



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃOES (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

ANAIS

V Seminário Internacional Culturas, Desenvolvimentos e Educaçãoes (SICDES)

**V Congresso Internacional Pluralismo Jurídico, Constitucionalismo, Buen Vivir
e Direitos da Natureza (CINPLURAL)**

**III Seminário Internacional Diálogos Interculturais na América Latina (SIDIAL):
saberes de (re)existência**

Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina: saberes para gerar esperanças

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica

02 a 27 de maio de 2022

Organização

Elcio Cecchetti

Flavio Fortunato Cardoso

Kauê Jéssica Cavalli

Paulo Cezar Martins





V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina: saberes para gerar esperanças



Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski
Pró-Reitora de Graduação e Vice-Reitora: Silvana Muraro Wildner
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação: Andréa de Almeida Leite Marocco
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues
Pró-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Vanessa da Silva Corralo

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

A532a Anais do V Seminário Internacional Culturas, Desenvolvimentos e Educação(s) (SICDES); V Congresso Internacional Pluralismo Jurídico, Constitucionalismo, Buen Vivir e Direitos da Natureza (CINPLURAL) e III Seminário Internacional Diálogos Interculturais na América Latina (SIDIAL) [recurso eletrônico] : saberes de (re)existência – territórios, direitos humanos e re-existências na América Latina : saberes para gerar esperanças / Elcio Cecchetti... [et al.] (Orgs.). -- Chapecó, SC: Argos, 2022.
1223 p.; il;

Modo de acesso: Online
ISBN: 978-85-7897-330-8

1. Pluralismo jurídico. 2. Educação. 3. Cultura. 4. Direitos da natureza.
5. Direitos humanos. I. Cecchetti, Elcio. II. Título.

CDD: 23 -- 362

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Nádia Kunzler CRB 14/1785
Biblioteca Central da Unochapecó



Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Conselho Editorial

Titulares: Odisséia Aparecida Paludo Fontana (presidente), Cristian Bau Dal Magro (vice-presidente),
Andréa de Almeida Leite Marocco, Vanessa da Silva Corralo, Rosane Natalina Meneghetti, Cleunice Zanella,
Hilario Junior dos Santos, Rodrigo Barichello, André Luiz Onghero, Marilandi Maria Mascarello Vieira,
Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Aline Manica, Andrea Díaz Genis (Uruguai),
José Mario Méndez Méndez (Costa Rica) e Suelen Carls (Alemanha).
Suplentes: Márcia Luiza Pit Dal Magro, Cristiani Fontanela, Eliz Paula Manfroi, Marinilse Netto,
Liz Girardi Muller

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL
Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,
02 a 27 de maio de 2022 (online)
ISBN: 978-85-7897-330-8



SUMÁRIO

ORGANIZAÇÃO.....	14
COMISSÃO ORGANIZADORA.....	16
COMISSÃO CIENTÍFICA	17
PROGRAMAÇÃO GERAL	19
CÍRCULO DE DIÁLOGO 1: EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS	21
EDUCAÇÃO POPULAR SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL	22
A FACE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO POPULAR: Aproximação entre a Educação e a Vida	28
UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: um olhar para a América Latina ...	38
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA RURAL: uma análise bibliométrica	47
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E PROJETO PROFISSIONAL DE VIDA DO JOVEM (PPVJ): protagonismo e permanência no campo	54
O PROFESSOR PESQUISADOR EM PAULO FREIRE: a formação continuada do docente como pesquisador para a educação emancipadora.....	61
DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO	69
ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: a afetividade como potencial no processo de ensino-aprendizagem	77
CÍRCULO DE DIÁLOGO 3: PLURALISMO JURÍDICO E CONSTITUCIONALISMO NA AMÉRICA LATINA.....	86
HOMICÍDIO INFANTIL INDÍGENA: uma análise à luz da criminologia crítica decolonial.....	87
A VIGILÂNCIA EXERCIDA PELA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL SOBRE AS RELAÇÕES DE TRABALHO E O CONSTITUCIONALISMO DA AMÉRICA LATINA A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES DO EQUADOR (2008) E DA BOLÍVIA (2009)	96
A COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DA NATURALIZAÇÃO ORDINÁRIA NO BRASIL: um olhar interdisciplinar	104
CONSTITUCIONALISMO E DIREITO AMBIENTAL: comparações entre Brasil e América Latina	113
A REGULAMENTAÇÃO DA PUBLICIDADE E OS DESAFIOS DIANTE DOS ABUSOS COMETIDOS FRENTE ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	121



CÍRCULO DE DIÁLOGO 4: DEMOCRACIAS E DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA 130

UBERIZAÇÃO E SUPEREXPLORAÇÃO: conexões no âmbito da Teoria da Dependência 131

ESPAÇOS LOCAIS DE PODER: a democracia que constrói o orçamento solidário 140

DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS APLICADOS DE FORMA EFETIVA, POR MEIO DE FERRAMENTAS CONTEMPORÂNEAS, NA BUSCA PELA CONCRETIZAÇÃO DO ACESSO À JUSTIÇA EM PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL 149

O NOVO ENSINO MÉDIO: perspectiva e desafios da formação cidadã e profissional do estudante brasileiro 157

DÉFICIT REPUBLICANO: limites e potencialidades do projeto emancipatório da educação pública 166

POLÍTICAS CONSTITUCIONAIS COMO INSTRUMENTOS PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS 175

QUANDO PROFESSORAS FORAM CONSIDERADAS “SUBVERSIVAS”: apontamentos de uma pesquisa com narrativas autobiográficas de mulheres militantes no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV) 181

SISTEMA CARCERÁRIO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: educação emancipadora como ferramenta de desencarceramento em Joinville - SC 190

CRIMINALIZAÇÃO DE INDÍGENAS BRASILEIROS: a cultura da punição em desrespeito aos direitos humanos 199

TECENDO A REDE EM REDE: políticas públicas articuladas na defesa e garantia dos direitos humanos 204

CÍRCULO DE DIÁLOGO 6: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS 212

POR ENTRE SILÊNCIOS E DIÁLOGOS: memórias e experiências de (re)existência aos racismos em escolas 213

A SABEDORIA TRADICIONAL NO INTERIOR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: aproximações, possibilidades e desafios entre saberes tradicionais e o currículo das Escolas do Campo 223



TEMÁTICA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR: práticas educativas a partir do <i>Buen Vivir</i>	232
A CULTURA CORPORAL INDÍGENA: possibilidades decoloniais no currículo escolar	241
O BEM VIVER E PRÁTICAS EDUCACIONAIS: experiências de universidades e faculdades interculturais indígenas	250
IDENTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA TIMBÓ NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KURÂ-BAKAIRI: reflexões a partir da educação intercultural, do pensamento decolonial e do bem viver.....	259
EDUCAÇÃO DECOLONIAL COMO INSTRUMENTO DA MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA.....	266
PENSAR UMA PEDAGOGIA DA AFILIAÇÃO NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: reflexões para uma perspectiva decolonial na mobilidade acadêmica internacional.....	275
COLONIALIDADES DOS CORPOS NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO: provocações e desafios para o século XXI.....	281
APOSTILAMENTO PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: uma análise desde a (de)colonialidade do saber.....	290
PARA REFLETIR E FAZER AGIR UMA EDUCAÇÃO QUÍMICA INTERCULTURAL E DECOLONIAL.....	299
COLETIVO AÇÃO ZUMBI – uma história de re(existência) e inspiração para uma educação antirracista e decolonial	307
A LEI 10.639.03: “Áfricas e eu!”	316
COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM SANTA CATARINA: as produções acadêmicas.....	325
CÍRCULO DE DIÁLOGO 7: INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	336
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E SUAS APROXIMAÇÕES COM AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS PARA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	337
FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) INDÍGENAS LAKLÃNÕ-XOKLENG: epistemologias em construção	343



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: reflexões e vivências na formação inicial em pedagogia sobre questões de gênero.....	355
PEDAGOGIA DE HOGWARTS: o bom professor e sua práxis	364
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO MUDIÁTICA: desafios e possibilidades aos professores em fase inicial de carreira	373
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS.....	381
DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA: apontamentos sobre o curso de extensão em Direitos Humanos para professores da rede pública de educação básica de Florianópolis e região	390
CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS EDUCACIONAIS NEOCONSERVADORES PRESENTES NA ESCOLA PÚBLICA	398
CÍRCULO DE DIÁLOGO 8: BEM VIVER, DIREITOS DA NATUREZA E ALTERNATIVAS AO DESENVOLVIMENTO NA AMÉRICA LATINA	407
BEM-VIVER E SAÚDE NO BRASIL: indicadores do saneamento básico no alcance do ODS6	408
O DIREITO HUMANO À ÁGUA NO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO E NA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS.....	414
DIVERSIDADES, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DO BEM-VIVER	423
OS SABERES ANCESTRAIS NO TOLDO CHIMBANGUE	432
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA XAPECÓ	439
O TURISMO DO MONGE SÃO JOÃO MARIA EM CLEVELÂNDIA/PR: conexões e diálogos possíveis em religiosidade e educação ambiental.....	447
AGENDA 2030: PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS PARA O FUTURO DA CASA COMUM	454
A PADRONIZAÇÃO DAS MORADIAS POPULARES DECORRENTES DE CONJUNTOS HABITACIONAIS.....	464
IMPLEMENTAÇÃO DO ODS 11 DA AGENDA 2030 NA AMÉRICA LATINA	470
INEFICIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO E ESTAGNAÇÃO DAS METAS	477



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAI NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

AS PATENTES VERDES COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL	483
SOBRE A GUERRA E DESENVOLVIMENTO: discurso sobre a lógica da dominação na contemporaneidade.....	491
REFLEXÕES A PARTIR DO ETHOS DA ARAUCÁRIA	500
O DIREITO HUMANO À ÁGUA NO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO E NA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS	510
CÍRCULO DE DIÁLOGO 9: DIVERSIDADES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	519
RIO DO SUL – COM UM OLHAR NA DIVERS(CIDADE).....	520
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	531
MEMÓRIAS E NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: perspectivas de abordagem da História das Mulheres no Ensino de História	538
DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS: propostas decoloniais frente a subalternização dos corpos.....	547
ALÉM DAS ONDAS: o feminismo decolonial como proposta emancipadora na América Latina	555
BINARISMO DE GÊNERO E PRODUÇÃO DO ESPAÇO: violência contra corpos transgressores no lugar cotidiano.....	562
O AUTISMO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DISCURSO DOS PROFESSORES: uma revisão narrativa em pesquisas nacionais e internacionais.....	570
EDUCAR PARA E PELOS DIREITOS HUMANOS: a língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros como uma aposta de práticas inclusivas de cidadania.....	579
ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS.....	588
ESCOLARIZAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM PROCESSO DE ENVELHECIMENTO: NARRATIVAS FAMILIARES	597
A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO MÉDIO	608
INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma revisão teórica sobre o corpo deficiente	617
O PROCESSO DE INCLUSÃO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS DE CHAPECÓ/SC.....	625

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,

02 a 27 de maio de 2022 (online)

ISBN: 978-85-7897-330-8



CÍRCULO DE DIÁLOGO 10: INFÂNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAI

.....	632
INFÂNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise a partir dos olhares das crianças.....	633
PERCURSOS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NO BRASIL: DO SÉCULO XX AO SÉCULO XXI.....	642
PAPEL DA MÚSICA NA PRÓVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA XOKLENG	651
IDENTIDADE MULTICULTURAL: o legado linguístico dos povos indígenas	660
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: brinquedoteca indígena	668
A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA NA ESCOLA DO CAMPO: uma incursão pela produção científica brasileira	677
CENÁRIO ATUAL DAS CRIANÇAS IMIGRANTES/REFUGIADAS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	686
PROGRAMA DE ACOLHIMENTO A MIGRANTES E REFUGIADOS: relato de uma experiência intercultural	697
CRIANÇAS E INFÂNCIAS: a Educação Infantil como um território de experiências pedagógicas interculturais.....	708
A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO: o contato desde a infância e o sujeito na sociedade	723
A EDUCAÇÃO EM DEVIR E A IMAGEM DA CRIANÇA	728
CÍRCULO DE DIÁLOGO 11: JUSTIÇA AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NA AMÉRICA LATINA	735
A TEORIA DE GAIA: aquecimento global, mudanças climáticas e perdas ambientais	736
DISCURSO NEOLIBERAL NO GOVERNO BRASILEIRO: neoextrativismo e maiores impactos ambientais	743
RELAÇÃO ENTRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS E ESTRANGEIRIZAÇÃO DE TERRAS NO BRASIL.....	751
CONSTITUCIONALISMO CLIMÁTICO: uma análise da proposta de emenda à constituição nº. 233/2019 da estabilidade climática.....	759
MUDANÇAS CLIMÁTICAS: a violação de direitos humanos na América Latina e o uso das ferramentas antidiscriminatórias nos litígios ambientais.....	767



PAGAMENTO POR SERVIÇOS AMBIENTAIS COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA AMBIENTAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL: uma análise da Lei nº. 14.119/2021	774
CORRELAÇÕES ENTRE O PRINCÍPIO DO PROTETOR-RECEBEDOR E A POLÍTICA NACIONAL DE PAGAMENTO POR SERVIÇOS AMBIENTAIS	783
A CONFLITUOSIDADE INTERNA DO PRINCÍPIO DA VEDAÇÃO AO RETROCESSO SOCIAL	790
SUSTENTABILIDADE E DIREITO À SEGURANÇA ALIMENTAR NA AMÉRICA LATINA: perspectivas de preservação das sementes crioulas sob a óptica da Rede Sementes da Agroecologia	798
ECODESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE MULTIDIMENSIONAL: perspectivas a partir da produção alimentar agroecológica na América Latina.....	805
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NA AMÉRICA LATINA EM PROL DA AGROECOLOGIA: breves reflexões	814
ÁGUA DE DESALINIZADORES COMO FORMA DE VIDA SUSTENTÁVEL: um olhar do bem comum, humano e fundamental no direito constitucional latino-americano	822
OS EFEITOS DAS BARRAGENS NA VIDA DAS COMUNIDADES ATINGIDAS PELA UHE FOZ DO CHAPECÓ.....	836
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ÁREAS ATINGIDAS POR USINAS HIDRELÉTRICAS: estudo de caso sobre o município de Aratiba/RS.....	844
O CONTEXTO MUNDIAL E NACIONAL DOS RESÍDUOS SÓLIDOS: um desafio para as futuras gerações.....	853
JUSTIÇA AMBIENTAL E GOVERNANÇA DE RISCOS A PARTIR DO CRITÉRIO DA ACEITABILIDADE	864
CÍRCULO DE DIÁLOGO 12: MEMÓRIAS E/EM RESISTÊNCIA, TERRITÓRIOS E PODERES (DE)COLONIAIS	873
PLURALISMOS PÓS-PANDÊMICOS: violências, memórias e etnicidade	874
PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E EPIDEMIA DE VIOLÊNCIAS PELO DESRESPEITO A LEGISLAÇÃO INDIGENISTA NO OESTE DO PARANÁ.....	884
QUANDO A VIOLÊNCIA VEM TRAVESTIDA DE “NOTÍCIAS”	890



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAI NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

A OMISSÃO DO ESTADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS INDÍGENAS NO SÉCULO XX.....	896
RE-EXISTÊNCIA E HISTÓRIA DA FILOSOFIA BRASILEIRA: o caso de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire.....	902
MEMÓRIAS E RESISTÊNCIA: uma análise espaciais a partir do caso do mercado histórico em Igarapé-Açu no Pará	909
AÇÕES DECOLONIAIS: a extensão na universidade como caminho para registro e divulgação de expressões de resistência e existência sociocultural	918
EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA DOS AVÁ-GUARANI NO PARANÁ: O CIMI e a formação de lideranças indígenas na perspectiva de Paulo Freire.....	927
A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO TEKOKHA GUARANI NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU (PR) NAS DÉCADAS DE 1970-1980.....	935
DA HISTÓRIA ORAL LAKLÃNÕ/XOKLENG PARA HISTÓRIA EM QUADRINHOS	941
MEMÓRIAS E ESPAÇOS TRADICIONAIS DO POVO LAKLÃNÕ/XOKLENG	946
ALDEIA BUGIO NA TERRA INDÍGENA LAKLÃNÕ: MEMÓRIAS DE FUNDAÇÃO E CONSTRUÇÃO.....	956
MEMÓRIA E/M RESISTÊNCIA LAKLÃNÕ/XOKLENG: um pensar-ser-fazer decolonial e intercultural no Vale do Itajaí?!	967
REFLEXÕES SOBRE O “VOO”: Negras, Negres e Negros no Alto Vale do Itajaí	975
O CRIOULO HAITIANO, UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA DIANTE DA COLONIALIDADE DO PODER	984
CÍRCULO DE DIÁLOGO 13: ENFERMIDADES, ENVELHECIMENTO E SITUAÇÕES LÍMITES NA AMÉRICA LATINA.....	992
PARA ALÉM DO DEBATE SOBRE O ENVELHECIMENTO BIOLÓGICO E DA TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA: desconstruindo conceitos	993
ATENÇÃO EM SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO IDOSA: estratégias de promoção em saúde frente ao crescimento da população idosa na América Latina.....	1001
VEJEZ, BIENESTAR Y ESPIRITUALIDAD: nuevos espacios de la educación teológica.....	1009



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAI(S) NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

PERSPECTIVAS DE ENVELHECIMENTO: narrativas do Sul ao Nordeste do Brasil	1016
VIOLÊNCIA FINANCEIRA CONTRA OS TRABALHADORES ENVELHECIDOS: uma realidade a ser desvelada	1026
A PESSOA IDOSA E O TRABALHO NA SAÚDE: (re)significando as potências e desconstruindo barreiras	1034
A PREVIDÊNCIA SOCIAL BRASILEIRA COMO FATOR DE QUALIDADE DE VIDA NO MEIO RURAL: uma análise do Sudoeste do Paraná	1043
INTEGRAÇÃO DE MUNICÍPIOS PARANAENSES NA REDE GLOBAL CIDADES E COMUNIDADES AMIGÁVEIS À PESSOA IDOSA (OMS): relato de experiências da UTFPR Amiga da Pessoa Idosa	1052
ENVELHECIMENTO FEMININO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO	1063
ENVELHECIMENTO POPULACIONAL E AUMENTO DO TURISMO EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO: possíveis aproximações	1072
CÍRCULO DE DIÁLOGO 14: MIGRAÇÕES (FORÇADAS), DIREITOS HUMANOS E (RE)EXISTÊNCIAS	1082
A VULNERABILIDADE DO DESLOCAMENTO FORÇADO DE MULHERES E MENINAS REFUGIADAS E AS DIFICULDADES PARA SUA PROTEÇÃO: é possível recorrer aos direitos humanos?	1083
DESAFIOS À INSERÇÃO LABORAL DAS MULHERES IMIGRANTES	1091
DISCURSOS SOBRE MIGRANTES EM CHAPECÓ: medo, inimigos, violência e xenofobia	1100
DIÁLOGOS MUSICAIS: uma ponte entre as culturas africanas e afro-brasileira através da música	1107
PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA AO BRASIL	1116
BIOGRAFIA SOCIAL DA USINA HIDRELÉTRICA DE BARRA GRANDE	1122
MULHERES ATINGIDAS PELA BARRAGEM FOZ DO CHAPECÓ E O MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS	1131
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO “VEREDAS SOL E LARES” PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA SOCIOTÉCNICA	1141



CÍRCULO DE DIÁLOGO 17: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE DE CRENÇAS, CONVICÇÕES E ESPIRITUALIDADES 1150

BENZEDEIRAS E BENZEDORES: patrimônio Imaterial de Rio do Sul/SC	1151
ESCENARIOS SOCIOEDUCATIVOS PARA LA LIBERTAD RELIGIOSA EN AMÉRICA LATINA	1160
DIVERSIDADE DE CRENÇAS E ESPIRITUALIDADES EM UM CONTEXTO GRUPAL PSICOLÓGICO.....	1167
INTER-CULTURALIDAD EN LA FILOSOFÍA Y LA TEOLOGÍA ARGENTINA: los aportes de Rodolfo Kusch y Gerardo Tomás Farrell.....	1174
DIVERSIDADE CULTURAL E ENSINO RELIGIOSO: conhecer para respeitar e conviver.....	1179
CONHECIMENTOS RELIGIOSOS NO ENSINO MÉDIO: algumas reflexões desde o currículo do Estado de Santa Catarina/Brasil	1186
DIVERSIDADE RELIGIOSA E EDUCAÇÃO: um exercício de formação continuada em Blumenau/SC	1195
FILOSOFIA AFRO-BRASILEIRA, ORIXÁ EXÚ E A LINGUAGEM: Uma análise semiótica de Exú como signo humano	1206
SABERES E FAZERES CURATIVOS NO QUILOMBO DE MATA CAVALO: a força da terra, o poder da ancestralidade e da religiosidade	1216
VIVEIRO DE PLANTAS MEDICINAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: valorização e salvaguarda de saberes ancestrais de cura e cuidado	1226



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃOES (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

ORGANIZAÇÃO

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)

- Centro de Ciências Humanas e da Comunicação (CCHC)
- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)
- Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD)

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ)

- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
- Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD)
- Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (SULEAR)
- Observatório de Políticas Constitucionais Descolonizadoras para a América Latina (OPCDAL);
- Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA)

- Centro Interdisciplinar de Antropologia e História (CIAH)
- Centro Interdisciplinar de Letras e Artes (CILA)
- Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS)
- Instituto Latino-Americano de Artes Cultura e História (ILAACH)

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)

- Programa de Pós-Graduação em Geografia

UNIVERSIDAD NACIONAL (UNA - Costa Rica)

- Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión (EECR)
- Observatorio de lo Religioso





**REDE LATINO-AMERICANA DE DIÁLOGOS DECOLONIAIS E INTERCULTURAIS
(REDYALA)**



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

COMISSÃO ORGANIZADORA

Cláudia Battestin (Unochapecó, Brasil)

Clovis Antonio Brighenti (UNILA, Brasil)

Djanna Zita Fontanive (FURB, Brasil)

Elcio Cecchetti (Unochapecó, Brasil)

Georgia Carneiro da Fontoura (FURB, Brasil)

José Mario Méndez Méndez (Costa Rica)

Karla Bento (FURB, Brasil)

Lilian Blanck de Oliveira (FURB, Brasil)

Maria Aparecida Lucca Caovilla (Unochapecó, Brasil)

Marluse Castro Maciel (IFSC, Brasil)

Roberta Cajaseiras (IFSC, Brasil)

Saulo Cerutti (Unochapecó, Brasil)

Willian Simões (UFFS, Brasil)



