em três distintos: Caracará, Murupu e Boa Vista, sendo esta última, sede do Governo Territorial. ( p. 229)

Segundo análise de VERAS (2008), os elementos responsáveis pela formação sócio-espacial da cidade de Boa Vista são de ordem estratégica e geopolítica, onde os governos federal, estadual e municipal são os principais agentes formadores desse espaço frente às tensões étnico-culturais que envolvem o interesse na exploração dos recursos naturais, na produção agropecuária, na ocupação, na proteção e no desenvolvimento da fronteira norte da Amazônia Setentrional [ ] nesta entropia, a cidade de Boa Vista torna-se um centro polarizador e centralizador das ações políticas de ocupação e colonização do território. Uma vez que as forças políticas (governador, prefeito, fazendeiros, entre outros), “mão-de-obra qualificada”, infraestrutura física e demais aparelhos públicos e privados estavam concentrados na referida cidade.

Tal disposição deixa claro que a cidade de Boa Vista passou a ser um núcleo denso de pessoas atraídas pelas oportunidades oferecidas, mesmo que após a chegada, ocupassem as áreas de assentamento próximas, e de acordo com GUERRA (1957) atenta a isso:

As famílias, para este e outros projetos no período, eram recrutadas na própria Amazônia, ou nordeste do país (Maranhão, principalmente). Recebiam a



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

passagem para chegar à Boa Vista, um mês de alojamento nesta cidade, roupas e utensílios domésticos antes de serem transferidos para as áreas de assentamentos. Situadas nas colônias, essas famílias recebiam uma mensalidade financeira por nove meses, ferramentas básicas, medicamentos, e assistência hospitalar em Boa Vista.

O êxodo rural provocou uma implosão demográfica na capital nas últimas duas décadas. A cidade absorveu o contingente populacional que tradicionalmente se ocupava da atividade primária, desiludido com a ausência de políticas públicas eficazes e eficientes voltadas para o campo, assim, como a grande parte da migração registrada, sobretudo a partir do início da década de 80 e, principalmente, com a eminência das atividades no garimpo, que foi até o final daqueles anos.

Nesse sentido, é certo que o ordenamento territorial tornou-se requisito básico para atender a demanda provocada. Sendo uma das precauções a implantação do plano urbanístico em 1944 que disponha de um modelo radial concêntrico, onde da praça circular, derivam as radiais para o norte, oeste e sul, com ruas largas tendo no núcleo circular os edifícios públicos e a catedral.

Com efeito, a espacialidade da cidade de Boa Vista provocou a existência de leis básicas para ordenar o crescimento e disciplinar o uso e ocupação do solo urbano. E a partir de 1988, quando ocorre a transformação do território de Roraima para Estado, a cidade passa a ter mais autonomia para melhor planejar e estender sua atuação pública.

Corroborando este entendimento, na década de 90 foi elaborado o primeiro Plano Diretor da cidade, depois de sair do *status* de território e, de acordo com o Estatuto das Cidades, o processo de elaboração do Plano Diretor deve ser elaborado de modo a permitir a participação de todos os segmentos da sociedade, salientando que nesta situação específica não houve a consulta à população, pois a Lei nº 10.257/2001 regulamenta a política urbana nacional em conformidade nos artigos 182 e 183 da Constituição Federal e, por este motivo no ano de 2006 ocorre à reformulação do mesmo Plano Diretor o qual passa a cumprir as exigências da lei citada.

No mesmo sentido o posicionamento à Lei Complementar Municipal N° 924 de 28 de novembro de 2006 trazidos em seu artigo 22 inciso I, redefine os limites do perímetro urbano em consonância com a Lei Municipal nº 925, de 28 de novembro de 2006 que dispõe sobre o parcelamento do solo urbano no município de Boa Vista, promovendo o ordenamento territorial, de forma a intensificar a ocupação do solo sem geração de disfunções urbanas ao longo de sua respectiva formação.

A organização espacial da capital de Boa Vista sofre alteração com o grande



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

número de garimpeiros no final dos anos 1980, por dizer no período que deixa de ser Território Federal, enfatizado por Barros (1995, p.153):

áreas na periferia, com lotes doados gratuitamente pelo poder público, foram freneticamente ocupadas por habitações no período recente do garimpo (1987-90), como o bairro de Asa Branca, enquanto ao mesmo tempo aconteciam invasões no bairro do Beiral (sic), às margens do ri Branco, ao sul e contíguo à 'velha cidade' (ao sul do centro antigo, i. é, do centro ribeirinho). Antes que muitas casas estivessem prontas, a desarticulação do garimpo deixou centenas de habitações semi-acabadas, e fechadas, posto que a razão para a permanência destes moradores em Boa Vista não mais existia.

Oliveira (2008) relata que na década de 1980 surgem novos bairros na cidade: em 1981 surge o bairro São Vicente, São Vivente Industrial e 13 de Setembro; em 1982, surgem Pricumã, Liberdade, Marechal Rondon, Centenário e Caçari I; em 1984, os bairros Caçari II e Cauamé; em 1985 Buritis e Caimbé; em 1986 Asa Branca e Tancredo Neves e; em 1989 Paraviana e Cambará.

Na década de 1990, surgem Caranã, Nova Canaã, Jardim Tropical, Jardim Equatorial, Nova Cidade e Pintolândia, atribuindo motivo a esses, o êxodo rural. E assim a cidade de Boa Vista assume uma nova configuração do ponto de vista espacial.

Neste sentido, IBAM (2006) revela que as paisagens urbanas do município de Boa Vista são predominantemente de uso habitacional correspondendo a uma área de 5.771,9 km<sup>2</sup>, sendo expressivo o número de lotes desocupados (32,5%, sendo 29% na área oeste e sudoeste da cidade) e grandes glebas institucionais nos setores mais centrais que também concentram os equipamentos urbanos, prédios públicos e setores comerciais especializados.

Pinheiro, *et al* (2008) *apud* (UNCHS, 2001b) ressalta que as cidades desempenham um importante papel, tanto como provedoras de emprego, moradia e serviços, como centros de desenvolvimento cultural, educacional e tecnológico, porta de acesso para o resto do mundo, centros industriais de processamento de produtos agrícolas e manufaturados e lugares onde se gera renda. Há um forte e positivo vínculo entre os níveis nacionais de desenvolvimento humano e os níveis de urbanização.

Por seu turno, o conceito de cidade traduz um produto histórico-espacial carregando e transfigurando os fatores de ordem socioculturais e geográficos. E por conseguinte, o 'urbano' permite que adentremos aos espaços geográficos de forma subjetiva porém visível. Considerando que nenhum município de Roraima possui vilas (sedes de distritos, segundo a definição do IBGE), a população urbana apresentada



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

corresponde à população das cidades (sedes dos municípios). As taxas de urbanização são também bastante diversificadas, ressaltando-se o fato de que o tamanho macrocefálico de Boa Vista afeta toda a taxa média de urbanização do estado de Roraima.

### **3 Regularização Fundiária**

Regularização fundiária urbana é o processo conduzido em parceria pelo poder público e população beneficiária, envolvendo as dimensões jurídica, urbanística e social de uma intervenção que, prioritariamente, objetiva legalizar a permanência de moradores de áreas urbanas ocupadas irregularmente para fins de moradia e, acessoriamente, promove melhorias no ambiente urbano e na qualidade de vida do assentamento, bem como incentivar o pleno exercício da cidadania pela comunidade, sujeito do projeto. (ALFONSIN, 1997, p. 24). As áreas ocupadas de forma irregular constituem-se em ponto deficitário na captação de receitas municipais e contribuem para a expansão desordenada principalmente nas áreas urbanas ou de expansão urbana, produzindo, além disso, graves impactos na qualidade de vida da população. Para se desenvolver o processo de regularização fundiária plena é preciso caracterizar os aspectos físicos, urbanísticos, dominiais e sociais.

### **4 Conceitos de Análise Espacial**

Bailey (1994 apud ROCHA, 2004) define a análise espacial como uma ferramenta que possibilita manipular dados espaciais de diferentes formas e extrair conhecimento adicional como resposta.

A necessidade de quantificação da dependência espacial presente num conjunto de geodados levou ao desenvolvimento da chamada estatística espacial. A relação entre o produto final da regularização fundiária e a dependência espacial se condiz à conformidade do evento, pois ao se regularizar um lote de uma quadra certamente as demais se sujeitam a tal ato, logo se aplica às áreas definidas como patrimônio do estado de Roraima circunscritos na área urbana e/ou de expansão do município de Boa Vista com vistas a torna-se uma superfície contínua.

O modelo inferencial aplicado a este estudo é o processo pontual. Este permite



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

identificar se os pontos distribuídos sobre o terreno têm comportamento aleatório, irregular ou em aglomerados. Os pontos relatados aqui não estão associados a valores, mas apenas à ocorrência dos eventos considerados estando associados a atributos de identificação que segundo alguns autores, denominam processo pontual marcado.

Para se analisar a densidade de pontos foi aplicada uma técnica estatística de interpolação, não paramétrica, em que uma distribuição de pontos ou eventos é transformada numa “superfície contínua de risco” para a sua ocorrência denominada Estimativa Kernel. Esse procedimento permite filtrar a variabilidade de um conjunto de dados, sem, no entanto, alterar de forma essencial as suas características locais (BAILEY e GATRELL, 1995).

Os parâmetros deste estudo moldaram as características do estimador Kernel, sendo que o mesmo produz uma superfície contínua, com densidades calculadas em todas as localizações, desta forma, o investigador não precisa definir de forma arbitrária onde “cortar” a “área quente”, isto é, uma densidade a partir da qual se considera que os pontos formam um aglomerado. Contudo, é importante ressaltar que a interpretação dos resultados obtidos mediante a análise Kernel é subjetiva e depende do conhecimento prévio da área de estudo. A técnica apresenta, como uma das maiores vantagens, a *rápida visualização de áreas que merecem atenção*, além de não ser afetada por divisões político-administrativas. Portanto o estimador de intensidade é uma boa alternativa para se avaliar o comportamento dos padrões de pontos em uma determinada área de estudo, sendo considerado muito útil para fornecer uma visão geral da distribuição de primeira ordem dos eventos (CÂMARA et al, 2002).

## **5 Materiais e Métodos**

A coleta dos dados (pontos) das áreas de domínio particular tituladas, objeto de estudo deste trabalho, foram cedidas pelo Instituto de Terras e Colonização de Roraima – ITERAIMA. Considerando o conjunto de informações convertidas em pontos através do cruzamento das informações dos lotes titulados e do mapa georreferenciado da cidade de Boa Vista, extraíram-se as coordenadas geográficas de cada lote, de forma que os dados originados tornaram-se uma unidade amostral, em relação aos números de Títulos Definitivos, obtendo-se os seguintes resultados:



Tabela 1 - Lotes Titulados representados por Pontos

Bairros	Nº de Pontos Extraídos
13 de Setembro	1
Buritis	1
Centro	1
Bairro dos Estados	23
Liberdade	26
Mecejana	1
Pintolândia	229
Pricumã	10
Santa Luzia	425
Santa Tereza	150
São Francisco	315
São Pedro	8
São Vicente	1
<b>Total</b>	<b>1.191</b>

As coordenadas geográficas em UTM foram extraídas individualmente com base no mapa da cidade de Boa Vista georreferenciado, cruzando as informações do endereço de cada título definitivo informado. Fez-se, a seleção dos bairros, em decorrência do que consta no arquivo em planilha do programa *excel*, fornecido pelo ITERAIMA e os números de lotes titulados extraídos, determinaram-se no cruzamento das informações contidas no mapa georreferenciado, obstante ao não aproveitamento integral das informações pela constatação que algumas delas entre as bases coletadas não foram compatíveis, impossibilitando extrair as coordenadas geográficas de todos os lotes titulados informados, imediatamente gerando *dados amostrais*.

A associação dos dados espaciais das origens e dos destinos, para posterior incorporação em meio digital, foi feita usando diversos recursos de *software*, tais como planilha eletrônica, editores de texto, além de recursos para tratamento de banco de dados do Sistema de Informação Geográfica - SIG. Um dos *softwares* utilizado foi o Microstation SE, inclusive a base de dados da cidade utilizando funções do *kernel* e procedimentos utilizando a ferramenta *Spatial Analyst*, composta por diversos tipos de feições: eixos de ruas, quadras, nomes de ruas, número das quadras, número dos lotes, etc.

A aplicação da técnica de análise de padrões pontuais exigiu que os lotes fossem representados por pontos posicionados em seus centróides. A localização de cada ponto passa a representar o lote titulado e/ou titulado e registrado no cartório de registro de



ISBN: 978-85-7897-148-9

imóveis. A partir daí, implementa-se o estimador kernel, que é uma técnica de análise espacial capaz de gerar superfície de densidades. Quando essa superfície apresenta comportamento diferente do aleatório, identifica-se variação da média de densidades no espaço, visualizando-se “áreas quentes”. A expressão “áreas quentes” representa a ocorrência de uma concentração de eventos, indicando alguma forma de aglomeração em uma distribuição espacial.

A implementação do estimador *kernel*, exige que se estabeleçam, a priori, os seguintes parâmetros: *raio de influência* ( $\tau$ ) que define a vizinhança do ponto a ser interpolado e controla o alisamento da superfície gerada. É o raio de um disco, centrado em  $s$ , que é uma localização na região  $R$ , no qual pontos  $s_i$  vão contribuir para a estimativa da função de intensidade; *função de estimação  $k$  (Kernel)* com propriedades de suavização do fenômeno. Os Kernel normal ou quártico são os mais comumente utilizados. Se  $s$  representa uma localização em  $R$  e  $s_1, \dots, s_n$  são as localizações das  $n$  observações, então a intensidade  $\lambda(s)$ , em  $s$  é estimada por:

Figura 1 – Fórmula da Função de Estimação kernel

$$\lambda_{\tau}(s) = \sum_{i=1}^n \frac{1}{\tau^2} k\left(\frac{(s - s_i)}{\tau}\right)$$

Onde  $k$  é uma função de densidade bivariada escolhida, ou seja, a função de estimação ou de suavização, conhecida como *Kernel*. O parâmetro  $\tau$  é conhecido como raio de influência ou largura da banda e determina o grau de suavização da superfície de saída. A função bidimensional é ajustada sobre os eventos considerados compondo uma superfície cujo valor será proporcional à intensidade dos eventos por unidade de área, ressaltando que não adianta aumentar o raio de influência, pois essa medida não mudará significativamente os valores da densidade calculada. Essa função realiza a contagem dos eventos dentro de uma região de influência, ponderando-os pela distância, de cada um, a uma localização de interesse (CÂMARA *et al.*, 2002). Do ponto de vista visual, quando se aplica o estimador de intensidade sobre uma grade de localizações na área  $R$ , pode-se pensar numa função tridimensional que “visita” cada ponto  $s$  na grade. A distância para cada evento observado  $s_i$ , que cai na área de influência, é medida e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