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃOES (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adroaldo Fidelis (Escola Fen No - Chimbangué)
Aline Fatima Lazarotto (Unochapecó)
Altair Fávero (UPF)
Anderson Luiz Tedesco (Unochapecó)
Andrea Wuo (FURB)
Andrey Pineda Sancho (UNED)
Anita Lang (UNA)
Anna Paula Bagetti Zeifert (UNIJUÍ)
Brigitte Grossmann Cairus (FURB)
Carlos Alberto Lunelli (UCS)
Carlos Carlos Fulcro (UNaM)
Cecilia Leme Garcez (UNA)
Claudia Battestin (Unochapecó)
Cláudia Locatelli (Unochapecó)
Cláudio Adão da Rosa (IFSC)
Cleide Calgaro (UCS)
Clovis Antonio Brighenti (UNILA)
Daniel Cenci (Unijuí)
Diana Mabel Arellano (UNaM)
Douglas Ladik Antunes (UDESC)
Edinéia Tavares Lopes (UFS)
Elcio Cecchetti (Unochapecó)
Elison Antonio Paim (UFSC)
Fabíola Cardoso Cecchetti (UDESC)
Francisco Garate Vergara (Chile)
Gabriel Mantelli (USJD)
Georgia Carneiro da Fontoura (FURB)
Giselle Moura Schnorr (UNESPAR/NESEF/UFPR)
Idir Canzi (Unochapecó)
Ivo Dickmann (Unochapecó)
Ivone Lixa (FURB)
João Alain Teixeira (UNICAP)
José Mario Méndez Méndez (UNA)
Juan Carlos Valverde Campos (UNA)
Karla Lucia Bento (FURB)
Kattia Isabel Castro Flores (UNA)
Leonel Piovezana (Unochapecó)
Luciano Felix Florit (FURB)



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

Luiz Herculano de Sousa Guilherme (IFSC)
Lusival Antonio Barcellos (UFPB)
Marcelino Meleu (FURB)
Marcelo Markus Teixeira (Unochapecó)
Márcia Luíza Pit Dal Magro (Unochapecó)
Márcio Azevedo (IFRN)
Marcos Rodrigues da Silva (FURB)
Maria Aparecida Lucca Caovilla (Unochapecó)
María Auxiliadora Montoya (UNA)
Maria de Lourdes Bernartt (UTFPR)
Marilandi Maria Mascarello Vieira (Unochapecó)
Marluse Castro Maciel (IFSC)
Martha Nancy Vinasco Ortiz (UCP-Colombia)
Natxo Devicente (Mundukide)
Nelise Wielewski (UNA)
Odilon Luiz Poli (Unochapecó)
Patrícia Graff (UFFS)
Reginaldo de Souza Vieira (UNESCO)
Reginaldo Pereira (Unochapecó)
Saulo Cerutti (Unochapecó)
Sidinei Pithan da Silva (Unijuí)
Silvana Winckler (Unochapecó)
Simone Riske Koch (FURB)
Suzan Alberton Pozzer (USAL e FURB)
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (Unochapecó)
Tarcísio Alfonso Wickert (FURB)
Valdete Boni (UFFS)
Victor Madrigal Sanchez (UNA)
Willian Simões (UFFS)



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

PROGRAMAÇÃO GERAL

05 de maio de 2022

18h30 - Ato de Abertura (*Horário de Brasília*)

19h - Mesa Temática I: Saberes das (re)existências e direitos humanos na América Latina

Dra. Joziléia Daniza Kaingang (UFSC)

Dra. Isabela Camini (Setor Educação/MST-RS)

Dr. José Geraldo de Sousa Junior (UnB)

Coordenação: Dra. Roberta Cajaseiras (IFSC)

Atividade online – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fZuQHwoZ73s&t=29s>

10 de maio de 2022

14h às 17h – Comunicações Círculos de Diálogos (Primeira sessão)

(*Horário de Brasília*)

12 de maio de 2022

19h - Mesa Temática II: Saberes, epistemes e alteridades e/em esperanças desde o Sul: territórios, direitos e re-existências

Dr. Cidoval Moraes de Souza (UEPE)

Me. Aura Dalia (Red Nacional de Mujeres Afrocolombianas - Colômbia)

Dra. Brigitte Grossmann Cairus (Uniasselvi)

Coordenação: Dr. Adecir Pozzer (FURB e SED/SC)

Atividade online – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xfGEQTRC-ao>

17 de maio de 2022

14h às 17h – Comunicações Círculos de Diálogos (Segunda sessão)

19 de maio de 2022

16h - Mesa Temática III: Pedagogias locais, resistências e esperanças

Dra. Cecilia Leme Garcez (UNA)

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,

02 e 27 de maio de 2022 (*online*)

ISBN: 978-85-7897-330-8



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃOES (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

Me. Kattia Isabel Castro (UNA)

Me. Auxiliadora Montoya (UNA)

Dr. Víctor Madrigal (UNA)

Dr. Juan Carlos Valverde (UNA)

Coordenação: Me. Alberto Rojas (UNA)

Atividade online – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pncmAtSC0Oo>

| 20

24 de maio de 2022

14h às 17h – Comunicações Círculos de Diálogos (Terceira sessão)

26 de maio de 2022

**19h - Mesa Temática IV: Práticas e saberes decolonizados na construção de
uma educação libertadora desde os movimentos sociais de resistência**

Valter de Jesus Leite (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra -
MST)

Rodrigo Marinho Rodrigues Da Silva (Movimento Quilombola - EACONE)

Germán Ayala (Profesor Guaraní Mbya - Encarnación – Paraguay)

Anny Ocoró Loango (CONICETe UNTREF)

Coordenação: Dr. Clovis Antonio Brighenti (UNILA)

Atividade online – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aThYseyKj4c&t=21s>

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,

02 e 27 de maio de 2022 (*online*)

ISBN: 978-85-7897-330-8



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 1: EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS



EDUCAÇÃO POPULAR SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Silvana Pires de Matos¹

Alexandra Carniel²

| 22

Palavras-chave: Educação Popular, Colonialidade, Decolonial.

1 Introdução

A Educação Popular, baseada na permanente construção de conhecimentos políticos e sociais, movimenta-se na busca por mudanças necessárias para o processo educativo, fortalecendo os princípios de igualdade e respeito e luta social. Priorizando o reconhecimento e consciência de classe a partir da compreensão das contradições existentes na realidade dos grupos sociais, a necessidade de transformação das estruturas opressoras, assim tornando-se instrumento para lutar contra a desigualdade social, econômica, cultural, política vigente e reafirmar culturas e modos de vida. Nesse âmbito que a organização das classes populares, através de espaços de aprendizagem popular, a partir da reflexão e reconhecimento de sua realidade, sistematiza suas lutas e interesses em prol de seu contexto social.

Destarte, o presente texto consiste em uma revisão bibliográfica, apontando como a Educação Popular, a partir de Paulo Freire, pode ser entendida enquanto uma forma de resistência ao colonialismo. Assim, objetivamos relacionar a Educação Popular com a perspectiva decolonial. Para isso, é utilizado como referencial teórico Freire e Nogueira (1993) Freire (2019), Gohn (2006) e Paludo (2005) e no que diz respeito a perspectiva decolonial temos por base produção de Aníbal Quijano (2005).

¹Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Francisco Beltrão. Atua como docente de Geografia na rede Municipal de Ensino de Concórdia/SC. Contato: sil26pires@gmail.com

²Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Francisco Beltrão. Atua como docente na rede privada de ensino Erechim/RS. Contato: carnielalexandra@gmail.com



2 Fundamentação teórica

A educação é apontada historicamente como necessária e imprescindível na formação humana, visando sua igualdade e dignidade, fornecendo instrução para a construção da cidadania. Diante disso, em diferentes períodos no Brasil, a Educação teve diversas singularidades, concordamos que a ênfase ocorreu no âmbito da educação formal, porém é compreensível que há muitas formas de se fazer educação e com objetivos, projetos e concepções distintas.

Assim, o propósito deste escrito é dissertar sobre a Educação Popular, ou seja, a educação que não é restrita em um espaço e tempo escolar, a qual pode ser entendida como educação não-formal, ou seja, que não segue processos escolares e legislações, mas que nasce nas organizações populares. Para Conceição Paludo (2005) a Educação Popular é um fenômeno latino americano, firmado nas práticas educativas singulares que entram em disputa com outras concepções de educação, havendo estreita relação com a história dos Movimentos Sociais, engajada no objetivo de promover o protagonismo e empoderamento das classes populares, objetivando mudanças sociais.

No Brasil o principal teórico foi o Professor Paulo Freire, que questionava o poder dominante e lutava pela transformação da sociedade a partir da educação, defendia que os sujeitos com consciência sobre sua realidade percebem as dificuldades, desigualdades, realidade econômica, política, social, as injustiças e opressões que vivem, por isso lutava contra todas as formas de opressão, buscando a libertação. Freire trouxe importantes contribuições para a educação, apresentando uma concepção de educação popular emancipadora, que para ele é “[...] como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação técnica e científica [...].” (FREIRE, NOGUEIRA 1993 p.20).

Entendemos que a Educação Popular constitui uma identidade baseada na cultura popular, na vida cotidiana e experiências formadas a partir das relações sociais. A sua concepção libertadora, defendida por Paulo Freire, compreende uma educação fundamentada nas relações afetivas e sociais. Assim, reconhecer a diversidade cultural, como apropriar-se de conhecimentos historicamente construídos são formas de incorporar conhecimentos sobre espaços em que se está incluído. A Educação Popular valoriza os



saberes que precedem o espaço escolar, ou seja, o conhecimento que vem da família e comunidade, as quais são compartilhadas socialmente, recriando sua cultura e modo de vida, engajada com experiências culturais, sociais, políticas e pedagógicas que extrapolam o espaço escolar, assegurando a formação baseada nos princípios de emancipação, liberdade e autonomia.

Em vista disso, Gohn (2006) contribui apontando que a Educação Popular enquanto educação não-formal, tem como finalidade buscar por alternativas pedagógicas que se identificam com a cultura, modo de vida e necessidades dos grupos sociais, isto é, que há alternativas educacionais não-formais, porém com base política e pedagógica que contemplam as classes populares, com objetivos educativos, ações estruturadas e institucionalizadas no âmbito do grupo social. Paludo (2005) escreve que a Educação Popular, realizada pelos Movimentos Sociais, se caracteriza como um espaço de luta pelo direito a educação emancipatória à todas as classes populares.

Portanto, a Educação Popular é um instrumento de enfrentamento e luta pelos interesses e objetivos sociais, ou seja, a partir da educação o sujeito têm conhecimento sobre sua realidade, possibilitando assim reivindicar seus direitos (FREIRE, 2019).

Sob essa perspectiva, é proposta a reflexão de Educação Popular sob a perspectiva decolonial a qual “se constitui em um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI” (SUESS, SILVA, 2019, p. 04). Para Aníbal Quijano (2005, p.117) a América Latina historicamente foi constituída como “[...] espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade”. A Colonialidade do Saber, ou seja, o saber eurocêntrico sempre foi tomado como padrão e sustentou os saberes e conhecimentos latinos, ou seja, sempre prevaleceram os saberes dos colonizadores em detrimento dos colonizados, resultando no silenciamento dos povos e classes subalternas. Em vista disso que a perspectiva decolonial propõe:

[...] crítica às concepções dominantes de modernidade; as situações de opressões vivenciadas na América como consequências do colonialismo; o conceito de raça como importante instrumento de dominação europeia; a superação da colonialidade do poder, colonialidade do ser e **colonialidade do saber**; a ruptura com o eurocentrismo; a busca de uma nova civilidade e novas formas de organização espacial; e ainda, a interculturalidade crítica e a transculturalidade como importantes ferramentas para um novo projeto de sociedade. (SUESS, SILVA, 2019, p. 04, grifo nosso).



Diante do exposto, Silva e Fernandes Silva (2016, p.10) afirmam que “construir saberes outros é despertar a consciência dos humanos para a intervenção e o protagonismo pessoal e coletivo em meio às emergências das realidades sócio-existenciais que nos interpelam e clamam por justiça e igualdade de direitos”.

Sob essa ótica, o pesquisador Mota Neto (2015, p.343) expõe que a Educação Popular, enquanto uma ação pautada na perspectiva transformadora questiona o caráter supressor da modernidade/colonialidade. Ele busca na literatura Freiriana contribuições ao pensamento decolonial, posto que Paulo Freire pensava a educação como forma de resistência em relação a opressão vivida pelas classes populares, propondo em resposta a educação “bancária” uma educação problematizadora a qual se faz por meio de “[...] um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como *estão sendo* no mundo e *com que* e *em que* se acham [...]” (FREIRE, 2019, p.100, grifo do autor), instigando a construção de saberes políticos e pedagógicos que levem a luta pela sua emancipação.

Nesse viés, Mota Neto (2015, p.343) considerando as proposições de Paulo Freire, partiu do entendimento que a Educação Popular é uma prática de pensamento decolonial, que tem a pretensão de superar qualquer forma de dominação que é praticada pela modernidade/colonialidade contra grupos e classes subalternas. De modo que a Educação Popular traz consigo importante contribuição para discutir, questionar e propor ideias contra as mazelas sociais, fornecendo embasamento teórico e prático que fundamentam a luta contra o colonialismo do poder e saber.

3 Resultados e Discussão

A Educação Popular tende a criar uma proposta pedagógica baseada na perspectiva decolonial, de resistência, luta e construção política que dê voz aos que foram historicamente silenciados e oprimidos, com o objetivo de formar uma nova história que possibilite dar voz ativa aos povos originários, suas concepções e saberes.

Portanto a Educação Popular, em um viés decolonial, possibilita problematizações acerca da realidade excludente e opressora que vivemos, fomentando estudos e discussões relacionados ao campo pedagógico e político. Acima de tudo, é a partir da história dos sujeitos



postos à margem da sociedade que se constrói e reconstrói um percurso desafiador e permeado por lutas e conflitos, que edificam caminhos de resistência, esperanças e conquistas.

5 Considerações Finais

A Educação Popular se reporta à cultura, valores e saberes dos sujeitos envolvidos, saberes esses que respaldam e reverberam em sua realidade e condição de vida, assim como ações políticas e pedagógicas que amparam o movimento popular. Os saberes populares, ou seja, saberes que foram adquiridos, produzidos e socializados fora do espaço escolar, são significativos para a reflexão coletiva dos Movimentos Sociais.

Lembramos que há muito a se construir e avançar a respeito da Educação Popular no Brasil, e instrumentar as classes populares na perspectiva de lutar e resistir por meio de um projeto de alteridade, e não sucumbir a projetos e pressões políticos/sociais que intervêm na luta contra o silenciamento e invisibilidade social.

Podemos afirmar assim, que a educação deveria ser a principal bandeira de luta da sociedade, pois a partir dela e com ela que se constroem alicerces e resistências para reivindicar direitos sociais. À vista disso que a Educação Popular, por um viés decolonial, é um mecanismo que constrói novas perspectivas sobre os diferentes tempos históricos e suas marcas no espaço geográfico e na sociedade, sendo uma forma de compreender a organização e a historicidade do espaço mundial, as lutas travadas nos diferentes territórios e as relações de poder expressas no cenário mundial.

Referências

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Vozes: 4 ed. Petrópolis, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal na pedagogia social*. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 15 out. 2019.



MOTA NETO; João Colares da. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015. 370 p. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TeseColares2015.pdf> Acesso em 21 out. 2019.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular e Movimentos Sociais*. Julho de 2005. Disponível em: <https://rest.formacontrolesocial.org.br/materials/conceicao-paludo.pdf>. Acesso em 21 out 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales. Buenos Aire. 2005, p. 117-142.

SILVA, William Francisco da; FERNANDES SILVA, Everaldo. *Educação Popular e saberes outros: um olhar sobre a prática educativa por meio das lentes dos estudos pós-coloniais*. III Congresso Nacional de Educação. 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID3952_15082016095813.pdf. Acesso em 13 out 2019.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. *Revista Geografia Ensino e Pesquisa*, vol. 23, jun. 2019.~



A FACE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO POPULAR: Aproximação entre a Educação e a Vida

*Nairana Becker Vergutz*³
*Graciela Pavelacki Oliveira*⁴
*Sidinei Pithan da Silva*⁵

| 28

Palavras-chave: Educação popular, saberes, vivências, contemporaneidade.

1 Introdução

O estudo objetiva demonstrar a importância das vivências escolares que reconhecem e inserem nas práticas pedagógicas o protagonismo cultural e formador articulado com as dinâmicas sociais e realidades dos educandos, que busca visar o processo educativo mais humano, fundamentado a partir de ações educativas que partem de temas transversais; o que torna necessário e fundamental para a práxis pedagógica na realidade escolar que seja capaz de gerar esperança para uma educação de qualidade.

Esta pesquisa reflete sobre as relações que estão interpostas entre a educação e a vida, tematizando o que confere à educação básica do ponto de vista institucional e acerca das vidas que cotidianamente vivem no espaço escolar, e que lá contribuem para a formação de pessoas e formam-se a si mesmas construindo-se através das suas experiências e do conhecimento adquirido, o qual busca a esperança por uma aprendizagem significativa. O estudo consiste em uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, baseada na leitura de obras sobre o tema e vivências práticas do cotidiano escolar. As reflexões se fundamentam principalmente nas concepções de Adams e Streck (2014), Freire (2013) e Morin (2011-2021).

2 Fundamentação teórica

³ Mestranda em Educação nas Ciências - UNIJUI. Bolsista CAPES. Professora Municipal de Educação Infantil. Três de Maio - RS. Contato: nairana.vergutz@sou.unijui.edu.br

⁴ Doutoranda em Educação nas Ciências - UNIJUI. Professora da Educação Básica dos Estado do Rio Grande do Sul. Unistalda - RS. Contato: graciela.oliveira@sou.unijui.edu.br

⁵ Doutor em Educação (UFPR). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Unijui-RS. Contato: sidinei.pithan@unijui.edu.br



Ao tratarmos sobre a Educação, nos deparamos com uma multiplicidade de proposições, questionamentos e entendimentos que nos envolvem em um profundo estado de reflexão sobre as nossas vivências em educação. Se antes julgávamos que o processo educacional acontecia somente em sala de aula, no espaço da escola, hoje o nosso entendimento se ampliou consideravelmente. Sendo assim, precisamos estar dispostos a pensar em que, de fato, precisamos estar alicerçados para garantir a educação de forma emancipatória e não perder as esperanças de dias melhores ao retratarmos as faces educacionais.

Este compromisso com a esperança educacional, em abraçar os saberes populares nas ações pedagógicas, parte do princípio que os educadores carecem estar sempre em movimento e reflexões, o que por sua vez, implica em suas ações. O qual, vem ao encontro do objetivo central do ato pedagógico, que leva em consideração a historicidades, a cultura e as mais diversas características dos educandos. De acordo com Freire (2022) a procura “De que a esperança tem sentido se é parte da inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis” (p. 198).

A educação envolve sujeitos dispostos a aprender e a ensinar. Esses sujeitos estão submetidos a um determinado contexto, tempo e espaço. Onde há mudança de estados de entendimento e níveis de aprendizagem, há educação. Onde há uma nova percepção sobre a vida, sobre a realidade local e global, há a educação. O processo da educação não se limita aos muros da escola, embora ela continue sendo o mais importante espaço educativo e formador de nossa sociedade, nesse sentido tentaremos diferenciar saberes populares de saberes escolares.

Saberes: Popular e Escolar

O saber popular, está relacionado com a organização de estratégias para a sobrevivência, os aprendizados do dia-a-dia. Conforme Gohn (2010, p.63)

O poder local de uma comunidade e as possibilidades emancipatórias e civilizatórias de organizações, movimentos ou instituições, como a escola, não existem *a priori*, não são inatas ou constitutivas dos indivíduos ou instituições. Esses poderes têm que ser organizados, adensados em função



de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade sociocultural e política.

Ressaltamos assim, que o meio onde estamos inseridos tem um papel fundamental na nossa formação enquanto sujeitos, pois nós seres humanos somos dotados de alguns saberes que são resultados de processos educativos que ocorrem desde que nascemos, os saberes adquiridos desde o cotidiano, saberes não escolares. Há, por sua vez, os saberes escolares. Quando um adulto retorna e vai à escola pela primeira vez, leva um saber. Com as crianças ocorre algo semelhante, mas em proporção, conteúdo e formas de expressão diferenciadas. Nem todos os processos educativos reconhecem isto.

De acordo com Souza (2004, p. 139), a noção de ressocialização:

[...] estamos permanentemente nos refazendo, produzindo-nos, construindo-nos. Isso por causa de nosso fundamental inacabamento e da busca de formas mais agradáveis de convivência humana. Por isso, não é suficiente a socialização que vivemos na primeira infância. Serão necessários outros processos de socialização. Os processos de socialização que vamos experimentar ao logo de nossa existência/experiência, depois do processo vivido na primeira infância, denominamos de RESSOCIALIZAÇÃO.

A base desse conceito está no pensamento de Paulo Freire (2013, p. 101), o qual afirma que “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do *ser mais*”. E, o saber escolar pode ser construído mediante a interação entre os saberes decorrentes das vivências (populares) com os saberes científicos, quando se contextualizam os saberes estabelecidos pela sociedade, o que acaba proporcionando oportunidade, na instituição Escola, para o surgimento de novos saberes e de aprendizagens.

Educação Popular

A educação popular, de uma ou de outra forma sempre esteve presente nos diferentes processos de organização, essas práticas muitas vezes passam despercebidas ou até mesmo não são consideradas ações educativas. Streck (2008, p.8-9) apresenta a noção da educação popular como partilha de saberes, pois conforme o mesmo:



[...] uma característica da educação popular, como a conhecemos hoje, é que ela rompe os espaços formais da educação e busca a aproximação entre saberes de diferentes lugares da sociedade e da cultura. A escola passa a ser um entre muitos outros espaços onde as pessoas se formam.

Essa ideia de que a educação não existe somente na escola, e que a diversidade de saberes também é uma forma de aprendermos, nos proporciona a possibilidade de vislumbrar um outro tipo de ensino, que os movimentos sociais já vivem e compreendem. No entanto, percebemos que a escola tradicional ainda está longe do ideal dessa educação, pois ainda vemos o professor preocupado, muitas vezes, apenas com os conteúdos a serem cumpridos, esquecendo-se muitas vezes do contexto e dos educandos ali presentes.

Percebemos ainda que a educação popular não implica somente em uma prática social, mas também cultural. Através dela é possível vislumbrar uma educação emancipadora, que vive e pensa seus sujeitos, suas práticas, valorizando-os. Destarte, que a educação popular tem Paulo Freire como referência, e ao procurarmos conceituar a mesma, podemos ver claramente a influência deste pensador. Nos conceitos acima referidos, há sempre a referência aos menos favorecidos ou oprimidos.

A Educação Escolar

O currículo escolar dirigido aos pescadores é elaborado conforme a realidade deles, e as aulas acontecem no período de piracema. Durante essa fase eles não podem pescar, usufruindo desta forma dos saberes científicos, mas nunca sendo esquecida a realidade dos mesmos. Lopes (1993, p. 20) faz uma reflexão que nos parece oportuna: escreve sobre o saber popular e escolar. Ela lembra que: “percebemos que a escola está continuamente reelaborando os saberes científicos – podendo vir a fazer o mesmo com o saber popular –, construindo um saber escolar que prevalece sobre os demais e forma cultural e socialmente os alunos”.