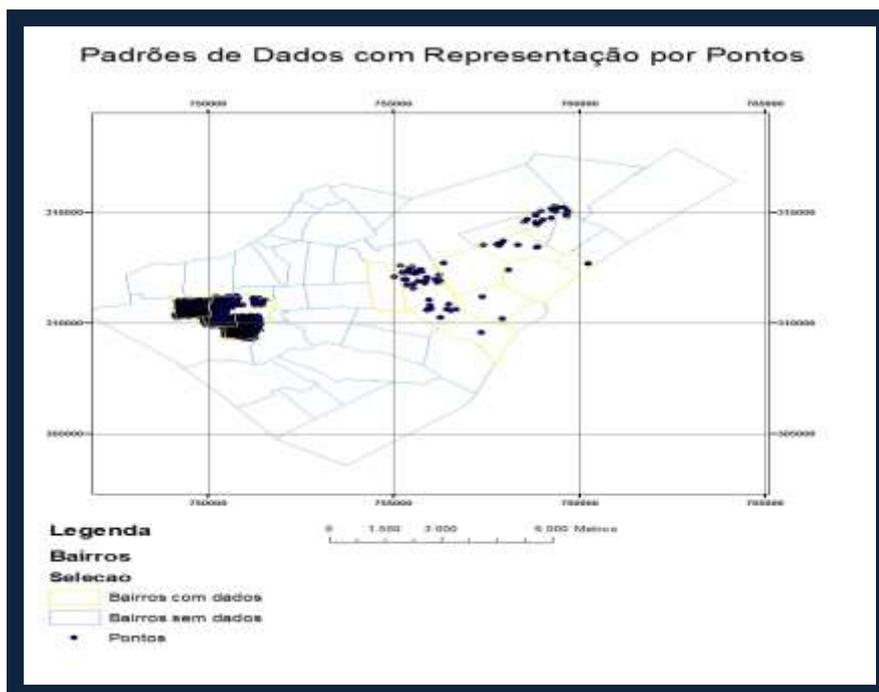
contribui para a estimativa de intensidade em *si* de acordo com sua distância de *s*.

Para o cálculo da superfície de densidade kernel foram utilizados os 'pontos' como parâmetro para a característica de entrada. Após foram definidos em 5 (cinco) metros, o tamanho da célula raster de saída cujo raio de influência considerado foi de 400 metros, baseado na unidade de projeção linear dos resultados. As unidades de área dos valores da densidade de saída são quantidades de lotes por metro quadrado. Para classificar os dados visando facilitar a descrição, ilustração e a interpretação foi aplicado o método dos quantis, no qual o conjunto dos dados foi subdividido em 3 (três) classes denominada de tercís, geralmente as classes possuem o mesmo número de observações, como não se aplica a este caso concreto, permitiu-lhe fazer uma aproximação, pelo fato do resultado não ser inteiro.

## 6 Resultados e Discussão

A análise exploratória dos dados demonstrou que os 1.191 pontos referentes aos lotes titulados estão distribuídos numa área de 2.192,118 hectares ou 21.921.178,564 m<sup>2</sup> correspondente a 13 bairros em estudo, conforme Figura 2.

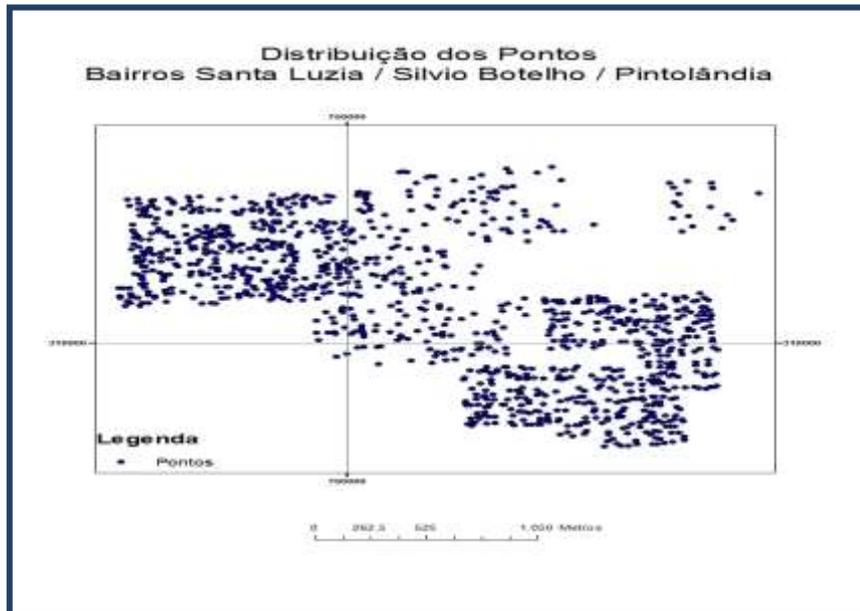
Figura 2 - Distribuição Espacial dos lotes titulados nos bairros 13 de Setembro, Buritis, Centro, Dos Estados, Liberdade, Mecejana, Pintolândia, Pricumã, Santa Luzia, São Francisco, São Pedro, São Vicente e Silvio Botelho no município de Boa Vista/RR.





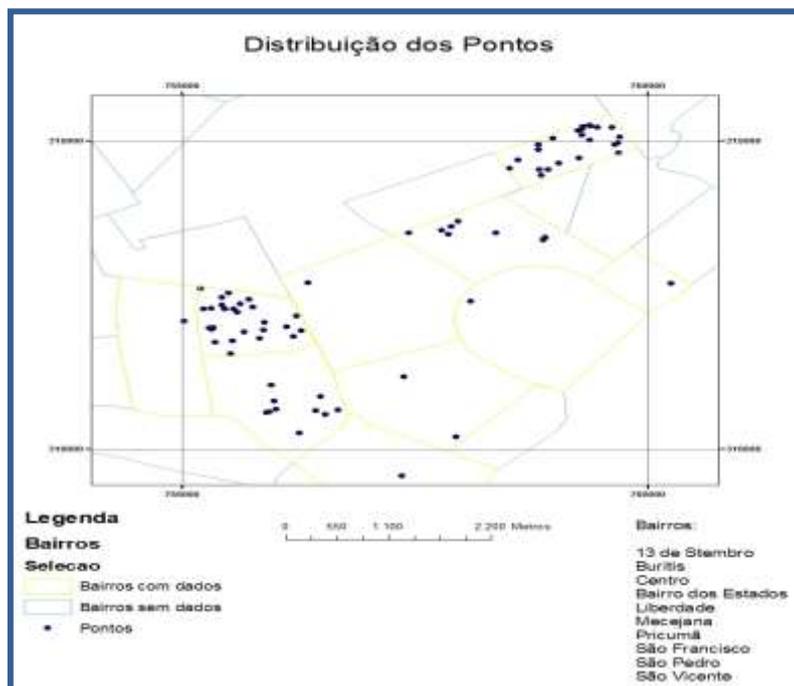
ISBN: 978-85-7897-148-9

Figura 3 - Eventos dos lotes titulados (pontos) nos bairros Santa Luzia, Silvio Botelho e Pintolândia, município de Boa Vista/RR.



As maiores concentrações de ocorrência de pontos, conforme dados aplicados, se observa nos bairros Santa Luzia, Pintolândia e Silvio Botelho observado na Figura 3. Os demais bairros em estudo possuem uma distribuição aleatória dos pontos ocorrendo áreas com maior e menor densidade, conforme Figura 4.

Figura 4 - Eventos dos lotes titulados (pontos) nos bairros 13 de Setembro, Buritis, Centro, Dos Estados, Liberdade, Mecejana, Pintolândia, Pricumã, Santa Luzia, São Francisco, São Pedro, São Vicente e Silvio Botelho, município de Boa Vista/RR.