Nós, como estudantes universitárias, pesquisadoras/es e educadoras/es, tendo como pressupostos os saberes científicos, muitas vezes só escutamos vozes que nos levam, cada vez mais, à ingenuidade e à empáfia, fazendo com que desconsideremos aqueles que são realmente o motivo de sermos educadores. Segundo Freire (2016, p. 31):



[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

| 32

Nesta perspectiva, devemos valorizar e qualificar os saberes que os educandos possuem, tentando assim, associar os mesmos aos conteúdos a serem trabalhados, pois a linguagem do local onde estamos inseridos é de grande importância para se ter maior clareza do que está sendo estudado.

Silva (2009) nos mostra que com as teorias críticas a formação da consciência tem um papel importante para compreender como se reproduz a sociedade capitalista, mas como ressalta Lopes (1993), a partir de um outro posicionamento do educador, poderíamos reverter a situação, tendo como base o respeito aos saberes dos educandos na construção de um currículo alternativo. Nessa direção, Silva (2009, p. 150) entende que o currículo:

[...] tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Considerar, então, que o currículo é uma construção social, implica em analisar quais serão os conhecimentos considerados válidos, em um dado momento e lugar, que concorrerão para a construção de verdades situadas e temporais. Esse pressuposto possibilita que se articulem elementos para a escolarização dos pescadores, considerando as suas singularidades e as peculiaridades do ambiente social onde vivem.

Desta forma, a constituição de um currículo escolar que tem como ponto de partida a realidade do educando, acaba sendo um elemento de transformação social contribuindo para uma sociedade melhor, possibilitando que o aluno forme conceitos diferentes daqueles aprendidos apenas na vida cotidiana.

Adams e Streck (2014, p. 15), apontam uma questão bem pontual, em que:



Mudam os sujeitos, os lugares e o motivo das lutas, mas a transformação social no sentido da justiça, da paz e dos direitos humanos continua sendo buscada, muitas vezes em cotidianos invisibilizados pelos interesses de quem define a agenda da educação, nos meios de comunicação e também na pesquisa.

Percebemos que a ideia utilizada pelos autores de que a transformação social é de suma importância nas diversas esferas da sociedade, inclusive em cotidianos invisibilizados.

Logo, a escola também está em nós, quando nos propomos escutar ativamente as experiências e os saberes dos outros. Está em nós quando buscamos conhecer as coisas de maneira aprofundada. Pois é a nossa indagação primeira sobre o mundo que nos move de certa maneira. A curiosidade inerente ao ser humano ao perguntar-se sobre as grandes indagações do Universo: “Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos?”. Não há respostas únicas, assim como o conhecimento também é múltiplo e incerto. Morin (2020) expõe esta condição contemporânea da incerteza, e coloca-nos o desafio de viver diante da iminente mudança da vida e das verdades absolutas.

Somos humanos, seres complexos, que se relacionam com o mundo, ao mesmo tempo que o mundo nos afeta de todas as maneiras. Somos seres relacionais, que aprendemos uns com os outros durante toda a vida, que temos necessidade de viver e estar junto dos nossos semelhantes, pois a experiência de conviver nos suscita afetos que nos formam e nos transformam enquanto humanos.

Por este motivo, somos seres racionais e emocionais ao mesmo tempo. A emoção não está separada da razão como há séculos atrás se acreditava. Hoje já há o entendimento que a emoção contribui para a racionalidade, no sentido de que precisamos nos mobilizar emocionalmente em uma situação de aprendizagem. Há de ter uma vontade, um interesse pessoal que nos coloca abertos e dispostos a aprender um novo conceito.

Nesse sentido constatamos que a educação é também relacional, pois ocorre nas dinâmicas, nas trocas sociais. No espaço da sala de aula, os alunos e professores são os principais protagonistas desse processo. O professor é o ator educacional que irá mobilizar a sua emoção do aluno, a sua vontade por conhecer, a sua disponibilidade para o processo de aprendizagem. É preciso fazer esse movimento, essa mobilização de ir ao encontro do aluno, resgatá-lo muitas vezes da inércia e da desmotivação.



Para isso a compreensão prenunciada por Morin (2011) é tão necessária, não apenas no processo educacional, mas em todas as relações que estabelecemos ao longo da vida. Morin (2011) nos coloca o desafio da compreensão, capacidade humana que vai além do entendimento, supera este por se aprofundar na situação, por fazer o exercício de se colocar no lugar do outro, de mobilizar os seus afetos e vivências pessoais.

3. Resultados e Discussão

Ao exercermos a compreensão estaremos disponíveis para o verdadeiro diálogo e entendimento do outro. Ao nos abrir para a alteridade, para o outro, para o diferente, estamos nos colocando em um estado que facilita os processos de ensino e aprendizagem. Ficamos assim suscetíveis às mudanças no nosso modo de pensar, de perceber o outro e de perceber o mundo. Nesse sentido, há um processo de transformação no qual passamos por toda a vida enquanto nós vivermos e esse processo também pode ser entendido como um processo educacional.

Quando fazemos o movimento de refletir sobre a educação, mais precisamente nas nossas formações pessoais e profissionais, vemos que há uma inter-relação entre elas. Se pensarmos na formação do professor como uma formação humana, percebemos que há uma influência mútua entre a sua profissão e as suas vivências e experiências pessoais, instigando-o à reflexão e o aprendizado contínuo da profissão nas vivências diárias de ensino\aprendizagem. Portanto, em concordância com Josso (2004) o qual afirma que a formação parte do pressuposto da experiência, e que caminha em relação às circunstâncias vividas por cada indivíduo, gerando assim transformações em sua subjetividade e em seu modo de ser e agir.

Nesse sentido, necessitamos olhar com notoriedade as vivências escolares, e conforme Morin (2020) notar as mudanças de paradigmas educacionais contemporâneos, fazendo com que sejamos capazes de perceber as problemáticas globais e enfrentar estes problemas da humanidade que são, de fato, cada vez mais complexos de forma mais prática, consciente e responsável. O enfrentamento acerca das problemáticas contemporâneas, em concordância com Morin (2020) vem ao encontro primeiramente para percebê-las e então



compreendê-las e refletir o próprio problema, de pensarmos e analisarmos o que estamos pensando, a fim de tomarmos consciência de nosso próprio pensar.

Tomando conhecimento dessa dinâmica de pensarmos criticamente nossas práticas, e conforme nos diz Morin (2020, p. 18) “o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade”, notamos que se fez\faz presente o olhar de pesquisadoras/es, atentas/os para compreender também o sistema de ensino e como ocorre o processo de ensino-aprendizagem a partir da escolha de determinadas metodologias para a realização das propostas didáticas.

Sob essa face, destacamos que, contextualizar os saberes populares e saberes trazidos pelos alunos para o âmbito escolar, são fatores positivos para criação da metodologia das aulas, fazendo com que eles se sintam mais motivados a participar das aulas, refletindo acerca de suas vivências e aprendizagens futuras com aquele conhecimento pré-estabelecido ou os quais se tem curiosidade em aprender, assim nos aproximamos dos saberes que acabam gerando esperanças.

4. Considerações Finais

No âmbito escolar podemos verificar inúmeras aprendizagens significativas, para além daquela proporcionadas por circunstâncias curriculares e de conteúdo a serem ministrados, as quais advém de experiências informais que ocorrem na escola, tais como: as interações entre os estudantes e o ambiente em que se encontram. Essas interações a partir de diálogos, brincadeiras e do convívio diário, criam experiências magníficas de aprendizagens, e que infelizmente por não estarem atreladas à cena pedagógica de ensino aprendizagem acabam por não ter relevância como possibilidades de conhecimentos e de aspecto formativo ao ser humano.

Quando temos um olhar voltado para os saberes, esses geram esperanças, ressalta-se assim, a importância de aliar as mais diversas práticas, vivências e inter-relações que ocorrem no âmbito escolar ao conhecimento. A ampliação dessa visão descentralizada entre ensino-aprendizagem entre quatro paredes focada em aportes didáticos amplia a visão de desfragmentação disciplinar a fim de que a visão do aluno se alargue e perceba que os



elementos que compõem o conhecimento podem estar vinculados em seus próprios cotidianos.

Sob este prisma, a uma ideia ampla da formação humana evidencia que ela visa o aprender a conhecer, o aprender a fazer e a viver e em conjunto nas ações diárias de convívio. Também se constitui a partir do ensinar a ser, a se transformar e transformar. Cabe, portanto, atentar que a docência não se limita ao quadro negro e o giz, ou a um quadro branco e canetões, tampouco, apenas a textos baseados em livros didáticos, mas se expande nos gestos e nas ações corporais que podem inspirar pessoas e contribuir para o desenvolvimento dos discentes nas interações e na convivência com outro.

Segundo Morin (2020, p. 47) “ ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação [...] na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento”. Isso revela que ainda mais na contemporaneidade da qual enfrentamos com incertezas o mundo globalizado e o destino incerto, carecemos enquanto docentes, de uma visão humanizada para ensinar e aprender a problematizar e compreender o mundo em sua globalidade.

Os docentes podem neste cenário propor atividades para conduzir os alunos a realizarem suas próprias descobertas e ressignificações no campo educacional, de modo a valorizar a reflexão e a experiência com uma perspectiva de aprendizagem expressiva, pertinente e relevante.

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ADAMS, T.; STRECK, D. *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonidade*. Curitiba: CRV, 2014.
- DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.
- DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. p. 89-102, 1996.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DUARTE Jr, João Francisco. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2001.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOHN, M. G. *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez, 2010.

IABELBERG, Rosa; *Arte/educação modernista e pós-modernista*. Porto Alegre: Penso, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, A. R. C. *Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar*. Em *Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. 2. ed.rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 25. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

SILVA, T. T. *Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, J. F. *E a educação: quê?* Recife: Bagaço, 2004.

STRECK, D. R. *José Martí e a Educação Popular: um retorno às fontes*. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-2894--Int.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.



UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: um olhar para a América Latina

Joana Bazzo Faggion Paim⁶

Pâmela Cichoski⁷

Marlize Rubin-Oliveira⁸

Agência Financiadora: CAPES

| 38

Palavras-chave: Universidade, colonialidade, pluriverso, participação popular.

1 Introdução

Pensar a universidade no Brasil e no contexto da América Latina, é um movimento de reflexão sobre a história desse continente, que envolve o processo da colonização europeia e suas diferentes formas de conquista. Para Dussel (2005) a *práxis conquistadora* que se instaurou sobre os territórios e povos, sob a égide da evangelização, a partir de 1492, expandiu a noção de modernidade, de privilégio epistêmico europeu e de superioridade europeia.

A construção do conhecimento, nesse sentido, passa a estar alicerçada nos ideais modernos, desconsiderando povos, saberes e conhecimentos que não se encaixam nos princípios do eurocentrismo. Desse modo, para Grosfoguel (2016), o privilegio epistêmico europeu constitui-se por uma estrutura legitimadora e expansiva, que se mantém em movimento e é reproduzida ao longo dos séculos, sendo que nessa estrutura alguns poucos homens brancos ditam as formas e os modos do conhecimento válidos.

Partindo desse contexto, buscamos discutir e refletir a universidade na América Latina a partir da perspectiva decolonial, considerando a importância da participação social para a promoção de mudanças que possam apresentar possibilidades de transformações sociais. Para tanto, o caminho percorrido foi através de uma revisão de literatura, com um recorte voltado ao processo histórico de formação da universidade no contexto latino-americano e

⁶ Mestranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR-PB. Contato: jfaggion@gmail.com

⁷ Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR-PB. Contato: pamelatraducao@gmail.com

⁸ Doutora em Educação. Docente da UTFPR – PB. Contato: marlize.rubin@gmail.com



seus desdobramentos nas estruturas do conhecimento. Ainda, são identificadas a emergência das discussões sobre a participação social como possibilidade ao pluriverso.

2 Um olhar decolonial sobre a universidade

| 39

A modernidade/colonialidade está presente nas estruturas da sociedade, inclusive em suas instituições e, dentre elas, na universidade. Observa-se que a universidade se constituiu historicamente com a narrativa da modernidade, podendo-se considerar que ela foi um dos pilares fundamentais à racionalidade do projeto moderno/colonial se consolidasse como hegemônico a partir da América Latina.

Assim, para Grosfoguel (2006), a partir da modernidade/colonialidade foi normalizada a ideia de que homens ocidentais de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália) produzam os preceitos de todo conhecimento científico das universidades. Dessa forma, há uma segregação do conhecimento, pois os saberes que não estão inseridos no modelo hegemônico moderno/colonial, produzido pelo homem / branco / europeu / cristão / heterossexual é considerado conhecimento inferior ou simplesmente deixa de ser considerado como conhecimento científico.

Portanto, a experiência das universidades foi sendo gradativamente reduzida à apreensão das teorias advindas da experiência e dos problemas da Europa, com suas peculiaridades espaciais e temporais, de maneira que essas teorias foram aplicadas em outras localizações geográficas, desconsiderando que tais experiências não condizem com a realidade local de outros países, mais especificamente os países do sul (GROSFOGUEL, 2006).

Desse modo, a universidade configurou-se em um modelo eurocentrado e monoepistêmico, intimamente ligado à lógica da racionalidade moderna/colonial. Assim, apesar de não existir a possibilidade de a universidade (e de a sociedade, em uma forma geral), estar fora do projeto eurocêntrico da modernidade, o pensamento crítico de fronteira seria uma resposta epistêmica do lado subalterno, já que ao invés de recusar a modernidade e se configurar num absolutismo fundamentalista antimoderno, esse pensamento redefine a ideia de emancipação da modernidade a partir das epistemologias do lado oprimido e explorado da diferença colonial, em direção a uma luta de libertação decolonial, com o intuito



de alcançar um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2008).

Logo, se o modelo monoepistêmico das universidades acaba empobrecendo o conhecimento, já que com a pretensão de ser uma racionalidade universal há a exclusão, o desperdício de experiências cognitivas diversas (SOUSA SANTOS, 2019), é necessário criar novos espaços de diálogo, no sentido de que ao mesmo tempo em que são ensinados nas universidades os autores da modernidade, também estejam presentes outras perspectivas, principalmente aquelas que foram excluídas ou ocultadas no processo da revolução científica.

Portanto, nesse contexto, pensar em pluriverso é uma possibilidade de criar condições para a coexistência de múltiplos mundos e, dessa forma, a participação social pode ser ponderada como um dos caminhos, que a partir da complexidade das relações sociais e com a natureza; das diversas territorialidades, das lutas de classe e do lugar da busca da autonomia decisória; pode ser considerada como meio de superação da lógica hegemônica moderna/colonial, possibilitando espaços de diálogos entre saberes e mundos diversos.

3 Universidade e Participação social: possibilidade pluriversais

Para a compreensão de como a universidade está inserida no contexto excludente da modernidade/colonialidade, faz-se importante elucidar as raízes históricas da instituição na América Latina. Tendo em vista que no período colonial não houve criação de universidades no Brasil, o contexto da colonização espanhola é um ponto de partida para entender a constituição das universidades nesse continente. Quando comparada às outras potências coloniais - como França, Inglaterra ou Portugal - a Espanha foi a grande exceção, ao implementar universidades europeias fora da Europa (GUADILLA, 2008).

A primeira universidade criada na América foi a de Santo Tomás de Aquino, em Santo Domingo (atual República Dominicana), em 28 de outubro de 1538 (BERNHEIM, 1991), assim, percebe-se que décadas após a colonização já houve a implementação das universidades em território espanhol. Há vários motivos que justificam essa rápida instalação da academia na América espanhola, dentre eles o interesse das ordens religiosas em criar universidades para a conquista espiritual do Novo Mundo; a necessidade do provimento local



para os noviços das ordens religiosas; a oportunidade de educação para os filhos da classe dominante e a preparação dos funcionários da administração colonial (BERNHEIM, 1991).

De qualquer modo, a implementação da universidade no período colonial espanhol não significou necessariamente autonomia dos países colonizados, tendo em vista que apenas implementou-se na América a forma de vida espanhola, seja com a conversão espiritual ou política da denominada vida civilizada europeia. Assim, a universidade do período colonial foi “senhorial e classista, como a sociedade cujos interesses servia” (BERNHEIM, 1991, p. 20), seguindo os interesses da Coroa, da Igreja e das classes dominantes.

É importante ressaltar que o acesso à universidade colonial somente foi permitido para a classe dominante, sejam os peninsulares (aqueles que eram nascidos na Península Ibérica) ou os crioulos (elite americana, descendente de espanhóis), em alguns casos também foram admitidos os filhos de caciques ou indígenas, mas apenas àqueles que faziam parte da classe dominante. Se aos indígenas considerados importantes foi permitido algum ingresso às universidades, isso não ocorreu com a maioria dos indígenas e com os outros membros das classes inferiorizadas da sociedade. Geralmente as universidades possuíam normas expressas que excluía os negros, mulatos ou pessoas cujos pais ou avós tivessem sido sentenciados pela Inquisição. Filhos ilegítimos, ainda que brancos, também não eram admitidos. Como forma de dificultar o acesso à instituição, no Peru, em 1775, inclusive passou a ser exigido o certificado de pureza racial para o ingresso na universidade, denotando a importância social e política do título acadêmico.

Se por um lado a educação superior das colônias espanholas no período colonial foi excludente, por outro lado, Portugal não criou sequer uma universidade no Brasil durante a época colonial. Portanto, até o período colonial, a educação no Brasil era acessível apenas à elite, que enviava seus filhos a Portugal, principalmente a Coimbra, para cursarem a educação superior. Se for comparar a formação universitária da colonização espanhola com a portuguesa, na primeira formaram-se umas 150 mil pessoas, enquanto com a colonização portuguesa, entre 1772 e 1872, se formaram pela Universidade de Coimbra 1.242 estudantes brasileiros. Ou seja, o número de estudantes brasileiros formados no período é inexpressivo quando comparados com os 150 mil da colonização espanhola (CARVALHO, 2002).

Apesar dessa realidade, cabe ponderar que houve diversas tentativas de instalação da educação superior no país, entretanto, por questões políticas Portugal rejeitou as



sucessivas intenções de instalação, já que “el-rei procurou manter a dependência em relação à universidade de Coimbra, considerada um aspecto nevrálgico do pacto colonial” (VILLALTA, 1997 apud MENDONÇA, 2000, p.132). Dessa forma, a educação superior no Brasil só iria sofrer modificações significativas com a chegada da família real portuguesa, em 1808.

Nesse sentido, para entender como foi a implementação da educação superior no país, Trindade (2008, p. 561-562) faz uma divisão temporal referente a estruturação das instituições educacionais no Brasil, separando-as em seis etapas, conforme segue: I- Jesuítas na Bahia em 1549 com a criação de colégios e seminários, após a Reforma Pombalina (1771-72) até a transferência da monarquia para o Rio de Janeiro em 1808; II- Chegada da família real portuguesa até a independência (1822), somando-se à adoção da monarquia constitucional até 1889, tem-se as faculdades profissionais; III- Proclamação da República em 1889 até a Revolução de 1930, com as legislações sobre educação superior; IV- Governo Provisório de Getúlio Vargas, a lei Francisco Campos (1933) e a instituição das universidades públicas; V- Democratização, com a fundação das universidades confessionais; a luta da UNE pela reforma universitária e a fundação da UnB; VI- Regime Militar de 1964, com a lei universitária de 1968 e a modernização da universidade no país, com “a *expansão da pós-graduação, até o governo Lula (2003-2007)*”.

Dessa forma, com o transcorrer do tempo e com o aumento do número de instituições de ensino superior no país, não houve a superação, mas sim a reprodução da lógica eurocêntrica na academia. Enquanto historicamente a universidade pode ser considerada elitista por causa do ingresso à instituição, também pode ser caracterizada dessa maneira devido as estruturas do conhecimento, que segregam e excluem saberes e consideram válidos apenas o conhecimento euro-norte-centrado.

Assim, Carvalho (2018) explica que a universidade possui três expressões que demonstram a característica excludente da instituição, que são: i) o “desenraizamento constitutivo” (p. 144), já que em sua constituição foram retiradas quaisquer referências ao local de origem, do lugar onde as universidades foram instaladas; ii) a restrição da educação a uma parte da população, excluindo a maioria da população até os dias de hoje. Historicamente tiveram acesso à instituição os homens, brancos, católicos, com propriedades (privadas) e; iii) o modelo do conhecimento que é transmitido, tendo em vista que “as



universidades nasceram tomando como referência exclusiva certos tipos do conhecimento ocidental” (CARVALHO, 2018, p. 144); resultante no modelo monoepistêmico hegemônico.

Nesse contexto, Teixeira (1968) aponta que a história das universidades brasileiras foi eurocentrada, na medida em que a cultura estrangeira era priorizada ao passo que a alienação do povo configurou-se em uma realidade em movimento, por meio de uma educação voltada para o exterior que desconsiderava a cultura local. Nesse contexto, observa-se que o modelo euro-norte-centrado de ensino nas universidades brasileiras não é algo que ficou no passado da instituição, tendo em vista que ainda hoje não houve a superação dessa racionalidade. Por isso, Grosfoguel (2016) ao analisar os padrões de racionalidade modernos, questiona o motivo das disciplinas das ciências sociais nas universidades ainda reproduzirem o pensamento de alguns homens de cinco países no Norte, deixando de levar em consideração as experiências sócio-históricas de outros lugares.

Nesse caminho, é importante trabalhar para a construção de uma universidade que possibilite a descentralização do conhecimento, com maior acesso às massas populares, bem como, com mais confiança na autonomia dos grupos subalternizados, buscando-se maturidade intelectual e política, para que esse espaço seja um lugar vivo e participativo, com a valorização da relação sujeito-sujeito e da construção de soluções para os problemas socioeconômicos locais (FALS BORDA, 2012 [2006]); além da busca por realidades pluriversais.

Desse modo, conforme Escobar (2012) os estudos do pluriverso precisam ir além da crítica à homogeneidade moderna, com a busca de quais são as possibilidades dos diversos mundos, sem tentar reduzi-los a princípios já existentes; sendo que esses estudos têm a centralidade em processos que não são mais enquadrados com facilidade nas ciências sociais modernas. Dessa maneira, os estudos pluriversais não devem ser reduzidos a uma simples oposição aos estudos da globalização ou então serem definidos apenas como seu complemento, todavia precisam estar voltados para um projetos intelectuais e políticos diferentes.