ISBN: 978-85-7897-148-9

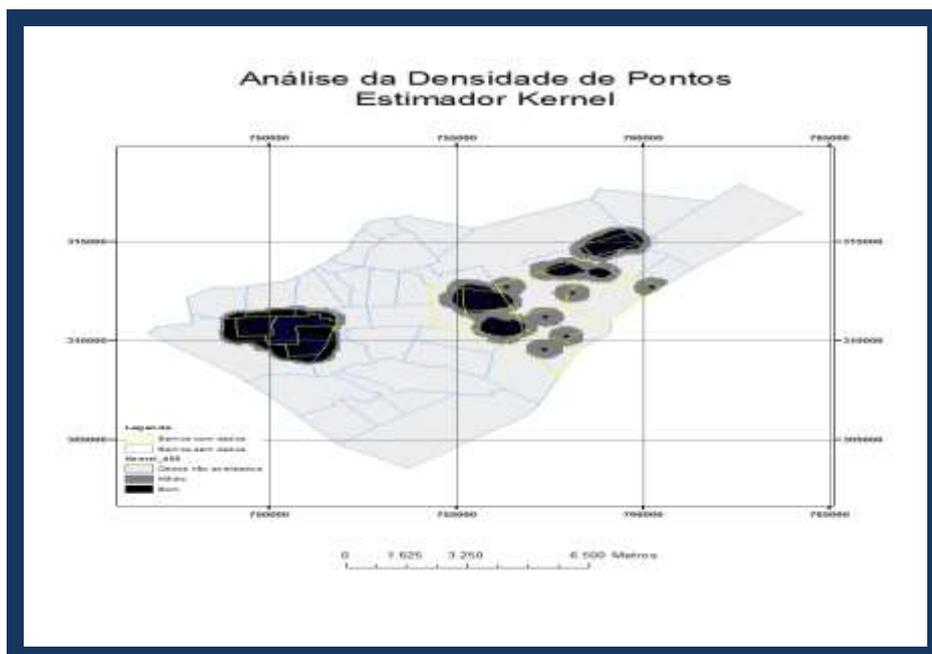
Sumariamente ao titular um lote todos os seus ‘vizinhos’ ou lotes confrontantes teriam condições também de se regularizarem. O estimador de densidade Kernel utilizou-se de um raio de influência de 400 metros calculado empiricamente com a proposta de definir a vizinhança do ponto a ser interpolado e visto de forma que não gerasse uma superfície muito descontínua. Com esse entendimento ao aplicar o estimador de densidade Kernel nos 1.191 pontos foi gerada uma superfície (Figura 08), representada segundo o método dos quantis, em 3 classes denominada de tercís, originando uma classificação descrita abaixo:

✓ A primeira classe representa ocorrência zero, ou seja, os dados não foram analisados em decorrência da ausência de dados complementares em função do tempo limitante para a coleta de dados e, também por este trabalho subsidiar uma proposta de trabalho a ser implementada, por isso, utilizou-se dados amostrais, sendo nominada de DADOS NÃO ANALISADOS.

✓ A segunda classe corresponde ao intervalo de 0 até 0,000004631 e identificando quantos lotes por metro quadrado estão regularizados, sendo nominada de MÉDIA.

✓ A terceira classe corresponde ao intervalo de 0,000004631 até 0,00630347 identificando a quantidade de lotes por metro quadrado que estão regularizados, sendo nominada de BOM.

Figura 5 - Resultado da análise do estimador *kernel* nos eventos (pontos) com identificação dos bairros.





**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Quanto mais próximos os centróides, maior a intensidade do evento, verificado na aplicação do estimador de densidade *Kernel*, gerando 6 (seis) regiões que, segundo a classificação estabelecida e nominada como 'Bom', indica uma aglomeração, ou seja, uma concentração de eventos distribuídos nos seguintes bairros: 2 (duas) aglomerações no bairro São Francisco; 1 (uma) aglomeração no bairro dos estados; 1 (uma) aglomeração envolvendo os bairros Pintelândia, Santa Luzia e Silvio Botelho; 1 (uma) aglomeração no bairro Liberdade e 1 (uma) aglomeração no bairro Pricumã.

Os bairros citados acima apresentam um intervalo de densidade 0,000004631 até 0,00630347 significando a quantidade de lotes por metro quadrado titulados, indicando que houve uma atuação do Estado mais intensiva nessas *áreas quentes* em relação às classificadas como média. Avaliando estas aglomerações, uma das tendências é uma distribuição semelhante à da distribuição da população, de forma que os eventos caracterizam os lotes titulados, localizados no espaço conforme diretrizes estabelecidas pelo órgão legislativo, que por sua vez, possui residentes os quais estão distribuídos conforme fatores históricos e socioeconômicos.

Com efeito, a construção para um *olhar espacializado* impõe a necessidade de se pensar como interpretar a relação entre a distribuição dos lotes titulados inseridos nos 13 bairros em estudo com as várias dimensões da realidade (renda familiar, grau de instrução, qualidade dos domicílios, infraestrutura do bairro, densidade demográfica, ano de criação do bairro, forma de ocupação, área dos lotes, entre outros). Onde está inserida a maior aglomeração deste trabalho (Pintelândia, Santa Luzia e Dr. Silvio Botelho), constatou-se que existem situações que se tornam empecilhos para gerar uma ação de regularização fundiária concluída, tais como: terrenos baldios sem ocupação, documentação solicitada para abertura do processo irregular, desinteresse e/ou desconhecimento por parte da população, lotes titulados e não registrados no cartório de imóveis, entre outros, fatores estes que independe da competência dos órgãos públicos. Apesar desta área, conforme dados amostrais, possuir uma **maior densidade** por metro quadrado de lotes titulados, ainda assim, nesta mesma área, visualiza-se uma **região nominada como média**, nesta metodologia, que apresenta uma baixa densidade, apontando para que haja uma intervenção mais intensiva nessa região visualizada na figura 08.

Nos demais bairros que são bem mais antigos e que, pelo decorrer do tempo, teoricamente, deveria possuir áreas totalmente regularizadas fundiariamente, não apresentam esta característica. Pelo contrário, é onde aparece maior número de áreas



ISBN: 978-85-7897-148-9

classificadas como média densidade de lotes titulados e que, apesar de possuírem alguns pontos de *áreas quentes* necessita-se identificar os fatores que provocaram esta **baixa densidade** de metros quadrados de lotes titulados. Portanto, Veras (2008) enfatiza que o setor leste da cidade é considerado como área nobre enquanto o setor oeste (exemplificando os bairros Pintelândia, Santa Luzia e Dr. Silvio Botelho) como periférico e, a princípio, enfoca as populações de baixa renda, fortalecendo assim o histórico de ocupação através de oferta gratuita de porções de terras a famílias carentes e, portanto, apresenta-se com um maior número de ocupantes, tornando-se assim um dos fatores possíveis de uma atuação mais intensa das ações de regularização fundiária na região.

Enquanto que os bairros Centro, São Pedro, 13 de setembro e São Vicente são bairros que, pela descrição do histórico de ocupação são menos populosos e, que apresentaram conforme análise da superfície gerada, uma **densidade nominada como média**, conclusivamente tiveram ações de regularização fundiária menos intensas, considerando que a área em pauta trata-se da matrícula imobiliária nº 2101 onde há uma reintegração de posse em favor do município de Boa Vista, concedido judicialmente em 05/09/1990.