As noções de mundo, vida, humanidade, território, lugar e sujeitos não são únicas, portanto, os espaços pluriversais de produção de conhecimentos são essenciais para o rompimento da lógica hegemônica moderna/colonial. Assim, com a participação social presente na estruturação desses novos espaços de reflexão sobre a cultura, a política, a



realidade, a inclusão, a integração de saberes e conhecimentos subalternizados dos diferentes grupos sociais, pode-se auxiliar a produção de outras formas acadêmicas de ensino-aprendizagem e a construção de conhecimentos, ligados às realidades locais e aos sujeitos, na medida em que se trabalha para reconhecer a existência de teorias, metodologias, perspectivas outras, que superam e se distanciam da ciência moderna.

| 44

A participação social a partir dessa compreensão está intimamente ligada ao diálogo de saberes, de modo a considerar as histórias locais, as identidades, as memórias coletivas e os conhecimentos populares, num movimento dinâmico e transescalar que se autoproduz no reconhecimento de outros mundos, modos de existência, cosmologias, saberes e relações com a natureza (ESCOBAR, 2005). Desse modo, a *práxis* de transformação social pode ser viabilizada a partir de metodologias participativas, envolvendo os diferentes sujeitos e práticas interdisciplinares que possam contribuir para a co-produção de uma universidade mais dialógica e aberta a novas propostas de produção de conhecimentos, aproximando-se de uma configuração pluriversal (CICHOSKI; RUBIM-OLIVEIRA, 2021).

4 Considerações Finais

De maneira geral, o estudo ainda em processo de construção apresenta alguns aspectos fundamentais que precisam ser aprofundados, mas que no momento podem auxiliar no processo de reflexão:

i) Embora muitos debates já estejam acontecendo sobre a Universidade e a América Latina, as considerações a partir da perspectiva decolonial, que valorizam e reconhecem grupos subalternizados, precisam ser ampliadas, com a criação de novos espaços de debates.

ii) Problematizar a universidade como parte da estrutura que mantém a racionalidade da modernidade/colonialidade implica em algumas ponderações em como pode haver o despreendimento da lógica monoepistêmica e eurocentrada da instituição, bem como sobre as formas de emancipação da modernidade/colonialidade a partir das epistemologias do lado oprimido da colonialidade.



iii) Os estudos sobre o pluriverso podem possibilitar espaços de diálogos de saberes que deslocam a universidade à comunidade, de modo a co-produzir conhecimentos localizados e conectados com problemáticas locais.

iv) A participação social emerge como um caminho possível para a transformação social, inscrevendo-se no contexto pluriversal da relação universidade-comunidade.

| 45

Referências

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba*. San José, C.R.: Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA), 1991.

CARVALHO, José Jorge de. Encuentro de saberes: huellas de memoria pluriversa y descolonización de la universidad contemporánea. *Arxius de Ciències Socials*, n. 39, p. 143-150, dec. 2018.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CICHOSKI, Pamela; RUBIM-OLIVEIRA, Marilze. Investigación-Acción-Participativa y Cooperación entre Sujetos Territoriales. *Posición*, n 6, 2021, p. s/n.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Landier (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 55-70.

ESCOBAR, Arturo. Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, Madrid, n 21, p. 23-62, 2012.

ESCOBAR, Arturo. *Territorios de diferencia: Lugares, movimientos, vida, redes*. Bogotá: Envión Editores, 2010.

ESCOBAR, Arturo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005, p. 6-24.

FALS BORDA, Orlando. *Universidad y sociedad*. In: HERRERÁ FARFÁN, Nicolás A. e LOPÉS GUZMÁN, Lorena (org). Ciencia, compromiso y cambio social. Buenos Aires: El Colectivo – Lanzas y Letras – Extensión libros, 2012 [2006], p. 143-147.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Abr. 2016.

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,

02 e 27 de maio de 2022 (online)

ISBN: 978-85-7897-330-8



GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

GUADILLA, Carmen García. Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores Visión General. In: _____. *Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores*. Caracas: CENDES, IESALC UNESCO, Bid & Co. Editor, 2008. p. 21-53.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n.14, p. 131-194. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

SEGATO, Rita. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. *Observatório da Jurisdição Constitucional*, Brasília, Ano 5, p. 1-27, 2011/2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Da universidade à pluriversidade e à subversidade (cap.12). In: *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. 1ª ed. 2ª reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968, n.p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>. Acesso em 18 ago. 2021.

TRINDADE, Hélgio. Pensadores y forjadores de universidades creadas a partir de la independencia Brasil. In: GARCÍA GUADILLA, Carmen. *Pensamiento universitario latinoamericano: Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, Bid & Co. Editor, 2008, p. 562-662.



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA RURAL: uma análise bibliométrica

*Renan Silva Ferreira*⁹

*Adriana Maria de Grandi*¹⁰

| 47

Palavras-chave: extensão rural; análise bibliométrica; extensão universitária.

1 Introdução

O ensino superior público é uma pauta que reúne conquistas e desafios, e uma riqueza de história e luta para se encontrar o seu espaço e valorização na sociedade contemporânea, e sua interação e inserção social é um eixo de bastante valia para compreender estes espaços e os futuros cenários de desenvolvimento das comunidades e da nação.

Nesta perspectiva a aproximação da extensão universitária - outro universo que carregam diversas nuances em sua atuação e sua forma de ser vista e investida no Brasil, é palco para a presente discussão a partir de uma ótica para o âmbito rural, onde se vê poucas abordagens específicas para o seu entorno, e o trabalho se torna um potencial promissor pois tenta aliar-se ao desenvolvimento rural sustentável, tão importante para construir o bem-estar e um desenvolvimento digno para o futuro da sociedade. A aferição de uma análise das produções científicas ajuda a encorajar esta discussão tão salutar para o Brasil e para o mundo.

Dessa maneira, o objetivo deste estudo consiste em identificar a evolução científica sobre a extensão rural nas universidades públicas brasileiras, a partir da plataforma Scielo/Capes, e os assuntos que estas produções caminham.

Este trabalho é estruturado da seguinte forma: a introdução já expos a contextualização da temática, bem como os seus objetivos e justificativa, em seguida virão o

⁹ Mestre pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: renansilvaferreirax@gmail.com

¹⁰ Doutora pela em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Viçosa. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: adrianadegrandi@gmail.com



tópico que trará as principais abordagens a respeito do tema, logo após a metodologia, que antecederá os principais resultados e percepções, e por fim as considerações finais acompanhadas das referências utilizados neste resumo expandido.

2 Fundamentação teórica

A aproximação entre Universidade e Sociedade, tão requerida ao longo da história, ganha forma na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, revertendo o conhecimento científico em ações que reverberem um maior impacto na própria sociedade (LEONÍDIO, 2017). Respalhada pela Constituição Federal em 1988, mais precisamente no art 207 que caracteriza o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

As universidades surgiram em conjunto com a sociedade, na ótica de sua dimensão política. Como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país. São palco de discussões sobre a sociedade. Espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para a solução de problemas (GOMES, 2014).

O aprimoramento e ampliação da educação científica precisa ser urgente para garantia da efetiva capacitação científica e tecnológica, em todos os seus níveis essa competência deve ser uma preocupação das universidades públicas no seu contexto social, incentivando atividades que promovam a extensão e continuidade da educação e formação de seus colaboradores para que haja um maior envolvimento e comprometimento com o desenvolvimento local e conseqüentemente regional (KAWASAKI, 1997).

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FOXPROEX, 2012).



A Extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade, possibilitando que a comunidade acadêmica encontre na sociedade conhecimentos enriquecedores para sua formação, ao mesmo tempo em que beneficia esta sociedade, com os conhecimentos acadêmicos adquiridos nos bancos da Universidade (PROEX, 2011).

| 49

O termo “extensão rural” se considera de difícil interpretação pela sua complexidade e diversidade de olhares e objetivos, mas segundo Swanson & Claar (1988) fundamentalmente, visa introduzir mudanças nas comunidades rurais através da transmissão de informações úteis aos produtores - dimensão comunicativa - e de assistência aos mesmos na aquisição dos conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para utilizar, de forma eficaz, a informação ou tecnologia que possam aceder - dimensão educativa.

3 Metodologia

A pesquisa se caracteriza sob metodologia de abordagem mista contendo aspectos qualitativos e quantitativos, de cunho descritivo e exploratório, possibilitada por um estudo bibliográfico e documental. Com base em Minayo (1994), a pesquisa qualitativa conversa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, os seres humanos, os grupos sociais e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e suas construções, e a quantitativa mensura os dados garantindo maior precisão, confiabilidade e assertividade. A predominância da primeira abordagem como âncora ajuda a encontrar no ambiente natural uma fonte direta de dados, sendo o pesquisador instrumento-chave segundo Triviños (1995), afirmando também que os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e produtos. Para Minayo (2010), a opção metodológica qualitativa não significa meramente uma contraposição ideológica às abordagens quantitativas.

Os procedimentos de pesquisa exploratória e descritiva proporcionarão maior familiaridade com o problema tornando-o mais explícito e com maior precisão de detalhes (GIL 2007). Richardson *et al.* (1999), descreve a análise bibliométrica de forma que objetiva



levantar informações registradas a respeito de um fenômeno para compreender sua evolução no tempo, o que ajudará a nortear os primeiros passos da pesquisa.

4 Resultados e Discussão

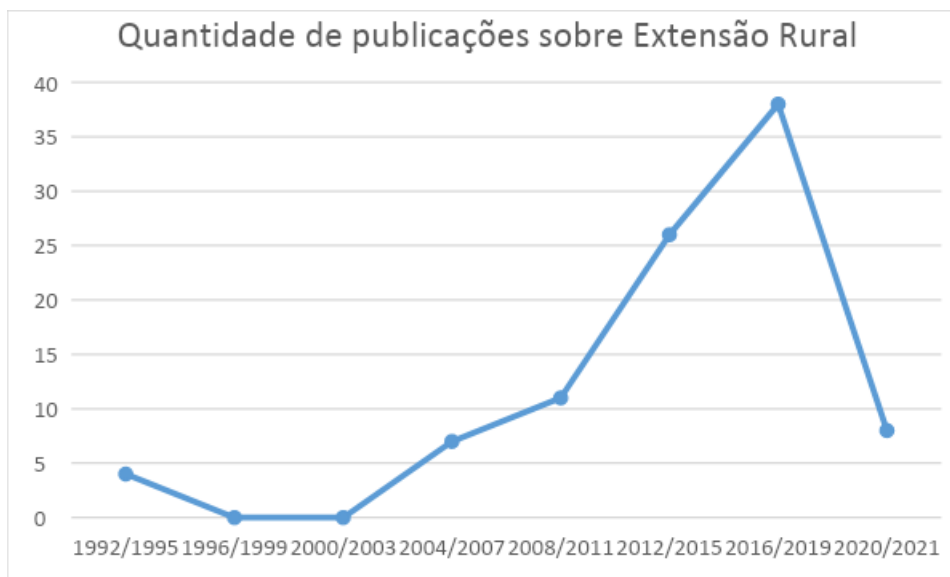
A partir de uma análise bibliométrica foi possível assegurar algumas observações iniciais a respeito das produções acadêmicas voltadas para a extensão rural, na garantia de uma compreensão sobre a temática dentro do universo da extensão universitária. Os dados foram tratados por estatística simples, com o uso do software Excel para a organização do perfil do estudo.

A seleção de artigos científicos foi realizada por meio de buscas na base de dados da CAPES, no dia 10 de abril de 2022, com a seguinte palavra-chave: “Extensão” e o filtro ativo: “Extensão Rural”. Outras buscas na plataforma Scielo/Capes resultaram em um número de baixa representatividade, e na plataforma CAPES foi identificado maiores representações do assunto estudado, a utilização a priori das palavras-chaves: “extensão rural” e “desenvolvimento rural sustentável” abarcou temas muito diversos que não trouxeram grandes objetividades à temática estudada, e nem todos os termos selecionados no filtro eram ligados ao foco dos trabalhos, desclassificando esta alternativa, então por fim, o uso do filtro supracitado inicialmente, foi o que gerou um resultado mais direto, confiável e operacionalizável, ou seja, aliou a quantidade suficiente de trabalhos à objetividade para conclusão da análise bibliométrica com mais precisão e atendimento de prazos.

Então, a plataforma CAPES foi selecionada, além destes critérios, também por se tratar de uma base de dados nacional, o que se torna imprescindível para que os filtros captem estudos feitos no Brasil, em vistas de identificarmos o alcance da extensão rural brasileira, resultando em 116 trabalhos. Um outro filtro foi ativado – o idioma português – para que favorece o nível de aproximação deste critério mencionado e também a análise do trabalho, chegando a 94 resultados (figura 1), todos eles se configuram como artigos científicos desde 1992.



Figura nº 1 – Quantidade de publicações sobre “extensão rural”.



Fonte: elaboração própria oriundo dos dados da pesquisa (2022).

Após os refinamentos de palavra-chave, artigos científicos e idioma, observa-se que nos cortes temporais feitos de maneira quadrienal, os 94 trabalhos selecionados tiveram sua primeira publicação no ano de 1992 e a última em 2021 demonstrando assim a relevância e atualidade no tema proposto. Conforme a figura é possível identificar que a maior quantidade de publicações pertinentes ao tema ocorreu entre 2008 e 2019, totalizando 75 trabalhos, equivalente a 80% de produções científicas sobre o tema, alcançando o pico entre 2016 e 2019 com 38 trabalhos no quadriênio, simbolizando que na última década houve um acentuado debate sobre o assunto. Percebe-se que, após 2019 o número de publicação não se tornou tão representativo, - talvez pelos fenômenos sociais e crises que tenham acontecido em diversas esferas inclusive em questões políticas e alternância de governos que tenha se tornado motivações para precarização e estagnação do estímulo de algumas publicações e suas continuidades - e em 2022 ainda não houveram publicações a respeito, neste espaço de tempo só houveram 8 registros, indicando que esta pesquisa é de crucial importância para o contínuo desenvolvimento da pesquisa científica ao referido tema.

Para ampliar a compreensão do que estes 94 trabalhos abordam de uma maneira mais pontual, optou-se por elencar a concentração dos assuntos com base nas seguintes dimensões: cultura, conhecimento e educação, saúde e segurança alimentar aliada a



qualidade nutritiva, inovações nas tecnologias da informação e comunicação, pesquisa, manejo e práticas estratégicas de cultivo, sustentabilidade, agricultura familiar e os pequenos produtores tradicionais, agroecologia, sucessão juvenil, políticas públicas, assistência técnica e capacitação, e interdisciplinaridade.

5 Considerações Finais

A identificação da evolução científica sobre a extensão rural nos permitiu atentar-se que muitos fatores podem estar envolvidos e muitas demandas e lacunas a serem investigadas, ao passo deste estudo já foi possível notar o avanço significativo de produções acadêmicas e científicas com teor prático, em sua maioria experiências técnicas das mais diversas esferas em busca de um desenvolvimento daquela comunidade pela qual a universidade pública brasileira está presente, uma vez que o setor público da educação que mais fortalece a indissociabilidade da tríada de pesquisa, ensino e extensão. E a partir da plataforma Scielo/Capes, as produções nacionais interessavam a pesquisa por ser uma plataforma com acesso mais flexível e completo, com produções nacionais em seu banco de dados, e os assuntos que estas produções caminham, promovendo e estimulando uma categorização dos principais percursos em que a extensão esteve e está presente nos conduz a observar quais as técnicas mais inovadoras, e em como a produção científica podem proporcionar a divulgação destes métodos ou observações, replicando e possibilitando inovação e modelos.

As principais dificuldades encontradas neste estudo pairam na triagem de encontrar palavras-chaves que tragam informações verdadeiramente associadas à temática e que agreguem um caminho de relação mais próxima; a escolha de apenas uma plataforma para a realização da análise bibliométrica também se torna outra limitação, concentrando apenas naquele perfil; bem como a seleção de apenas uma categoria da tríade, não analisando a pesquisa e ensino.

A partir destas limitações, as sugestões para novas e outras pesquisas surgem como ampliar a discussão sobre a extensão, pesquisa e ensino, garantir novas análises bibliométricas entre plataformas e palavras-chave ou substituir ou aplicar novas e mais metodologias e técnicas metodológicas para instrumentalizar novos caminhos e percepções.

Referências



BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PROEX. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pró-Reitoria de Extensão Universitária. U58c. *Catálogo dos projetos de extensão da UNESP*. Maria Amélia Máximo de Araújo (org.). São Paulo: PROEX, 2011. 528 p.

LEONIDIO, Luciano Flávio da Silva. *História do Fórum de Pró-reitores de Extensão das instituições Públicas de educação superior brasileiras – FOR-PROEX (1987-2012)*. 181 f., Tese de Doutorado – Universidade Federal de Pernambuco - 2017.

KAWASAKI, Clarice Sumi. Universidades públicas e sociedade: uma parceria necessária. *Rev. Fac. Educ.* 23 (1-2), Jan 1997.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus – AM, Maio, 2012.

GOMES, Caio Cesar Piffero. *O papel social da universidade*. Xiv colóquio internacional de Gestão universitária – CIGU, UFSM. Florianópolis-SC, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

SWANSON, B. CLAAR, J. The History of Development of Agricultural Extension, in *Agricultural Extension*, ed. B.Swanson. FAO, ROME, 1998.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.



PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E PROJETO PROFISSIONAL DE VIDA DO JOVEM (PPVJ): protagonismo e permanência no campo

| 54
Lariane Fedrigo¹¹
Elcio Cecchetti¹²
Cláudia Battestin¹³

Agência Financiadora: Unochapecó

Palavras-chave: Educação Popular, Pedagogia da Alternância, Permanência no Campo, Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), Protagonismo.

1 Introdução

A formação educacional oferecida pela Pedagogia da Alternância é uma alternativa de educação que procura responder às necessidades e aos problemas vivenciados no meio rural. Ela amplia as competências dos jovens para que valorizem o meio em que vivem contribuindo inclusive, para alterar/melhorar as condições de vida de suas famílias.

Desde 1930, a Pedagogia da Alternância promove processos de formação integral com o objetivo de assegurar a permanência de adolescentes e jovens em suas propriedades rurais. Para isso, busca promover o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural das famílias e comunidades localizadas na zona rural, visando a sustentabilidade desta população nesse contexto. Historicamente os filhos dos agricultores ou camponeses,

¹¹ Mestra em Educação pela Unochapecó. Professora/Coordenadora Pedagógica da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul, Escola Comunitária Privada. Membro do Grupo de Pesquisa SULEAR/Unochapecó. Contato: lariane@unochapeco.edu.br.

¹² Docente da Unochapecó. Membro do Grupo de Pesquisa SULEAR/Unochapecó. Contato: elcioc@unochapeco.edu.br

¹³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. Líder do Grupo de Pesquisa SULEAR/Unochapecó. Contato: battestin@unochapeco.edu.br



resistiam em continuar os estudos devido longas distancias e muitas vezes sem auxilio no transporte e a abstração dos conteúdos, os desmotivavam. Com o auxílio do Pe. Grannereau, do povoado de Sérignac-Peboudou, em Lot et-Garone, a solução encontrada foi

[...] criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permitam aprender através de ensinamentos da escola com certeza, mas também através daqueles da vida quotidiana, graças a uma alternância de períodos entre o ambiental familiar e o centro escolar. (GIMONET, 2007, p. 22).

Assim, surgiu a Pedagogia da Alternância no qual os jovens ficam um período na escola e outro nas unidades de produção familiares, ajudando seus familiares nas atividades da agricultura. Em 1935, a primeira experiência com a alternância ocorreu com um pequeno grupo de jovens. Inicialmente, eles alternavam três semanas em suas propriedades, realizando trabalho agrícola, e uma semana nas dependências da igreja em regime de internato, sobre orientação do Pe. Granereau.

Nesse momento, a alternância estava sendo gestada como um modo de organização do processo educativo que possibilitava aos jovens conciliar estudos com trabalho no campo. Outras famílias da região ficaram interessadas no projeto, de tal forma que já no ano seguinte, o número de jovens recebidos aumentou significativamente. O jovem atendido por meio da PA procura conhecer sua realidade para, em diálogo com sua família, encontrar alternativas para modificá-la.

Resgatamos o surgimento da primeira experiência de Alternância na França, pois a pesquisa é realizada em uma das quatro Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul, que buscam o desenvolvimento metodológico por alternância Francês. Encontramos famílias rurais entre os cinco continentes: África, América, Ásia, Europa e Oceania.

De acordo com Nosella (2012), a primeira experiência de PA no Brasil se deu no estado do Espírito Santo, em 1968, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). A obra do autor é a primeira a analisar as experiências em alternância no Brasil. Ele analisa os seus fundamentos históricos e demonstra os aspectos originais e inovadores das práticas pedagógicas implementadas no país. Em território brasileiro, esta Pedagogia originou as Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). Entretanto, os pesquisadores do tema, identificando propósitos



similares, criaram um terceiro termo: Centro Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Metodologicamente, a Pedagogia da Alternância organiza-se em ciclos alternados entre tempo-casa e tempo-escola, de modo a possibilitar ao estudante a vivência tanto no ambiente escolar quanto no espaço familiar e comunitário. Isso ocorre através de um modelo educativo peculiar, organizado em instrumentos pedagógicos, que garantem a articulação entre as problemáticas e experiências da vida cotidiana com os saberes científico-curriculares próprios da escola de educação básica.

Freire (1983) acredita que qualquer esforço de educação popular, seja no campo ou contextos urbanos, deve se estabelecer a partir da comunicação de um sujeito com outro, em torno do significado signifiante, de modo que se possa aprofundar a tomada de consciência da realidade. Para o estudioso, o mundo dos seres humanos se configura essencialmente num mundo de comunicação, onde não existem sujeitos passivos. “O que caracteriza a comunicação é que ela é diálogo, assim como diálogo é comunicativo!” (FREIRE, 1983, p. 45).

Na vida de cada ser humano o diálogo é fundamental, tanto no crescimento da interação como na relação com as pessoas. A escola tem o papel imprescindível pois o professor que atua na mesma, precisa saber dialogar com o aluno, despertando sua participação em sala de aula e fora da mesma.

Um destes instrumentos pedagógicos é o Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), o qual visa contribuir para a formação de um sujeito protagonista, que valorize o trabalho no campo e que seja capaz de encontrar soluções sustentáveis para o desenvolvimento de sua família e de sua comunidade. Face a isso, essa pesquisa tem como objetivo principal investigar as contribuições do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) no desenvolvimento do protagonismo juvenil e da sucessão familiar dos jovens atendidos pela Casa Familiar Rural de Alpestre/RS.

Especificamente busca: a) conceituar o Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), protagonismo juvenil e sucessão familiar no âmbito da Pedagogia da Alternância; b) descrever o processo de desenvolvimento do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) no contexto da Casa Familiar Rural de Alpestre/RS; e c) analisar as contribuições do Projeto Profissional



de Vida do Jovem (PPVJ) no desenvolvimento do protagonismo juvenil e da permanência no campo, segundo as percepções dos egressos da Casa Familiar Rural de Alpestre/RS.

Desta forma, a PA atende a uma proposta de educação que se traduz na busca da realização de um projeto de sociedade, buscando torná-la mais democrática, participativa e justa para todos. Este é, portanto, um novo tipo de educação, que pode ser identificado na obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire. O autor propõe uma outra relação entre a educação, o sujeito e a escola. Para Freire (2019), o humano sendo o sujeito da educação demonstra uma predisposição para a interação, já que pelas relações se desenvolve, se humaniza e se torna agente transformador de sua própria práxis. Sendo assim, torna-se progressivamente consciente, comprometido e capaz de intervir em sua própria realidade, a fim de mudá-la.

Partimos do pressuposto de que a Pedagogia da Alternância tem um papel essencial na formação dos jovens rurais, com conteúdo contextualizado às demandas do mundo rural, o que é fundamental para melhorar a qualidade de vida destas populações. Enquanto não se ensinar aos jovens a ter amor por aquilo que fazem, melhorar a eficiência da agricultura e, através desta, a alimentação, a saúde, a renda, para que seja autossustentável, a transmissão de conteúdos abstratos é irrelevante e sem sentido. Por isso, este trabalho aborda a temática do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), um dos instrumentos pedagógicos das Casas Familiares Rurais oferecido no âmbito da Pedagogia da Alternância, cujo papel mostrase essencial na formação dos jovens rurais.

2 Fundamentação teórica

O protagonismo juvenil está ganhando mais espaço e repercussão em nossa sociedade. A participação do jovem local, nas atividades sociais, culturais, esportivas, propriedades rurais e no uso e na produção das novas tecnologias evidenciam o papel das novas gerações. O jovem passa a ser o sujeito principal, assumindo um papel ativo no que se refere à participação na discussão de pautas interessantes a toda a comunidade, assim como precursor de iniciativas e estratégias que beneficiem o coletivo. O protagonismo social dos jovens pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismos de fortalecimento da perspectiva de



educar para uma cidadania ética e responsável voltada ao protagonismo na educação do campo. A importância do desenvolvimento do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), em sua formação, para assim buscar seus objetivos futuros e presentes, que levam a ser protagonistas de sua história.

A educação do campo é uma forma de reconhecimento de direito das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas. Surge assim de forma “repensada e desafiante” buscando a construção de uma nova base conceitual sobre o campo, e sobre a educação do campo, como norteadora de políticas públicas que contemplem a diversidade cultural. (Arroyo, 2006, p. 9),

Diante da importância que o instrumento pedagógico Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) assume no âmbito da Pedagogia da Alternância, praticada nas Casas Familiares Rurais é que justificamos o presente projeto de pesquisa. No Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), o estudante é orientando a projetar e a transformar sua vida e a da sua família, assim como de sua propriedade, buscando novas alternativas. Trata-se de um projeto real para a unidade de produção familiar, trabalhando em conjunto com sua comunidade e sua família, levando o mesmo ao seu protagonismo.

3 Metodologia

Metodologicamente, essa pesquisa assume uma abordagem qualitativa, já que busca analisar e compreender às particularidades, experiências e expectativas da Casa Familiar Rural de Alpestre/RS, dando significado àquilo que os sujeitos concebem a partir do contexto em que estão inseridos, evidenciando assim novas possibilidades explicativas.

4 Resultados e Discussão

É importante compreender os fundamentos dessa Pedagogia que vem sendo utilizada por diversas entidades no Brasil e no mundo. Ela diferencia-se das experiências até hoje adotadas por não ser um modelo de educação urbana adaptada ao meio rural. Ela “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos 14



saberes dos programas acadêmicos, para em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente”. (GIMONET, 2007, p. 16).

O instrumento pedagógico Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) assume no âmbito da Pedagogia da Alternância praticada nas Casas Familiares Rurais é que justificamos o presente projeto de pesquisa. No Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), o estudante é orientando a projetar e a transformar sua vida e a da sua família, assim como de sua propriedade, buscando novas alternativas. Trata-se de um projeto real para a unidade de produção familiar, trabalhando em conjunto com sua comunidade e sua família, levando o mesmo ao seu protagonismo.

| 59

5 Considerações Finais

As considerações feitas até o momento da trajetória vivenciada neste trabalho. Com o objetivo da mesma é acerca de processos de pesquisa através do Projeto Profissional do Jovem (PPVJ), levando ao seu protagonismo e permanência do campo desenvolvidos na Casa Familiar Rural de Alpestre/RS. Percebe-se que os processos desta pesquisa contribuem de forma significativa para a formação integral de jovens voltados ao meio rural. O Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) é um instrumento pedagógico no âmbito da Pedagogia da Alternância que favorece à profissionalização e à promoção do desenvolvimento econômico sustentável do meio rural.

O jovem é orientando a projetar e a transformar sua vida e a da sua família, assim como de sua propriedade, buscando novas alternativas. Trata-se de um projeto real para a unidade de produção familiar, trabalhando em conjunto escola, comunidade e família, levando ao seu Protagonismo e sua Sucessão familiar.

A proposta de educação não conservadora e na busca da construção social de uma nova perspectiva de educação do campo é que se propõe a proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, possibilitando o acesso à educação sem deixar de ter o convívio da família e do campo. Sua proposta consiste em períodos alternados entre escola e comunidade. Junto com este processo também os conteúdos trabalhados, estão vinculados às realidades trazidas do campo, com o desenvolvimento integral dos educandos inseridos nesta dinâmica. Através da Pedagogia da Alternância, destacamos a importância da formação



do jovem, através de sua realidade e cultura, buscando no diálogo os caminhos do conhecimento.

Referências

ARROYO, Miguel. *A escola do Campo e a Pesquisa do Campo: Metas*. In: Molina, Mônica C. *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação Popular*. Lins, São Paulo. 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOSELLA, P. *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.



O PROFESSOR PESQUISADOR EM PAULO FREIRE: a formação continuada do docente como pesquisador para a educação emancipadora

*Camila Chiodi Agostini*¹⁴

*Larissa Morés Rigoni*¹⁵

*Altair Alberto Fávero*¹⁶

| 61

Palavras-chave: Professor; Pesquisador; Formação Continuada; Educação Emancipadora; Paulo Freire.

1 Introdução

Pensar os processos educacionais na atualidade implica perceber que as relações de ensino no espaço escolar têm se modificado substancialmente, principalmente quando vivenciamos a tomada do docente enquanto orientador e não mais o tomador e detentor do conhecimento. As relações se tornam mais dialógicas, colaborativas, e o conhecimento pode e deve ser construído de forma conjunta.

Nesse sentido, a atuação docente enquanto transmissor de conhecimentos, de forma metódica e hierárquica não converge com uma educação democrática e emancipatória, ao passo que esse professor tem um papel de coautor na construção de conhecimentos, refutando uma educação mecânica e repetitiva, ou mais conhecida como bancária (FREIRE, 2011). O docente numa perspectiva emancipadora e democrática converge com uma atuação problematizadora, instigando “a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” de forma a entabular uma educação crítica e problematizadora, onde ambos os sujeitos educacionais sejam “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos,

¹⁴ Doutoranda em Educação no PPGEdu/UPF (Universidade de Passo Fundo/RS), Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS. Servidora Pública Federal da UFFS. E-mail: camila.chiodi.agostini@gmail.com

¹⁵ Mestranda em Educação no PPGEdu/UPF (Universidade de Passo Fundo/RS), Graduada em Pedagogia. Universidade de Passo Fundo. Professor da Educação Básica. E-mail: moreslarissa@gmail.com

¹⁶ Doutor em Educação (UFRGS), professor Titular III da Universidade de Passo Fundo. E-mail: altairfaver@gmail.com



humildes e persistentes” (FREIRE, 2011, p. 06). Todavia, em que pese toda a orientação na formação desse aluno criativo e problematizador, com o auxílio do docente crítico e reflexivo de sua prática, nem sempre é alcançada em sala de aula.

Consideramos, dessa forma, que para a atuação desse docente, torna-se indispensável uma formação contínua, que integre esses conceitos a prática diária de sala de aula. Mas para isso, o estudo contínuo, o desenvolvimento e a pesquisa, atuando enquanto docente pesquisador, se torna um passo fundamental para esse professor. Freire defendeu a necessidade da postura crítica do docente que revê seus conhecimentos e sua prática por meio da pesquisa e pretendemos considerar aqui essa atitude como parte da construção da educação emancipadora.

| 62

2 Fundamentação teórica

Freire (2011, p.3), defende “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e nesse processo a atuação docente se torna fundamental. Professor e a aluno conjugam esforços em uma aprendizagem que se torne significativa e de pertencimento, tornando-se uma educação que emancipa para a vida social do indivíduo. Nesse sentido, tanto professor quanto aluno passam a aprender e dividir aprendizagens, não havendo um detentor máximo do conhecimento.

Da mesma forma que, é preciso compreender que “a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2011, p.6). Ou seja, ao professor é incumbida a tarefa de ensinar certo, de forma a tornar o aluno protagonista de sua história. Nesse sentido, para essa atuação para o pensar e o agir de forma acertiva, o professor necessita tornar-se pesquisador, pois como bem expressam Fávero e Ody (2015, p.63) “o ensino precisa da pesquisa e de que esta pode desenvolver o ensino”. Sobre este aspecto tem razão Freire (2011, p.8) quando diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e



me educou. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Fica claro dos ensinamentos de Freire que o professor pesquisador ou a postura do professor pesquisador se torna indispensável para a atuação docente tornando esse ensino mais qualificado e o profissional mais crítico. O ensino e a pesquisa não se distanciam, estando profundamente ligados na atuação pedagógica docente que busque a construção de uma educação emancipada do aluno. Nesse sentido, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p.15-16), portanto, a pesquisa e a aprendizagem constante de forma a revisar e ampliar conhecimentos contribui de forma substancial para a atuação em sala de aula. E por isso, a formação continuada representa a possibilidade de agregar esses conhecimentos por meio da pesquisa e formação enquanto pesquisador (FÁVERO e TONIETO, 2010).

Como conceituação, de acordo com Benincá (2002, p.99) a “formação continuada” numa perspectiva dialética, que busca conceber o humano como finito e inacabado, passa a se tornar uma “exigência para o exercício profissional do professor”. O autor trabalha em sua obra com a conceituação da práxis pedagógica “pela autoformação e formação coletiva” (BENINCÁ, 2002, p.104), conceitos de latente inspiração freireana. Nessa formação continuada, que pode ser direcionada a formação do professor pesquisador, que indaga e busca novas definições para a sua atuação, Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p.8) a definem como “um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática”.

Já a educação emancipadora é definida por Freire como àquela criada em um meio de “educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, p.96). Trata-se de uma educação que insira tanto no aluno quanto no professor o sentimento de pertença local, no qual haja coragem e ousadia para fazer parte efetiva do meio social de que se faz parte, compreendendo as facetas que fazem parte dele.

A práxis pedagógica alcançada através da formação continuada coaduna também com o que Nóvoa (1995) defende com uma formação coletiva a qual emancipa o professor e dá novas condições para a sua atuação de forma construtiva. Para ele, “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 de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25).

3 Metodologia

| 64

Em sendo assim, com base na introdução e na breve fundamentação teórica apresentada, o presente trabalho possui o objetivo de tematizar as discussões acerca do professor pesquisador indicadas por Freire, as quais podem contribuir para a educação emancipadora, ao passo que pode tornar-se pesquisador por meio da formação continuada.

Nesse sentido, a pergunta orientadora desse trabalho caracteriza-se pela seguinte formulação: como a formação continuada pode contribuir para a formação do docente pesquisador, com base em Freire, objetivando a educação emancipatória? Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica das bibliografias consultadas dos autores indicados e que aparecem no decorrer do texto, que possam vir agregar sobre a temática ora proposta.

Nesse sentido, tratando-se de uma pesquisa inicial, ela conta com introdução, breve fundamentação teórica, descrição da matriz teórica, método de análise e dos procedimentos metodológicos, seguida de algumas discussões e resultado parcial, além das considerações finais e as referências.

4 Resultados e Discussão

Com o enfoque teórico apresentado, podemos conceber que a formação continuada do docente pode contribuir para a formação de seu espírito pesquisador, crítico e reflexivo, que revê e descobre novos conhecimentos. Da mesma forma que essa formação pode instigar a concretização da educação emancipatória de forma a construir tanto para o professor quanto para o aluno um protagonismo e uma inserção na construção do conhecimento e na participação do mundo social que o rodeia.



No mundo contemporâneo, toda e qualquer profissão exige atualização, formação continuada, aprendizagem em exercício, educabilidade política do professor. Talvez em tempos mais antigos tal exigência de formação contínua, não fosse uma obrigação rigorosa. Contudo, hoje isso é condição de sobrevivência, de dignidade da própria profissão. Com o professor isso não poderia ser diferente, no entanto, o que se vê é que muitos ainda não entenderam essa exigência, a hipótese é de que muitos destes agiriam de forma diferente se houvesse autênticos e democráticos processos de formação continuada nas escolas, que colocasse em questão e transformasse sujeito professor (a) como ser humano ativo na sociedade e, por conseguinte, como profissional. O professor se torna melhor quando consegue pensar sobre sua própria condição profissional e quando transforma sua própria prática em objeto de estudo e de reflexão, a partir de sua vivência e do exercício permanente de reflexividade crítica *na e sobre a ação pedagógica*, não se imaginando como proprietários do conhecimento.

Portanto, só consegue desenvolver tal atitude, o professor que pensa, que ama o que faz, que sistematiza sua prática, que tem um referencial teórico para analisar sua ação e, principalmente, que tem na profissão um projeto de vida. Essa é a diferença entre um autêntico professor e um simples técnico/instrutor que faz da docência uma ocupação para sobreviver. Assim, formar para a cidadania, e transformar o indivíduo, de acordo com Carvalho (2008), apresenta diferenças, sendo entre o que aprendemos e o que nos afeta, pois

[...] a aprendizagem indica simplesmente que alguém veio saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse 'algo novo' que se aprendeu nos transformou em um novo 'alguém'. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo (CARVALHO, 2008, p.1).

Dessa maneira, nem tudo o que aprendemos ou vivemos deixa traços que nos formam como sujeitos. Assim, qualquer experiência educativa deve possuir um caráter formativo, trazendo a responsabilidade constitutiva na formação de um sujeito. A formação não deve acontecer apenas para suprir deficiências da formação inicial, ela precisa visar às necessidades reais que os profissionais sentem na sua prática cotidiana e nos novos desafios que precisam transpor a cada dia. Precisa-se compreender que a formação não caracteriza-



se como um livro de receitas, pronto a seguir, mas um momento de reflexão, momento de sair da “zona de conforto”, procurando reelaborar a prática educativa, com a autoestima e utopia de sonhar acreditar e mudar, estabelecendo um diálogo provocativo, com olhares atentos a transformadores do mundo a qual estão inseridos.

É preciso conceber ainda, que a atuação docente na atualidade, permeada pelos efeitos do neoliberalismo educacional, que presa pela individualidade e pelo empresariamento de si influencia claramente na atividade docente. O professor, passa a ter responsabilidade não só pelo sucesso educacional em sala de aula, mas também pelo seu próprio sucesso profissional, situação que acaba por moldar a sua formação, inclusive de forma continuada e criam um mal-estar na profissão (FÁVERO; AGOSTINI e RIGONI, 2021; FÁVERO, 2009).

Como já dissemos em outras oportunidades, é preciso que o professor, no espaço da formação continuada promova um conhecimento de si mesmo, de suas reações diante dos desafios da docência, dos problemas derivados da organização do trabalho de sala de aula e da atividade de ensino e aprendizagem (FÁVERO; AGOSTINI e RIGONE, 2021), de forma a problematizar esses eventos, com base crítica e construtiva, utilizando da pesquisa para tanto. A formação continuada para tornar-se pesquisador pode ser a chave para tanto, onde “valorizar o trabalho docente por meio da formação continuada é compreender que as práticas do professor são transformadoras” (MATOS; GROSCH; DRESCH, 2020, p.17).

Consideramos ainda que o professor pesquisador, formado pela práxis pedagógica, pode ser capaz, ainda, de construir e trabalhar de forma coletiva com seus pares, estratégias e metodologias de ensino capazes de potencializar a aprendizagem. Trata-se ainda de perceber o outro que atua coletivamente enquanto ser social, no mesmo espaço de construção coletiva e por isso formar esse professor para esse enfoque torna-se crucial na realidade que vivenciamos. Outrossim,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir (FREIRE, 2011, p.19).



O professor pesquisador se torna o professor reflexivo que Freire aponta e contribui para a formação do pensar correto do aluno. Esse tornar-se reflexivo por ser aprendido durante a formação continuada, de forma a transformar esse docente em agente investigador e analítico de sua prática. Assim “o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor” (MIRANDA, 2006, p. 135).

| 67

5 Considerações Finais

A pesquisa, a formação e o professor, são tidos como um tripé, possuindo uma articulação necessária, isto é, uma forte conexão entre eles. Ensinar inexiste sem o aprender, pois, sem o pesquisar contínuo do docente. Na formação permanente faz necessário colocar os professores como pesquisadores de sua prática, assumindo uma postura vigilante para com uma educação humanizadora, com ações pedagógicas orientadas por virtudes e princípios humanistas, sempre com a ideia do ser humano inacabado ao passo que o docente que ensina sempre aprende no seu ofício de ensinar e o aluno ensina ao professor enquanto tem a sua aprendizagem (FREIRE, 2011).

Referências:

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli.; CAIMI, Flávia Eloísa (Orgs.). *Formação de professores: o diálogo entre teoria e prática*. 2 ed. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002, p. 99-109.

CARVALHO, J. S. F. Sobre o conceito de formação. *Revista Educação*, ed. 137. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12511>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa/MG, v.10, p.1-14, 2019.

FÁVERO, Altair Alberto. Políticas de Formação Pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In: CENCI, Ângelo Vitorio, DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Sobre Filosofia e Educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.



FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre formação docente*. Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; ODY, Leandro Carlos. Os (des)caminhos da formação do docente pesquisador no ensino superior: mitos e possibilidades. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (org.). *Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p.61-81.

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; RIGONI, Larissa Morés. Mal-estar docente e políticas de formação pedagógica. *Revista Pedagógica*, v. 23, p. 1-27, 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MATOS, Gislaine. Aparecida; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Formação continuada de professores: perspectivas e contradições epistemológicas recorrentes na elaboração de documentos oficiais da educação. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. Disponível em:
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4746>. Acesso em 27 abr. 2021.

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 5 ed, 2006, p.129-143

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.



DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Maria Helena Romani Mosquen*¹⁷

| 69

Palavras-chave: Educação Popular, Educação do Campo, Movimentos Sociais.

1 Introdução

Diálogo entre Educação Popular e Educação do Campo, para tanto, busca-se auxílio em Freire (2004), Torres (2008), Brandão (2006), Caldart (2010) assim como outros (as) autores (as) dão suporte teórico, como os Movimentos Sociais que necessariamente, põe os sujeitos como sujeitos de direitos, de dignidade e como protagonistas. Colocamo-nos em diálogo com Educação Popular e Educação do Campo e os sujeitos onde se constroem e fomentam-se perspectivas de uma educação emancipatória protagonizada por sujeitos sociais do campo organizados.

2 Fundamentação teórica

A Educação Popular como um processo coletivo em que as pessoas se constroem sujeitos históricos e protagonistas de um projeto libertador dos próprios interesses de classe (TORRES, 2008). Educação Popular é a educação que, especialmente lida com o saber, com o conhecimento das classes populares.

A Educação do Campo nasce da luta social dos camponeses, organizados em Movimentos sociais, como no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir da necessidade dos acampados/assentados que precisam de educação, não da educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, mas

¹⁷ Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. IFSC Campus são Miguel do Oeste. maria.mosquen@ifsc.edu.br



como grupo social e cultural, como humanidade (CALDART, 2010, p. 64). Assim, compreende que aí se entrecruzam a Educação Popular e a Educação do Campo.

A I Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo” foi um processo de reflexão e mobilização do povo em favor de uma educação que leva em conta, nos seus conteúdos e metodologias, o específico do campo e o impulso inicial para construção da Educação do Campo.

O Movimento Social possibilitou aos sujeitos sociais do campo a sensibilização/conscientização. Também, perceberam a necessidade de uma educação que fortalecesse o movimento, a organizar o cotidiano, a organizar a sua vida. Educação do Campo nasceu dos movimentos sociais e das lutas pelos direitos de todos que vivem no campo e que vê na educação a possibilidade de reconstrução da identidade, da ampliação de conhecimento e a possibilidade de construir e compartilhar um projeto político para o país pensando o desenvolvimento do território.

A conferência que reuniu Instituições e Movimentos Sociais, revela uma reivindicação para que a educação que tem a ver com a vida, e os saberes e fazeres do povo do campo, e é em torno dessa dinâmica que começaram a organizar/construir as pautas para educação do campo. Trata-se de uma educação que vem da base, da mobilização, do movimento, que se constrói através do espaço popular. A Educação Popular surge a partir do movimento social da sociedade civil e se orienta para a transformação social e se diferencia das demais concepções de educação.

De acordo com os autores acima citados, a Educação do Campo emerge das práticas da vida cotidiana quando amplia o debate, constrói sujeitos, faz a releitura crítica da ordem social e de mundo, gera teorias, enfim, desenvolve um potencial transformador desta sociedade excludente, opressora e que se constrói dialeticamente com participação social. Assim também se propunha a Educação Popular por Paludo (2001) contribuir para outro projeto de sociedade/nação, mesmo durante o período ditatorial no Brasil.

A Educação Popular, de acordo com Torres (2008, p.13), é aquela que emerge da consciência de classe, dos setores mais desfavorecidos, empobrecidos e excluídos da sociedade e se dirige para os que estavam sem terra, sem educação, sem cidadania. Há



necessidade de uma educação para o povo¹⁸, da utopia¹⁹, de transformação e de um projeto educativo a partir do trabalho das classes populares, que emancipe que os tornem sujeitos de sua própria história. Aqui, dialogando especificamente com o contexto de camponeses de São Miguel do Oeste, buscou-se os mesmos objetivos por meio da educação específica do campo.

Através da luta de classe²⁰ o MST e demais setores sociais tornaram-se conscientes da realidade e fomentaram a organização e a participação popular. Os camponeses ao reconhecer como sujeitos de direito diante da realidade que se encontrava o campo brasileiro com concentração de terra, problemas ambientais, desemprego, e o pior de tudo a exclusão dos sujeitos do campo por um sistema capitalista.

Essa é a realidade desumana das condições do campo que desencadeou a luta por terra e pela reforma agrária, o mesmo sentido que origina a Educação do Campo. Para CALDART (2004, p. 24) “ela nasce vinculada às lutas sociais camponesas, à luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela reforma agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo”. A razão de ser destes sujeitos populares foi a sua organização, a sua luta.

Parafraseando Torres (2008, p. 116), o movimento social é uma expressão da sociedade civil, politiza os sujeitos que participam da sociedade civil e ampliam as fronteiras com democracia e as cidadanias, constroem novas culturas políticas. São espaços de socialização, de educação política, alimentam novas identidades e utopias. Os Movimentos Sociais²¹ são protagonistas de uma nova maneira de fazer política, democracia e educação; são eles novos sujeitos históricos de transformação social.

Camponeses, através do movimento social conseguiram fazer a crítica à ordem social, ir contra um projeto neoliberal de sociedade e se pôr como sujeitos em luta e organização

¹⁸ Educação para o povo educação através do trabalho do/com o povo, sobre ela/este é o sentido de educação, em todos os seus níveis, como uma Educação Popular. (Carlos Rodrigues Brandão: O que é Educação Popular, 2009, p. 84).