## 7 Considerações Finais

A ordem de preocupação em otimizar as ações de regularização fundiária com intuito de diminuir o fenômeno da informalidade urbana, se revela com mais propósito na regularização fundiária, como alternativa de política pública para o tratamento do problema. As 6 (seis) aglomerações (*cluster*) detectadas indicam as áreas onde houve duas classes (bom e média) das ações de regularização fundiária, apontando para uma ferramenta de planejamento de ações localizadas e pontuais, dispondo como uma das maiores vantagens nesta análise, é a consideração que no espaço a localização dos eventos explica seus atributos e aqueles outros eventos que estão em seu entorno possuem características semelhantes à sua. A diferenciação dessas características dá-se pelo aumento da distância. Explicando, no caso concreto, a regularização fundiária de um lote permite que os lotes confrontantes também estejam aptos a serem regularizados, assim entende-se que o estimador de densidade Kernel é apropriado para caracterizar as áreas com maiores concentrações de lotes titulados e relacioná-las em um estudo mais aprofundado com suas condicionantes, sendo possível observar na escala local onde elas



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

ocorrem. De forma que os bairros Santa Luzia, Dr. Silvio Botelho e Pintolândia constituem a região onde se observou um maior aglomerado pelo número de ocorrências e por hipótese da distribuição da população, distribuídas conforme fatores históricos e socioeconômicos, determinaram uma maior densidade de lotes titulados por metro quadrado. Já as demais aglomerações tiveram suas ocorrências menores e mais isoladas uma das outras, apresentando menor densidade de lotes titulados por metro quadrado, apesar de também constar a densidade nominada como *bom*.

É importante registrar que o planejamento e a execução de políticas públicas serão tão mais eficientes e eficazes quanto mais adequadas for a “localização” dos problemas a serem resolvidos. O planejamento e a coleta de informações adequadas e de qualidade e, portanto, a disponibilização de recursos humanos e financeiros para este fim é essencial quando o que está em jogo é a moradia digna do cidadão.

## Referências

ALFONSIN, Betânia. **Direito à moradia**: instrumentos e experiências de regularização fundiária nas cidades brasileiras. Rio de Janeiro: Observatório de Políticas Públicas, FASE, IPPUR, 1997.

BAILEY, T, GATTREL, A. **Spatial Data Analysis by Example**. London, Longman, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 12 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n. 41, de 22 de dezembro de 1981**. Cria o Estado de Rondônia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/Lcp41.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp41.htm). Acesso em: 25 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.304, de 5 de novembro de 2001**. Transfere ao domínio dos Estados de Roraima e do Amapá terras pertencentes à União e dá outras providências. (Redação dada pela Lei nº 11.949, de 2009). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10304.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10304.htm). Acesso em: 16 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.952, de 25 de junho de 2009**. Dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União, no âmbito da Amazônia Legal; altera as Leis nºs 8.666, de 21 de junho de 1993, e 6.015, de 31 de dezembro de 1973; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/Lei/L11952.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/Lei/L11952.htm). Acesso em: 17 de ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n. 924, de 28 de novembro de 2006**. Dispõe sobre o Plano

# ANAIS



ISBN: 978-85-7897-148-9

diretor estratégico e participativo de Boa Vista e dá outras providências. Disponível em: [http://www.boavista.rr.gov.br/ArquivosDinamicos/legislacao/boavista\\_legislacao\\_06022014123941.pdf](http://www.boavista.rr.gov.br/ArquivosDinamicos/legislacao/boavista_legislacao_06022014123941.pdf). Acesso em: 18 de jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 925, de 28 de novembro de 2006**. Dispõe sobre o parcelamento de solo urbano do município de Boa Vista e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=247756>. Acesso em: 26 de set. 2012.

BOA VISTA 118 anos, em fatos e fotos. **Folha de Boa Vista**, Boa Vista, 9 de julho de 2008. Suplemento Especial do Jornal Folha de Boa Vista, p. 15.

CÂMARA, G.; MONTEIRO, A M.V.; CARVALHO, M. S.; DRUCK, S. **Análise espacial de dados geográficos**, 2 ed., 2002. Disponível em: <http://www.dpi.inpe.br/qilberto/livro/analise/>. Acesso em 17/08/2009.

GERÊNCIA REGIONAL DO PATRIMÔNIO DA UNIÃO. Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Roraima. **Ata da reunião** realizada nos dias 9 a 11 de março de 2009.

GUERRA, Antônio Teixeira. **Estudos geográficos do território do Rio Branco**. IBGE. 1957.

OLIVEIRA, Rafael da Silva (Org.). **Roraima 20 anos**: as geografias de um novo estado. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

VERAS, Antônio Tolrino de Rezende. Produção do espaço e uso do solo urbano em Boa Vista – Roraima. In: SILVA, Paulo Rogério de Freitas; OLIVEIRA, Rafael da Silva (Org.). **Roraima 20 anos**: as geografias de um novo estado. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.



ISBN: 978-85-7897-148-9

## PROJETO GEOPARQUE CAMINHOS DOS CÂNIIONS DO SUL: uma proposta de planejamento regional

Tarcísio Roldão da Rosa<sup>655</sup>Isa de Oliveira Rocha<sup>656</sup>

### Resumo

Um Geoparque tem o propósito de desenvolver uma região no seu aspecto cultural, econômico e ambiental. O objetivo geral consiste em apresentar uma possibilidade de efetivação de planejamento regional a fim de potencializá-lo para o desenvolvimento sustentável. A SDR/AMESC e outras instituições locais, bem como professores, estão unidos em torno de um foco em comum, obter o título de Geoparque para o extremo sul catarinense. Os principais eixos temáticos que serão discutidos são: o quadro da geologia local e planejamento regional. Neste território em que a proposta do Geoparque está inserida existem os Parques Nacionais PARNAS e PNSG, sítios arqueológicos, paleontológicos e vinte Geossítios atestados pela CPRM. Ainda: Há a necessidade de desenvolvimento de um diagnóstico socioambiental regional, englobando todos os municípios envolvidos pelo Projeto Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul.

**Palavras-Chave:** Geoparque; Planejamento Regional; Sul Catarinense.

### 1 Introdução

Um Geoparque tem o propósito de desenvolver uma região no seu aspecto cultural, econômico e ambiental, em área delimitada que abrange determinado número de sítios geológicos. O projeto “Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul”, proposto por setores da comunidade do Extremo Sul Catarinense necessita de avaliação a ser realizada pela Rede Global de Geoparques da Unesco.

O objetivo do presente artigo, que é uma breve introdução dos estudos referentes à dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental da UDESC, consiste em apresentar algumas reflexões sobre o Projeto Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul. Neste território em que a proposta do Geoparque está inserida existem os Parques Nacionais de Aparados da Serra e Parque Nacional da Serra Geral (PARNAS e PNSG), sítios arqueológicos, paleontológicos e vinte Geossítios atestados pelo Serviço Geológico do Brasil (CPRM), entre outras potencialidades.

<sup>655</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental – MPPT da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Email: [tarcisiocanyons@gmail.com](mailto:tarcisiocanyons@gmail.com).

<sup>656</sup> Professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental – MPPT da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: [isa.rocha@udesc.br](mailto:isa.rocha@udesc.br).



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

A Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional – SDR/AMESC e outras instituições locais estão unidas em torno de um foco em comum, obter o título de Geoparque, para assim alcançar maior dinamismo socioeconômico local, a ser impulsionado pela divulgação internacional através do Geoturismo. A dificuldade de consolidação do projeto Geoparque relaciona-se, principalmente, a falta de planejamento regional e desenvolvimento socioambiental.

## **2 Geoparque e Geoturismo**

Nestas poucas linhas tenta-se esclarecer a nova categoria turística para o Brasil denominada de Geoturismo. Esta atividade se passa dentro de um Geoparque, uma área específica cujos elementos geológicos são supervalorizados. No entanto, outras condicionantes entram neste conjunto chamado Geodiversidade, levando-se em conta que tanto a vegetação como a fauna igualmente estão presentes nestas áreas singulares.

Segundo a Royal Society for Nature Conservation do Reino Unido (apud BRILHA, 2005) a geodiversidade consiste na abundância de ambientes geológicos, fenômenos e processos ativos que dão origem as paisagens, rochas minerais, fósseis, solos e outros depósitos superficiais que são o suporte para a vida na Terra.