¹⁹ Utopia não é o irrealizável: a utopia é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (Paulo Freire, 1979) Utopia é um sonho impossível hoje que é tornar possível amanhã (Freire, 2008).

²⁰ Luta de classe na obra de Thompson Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional (2010) luta de classe enquanto luta também cultural.

²¹ Movimiento Social un tipo de acción colectiva, más o menos permanente, orientada a enfrentar opresiones, desigualdades, exclusiones, protagonizada por sectores amplios de población quienes a través de La organización y movilización em torno a SUS demandas y sus luchas van elaborando un sistema de creencias y una identidad colectiva, a La vez que van generando propuestas y proyectos que modifican las estructuras Del sistema social (Alfonso Torres).



coletiva por uma sociedade democrática e com justiça social. Os Movimentos Sociais criaram a capacidade para transgredir os limites do modelo social vigente; este potencial “subversivo” converte os movimentos sociais em atores políticos, que questionam a ordem política, incidem na definição de políticas públicas, ampliam a democracia e contribuem para formar cidadanias críticas (MELUCCI, 1999, *apud* TORRES, 2008, p. 115).

Na concepção de Ubulla (2000, p. 54), são os processos organizativos do Movimento Social, articulando as experiências que potencializaram o protagonismo popular, nesse sentido, a experiência constitui os sujeitos sociais. Os autores consultados Torres, Paludo, Caldart que a Educação do Campo emerge das práticas da vida cotidiana, pois ela amplia o debate, constrói sujeitos em luta, faz a releitura crítica da ordem social e de mundo, gera teorias, enfim desenvolve um potencial transformador desta sociedade excludente, opressora e que se constrói dialeticamente com participação social.

Conforme assinala Brandão (2009), “Educação Popular não é apenas uma educação para o povo; é uma educação que o povo cria” nessa perspectiva teórica é possível afirmar que a educação do campo foi sendo construída pelos Movimentos Sociais organizados, foi criada pelos camponeses, que foram protagonizando uma educação em coerência com identidade coletiva que iam aos poucos produzindo, foram muitas vivências, que foram acumulando saberes que nasceram da experiência, das práticas sociais.

Frente ao desafio de pensar/construir uma educação para seus filhos os camponeses tinham claro o que não queriam um modelo autoritário e preconceituoso, cópia de um modelo urbano de educação e de ensino, basearam-se em muito nas práticas que propunha Paulo Freire para concepção de Educação Popular.

Assim a Educação do Campo, se propõe construir a reflexão a partir da experiência prática de educação popular, de modo que a elaboração do conhecimento ocorra com participação. Considerando práticas sociais dos camponeses e através de seus conhecimentos históricos, Paulo Freire (1999) ressalta a proximidade, no sentido prático, dos conhecimentos científicos com os saberes dos camponeses:

Que os camponeses somente se interessaram pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros



rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, e provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo (FREIRE, 1988, p.110).

Podemos perceber segundo ensinamentos do autor que o conhecimento para os camponeses só tem valor quando surge ou tem a ver com suas práticas sociais. Este parece ser o grande desafio para a educação do campo, visto que vem para contrapor a educação rural, que historicamente, é educação urbana, com conhecimentos fragmentados e deslocados de seus contextos. A Educação do Campo é dar sentido, vincular com a realidade, com as questões da vida das pessoas, conhecimentos que deem conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradições, no seu momento histórico.

| 73

3 Metodologia

Com base no referencial da pesquisa bibliográfica de Educação Popular e Educação do Campo, busca-se metodologicamente um estudo fenomenológico, convergentes entre a *fenomenologia* e a *educação popular* e compõe a prática social na escola do campo. Ao estabelecer diálogos entre Educação Popular e Educação do Campo observa-se que esses conceitos entrelaçam entre si e com os Movimentos Sociais.

O local da pesquisa foi na Escola do Campo Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre José de Anchieta localiza-se na Linha Dois Irmãos, no município de São Miguel do Oeste. Atualmente, a escola está nucleada e atende os estudantes das comunidades da Linha Sete de Setembro, Vista Alta e os assentamentos do INCRA – assentamento Antas na Linha Oito de Março e Assentamento Jacutinga na Linha Vinte e Seis de Outubro. Esta escola foi local de organização dos assentamentos, inclusive para constituir a Associação 25 de Maio²². Criada através da organização dos movimentos sociais, principalmente do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). A escola é uma das conquistas das comunidades representando a história de luta e de organização dos camponeses.

²² Associação dos agricultores 25 de maio do assentamento da Reforma agrária, fundada em agosto de 1988, tem 56 sócios; 13 funcionários e 240 famílias. Esta Associação surgiu em agosto de 1988, com 31 sócios e atualmente tem 56 sócios começou com o processo de ênfase do leite tipo C e é uma experiência muito importante que envolve um assentamento.



Análise bibliográfica e documental - levantamento bibliográfico, com leituras sobre Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais

Depoimentos e relatos orais –realizado diálogos com professores da referida escola.

4 Resultados e Discussão

| 74

O depoimento dos professores das Escolas do Campo do Município de São Miguel do Oeste, pode-se observar entrelaçamento em Educação Popular e Educação do Campo: *“é preciso juntar a realidade aqui da escola, da comunidade e o conteúdo, integrarem estudo e o trabalho prático, é preciso de um esforço coletivo de achar uma maneira, um método de fazer na prática cotidiana. Da gente deixar de ser refém de conteúdos para ficar refém de práticas, que daí acontece fragmentação de novo, sem estabelecermos momentos diferentes para a prática, esse é ainda um desafio para a nossa escola do campo”*.

Percebe-se a riqueza da fala deste professor, pois destaca a experiência/vivência da articulação e o respeito com os saberes da comunidade, chama atenção para o grande desafio desta construção. Quando questiona como integrar os saberes da experiência dos estudantes com os saberes da escola, deixa claro ter clareza de que isso se constrói em processo, no fazer, do querer fazer e ter ousadia, mais uma vez o argumento de Paulo Freire mostra que: *“ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”*²³.

Os estudantes, filhos e filhas dos camponeses, chegam ao universo escolar com saberes socialmente construídos na prática comunitária, inclusive na roça, no trabalho de suas famílias. A Educação do Campo, de certa forma, possui o desafio de religar estes saberes com os saberes científicos e este processo se constrói no fazer, na práxis²⁴ pedagógica.

5 Considerações Finais

²³ Ensinar Exige respeito aos saberes dos educandos (Freire, Pedagogia da Autonomia, 1996, p.30).

²⁴ O homem é um ser da “práxis”: da ação e da reflexão, mas essa aproximação espontânea que o homem faz do mundo ainda não é uma posição crítica sobre ele, é uma posição ingênua, é tomada de consciência, mas não é conscientização. A última “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (FREIRE, 1980, p. 26).



Contudo, Educação Popular e a Educação do Campo dialogam entre si, pois tem seus princípios a necessidade de que os conhecimentos precisam dar conta de compreender a realidade e agir transformando-a; apropriando como produção coletiva, valorização das identidades populares, aglutinando e ressignificando os saberes que emergem das práticas da vida cotidiana quando amplia o debate, constrói sujeitos, faz a releitura crítica da ordem social e de mundo, gerando teorias, enfim, desenvolvendo um potencial transformador da sociedade excludente, opressora e que se constrói dialeticamente com participação social.

| 75

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDAR, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem-terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: Molina, Monica C.; JESUS, Sonia Meire A. de. (org.). *Contribuições para a construção de um projeto político e pedagógico Da Educação do Campo*. Brasília: DF, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. Expressão Popular. Cadernos do Iterra, ano X, nº 15, 2010.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaio*. 5ª Ed. São Paulo. Cortez (Coleção Questões de Nossa Época, v.23), 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *A Ação cultural para a Liberdade*. 1ª Edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 4ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 1999.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 28 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *O que é Educação Popular*. Editora Brasiliense, coleção primeiros passos, 1º reimpressão, 2009.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o Campo democrático Popular*. Porto Alegre: Torno Editorial, 2001.v.1.272 p.

TOMPSON, E. P. *Costumes em Comum, Estudos sobre a cultura popular Tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TORRES, Alfonso. *La Educação Popular*, Editora El Buho, 2008.



ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: a afetividade como potencial no processo de ensino-aprendizagem

*Fabiane Cristina Feltes*²⁵¹

*Scheila Dutra*²⁶²

*Suzi Laura da Cunha*²⁷³

| 77

Palavras-chave: Espaços Não-Escolares, Diálogo, Afetividade.

1 Introdução

Este trabalho reflete o processo teórico-prático vivenciado no componente de Estágio Supervisionado III de práticas não-escolares no curso de Pedagogia da Unochapecó, que tem como objetivo promover a reflexão sobre as diferentes possibilidades da Pedagogia enquanto ciência e formação de educadores/as para atuar em espaços variados. O referido estágio consistia em desenvolver 10 horas de monitoria e a realização de uma atividade de intervenção em um espaço não-escolar de atuação do pedagogo. Todas as atividades desenvolvidas nesta monitoria foram acompanhadas e discutidas com a professora regente do componente de Estágio Supervisionado III.

A atuação do pedagogo em espaços não escolares surge da demanda social, a partir de 1990, de múltiplos saberes em vista do coletivo. Mesmo que pelo senso comum, pouco se reconheça essa polivalência da pedagogia, ressalta-se a importância de um processo formativo que transite pelos espaços não escolares orientando para intencionalidades pedagógicas explícitas e coerentes ao contexto no qual está inserida.

Como prática orientada através do componente citado, fizemos a observação no Programa Viver Ações Sociais, que é uma organização não governamental, entidade de cunho social e sem fins lucrativos, situada no bairro Quedas do Palmital em Chapecó/SC.

²⁵ Graduanda em Pedagogia pela Unochapecó. Contato: fabiane.feltes@unochapeco.edu.br

²⁶ Graduanda em Pedagogia pela Unochapecó. Contato: scheila.dutra@unochapeco.edu.br

²⁷ Mestra em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Unochapecó. Contato: suzilc@unochapeco.edu.br



Em diálogo com a pedagoga responsável, identificamos que a turma B, crianças de 10 a 11 anos, estavam em um projeto relacionado ao livro “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry. Com a intenção de contribuir nesse projeto decidimos trabalhar a temática do afeto e atenção, pois percebemos nas crianças e adolescentes esta carência. A reflexão partiu da dimensão do direito à vida, relacionado ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a sua amplitude temática envolvendo o direito à diversidade, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Por esse caminho, chegamos à temática da afetividade, na perspectiva de que todas as crianças e adolescentes, e todas as pessoas, têm direito de amar e serem amadas. Além da importância deste cuidado na formação integral do sujeito.

| 78

A metodologia utilizada baseou-se nos princípios freireanos de educação tendo o diálogo como eixo norteador. Para superar a condição de submetimento das classes populares, Freire propõe a prática dialógica. Essa ideia está presente em diferentes situações do cotidiano, como: entre educador e educando, educando e objeto do conhecimento, entre natureza e cultura. (FEITOSA, 1999).

O desenvolvimento da atividade de monitoria pautou-se nos três momentos essenciais da concepção freireana de educação, a saber: **Investigação Temática** - que é a investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade, ou seja, é preciso perceber como o educando percebe sua própria realidade. **Tematização** - é organizada a partir da compreensão dos significados sociais dos temas e palavras. Nesta etapa é feita a codificação e decodificação dos temas buscando o significado social desses temas para o grupo. **Problematização** - nesta etapa busca-se a superação da visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. (FEITOSA, 1999)

O objetivo na prática da intervenção no Programa Viver foi refletir, com as crianças e adolescentes, sobre a afetividade na sua vida, nas relações com seus colegas, famílias, amigos e consigo mesmo. As atividades propostas buscaram provocar os/as participantes a reconhecerem os próprios sentimentos de afeto, empatia e bem-querer, bem como, pensar estratégias para lidar com sentimentos ruins, promovendo um espaço para dialogar e demonstrar o afeto.

Este artigo reflete o processo teórico-prático vivenciado, a partir de um referencial teórico capaz de fundamentar a nossa monitoria. Em seguida, apresentam-se os resultados e



discussão em forma de relato da intervenção realizada. Por fim, abordaremos os principais aprendizados e as potencialidades dessa experiência de docência além da sala de aula com crianças em situação de vulnerabilidade social.

2 Fundamentação teórica

2.1 Atribuições do pedagogo

As autoras, referenciando outros escritores, discorrem sobre a importância de professores/as socialmente comprometidos/as em vista de uma educação crítica e emancipatória. “A educação é para o homem e pelo homem, onde quer que ele esteja, e o pedagogo, seja ele professor ou gestor é responsável pelo estabelecimento do diálogo entre este homem e o processo formativo que eles, juntos, podem e devem construir” (ASSIS, 2007 *apud* CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017, p. 266).

Para Freire (2003), o docente tem um papel político que é indissociável do seu fazer pedagógico. Em outras palavras, todo ato pedagógico é um ato político. Freire ressalta que cabe aos/às professores/as compreenderem-se como sujeitos políticos e isso implica inclusive a luta pelos seus direitos. E afirma “não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência.” (FREIRE, 2003, p. 64) É como se a bandeira da educação e o respeito à ela fossem imprescindíveis para a militância dos/as educadores/as na defesa da sua função social.

Por outro lado, o pedagogo deve considerar a interdisciplinaridade, os diversos públicos e faixas etárias. Trabalhar com equipes de profissionais de vários campos de saber, exigirá um planejamento amplo, o diálogo em respeito às especificidades e o olhar voltado para os objetivos de promover uma educação com sentido para o público desses espaços. “O foco da atuação dessas equipes é colocar em prática os princípios organizadores que deverão proporcionar uma ligação dos saberes da prática pedagógica [...]” (CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017, p. 267).

Outro aspecto importante se trata da relação entre teoria e prática que consiste também na produção de ciência em que o pedagogo entende “[...] esse diálogo ultrapassando os limites de cada saber, reorganizando o mesmo com o intuito de produzir um novo conhecimento que pode ser cultivado na vida dos sujeitos” (CALEGARI-FALCO; MOREIRA,



2017, p. 267). Os saberes têm uma relação indissociada da vida, do contexto social dos sujeitos, daí a necessidade de que o/a profissional que atuar neste campo precisa compreender o contorno social crítica e propositivamente. Cabe aos pedagogos munirem-se de ferramentas didáticas e teóricas em vista do objetivo de formar cidadãos críticos, principalmente ao atuar em contextos de vulnerabilidade social, mediando as possibilidades e potencialidades para a transformação social e significativa do sujeito (MODESTO; PEREIRA, 2021).

2.2 Possibilidades e desafios nos espaços não-escolares

A educação não-escolar teve um grande progresso, apesar do surgimento recente, e pouca valorização dos pedagogos. Como já sabemos, a educação sempre passa por mudanças, e uma delas é a valorização do trabalho dos docentes não-escolares. Os autores citam o exemplo de Paulo Freire que “[...] não se ateu a uma sala de aula, o que não foi obstáculo suficiente para que não houvesse aprendizado, assim conseguiu alfabetizar adultos levando em consideração o conhecimento popular [...]. (MODESTO; PEREIRA, 2021, P 384.).

Nesse sentido, a educação não-escolar “[...] trabalha de maneira alternada em diversos meios, com exercícios em conjunto, permitindo uma aproximação dos envolvidos promovendo troca de experiências e vivências, dentro da sua cultura. [...]” (MODESTO; PEREIRA, 2021, p. 382.). Por isso, o pedagogo que trabalha nesses ambientes precisa ter claro que sua prática geralmente tende a ser mais voltada para o social, além de buscar uma reintegração de crianças, jovens, adultos e idosos. Os grupos são variados, e por isso, cada “intervenção” vai depender das necessidades do local e da comunidade, muitas vezes com destacada vulnerabilidade social.

Portanto, quanto às possibilidades e os desafios da atuação do pedagogo em espaços não-escolares pode-se entender que é uma questão de perspectiva. Pode-se afirmar que os desafios existem no campo da educação como um todo, claro que em contextos de vulnerabilidade social as mazelas da humanidade são escancaradas e podem ser difíceis de serem enfrentadas. Por outro lado, entender estes espaços de carência como um campo fértil para a promoção da dignidade, do cuidado com sujeitos e da transformação social há de ser um motivador para a atuação coerente e comprometida do/as educadores/as.



3 Resultados e Discussão

As oficinas do Programa Viver Ações Sociais são ofertadas para 150 crianças e adolescentes de 06 a 15 anos, oriundas de famílias em vulnerabilidade social do próprio bairro Quedas do Palmital e arredores. As atividades ocorrem no contraturno escolar, de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h. A missão do Programa Viver é “promover o acesso aos direitos sociais do indivíduo, especialmente crianças e adolescentes em situação de risco social e/ou pessoal, visando o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, oportunizando a convivência social e o seu desenvolvimento integral” (PROGRAMA, 2021).

No momento da observação o Programa estava desenvolvendo um projeto relacionado ao livro “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry. Também percebemos e ficamos incomodadas com a brincadeira inspirada na série “Round 6” da Netflix. Nesse sentido, começamos a refletir sobre a dimensão do direito à vida, pensamos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a sua amplitude temática envolvendo o direito à diversidade, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990). Por esse caminho, aliado a nossa percepção de que as crianças demonstraram carência de afeto e atenção, definimos como tema a afetividade, na perspectiva de que todas as crianças, adolescentes, e todas as pessoas, têm o direito de amar e serem amadas e também da importância desse cuidado como aspecto da formação integral dos sujeitos.

Segundo Semis (2018), trabalhar as competências socioemocionais ajuda a construir a confiança, aceitação e empatia nas crianças. Já Cabral (2021), ao elaborar o conceito de afetividade afirma que “diretamente ligada à emoção, a afetividade consegue determinar o modo com que as pessoas visualizam o mundo e também a forma com que se manifesta dentro dele”. Ou seja, crianças e adolescentes que recebem afeto têm a tendência de crescer e se desenvolver com segurança e determinação. A afetividade é considerada um dos ingredientes que influencia diretamente o desenvolvimento emocional e intelectual. “[...] A ausência de afeto provoca danos que ferem a autoestima e a alma do ser humano. [...]”. (MARQUES, 2012, p. 86.). O trabalho do pedagogo é conduzir, mediar o ensino-aprendizagem com respeito e afeto.

Atuamos por aproximadamente duas horas na intervenção junto à turma de crianças com 10 a 11 anos de idade. Inicialmente, realizamos uma apresentação e uma dinâmica



quebra-gelo. A próxima atividade foi um teatro/contação de um trecho do livro “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry. Caracterizadas como Pequeno Príncipe e Raposa, dramatizamos o diálogo em que as personagens falam sobre o cativar. Ao terminar, percebemos que todas as crianças olhavam atentamente, com curiosidade e animação. Em seguida, o convite foi para uma partilha sobre como afetamos as outras pessoas e como somos afetados, sobre as relações de afeto e a sua importância, de que todos/as gostamos de ter/receber sinais de afeto.

No espaço central do círculo em que estávamos, havia algumas almofadas de emojis representando três estados de sentimento: um de alegria, satisfação; outro de mais ou menos, nem bem nem mal; e, o terceiro representando quem estava descontente com relação à afetividade na sua vida. Apresentando estas identificações, perguntamos às crianças: Como vocês se sentem? Você se sente amado/a, cuidado/a? Para responder elas utilizaram uma das almofadas que correspondia ao seu sentimento, e na maioria das vezes sem falar uma palavra, o que foi respeitado.

Com a atividade anterior, obtivemos três grupos de crianças. As que não estavam bem e as que estavam mais ou menos, foram junto com uma das professoras até o pátio para descreverem, em uma pedra grande, seus sentimentos com palavras, frases, desenhos, ou algo que representasse seu sentimento para assim “colocar pra fora”. A intenção foi refletir que a chuva, o sol, ou seja, o tempo irá “resolver, sumir” com o que eles expressaram ali. Concomitante a isso, as crianças que estavam bem permaneceram na sala com a outra professora e entre si receberam massagens nas mãos utilizando um creme cheiroso ao som de um fundo musical. Quando as crianças que foram até a pedra voltaram para a sala, também puderam receber uma massagem de seus colegas ou das professoras.

Para finalizar as atividades, falamos sobre como o afeto está presente na vida de cada um(a), nas relações com a família, amigos, colegas e inclusive no Programa Viver. Que o espaço do Programa Viver é amor/afeto, que todos são amados pelos/as professores/as, os/as voluntários/as, o envolvimento da comunidade, as diversas oportunidades, o acolhimento, a solidariedade. Em seguida, a proposta foi um correio mágico, ou seja, cada criança fez uma carta portadora de afeto para alguém especial através de desenhos, frases e palavras. Cada criança escolheu um destinatário que poderia ser eles mesmos. Ao final da atividade proposta, curtimos a música “Espalhe Amor”, de Tori Haung.



As leituras dos textos em aula proporcionaram reflexões acerca, dos desafios e das aprendizagens relevantes para os pedagogos que podem atuar em espaços não-escolares. Entendemos que o desafio das instituições não-escolares é promover a melhoria das condições de vida dessas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Para isso há o envolvimento de diversos profissionais incluindo os pedagogos, reconhecendo o caráter político e educativo próprio da pedagogia, bem como as reflexões teórico-práticas e a sensibilidade com a realidade da comunidade.

Por fim, nos sentimos felizes em relatar que a participação das crianças foi voluntária e que buscamos respeitar o direito de participar ou não das proposições, ao mesmo tempo em que não deixávamos de convidar. Houveram atitudes de entreatajuda e de se disponibilizarem a ajudar levando material. Também buscaram dialogar com a gente, querendo nos conhecer e pedindo se voltaríamos outro dia. Nos momentos de se expressarem alguns tiveram um pouco de dificuldade, enquanto que outros demonstraram confiança em nós. A professora responsável e as crianças foram receptivas, o que nos deixou à vontade para conduzir as proposições.

4 Considerações Finais

O caminho acadêmico realizado através dos estudos sobre os espaços não-escolares, sua origem e características, nos alicerça na atuação como docente. E as observações e interações com o Programa Viver nos convidaram à singelamente contribuir com o seu propósito de fortalecimento de vínculo e de convivência social.

O primeiro contato na observação com as crianças foi importante para a nossa análise e reflexão em busca de uma temática para a nossa intervenção. Percebemos a questão da afetividade, como carência e também como elemento inerente ao contexto do Programa Viver. A monitoria foi desenvolvida de forma cuidadosa, conscientes de estarmos "mexendo" em aspectos muitas vezes delicados para as crianças, por isso não obrigamos ninguém a participar das atividades, apenas convidamos. Algumas crianças demonstraram carências e silêncios intrigantes. De qualquer modo, nos sentimos satisfeitas ao acreditar que a intervenção proporcionou um pouquinho de amor e carinho com e para elas, além da reflexão sobre o tema.



Após a intervenção, avaliamos que conseguimos realizar o nosso objetivo e nos visualizamos como pedagogas que gostariam de atuar em espaços não-escolares, reconhecendo as alegrias pelos simples gestos de gratidão por parte das crianças. Ao mesmo tempo, entendemos o desafio de organizar e preparar propostas educativas que considerem a realidade e as demandas do público atendido, que podem ser bem variadas. Assim, o pedagogo precisa colocar-se em constante busca por formação, disponibilidade ativa e comprometimento social.

Por fim, agradecemos a oportunidade de termos realizado esta experiência de estudo e de monitoria em espaço não-escolar. De outro modo, validamos que as práticas educativas em espaços não-escolares se constituem muito importantes para a formação em Pedagogia, a qual deve nos preparar como sujeitos capazes de promover espaços de aprendizagem e de transformação social pela relação educativa entre sujeitos.

Referências

BRASIL. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 08 nov. 2021.

CABRAL, Gabriela. *Afetividade*. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/psicologia/afetividade.htm>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire; MOREIRA, Jani Alves da Silva. *A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil*. B. Téc. Senac: Rio de Janeiro. V. 43, n. 1, p. 256-273, jan./abr. 2017.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999, p. 43-53. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4274>. Acesso em: 08 de abr. de 2022.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

MARQUES, Maria Helena. *Como educar bons valores: desafios e caminhos para trilhar uma educação de valor*. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2012.

MODESTO, Franciely Souza; PEREIRA, Silvanis dos Reis Borges. *A atuação do pedagogo em espaços não escolares: gestão possibilidades e desafios*. Revista Ibero-Americana de



Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.1, Jan. 2021.

PROGRAMA Viver Ações Sociais. *Apresentação oficial completa*. Atualizada em 29-04-2021. Fornecida pela instituição.

PROGRAMA Viver Ações Sociais. *Site Oficial*. Disponível em: <https://www.programaviver.org.br/>. Acesso em: 07 nov. 2021.

SEMIS, Laís. *Como aplicar na prática as competências socioemocionais*. Postado em: 11 maio 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11736/para-entender-as-competencias-gerais-da-base-e-as-socioemocionais>. Acesso em: 09 nov. 2021.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 3: PLURALISMO JURÍDICO E CONSTITUCIONALISMO NA AMÉRICA LATINA



HOMICÍDIO INFANTIL INDÍGENA: uma análise à luz da criminologia crítica decolonial

*Aloma Natalia da Silva*²⁸

*Julia Dambrós Marçal*²⁹

*Thaís Janaina Wenczenovicz*³⁰

Palavras-chave: Criminologia decolonial, Homicídio infantil indígena, Legislação Penal.

1 Introdução

Após longo período de dominação europeia, inicia-se no século XIX o processo de descolonização dos países latino-americanos empregado por meio da independência política e econômica, contudo, esse movimento não foi suficiente para romper a dependência com a Europa, pois os saberes, linguagens, memórias e imaginários ainda ficaram permeados com a noção de inferioridade, incluindo-se dos povos nativos, como corpos passíveis de serem eliminados. O processo de independência gerou a necessidade de serem criadas leis para reger o território e a população ali existente, como forma de organização do Estado, porém, as sucessivas criações legislativas tiveram como inspiração a perspectiva eurocentrada, de modo que os povos indígenas durante muito tempo não foram considerados sujeitos de direitos e isso gerou um novo processo de violência, agora epistêmico e institucionalizado.

Embora existam normas jurídicas, elas foram criadas de forma tardia e o processo de deliberação/escrita não considerou o contexto cultural dos povos indígenas, isso significa que tais normas nasceram das discussões advindas de um grupo composto majoritariamente por homens brancos para proteger pessoas brancas.

²⁸ Mestranda em Ciências Humanas pela UFFS/Erechim. Professora e Advogada. Graduada em Direito pelo UNIDEP. Graduada em Ciências Biológicas pela UNIASSELVI. Contato: alomansilva@gmail.com

²⁹ Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR/Pato Branco. Mestre em Direitos Fundamentais pela UNOESC/Chapecó. Graduada em Direito pela UNOESC/Xanxerê. Professora universitária. Contato: juliadmarcal@gmail.com

³⁰ Pós-doutorado pela UNIOESTE e UFRGS. Doutora em história pela PUCRS. Mestre em história Regional pela UPF. Graduação em história pela URI. Professora e Pesquisadora. Contato: t.wencze@terra.com.br



Especificamente sobre as crianças indígenas, há de se considerar que incidem sobre elas diversas violências, dentre elas pode-se citar: não demarcação do território, invasões possessórias, assassinato de homens e mulheres indígenas que afetam a sobrevivências dos menores, seja pela limitação de direitos humanos fundamentais básicos, seja por ficarem órfãos precocemente. Deste modo, pergunta-se: de que forma é possível garantir seus direitos?

É necessário e cogente discutir essa temática para que seja possível aproximar as instituições estatais e acadêmicas dos povos indígenas, a fim de abrir espaço de escuta para compreender a forma como elas enxergam o seu corpo/território, significado de violência, cosmovisão e tantos outros elementos que não são possíveis de serem listados de forma taxativa. Essa é uma maneira de fazer com que haja o respeito a direitos, promoção, garantia de eficácia da igualdade na perspectiva material e criação de estratégias para efetivar os direitos fundamentais, em especial, o direito à segurança.

Por conseguinte, esta reflexão visa discutir e analisar a (im) possibilidade da legislação penal ser aplicada em caso de homicídio infantil indígena, sem violar a autodeterminação dos povos e garantindo o acesso ao direito fundamental à segurança.

A reflexão utiliza-se do procedimento bibliográfico-investigativo, busca explorar e compreender os problemas sociais e humanos enfrentados na comunidade indígena, especialmente no que se refere ao homicídio infantil. Outrossim, far-se-á uma análise à luz da criminologia crítica decolonial, com o objetivo de compreender a criação da legislação penal brasileira e sua aplicabilidade à população indígena.

2 Fundamentação teórica

Dentro dos conteúdos básicos do currículo escolar, todo educando aprende que a América foram “descoberta” em 1492, com a chegada de Cristóvão Colombo em terras latinas (MAHN-LOT, 1984, p. 116).

Todavia, ao determinar que houve a “descoberta” de um lugar, essa afirmação pressupõe que o território deve ser inabitado e, no que se refere a América, essa já estava povoada quando da chegada dos europeus, ou seja, não foi um singelo “descobrimento”, mas sim, uma intensa invasão.



Houve, uma invasão e choque cultural, essa conjuntura pode ser visualizada na carta escrita por Américo Vespúcio (1961, p.147-153): “não sabem contar os dias, nem os meses, nem os anos. [...] seus habitantes não estimam coisa alguma, nem ouro, nem prata, ou outras joias, salvo coisas de plumagens, ou de osso”.

Percebe-se que Vespúcio afirmou que o local já era habitado, que os nativos detinham características próprias e que caminhavam no sentido contrário àquelas por eles vivenciadas. Franz Fanon (2005) indica que nesse momento o mundo passou a ser habitado por duas espécies de indivíduos: colono e colonizado; civilizados e incivilizados.

A colonização foi um fenômeno violento, pois buscou a substituição de uma “espécie” por outra, utilizou da força para ferir uma civilização, a qual foi denominada como “selvagens” e “não-humanos”, afinal a história eurocentrada conta que a humanidade foi atribuída ao homem branco e europeu.

Nesse sentido, Karina Ochoa (2014) aduz que teólogos do século XVI questionaram se os ameríndios poderiam ser reconhecidos como seres humanos com plenos direitos, visto afirmarem que os indígenas não eram humanos e deveriam estar destinados à servidão. Essa interpretação acabou por desencadear a negação da existência do outro, com a desumanização do nativo, pois o colono o vê e o trata como animal. (CESAIRE, 1978).

O colonialismo, portanto, instaura-se no século XV e estabelece a Europa como centro geográfico e os demais países como periferia do mundo, de modo a determinar um modelo civilizatório único onde todos os povos deveriam seguir uma mesma linha evolucionista social, isto é, todos os povos deveriam passar por etapas para chegar aquilo que a Europa é ou foi.

Ficando claro que a colonização foi um processo violento, a descolonização, por sua vez, também não foi um processo amigável, pois é compreendida como a independência política e econômica das sociedades exploradas (FANON, 2005). Esse fenômeno pode ser caracterizado como o momento pós-colonial (CESAIRE, 1978), ou seja, um período que marca o fechamento de uma época histórica.

A independência fez com que os Estados passassem a se reorganizar dentro de uma perspectiva eurocentrada, ocorrendo uma violência epistêmica, dado que as produções legislativas, por exemplo, refletiram e ainda refletem o pensamento do sujeito colonial europeu. Deu-se o nome desse fenômeno de colonialismo interno (SPIVAK, 2010).



Devido a isso tem-se a ideia do surgimento da enfermidade eurocêntrica, como sendo aquela que leva a pensar que sua particularidade demonstra o universal, por onde deverão passar, de um modo ou de outro, todos os povos da terra. Logo, faz-se necessário ampliar os horizontes e não temer tratar sobre os problemas próprios da América Latina (DUSSEL, 1997).

Exemplo dessa enfermidade eurocêntrica é encontrada na forma como os países latino-americanos passaram a adotar o controle social punitivo, visto que importaram teorias criminológicas dos países europeus (ZAFFARONI, 1988, p. 61).

Etimologicamente o vocábulo “Criminologia” vem do latim “crimino” (crime) e do grego “logos” (estudo) (PENTEADO FILHO, 2021). No entanto, a Criminologia não se limita a estudar apenas o fenômeno do crime, pois também se ocupa de pesquisar aspectos referentes ao criminoso, vítima e controle que o Estado faz das práticas criminosas, isso significa, que a Criminologia possui quatro grandes objetos de estudo (MOLINA; GOMES, 2009, p. 32).

A Criminologia surge enquanto ciência no século XIX com os estudos desenvolvidos e publicados por Cesare Lombroso no livro “O homem delinquente” em 1876, por conta do método indutivo por ele adotado (DEL OLMO, 1999, p. 22).

A partir de então começa a se desenhar uma Criminologia positivista, buscando construir-se cientificamente por meio do paradigma “etiológico”, aduzindo que a criminalidade é uma condição de indivíduos perigosos, determinada por fatores individuais, físicos ou sociais, características essas que possibilitam uma maior tendência ao cometimento de crimes (ANDRADE, 2013, p. 180). Com o passar dos anos, diversas teorias foram desenvolvidas sob diferentes perspectivas, porém, sempre localizadas em países europeus e nos EUA.

Contemporaneamente entende-se que Criminologia é uma ciência que explica causa e efeito, isso significa que investigará as causas do crime, segundo o método experimental (ser), utilizando-se dos conhecimentos antropológicos e sociológicos necessários para construir uma base científica para a Política Criminal, a qual será responsável por traduzi-las em alternativas e estratégias específicas que o legislador e o poder público possam assimilar para prevenir e reprimir crimes. Já o Direito Penal é uma ciência de natureza normativa, cujos objetos de estudo são as normas penais e métodos técnico-jurídicos, que possuem lógica



abstrata (dever-ser), instrumentalizando a aplicação da norma com respaldo jurídico (ANDRADE, 2013, p. 180).

É possível explicar de maneira mais simples que a Criminologia busca entender as causas da criminalidade, a partir disso fornece informações para que o legislador crie/modifique/revogue normas penais e a política criminal aplique estratégias para prevenir e reprimir a criminalidade.

Quando a Criminologia compreende de modo aprofundado o significado de infração penal para um determinado Estado, isso faz com que o estabelecimento das punições pelo órgão legiferante seja proporcional e respeite os cânones constitucionais, garantindo os direitos fundamentais (NUCCI, 2021).

Compreendida a importância da Criminologia, ressalta-se que se a corrente teórica criminológica adotada por países latino-americanos for àquela desenvolvida na perspectiva eurocentrada, a lógica da criação das normas penais irá desconsiderar as peculiaridades culturais existentes.

Eugenio Raúl Zaffaroni (1988, p. 01) afirma que é difícil para qualquer latino-americano aproximar-se da Criminologia, pois quase todas as discussões que se registram nos países centrais têm sua repercussão (ou reprodução) na América Latina, mas as ideologias criadas nos países centrais não têm o mesmo significado no contexto da periferia.

Por este motivo fez-se necessário criar um pensamento criminológico na América Latina para romper com estruturas exploradoras de poder e interesses, pois não é possível reproduzir padrões europeus em todos os países ou continentes já que há diferentes graus de desenvolvimento político e social (ANIYAR DE CASTRO, 2005, p. 110).

Com esse movimento não se pretendeu inventar um novo campo com metodologia e epistemologias únicas, tampouco depreciar o que foi construído, mas sim, em saber se a criminologia regional é capaz de compreender a hipercomplexidade do mundo ao que quer servir (ZAFFARONI; SANTOS, 2019, p. 36).

A criminologia decolonial, portanto, considerou questões étnicas, culturais, identitárias, linguísticas e também a desigualdade econômica, com o fim de garantir uma perspectiva mais realista das questões sociais latino-americanas. (CODINO, 2015, p. 24-25).

O pensamento criminológico latino-americano passou a ser escrito a partir de sua realidade, reconstruindo a história da criminologia da América Latina (DEL OLMO, 1999. p.



10), não investigando as causas da criminalidade, mas sim, das condições e mecanismos utilizados pelo sistema penal para a criminalização, as formas de controle social formal, bem como, a interação entre a criminalidade e os criminosos e os reflexos no controle social informal, ambas vinculadas às estruturas sociais (ANDRADE, 2013, p. 181).

O atual entrelaçamento entre crime e cultura provoca, nos discursos científicos e nos saberes profanos, distintas reações, dependendo do seu grau de abertura à complexidade (DE CARVALHO, 2009, p. 322).

A partir do exposto, se a legislação não tiver abertura para uma criminologia decolonial, teremos obstáculos a serem enfrentados quando da aplicação da legislação quando o elemento cultural deve ser avaliado, exemplo disso é a questão do homicídio infantil indígena, mas antes de adentrar em questões específicas acerca desse tema, é mister fazer uma breve análise jurídico-penal sobre concepções técnicas do infanticídio dentro do Código Penal.

O Código Penal brasileiro (CP) conceitua o infanticídio da seguinte forma: “Art. 123 - Matar, sob a influência do estado puerperal, o próprio filho, durante o parto ou logo após. Pena - detenção, de dois a seis anos.” (BRASIL, 1940).

Para Cezar Bitencourt (2021, p. 119) o bem jurídico protegido neste delito é a vida humana do nascente e do recém-nascido. A princípio, somente a mãe poderá ser o sujeito ativo do crime (crime próprio) pois a legislação adota o critério fisiológico para caracterizar o crime de infanticídio, qual seja, o estado puerperal.

Na essência, o infanticídio é um homicídio privilegiado (com pena atenuada), ademais, a agressão deve ser cometida durante o parto ou logo após. Importa frisar que o estado puerperal é condição necessária para caracterizar o infanticídio, visto que a morte de crianças causada pelas mães fora da condição do puerpério será caracterizada como homicídio, descabendo a aplicação de eventuais atenuantes (NUCCI, 2021, p. 32).

Compreendido o modo como está posto o tipo penal, alguns problemas passam a ser enfrentados quando se analisa o homicídio infantil cultural nas comunidades indígenas. O tema é delicado, de modo que não é possível conceber esse fenômeno antropológico, a partir da ótica colonialista, baseada no binômio superioridade/inferioridade. Assim, emitir juízos de valor sobre o “outro” a partir da lógica branca colonizadora, faz com que haja um estranhamento a ponto de não buscar a essência e as razões que levam um povo a adotar essa prática.



Em diferentes sociedades, razões cosmológicas ou pragmáticas sobre as possibilidades de sobrevivência do infante/grupo, avaliação da mãe/parentes imediatos orientam a decisão de acolher ou não uma nova vida (SEGATO, 2014, p. 76).

Admaldo Cesário Santos (2017, p.11) reflete sobre o significado de “humanos” para alguns povos indígenas: “[...] ser pessoa não é uma conditio exclusiva de seres humanos. Pelo contrário: muitos seres, embora considerados humanos, podem não se tornar pessoas, a depender das exigências culturais”. Dito de outro modo, não é a partir do nascimento que o ser se torna humano/pessoa, mas sim, após a troca de experiências com os demais integrantes do grupo (PEDRINI; SILVA, 2018).

Isso significa que há a necessidade de existir trocas interpessoais, inclusive de fluidos (sangue, leite, espermatozoides) e alimentos para qualificar corpos como mais ou menos humanos (HOLANDA, 2008, p. 37).

Isto posto, há uma dicotomia entre aplicar o artigo 123 do CP ao indígena, primeiro porque o preceito legal usa como fundamento uma condição biológica da parturiente, outra porque essa lei foi instituída com base numa criminologia eurocentrada, que considera o indivíduo criminoso pautado em características físicas ou estado social, sem dar importância, como, por exemplo, aos aspectos culturais.

3 Considerações finais

À guisa de conclusão destaca-se a relevância de reconhecer o processo de ocupação e povoamento no Brasil em face de construto sócio-histórico-jurídico nacional. Comumente a Criminologia Crítica tem sido interpelada por reproduzir noções e métodos masculinos, de branquitude e eurocêntricos corroborando, contraditoriamente, com uma episteme colonial e moderna.

Nesse contexto, a legislação penal e a criminologia adotada pelo legislador brasileiro em 1940, ano da criação do CP, revela em seu conteúdo a visão hegemônica do poder punitivo. A partir do momento em que o a lei penal não prevê uma regulamentação sobre o homicídio infantil indígena, à luz da perspectiva cultural, não busca compreender o conceito de pessoa para os povos indígenas e há uma visão colonizadora legislativa.

Dessa feita, há que se refletir sobre o processo de culpabilidade do indígena frente ao homicídio infantil, em face da CF/88, bem como alertar sobre a aplicação do art. 123 CP, pois



ele não abarca o elemento cultural indígena, como também não garante o direito a segurança das crianças indígenas vítimas do homicídio.

Por conseguinte, faz-se necessário criar uma legislação dentro de uma perspectiva decolonial a fim de alcançar a aplicação de uma justiça voltada ao pluralismo jurídico e contribuir no pensamento criminológico crítico, a partir dos aportes epistemológicos dos pensamentos decoloniais, feministas e antirracistas, ensejando uma intersecção que conjugue essas perspectivas considerando a localidade brasileira e latinoamericana, periferia do capitalismo.

| 94

Referências

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Por que a Criminologia (e qual Criminologia) é importante no ensino jurídico? *Revista Jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina*. Ano III, n. 6, jun./jun., 2013.

BITENCOURT, Cezar Roberto. *Tratado de direito penal: parte especial - crimes contra a pessoa*. 21.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

BRASIL. *Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

CESAIRE, Aime. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CODINO, Rodrigo. Por uma outra criminologia do terceiro mundo: perspectivas da Criminologia Crítica no Sul. *Revistas Liberdades*, n. 20, set./dez., 2015.

DE CARVALHO, Salo. *Antimanual de criminologia*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

DE CASTRO, Lola Aniyar. *Criminologia da reação social*. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

DEL OLMO, Rosa. *América Latina y su criminología*. DF México: Siglo veintiuno editores, 1999.

DUSSEL, Enrique. *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação (1965- 1991)*. São Paulo: Paulinas, 1997.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

HOLANDA, Marianna Assunção Figueiredo. *Quem são os humanos dos direitos? Sobre a criminalização do infanticídio indígena*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.



- MAHN-LOT, Marianne. *A descoberta da América*. São Paulo: Perspectiva, 1984
- MOLINA, Antonio García-Pablos de; GOMES, Luiz Flávio. *Criminologia*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.
- NUCCI, Guilherme de Souza. *Manual de direito penal*. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.
- OCHOA MUÑOZ, Karina. El debate sobre las y los amerindios: entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. *El Cotidiano*, n. 184, p. 13-22, mar./abr. 2014.
- PEDRINI, Tainá Fernanda; SILVA, Pollyana Maria da. Aspectos jurídicos e criminológicos da prática de homicídios por motivos culturais indígenas. *Revista de Criminologias e Políticas Criminais*. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 81-101, jul./dez, 2018.
- PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio. *Manual esquemático de criminologia*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.
- SANTOS, Admaldo Cesário. O caso Aisanan Kamayurá: a problemática do infanticídio cultural nas comunidades indígenas brasileiras e o binômio multiculturalismo/criminalização. *Revista Foro*, v. 01, Bogotá, 2017.
- SEGATO, Rita Laura. Que cada povo teça os fios da sua história: o pluralismo jurídico em diálogo didático com legisladores. *Revista de Direito da Universidade de Brasília*, jan./jun., v. 01, n. 01, 2014.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- VESPUCIO, Américo. El Nuevo Mundo. In: VESPUCIO, Américo. *Cartas relativas a sus viajes y descubrimientos*. Estudio preliminar de R. Levillier. Buenos Aires: Editorial Nova, 1951.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Criminología: aproximación desde un margen*. Bogotá: Editorial Temis, 1988.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl; SANTOS, Ílison Dias dos. *La nueva crítica criminológica: criminología en tiempos de totalitarismo financiero*. Quito: Serie Pensamiento Penal Crítico, 2019.



A VIGILÂNCIA EXERCIDA PELA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL SOBRE AS RELAÇÕES DE TRABALHO E O CONSTITUCIONALISMO DA AMÉRICA LATINA A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES DO EQUADOR (2008) E DA BOLÍVIA (2009)

| 96

Sara Regina Naszeniak³¹

Idir Canzi³²

Auxílio Modalidade II do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições
Comunitárias de Educação Superior.

Palavras-chave: Inteligência artificial, Relações de trabalho, Constituição do Equador,
Constituição da Bolívia.

1 Introdução

As discussões acerca do mundo do trabalho são retomadas diante do surgimento de novas tecnologias. O uso da inteligência artificial e da intermediação laboral baseada em plataformas digitais acentuam preocupações acerca da saúde, segurança social, proteção coletiva e bem-estar dos trabalhadores. As grandes corporações, impulsionadas pelo incessante desejo de lucro, estão relacionadas diretamente a esse processo. A exploração humana por meio da apropriação do trabalho é um dos meios de alcançar o objetivo.

A partir dessas reflexões, o presente trabalho tem por objetivo geral demonstrar a interferência da inteligência artificial sobre as relações de trabalho e a confrontação com preceitos do constitucionalismo da América Latina, em especial as Constituições da Bolívia e do Equador. Dá-se destaque às Constituições do Equador e da Bolívia, por serem referentes destacados do denominado novo constitucionalismo latino-americano, as quais além de

³¹ Mestranda em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Contato: sarareginan@hotmail.com

³² Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Contato: canzi@unochapeco.edu.br.



romper com os paradigmas do constitucionalismo hegemônico, têm como objetivo avançar na superação das desigualdades econômicas e sociais.

Para tanto, inicialmente, o artigo situa como a inteligência artificial interfere na vigilância das relações de trabalho, contextualizando como se manifestam as mudanças no mundo do trabalho. Na sequência, problematiza-se sobre as principais características das Constituições do Equador e da Bolívia. Por fim, serão abordados os principais fundamentos dessas constituições acerca da proteção ao trabalho.

Trata-se de pesquisa pautada pelo método analítico e de abordagem qualitativa, a partir de referencial bibliográfico e aporte teórico sobre a temática.