Geoparque é uma área com limites bem definidos e contendo um determinado número de sítios geológicos de importância científica, raridade e beleza, agregando valor arqueológico, econômico, histórico e cultural. O projeto geoparque é reconhecido e avaliado pela Rede Global de Geoparques e Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

O Geoparque é um segmento turístico emergente, que visa através da geodiversidade impulsionar economicamente uma determinada região, na qual ocorram sítios geológicos reconhecidos, como os geossítios. Geossítio segundo Brilha (2005, p. 52) “é a ocorrência de um ou mais elementos da geodiversidade (aflorantes quer em resultado da ação de processos naturais quer devido à intervenção humana), bem delimitado geograficamente e que apresente valor singular do ponto de vista científico, pedagógico, cultural, turístico, ou outro”.

A implantação de um Geoparque, como alternativa de desenvolvimento regional, poderá alavancar economicamente os municípios envolvidos, pois o aval da Unesco traz o reconhecimento de que determinado território está contemplado com uma geodiversidade



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

apta para visitação. O geoparque deve ter a instalação de painéis ilustrativos em todos os sítios geológicos que informam aos visitantes a história geológica daquele lugar, inclusive mencionando a referência de sítios paleontológicos e arqueológicos, se for o caso.

Certamente, se bem planejado o Geoparque pode trazer grandes benefícios para as comunidades envolvidas, com a vinda de muitos turistas, pois o Geoturismo já é um ramo do turismo consolidado em outros países. Conforme Arouca (2011, p. 01) “Geoturismo é compreendido como o turismo que sustenta e incrementa a identidade de um território, considerando a sua geologia, ambiente, cultura, valores estéticos patrimônio e o bem-estar de seus residentes”.

Para que determinada região ateste seu potencial geológico no Brasil, e assim inicie este processo de construção de candidatura ao Geoparque, é necessário submeter-se ao Programa Geoturismo da CPRM (Serviço Geológico do Brasil). Este tem a finalidade de promover a caracterização física de regiões de interesse geoturístico, disseminando o conhecimento básico de geologia, informações geoambientais, geo-históricas e do patrimônio mineral existente entre as comunidades alcançadas (GLOBAL TOURISMO, 2007).

### **3 Projeto Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul - Caracterização**

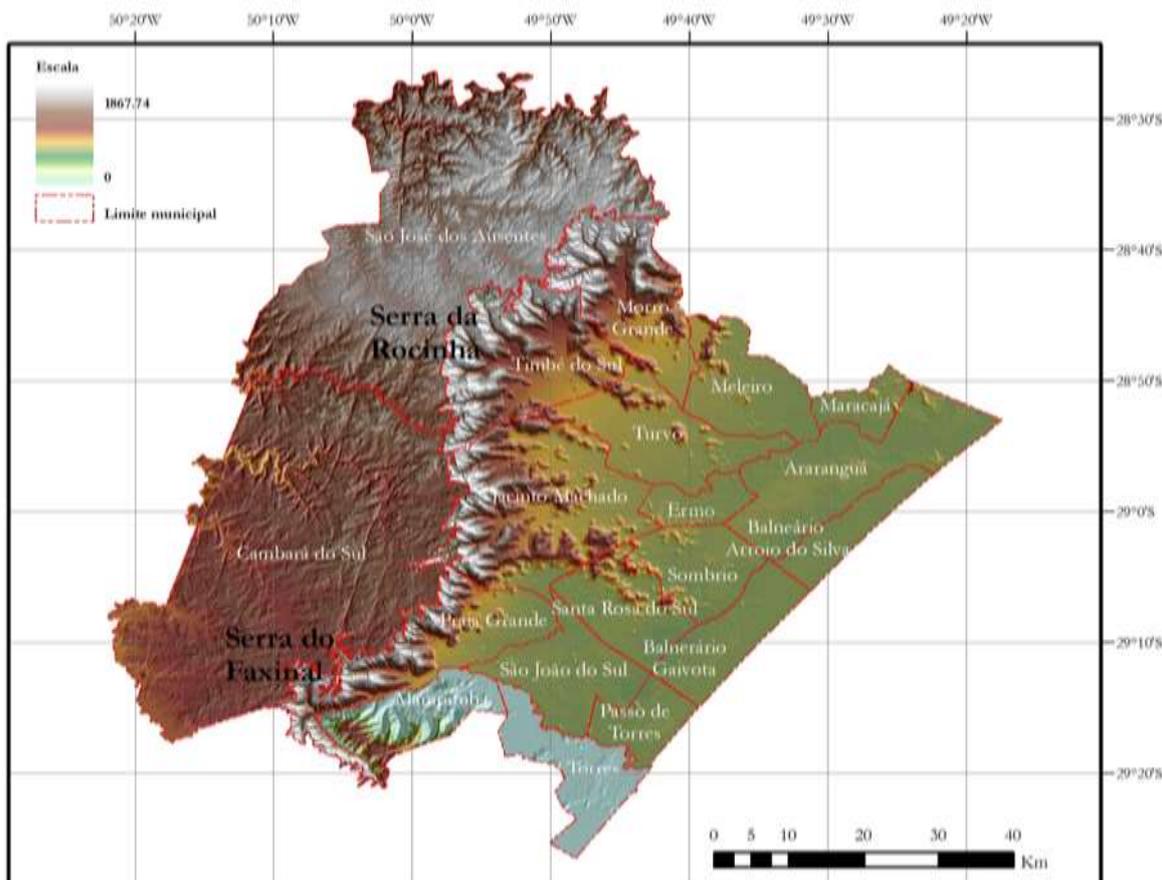
A região proposta para a criação do Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul está inserida nos territórios catarinense e rio-grandense, ou seja, no extremo sul catarinense e no nordeste do Rio Grande do Sul. A proposta abrange quatro municípios gaúchos (Torres, Mampituba, Cambará do Sul, São José dos Ausentes) e 15 municípios catarinenses (Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Maleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo); totalizando uma área de 5.670 km<sup>2</sup> (Figura 1). (Material informativo da Secretaria de Desenvolvimento Regional de Araranguá)





ISBN: 978-85-7897-148-9

Figura 2: Modelo Digital do Terreno e limites municipais e estaduais



Fonte: <http://www.cprm.gov.br/geocoturismo/geoparque/canios/>

A SDR (Secretaria do Desenvolvimento Regional de Araranguá) e a AMESC (Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense) entre outras instituições contemplaram nesta proposta de Geoparque uma oportunidade alavancar a economia da região através do turismo geológico. Alguns profissionais, como professores de Geografia e Geologia mostram-se interessados e participativos neste processo de implantação. Para tanto, são organizadas reuniões, palestras e cursos que visam estimular e informar principalmente os profissionais da área do turismo, bem como demais interessados das comunidades envolvidas.

Destaca-se o curso de capacitação “Aspectos da Geologia e Geomorfologia do Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul”, realizado na cidade de Praia Grande (SC), no período de 15/10 a 12/11/2013, na sala de reuniões do Portal Turístico desta cidade. O curso ocorreu como parceria entre o IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Tecnologia) e Ministério da Educação. A promoção do curso estava a cargo do IFC – Campus Sombrio; Amesc; IFSC – Campus Araranguá; Prefeitura Municipal de Praia Grande; SDR/Araranguá. O curso foi organizado e ministrado pelos professores Leila Maria Vasquez Beltrão e Maurício Dalpiaz Melo, com conteúdo de Geologia e Geomorfologia, além de visitas a alguns geossítios de extrema importância para a consolidação do Geoparque.

O Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul insere-se na porção Sudeste do Planalto Meridional, que compõe o Planalto Brasileiro, segundo a classificação do geógrafo Aziz Nacib Ab'Saber para o relevo brasileiro. Para melhor caracterização, o Planalto Meridional, que ocupa a porção sul do país, é dividido em duas partes:

1) Planalto Arenito-basáltico: há cerca de 145.000.000 anos atrás, na região sul do país, tinha-se um ambiente desértico, no qual os ventos transportavam a areia e formavam grandes dunas, que com o passar do tempo originaram as rochas denominadas de arenitos. Neste ambiente, imensos falhamentos foram abertos pela movimentação do terreno. Destes falhamentos, de tempos em tempos, saíam grande quantidade de lavas vulcânicas, que se espalhavam em direção a oeste. Quando estas erupções cessavam, as lavas resfriavam e solidificavam, formando as rochas denominadas basaltos, que eram recobertas pelas areias do deserto. O planalto ficou composto por camadas de arenito (mais friáveis), alternadas com camadas de basalto (mais resistente). As diferentes resistências destas rochas permitiram que os rios da região escavassem muitos vales, com muitas cachoeiras. A sedimentação ocorreu com a inclinação na direção da calha do Rio Paraná (a oeste), originando um relevo de cuevas, formas típicas desse planalto, e que recebem a denominação de serras, como por exemplo, a Serra Geral, que seria a zona de contato com a outra parte do Planalto Meridional, denominada depressão periférica.

2) Depressão Periférica: área formada por sedimentação, conhecida como Planalto dos Campos Gerais no Paraná e Depressão Central no Rio Grande do Sul. A parte catarinense do parque é acentuada por escarpas, vales profundos que recortam toda a borda do planalto e uma planície arenosa, entremeada de lagoas. A parte rio-grandense do parque (Geoparque) é mais alta, e seu relevo se caracteriza por coxilhas suaves e vales rasos que se aprofundam em degraus súbitos, formando sucessivas quedas d'água, à medida que os rios e arroios vão se encaixando em vales estreitos e de encostas íngremes, ou mesmo, verdadeiros cânions de paredes verticais. O planalto termina abruptamente para leste, sem transição, dando lugar a paredões quase verticais, como se



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

houvesse sido cortado e, por isso, denominados de “Aparados da Serra”. A borda do planalto é recortada mais ou menos profundamente por cânions. Em alguns lugares, ao contrário, prolonga-se em morros isolados ou forma serras que descem gradualmente até a planície adjacente (aula ministrada pela Geóloga Yasmin Moura da Cunha – Unesc).

De acordo com o material informativo da CPRM (2012) as potencialidades descritas são muitas no Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul, como por exemplo: “a) Os maiores cânions da América Latina; b) Parques Nacionais Aparados da Serra e Serra Geral, Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, APA Rota do Sol, Parques Estaduais de Tainhas, Itapeva e Guarita e Parque Ecológico Municipal de Maracajá; c) Praias, lagos, dunas, rios, falésias, mirantes, furnas, trilhas e belezas cênicas; d) Pluralidade de atrativos culturais com rico calendário festivo e gente hospitaleira; e) Turismo rural, ecológico, de aventura, de contemplação, científico, cultural, dentre outros; f) Elementos geológicos que contam o passado da Terra e da Vida que representam ricos materiais para o estudo científico e locais de contemplação que nos permitem refletir sobre o presente com outras perspectivas, especialmente, em relação ao futuro sustentável; g) Diversidade cultural, biodiversidade e geodiversidade; h) Sítios arqueológicos, paleontológicos e 20 Geossítios atestados pelo Serviço Geológico do Brasil”.

Nas fotografias a seguir observam-se alguns atrativos da área do Geoparque proposto.

Fotografia 1: Geossítio - Cânion Itaimbezinho/PARNAS





**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Na Fotografia 1 observa-se na parte da parede interior o território de Santa Catarina e na parte superior (dos dois lados) do planalto está o Rio Grande do Sul. Como se trata do Parque Nacional Aparados da Serra, a legislação para a utilização deste território é Federal, ou seja, da União, tendo o IBAMA e o ICMBio como órgãos reguladores e fiscalizadores. Está situado nos municípios de Praia Grande (SC) e Cambará do Sul (RS). O terreno é vulcânico. Apresenta relevância regional e é possível para utilização turística/recreativa-científica-pedagógica-histórica/cultural (CPRM).

Na Fotografia 2 observa-se o conjunto sobreposto de arenito (areia do antigo deserto), o basalto (lavas vulcânicas) e a areia da praia. O tipo de terreno é sedimentar/vulcânico, apresenta relevância internacional e possível utilização científica-turística/recreativa-pedagógica-histórica/cultural (CPRM).

Fotografia 2: Geossítio em Torres (RS) - Parque Estadual da Guarita



Tarcísio da Rosa (2014)



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Na Fotografia 3 verifica-se a presença de rocha sedimentar, com relevância regional. Possível utilização: Turística / Recreativa-Científica-Pedagógica-Histórica / Cultural (CPRM).

Fotografia 3: Geossítio Morro dos Conventos em Araranguá (SC)



Tarcísio da Rosa (2014)

#### **4 Geoparque e Planejamento Regional**

O projeto do Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul se insere, também, num contexto de proposição de planejamento regional. Para melhor descrever a região, que se situa na divisa entre os dois estados (SC/RS), deve-se levar em consideração a perspectiva de estudo dos aspectos da natureza como também do quadro da sociedade. Para que esta região se desenvolva economicamente, socialmente e culturalmente é necessário inicialmente realizar um diagnóstico regional do quadro da natureza, da sociedade e da principal problemática socioambiental existente (MAMIGONIAN, 1999; AGUIAR, 1997).

Destaca-se aqui a concepção de desenvolvimento assumida: “acesso físico e econômico (condições materiais de vida) aos bens, serviços e equipamentos que



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

permitem a satisfação das necessidades básicas, nelas se compreendendo, entre outras, a habitação, o emprego, a educação, o lazer, a saúde e o bem-estar, como oportunidades de benefício, mas também de participação ativa na construção da coesão social.” (MAFRA; SILVA, 2004, p.5)

A *Proposta Metodológica de Análise Socioeconômica para Estudos Ambientais e de Reordenamento Territorial* (IBGE) procura entender “a vida em sociedade de forma global” (AGUIAR, 1997, p.6), evitando privilegiar um ou outro dado econômico, compreendendo-se que as necessidades de todos os cidadãos devem ser absorvidas na análise para serem satisfeitas. Para que se consolide esta preocupação é adotada como premissa: “A compreensão da realidade por etapas; a abordagem holística; a linguagem interdisciplinar e a noção de desenvolvimento centrado na satisfação das necessidades individuais e coletivas, com menor agressão ambiental possível. Esta concepção apoia suas avaliações em novos critérios, onde prevalecem as noções de equidade, ética, harmonia e consciência social” (AGUIAR, 1997, p. 6). Neste ponto, nota-se que o “todo” é uma linguagem comum aplicada como método, que compreende as seguintes etapas: Caracterização, Levantamento de Problemas Socioambientais, Hierarquização de Problemas, Sínteses Socioeconômicas, Zoneamento Ambiental e Subsídios ao Reordenamento Territorial.

Corroborando com tal perspectiva Grinover (1989, p. 27): “A preocupação fundamental do planejamento e da organização do Estado refere-se à reorientação do estilo de desenvolvimento, dirigida para a satisfação das necessidades básicas da população em geral e para o desenvolvimento sustentável a longo prazo, bem como para a ampla participação da população em todos os níveis”. Seria impossível, diante deste raciocínio, desarticular o homem de seu espaço de trabalho e o ambiente natural em que vive. Grinover (1989, p. 25) alerta para as questões ambientais: “O planejamento territorial (regional e urbano), já há algum tempo operando com indicadores econômicos e sociais e utilizando-se de outras disciplinas, deve introduzir agora novos indicadores, como os ambientais, para adquirir uma série de elementos de base que lhe permitam um conhecimento adequado dos níveis de produtividade, unicidade e qualidade ambiental dos ecossistemas que estruturam a função territorial”.

Para PNOT (2006, P.10) o “Ordenamento Territorial é a regulação das ações que têm impacto na distribuição da população, das atividades produtivas, dos equipamentos e de suas tendências”. O Planejamento Territorial (regional e urbano) pode ser definido como “o melhor meio de ocupar um sítio ou região, prever os pontos onde se localizarão



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

atividades, e todos os usos do espaço, presentes e futuros” (Ministério das Cidades). Neste sentido, preveem-se as atividades da região e as intervenções para preservar/conservar o patrimônio natural, a identidade social, cultural, educacional etc.

O Geoparque, talvez, não seja a solução imediata, porém se mostra como uma oportunidade a mais de incluir todos os setores da sociedade para rediscutir a participação de todos os cidadãos e isto naturalmente é demorado. Mas é um processo contínuo quando se refere ao desenvolvimento, e nos seus objetivos traz a meta de preservar para desenvolver, desde que certas áreas se mantenham intactas para o presente e futuro, constituindo-se como opções de lazer e de objeto de pesquisa. Outras áreas disponíveis podem acomodar a instalação de atividades econômicas diversificadas, possibilitando trazer renda para população. Ainda, conforme Grinover (1989, p. 26): “os recursos naturais, o meio ambiente construído e os ecossistemas não constituem categorias abstratas num eventual modelo de planejamento, mas realidades concretas, espaciais e territoriais muito bem inter-relacionadas”.

## **5 Algumas Considerações**

Os órgãos que regulamentam os Geoparques ou que pelo menos atestam a qualidade geológica de uma região no Brasil são: CPRM (Serviço Geológico do Brasil) e a Rede Global de Geoparques (Global Geoparks Network – GGN), sob os auspícios da Unesco. Sem os estudos e pareceres destes órgãos não seria possível montar o Plano de Trabalho e o Dossiê de Candidatura, pois acima da vontade política, está a questão técnico-científica necessária para a criação de um Geoparque.

A região do Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul compreende a denominado Bacia do Paraná cobrindo não somente a Região Sul, mas um pouco da Argentina, do Paraguai e do Uruguai, bem como da África na região chamada Etendeka, localizada entre Namíbia e Angola. A província magmática continental Paraná-Etendeka foi gerada por enorme vulcanismo no Cretáceo inferior. A Serra Geral é como se fosse uma vitrine exposta com a história geológica destacada nos cânions profundos e compridos. A força das águas durante milhões de anos somados a erosão e intemperismo deram conta de abrir e ampliar cada vez mais os cânions. Esta paisagem singular acrescida de geosítios localizados nas áreas de planície quaternária, próxima ao mar, constituiu uma região especial para a criação de um Geoparque no Sul do Brasil.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

Mas, a presente pesquisa concluiu até o momento que há registros tímidos do envolvimento do setor político do Extremo Sul Catarinense na execução desta proposta de planejamento regional, registrando-se a mobilização de vários profissionais, principalmente da área da geografia (professores). Ainda, verificou-se a necessidade de encaminhamentos basilares, como por exemplo: a) os trâmites legais para o Processo de Construção da Candidatura, o Plano de Trabalho e o Dossiê de Candidatura visando à consolidação e reconhecimento do Geoparque catarinense e gaúcho; b) a necessidade de desenvolvimento de um relatório de diagnóstico socioambiental regional, englobando todos os municípios envolvidos pelo Geoparque.

Este diagnóstico socioambiental regional deve incorporar a perspectiva de formação sócio-espacial (SANTOS, 1977), como consequência de um processo histórico de formação social, econômico e espacial, isto é, que “Modo de produção, formação social, espaço [...] são interdependentes”, como destaca Santos (1977, p. 86). Portanto, a sociedade se desenvolve na superfície terrestre, no espaço, que “deve ser tomado como encontro do social e do natural; como sociedade, que implica na *relação orgânica* entre homem/natureza e como natureza, que existe independente do homem” (VIEIRA, 2009, p.6).

Assim, o território-espaço, “seria o conjunto do trabalho morto (formas geográficas) e do trabalho vivo (contexto social) [...] O espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade” (SANTOS, 1994, p. 72-73).

Por fim, cabe aqui lembrar (AB’SABER, 2003, p. 10):

Mais do que simples espaços territoriais os povos herdaram paisagens e ecologias, pelas quais certamente são responsáveis, ou deveriam ser responsáveis. Desde os mais altos escalões do governo e da administração até o mais simples cidadão, todos têm uma parcela de responsabilidade permanente, no sentido da utilização não-predatória desta herança única que é a paisagem terrestre

## Referências

- AB’SABER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- AGUIAR, Tereza. C. et al.. **Uma proposta metodológica de análise socioeconômica para estudos ambientais e de reordenamento territorial**. Rio de Janeiro: IBGE, 1997.



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

AROUCA Geopark (Portugal). O Congresso Internacional de Geoturismo – “Geotourism in Action – Arouca, 9 a 13 de Novembro de 2011.

BRILHA, J.B. **Património geológico e geoconservação**: a conservação da natureza na sua vertente geológica. Palimage Editores, Viseu, 2005.

GLOBAL TOURISM. **Periódico de Turismo**. Geoturismo: Um novo segmento do turismo no Brasil. Vol. 3, nº 2, Nov. 2007.

GRINOVER, Lucio. O planejamento físico-territorial e a dimensão ambiental. **Cadernos FUNDAP**. São Paulo, Ano 9, n. 16, jun./1989.

MAFRA, Francisco; SILVA, J. Amado da. **Planeamento e gestão do território**. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, 2004.

MAMIGONIAN, Armen. A geografia e “A formação social como teoria e como método”. In: Souza, Maria Adélia A. de (org.). **O mundo do cidadão – um cidadão do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da Geografia. **Geosul**. Florianópolis: Editora da UFSC, n. 28, v. 14, 1999.

MATERIAL INFORMATIVO (2012). SDR – 22ª Secretaria do Estado do Desenvolvimento Regional – Araranguá, SC.

PNOT. **Documento base para a definição de uma Política Nacional de Ordenamento Territorial**. Projeto “Elaboração de subsídios técnicos e documento-base para a definição da Política Nacional de Ordenação do Território – PNOT”. Ministério da Integração Nacional, Brasília, 2006.

RELATÓRIO CPRM. **Proposta do Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul**. Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/geoecoturismo/geoparques/canions/>. Acessado em maio/2014.

ROCHA, I. O.; MARIMON, M. P. C.; DAL SANTO, M. A.; VEADO, R. W. Adv. Planejamento e desenvolvimento regional: proposição teórico-metodológica aplicada na região da Grande Florianópolis (SC) In: **Anais do 1º Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade – SEDRES**. Rio de Janeiro: SEDRES/ANPUR, 2012.

SANTA CATARINA. GAPLAN. **Atlas de Santa Catarina**. Rio de Janeiro: Aerofoto Cruzeiro, 1986

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**. n. 54. São Paulo: AGB/FFLCH-USP, 1977.

\_\_\_\_\_. **Metamorfose do espaço habitado**. Fundamentos teóricos e metodológicos de geografia. São Paulo: Hucitec, 1994.

UNESCO. Guidelines and Criteria for National Geoparks seeking UNESCO’s assistance to join the Global Geoparks Network, 2006.

# ANAIS



**ISBN: 978-85-7897-148-9**

VIEIRA, Maria Graciana Espellet de Deus. Considerações a respeito do paradigma de formação sócio-espacial. **Anais do 12º. Encontro de Geógrafos da América Latina.** Montevideu, 3 a 7 de abril de 2009.