2 Fundamentação teórica

Após a Segunda Guerra Mundial, marcada por um conjunto convergente de tecnologias, tornou-se inédita a transformação ocorria no mundo: a Revolução Tecnológica Informacional. Uma das principais características dessa revolução é a transferência às máquinas de um novo tipo de funções cerebrais, que teriam como consequência deslocar o trabalho humano de manipulação para o tratamento de símbolos abstratos, transformando-os em informação. A partir disso, instrumentos informáticos permitiriam a conexão com novas técnicas da telecomunicação anteriormente monopolizada por uma elite de trabalhadores intelectuais (LOJKINE, 1995,).

A mente humana além de se constituir de elemento decisivo no sistema de produção, torna-se força direta de produção e controle. Há uma integração constante entre mentes humanas e máquinas. Da mesma forma que a máquina foi considerada uma extensão física do homem, os computadores, sistemas de comunicação, descodificação e programação genética, podem ser consideradas extensões da mente humana (OLIVEIRA, 2014).

As relações de trabalho não escapam a essas estratégias. Os empregados são cada vez mais monitorados e controlados em graus até então inimagináveis. Além do controle sobre o grau de produtividade, torna-se possível a coleta e processamento de grande quantidade de dados, tais como a forma em que as atividades são desenvolvidas e o perfil de cada trabalhador (ADAMS-PRASSL, 2020).



Por meio de alterações nas rotinas diárias dos seus gestores, o controle clássico exercido pela figura humana do empregador em relação ao empregado vem sendo substituído. Sem que seja possível individualizar de quem emana a ordem e o controle, assiste-se o surgimento do chefe algorítmico. Através da coleta de dados em tempo real, torna-se possível aos empregadores monitorarem e direcionarem a força de trabalho de forma contínua, sem que sequer se façam presentes. Os algoritmos analisam o nível de produtividade de cada trabalhador e determinam, mesmo que indiretamente, quem deve ou não permanecer na empresa (ADAMS-PRASSL, 2020).

Há um crescente número de trabalhadores que são obrigados a utilizar instrumentos portáteis que permitem registrar movimentos e localização em tempo real. Por meio da inteligência artificial essas informações são processadas e torna-se possível saber qual o ritmo de produção e quais as pausas. Tais dispositivos permitem concluir o grau de produtividade, a aptidão para executar determinadas tarefas e o perfil de quem as desenvolve (MOORE; AKHTAR; UPCHURCH, 2018).

Instrumentos digitais são usados em depósitos logísticos e outros locais de trabalho para direcionar os trabalhadores para a sua próxima tarefa. A título de exemplo citam-se os depósitos da Amazon. Aparentemente as mercadorias são armazenadas de forma aleatória. Contudo, por ferramentas tecnológicas, os trabalhadores são guiados a se dirigirem exatamente ao item que foi vendido e precisa ser distribuído. Além desse direcionamento para a atividade, o aplicativo permite analisar a velocidade e eficiência de cada trabalhador, de modo que aqueles que possuem desempenho inferior ao definido como padrão podem receber avisos ou terem o contrato rescindido automaticamente sem a intervenção de supervisores pessoas físicas. Ou seja, o aplicativo dirige o trabalho, aplica penalidades e decide se o contrato deve permanecer ativo (LECHER, 2019).

Devido a essa grande possibilidade de controle são estabelecidas várias métricas de desempenho, as quais, a depender do modo em que são utilizadas, podem aumentar práticas arbitrárias e discriminatórias, principalmente quando a coleta de dados é fraca (PASQUALE, 2015).

Dentro desse contexto de constante controle, limitar e racionalizar a forma de uso dessas informações é essencial para assegurar que a autoridade dos empregadores não comprometa a efetivação dos direitos humanos dos trabalhadores. Em igual sentido, é



necessária regulação que estabeleça a quantidade de dados recolhidos em relação ao desempenho profissional e características pessoais dos trabalhadores, bem como garantida clareza com a forma em que são coletados e tratados. Deve-se prever obrigatoriedade de transparência para avaliações realizadas sobre o desempenho no trabalho de modo que os critérios sejam conhecidos pelos trabalhadores e sejam evitados resultados arbitrários e discriminatórios (STEFANO, 2020).

A escassez de posto de trabalho, faz com que alguns trabalhadores sejam forçados a submeterem-se a essa condição, ainda que com consciência da exploração a que são submetidos. Outros, sem acesso ao mercado de trabalho deixam de exercer o papel de consumidores, perdendo, ao mesmo tempo, a importância enquanto seres humanos. Diante disso, faz-se necessário construir outro sentido ético, embasado na solidariedade social e capaz de superar a cultura da acumulação irrestrita de capital, que valoriza o ser humano apenas na condição de consumidor ou de produtor.

A inteligência artificial é usada nas relações de trabalho a partir de uma lógica capitalista e centralizada de acentuar produção e auferir maior resultado em menor tempo. A partir daí surgem questionamentos de como pensar o mundo do trabalho influenciado pela inteligência artificial a partir de novos e diferenciais preceitos normativos e éticos, a exemplo do constitucionalismo da América Latina, especialmente a partir das Constituições do Equador e da Bolívia.

Enquanto a Constituição do Equador rompe com o modelo antropocêntrico e adota a cosmovisão dos povos ancestrais a partir ecocentrismo baseado na filosofia do bem viver, a Bolívia, a partir do novo modelo constitucional, cria um Estado Plurinacional, que deixa aparecer as particularidades do sul global (GROSS; GROTH, 2018). Ambas mantêm como traço comum o abandono ao constitucionalismo tradicional, baseado nas constituições liberais norte-americanas e europeias e buscam, a partir das particularidades das sociedades do sul global, avançar em questões de justiça social, igualdade e bem-estar das pessoas (VICIANO PASTOR; MARTÍNEZ DALMAU, 2011).

O constitucionalismo é a teoria normativa da política que analisa a relação entre o direito e a política e tem por objetivo limitar, juridicamente, o poder. A teoria constitucional hegemônica se desenvolve a partir de bases individualistas e elitistas, preocupadas com a



proteção da propriedade e com importância reduzida aos direitos sociais e à superação das desigualdades econômicas e sociais (GROSS; GROTH, 2018).

A participação popular permite que as características plurais das sociedades periféricas estejam presentes nos processos de criação dessas constituições. Assim, por meio de suas mudanças estruturais, além de ampliar o rol de direitos fundamentais, aproximam a efetiva fruição desses direitos pelos cidadãos (GROSS; GROTH, 2018).

A Constituição do Equador, apesar de ter sua centralidade voltada ao meio-ambiente, traz em sua estrutura o trabalho como elemento de destaque para a construção daquela sociedade. Assim, o ecocentrismo baseado na concepção ética do bem viver e o rompimento com o paradigma antropocêntrico deve ser aplicado também nas relações de trabalho. Para tanto, em seu art. 33, expressamente reconhece no trabalho um dever social e um direito econômico que servirá como base da economia e fonte de realização pessoal. Em igual sentido, caberá ao Estado garantir aos trabalhadores uma vida digna, com trabalho sadio, devidamente remunerado e livremente escolhido (EQUADOR, 2008, art. 33).

Preceituando o ser humano não apenas como um objeto de exploração, mas como integrante da *Pachamama*, o art. 320 preceitua que o Estado fomentará uma gestão participativa e eficiente na organização dos processos produtivos, bem como que a produção estará sujeita a padrões de valorização do trabalho humano (EQUADOR, 2008, art. 320).

A filosofia ética que fundamenta o texto constitucional equatoriano parte de um novo modelo de desenvolvimento baseado em uma convivência humana mais harmoniosa, principalmente com a natureza, e menos focada no individualismo, na mercantilização, na acumulação e no consumo (GROSS; GROTH, 2018).

Em igual sentido, a Constituição da Bolívia apesar de caracterizar-se perante o novo constitucionalismo por introduzir um Estado Plurinacional, em diversos momentos demonstra a centralidade exercida pelo trabalho no processo de construção daquela sociedade. Para tanto, estabelece no art. 46 a proteção ao trabalho em todas as suas formas e o direito a toda pessoa ao trabalho digno, equitativo e que assegure existência digna (BOLÍVIA, 2009, art. 46).

No art. 54 determina ser obrigação do Estado estabelecer política de emprego que previnam o desemprego e o subemprego, a fim de criar, manter e gerar condições que garantam aos trabalhadores oportunidades de emprego digno e remuneração justa (BOLÍVIA,



2009, art. 54). Demonstrando ser a Constituição um espaço de luta político-jurídico que respeita as diferenças culturais, o art. 312 estabelece que todas as formas organização econômica têm a obrigação de gerar trabalho decente e contribuir para a redução das desigualdade e erradicação da pobreza (BOLÍVIA, 2009, art. 312).

Sem ocultar os limites impostos pela força do capital às relações de trabalho no contexto atual, o novo constitucionalismo latino-americano, especialmente a partir das Constituições do Equador e da Bolívia, significam uma gradativa ruptura com a dogmática constitucional tradicional e permitem a incorporação no texto constitucional da visão de mundo dos povos originários, o que simbolicamente pressiona os poderes dominantes a respeitarem os direitos dos povos historicamente marginalizados, bem como considerarem a pluralidade e diversidade.

4 Resultados e Discussão

A realização da pesquisa evidenciou que a teoria constitucional hegemônica tem base individualista e elitista, deixando de lado o propósito pela superação das desigualdades econômicas e sociais. As relações de trabalho, ao sofrerem interferências de controle por meio da inteligência artificial, são afetadas por esse padrão unitário e que exclui a pluralidade e diversidade.

A preocupação destacada das grandes corporações econômicas, ao usarem a inteligência artificial como mecanismo de controle, não é garantir proteção social em níveis que permitam a sobrevivência de forma digna. Por conseguinte, excluem um significativo contingente de trabalhadores do acesso e condições adequadas de trabalho, tornando-os dependentes e dispostos a submeterem-se às regras que retroalimenta a lógica de funcionamento das referidas corporações econômicas.

O trabalho sob a lógica da vigilância exercida pela inteligência artificial direciona-se ao aumento da produção e lucratividade, de forma que desconsidera os valores e princípios do novo constitucionalismo da América Latina baseados de bem-estar, no bem-viver e no pluralismo.



5 Considerações Finais

No que tange as relações de trabalho, o novo formato baseado no uso da inteligência artificial exerce significativo controle sobre os trabalhadores e altera as relações de trabalho. Logo, os dados são usados para fins privados e interferem nas relações sociais, econômicas, políticas e jurídicas entre as partes.

| 102

A partir do momento em que ocorre a concentração de informações em reduzido número de empresas privadas, alguns mecanismos democráticos, de prestação de contas e de controle por parte da população, passam despercebidos. Destaca-se a interferência na liberdade e vida privada e precarização das relações de trabalho, na medida em que deixam os trabalhadores com um sentimento de constante vigilância e insegurança sobre a manutenção do emprego.

Assim sendo, embora as Constituições da Bolívia e Equador estabeleçam princípios normativos estruturantes no que tange as relações de trabalho, não há garantia de que serão cumpridos tais imperativos ou diretrizes estabelecidas, isto porque, as empresas que dominam a inteligência artificial apropriam-se do intelecto humano e a forma de atuação transcende a normatividade, evidenciando a ausência de efetivo equilíbrio na correlação de forças entre capital e trabalho humano.

Referências

ADAMS-PRASSL, Jeremias. Gestão algorítmica e o futuro do trabalho. In: *Futuro do trabalho: os efeitos da revolução digital na sociedade*. Org. CARELLI, Rodrigo de Lacerda; CAVALCANTI, Tiago Muniz; FONSECA, Vanessa Patriota da. Brasília: ESMPU, 2020.

BOLÍVIA. Constituição. Constitución Política del Estado. 7 de fevereiro de 2009. Disponível em https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf. Acesso em 10 abr. 2022.

CARELLI, Rodrigo de Lacerda. O trabalho em plataformas e o vínculo de emprego: desfazendo mitos e mostrando a nudez do rei. In: *Futuro do trabalho: os efeitos da revolução digital na sociedade*. Org. CARELLI, Rodrigo de Lacerda; CAVALCANTI, Tiago Muniz; FONSECA, Vanessa Patriota da. Brasília: ESMPU, 2020.

EQUADOR. Constituição. *Constitución de La República del Ecuador*. 20 de outubro de 2008. Disponível em https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_6002.pdf. Acesso em 10 abr. 2022.



GROSS, Alexandre Felix. GROTH, Terrie. Novo Constitucionalismo Latino-Americano: Plurinacionalismo e Ecocentrismo nas Constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009). *Revista Culturas Jurídicas*, Vol. 5, Núm. 11, mai/ago, 2018.

LECHER, Colin. How Amazon automatically tracks and fires warehouse workers for 'productivity'. *The Verge*, [s. l.], Apr. 25, 2019. Disponível em: <https://www.theverge.com/2019/4/25/18516004/amazon-warehouse- fulfillment-centers-productivity-firing-terminations>.

| 103

LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1995.

MOORE, Phoebe; AKHTAR, Pav; UPCHURCH, Martin. Digitalisation of work and resistance. In: MOORE, Phoebe; UPCHURCH, Martin; WHITTAKER, Xanthe (eds.). *Humans and machines at work: monitoring, surveillance and automation in contemporary capitalism*. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.

OLIVEIRA, Odete Maria de. Relações internacionais, direito e atores não estatais: delineamentos de fundamentação. In: OLIVEIRA, Odete Maria de (org.). *Relações internacionais, direito e poder: cenários e protagonismos dos atores não estatais*. Volume I. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

PASQUALE, Frank. *The black box society. The secret algorithms that control money and information*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015.

STEFANO, De Valerio. Automação, inteligência artificial e proteção laboral: padrões algorítmicos e o que fazer com eles. In: CARELLI, Rodrigo de Lacerda; CAVALCANTI, Tiago Muniz; FONSECA, Vanessa Patriota da. (Orgs). *Futuro do trabalho: os efeitos da revolução digital na sociedade*. Brasília: ESMPU, 2020.

VICIANO PASTOR, Roberto; MARTÍNEZ DALMAU, Rubén. El Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano: Fundamentos para una construcción doctrinal. *Revista General de Derecho Público Comparado*, Valência, n.º 9, p. 1-24, jul. 2011.



A COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DA NATURALIZAÇÃO ORDINÁRIA NO BRASIL: um olhar interdisciplinar

| 104

*Antônio José Moreira da Silva*³³

Palavras-chave: Naturalização ordinária. Proficiência em Língua Portuguesa. Regulamentação.

1 Introdução

O presente trabalho analisa, sob uma ótica interdisciplinar, as normas infralegais que regulamentam o modo pelo qual o naturalizando deverá comprovar que se comunica em língua portuguesa, conforme exigido pelo art. 65, III, da Lei 13.445/2017 (Lei de Migração), para a obtenção da naturalização ordinária (BRASIL, 2017a).

Após pesquisa exploratória e documental, foi realizada a revisão da legislação e de trabalhos acadêmicos sobre o tema, adotando-se o método dedutivo, partindo de premissas estabelecidas tanto sob o ponto de vista do Direito, quanto pelo ponto de vista da Linguística. Assim, o trabalho se debruçou sobre a tarefa de arguir se a norma administrativa que regulamenta o dispositivo legal que prevê a comunicação em língua portuguesa como requisito legal para a concessão da naturalização está em consonância com o ordenamento jurídico vigente e com conceitos adotados pela linguística.

2 Fundamentação teórica

No ordenamento jurídico interno, o direito à nacionalidade é tratado nos artigos 12 e 13, do Título II, da Constituição brasileira, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais (BRASIL, 1988). Em seu artigo 12, II, “a”, a Constituição Federal prevê o direito à naturalização

³³ Mestre em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Agente de Polícia Federal, Chefe do Núcleo de Polícia Administrativa da Delegacia de Polícia Federal em Dionísio Cerqueira – SC e Professor da UNETRI FACULDADES, em Barracão - PR. Contato: antoniojose.ajms@gmail.com



para os estrangeiros que atendam aos requisitos para a aquisição da nacionalidade brasileira: Art. 12. São brasileiros: [...] II - naturalizados: a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral; (BRASIL, 1988).

A Lei 13.445/2017, conhecida como a Lei de Migração, regulamenta o art. 12 da Constituição e é considerada um avanço na luta pela igualdade de direitos entre nacionais e migrantes, pelo fato de, ao contrário do que fazia o Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/1980) ter abandonado a ênfase na Segurança Nacional e priorizar os direitos fundamentais do imigrante (RAMOS et al., 2017, apud ANUNCIAÇÃO e CAMARGO, 2019, p. 11).

Apesar de representar um avanço em relação à lei anterior, os vetos presidenciais e a regulamentação conduziram a uma interpretação conservadora da nova Lei de Migração (ANUNCIAÇÃO e CAMARGO, 2019, p. 11), o que ocorreu também em relação ao instituto da naturalização, como será demonstrado adiante.

Albuquerque e Brasil (2019), ao apontarem as principais inovações trazidas pela Lei de Migração, no que se refere à naturalização, defendem que este instituto é um direito público subjetivo, uma vez cumpridos os requisitos legais. Por este motivo, a relevância da correta apreciação dos requisitos para a sua concessão.

A norma contida no art. 65, III da Lei de Migração prevê a capacidade de comunicação em língua portuguesa como um dos requisitos para a obtenção da naturalização ordinária. O referido dispositivo adota um critério mais abrangente em relação às disposições contidas no Estatuto do Estrangeiro, cujo artigo 112, IV exigia que, para a naturalização ordinária, o imigrante deveria ler e escrever a língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando (BRASIL, 1980).

Ressalta-se que a Lei de Migração estabelece que a avaliação da comunicação em língua portuguesa, deve considerar as condições do naturalizando. Quanto a isso, o Decreto 9.199/2017, que regulamenta a Lei de Migração, define em seu art. 22, parágrafo único que “as condições do naturalizando quanto à capacidade de comunicação em língua portuguesa considerarão aquelas decorrentes de deficiência, nos termos da legislação vigente (BRASIL, 2017b)”

Neste ponto, importa observar que, na vigência da Lei 6.815/1980, o Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981 e a Portaria nº 1.949, de 25 de novembro de 2015, do



Ministério da Justiça, regulamentavam o pedido de naturalização (BRASIL, 1981 e BRASIL, 2015). O art. 125, § 3º, IV, do referido Decreto estabelecia que o órgão do Departamento de Polícia Federal, ao processar o pedido de naturalização, certificava se o requerente lia e escrevia a língua portuguesa, considerada a sua condição (BRASIL, 1981). Ou seja, a Polícia Federal era incumbida de certificar se o naturalizando detinha a habilidade de comunicação escrita em língua portuguesa.

Já a vigente Lei 13.445/2017, para fins de naturalização, abandonou o “modelo grafocêntrico que sustenta as ideologias linguísticas do Brasil, ou seja, a ideia de que saber a língua portuguesa é saber ler e escrever nesta língua” (PINTO, 2014; SIGNORINI, 2002, apud DIAS e PINTO, 2017, p. 72).

Destaca-se que o texto legal utiliza apenas a expressão “comunicar-se”, sem exigir uma determinada habilidade linguística. Segundo Carvalho e Gomes, a habilidade, no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, implica pensar em leitura, fala, escrita e audição (CARVALHO e GOMES, 2014, p. 80).

No campo da linguística não são poucas as críticas a respeito da utilização de testes de proficiência baseados no letramento como critério para a concessão da naturalização, pois considera-se que esse letramento é, para muitos, inexistente até mesmo em língua materna (ANUNCIAÇÃO e CAMARGO, 2019, pp. 13-14). Esses autores, baseando-se nas observações feitas por Seyreth (2008) e Ribeiro (2015), consideram a possibilidade de que a exigência “possa se configurar como parte de uma política linguística *gatekeeping*, isto é, seletiva de um perfil de ‘migrante desejado’, a exemplo das políticas migratórias do século XIX” (SEYFERTH, 2008; RIBEIRO, 2015, apud ANUNCIAÇÃO e CAMARGO, 2019, p. 15).

De acordo com Kadletz e Pedrett,

[...] para refugiados e imigrantes, contudo, os meios atuais que certificam proficiência em língua portuguesa tornaram-se um empecilho na solicitação da naturalização. Muitos possuem habilidade para se comunicarem relativamente bem no dia-a-dia, mas não o suficiente para preencherem as demandas da lei (KADLETZ; PEDRETT, 2018).

Em contrataste com essas disposições, em decisão proferida em 2018, o Tribunal Regional da 4.ª Região considerou que a exigência de ler e escrever a língua portuguesa, prevista na Lei 6.815/1980 foi revogada pela atual Lei de Migração, requerendo-se apenas



habilidade em comunicar-se em língua portuguesa. Assim, decidiu que tem direito à naturalização ordinária a pessoa que se comunica em língua portuguesa, conforme o disposto no art. 65, inciso III, da Lei 13.445. (BRASIL, 2018c). Na decisão, o Tribunal reproduziu os fundamentos utilizados pelo Juiz Federal Alcides Vettorazzi, que havia analisado a matéria em primeira instância:

| 107

Este magistrado recebeu em gabinete, dias atrás, a autora Sra. Raia Atalla Abdalla, que estava acompanhada da filha Sra. Fátima, de um irmão e do advogado que patrocina a causa. A própria autora manifestou em língua portuguesa sua vontade de naturalizar-se brasileira eis que reside no País por mais de quarenta anos tendo gerado filhos brasileiros como a Sra. Fátima nascida em 1975 e contribuído para a construção do país pagando seus impostos. [...] A comunicação com a autora em língua portuguesa deu-se de forma adequada e compreensível consideradas suas condições de ancianidade. [...] Conforme transcrito, o juízo de origem consignou que conseguiu se comunicar com a parte autora em língua portuguesa de forma adequada e compreensível, assim, considerando que o magistrado está próximo das partes e dos fatos, deve ser prestigiada sua apreciação dos fatos da causa até porque não existem razões que justifiquem a alteração do que foi decidido (BRASIL, 2018c).

No mesmo sentido, no dia 12 de agosto de 2019, o Centro Local de Inteligência da Justiça Federal de São Paulo encaminhou Nota Técnica à Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal em São Paulo, para que fosse avaliada a conveniência da propositura de Ação Civil Pública ou da realização de Termo de Ajustamento de Conduta com o objetivo de harmonizar a regulação da Naturalização em face dos ditames constitucionais, dirimindo-se a controvérsia quanto à exigência de apresentação do certificado de proficiência em língua portuguesa como forma para a comprovação de conhecimento da língua portuguesa, avaliando-se, assim, a possibilidade de processamento do pedido de naturalização sem a prévia apresentação de certificado de proficiência em língua portuguesa, exigido pela Portaria Interministerial n. 11/2018 (BRASIL, 2019).

Logo, nota-se, tanto no meio jurídico quanto entre linguistas que se dedicam ao tema, há vozes que defendem a tese sobre a inadequação da Portaria 623/2020 aos ditames constitucionais e à nova Lei de Migração, no que se refere às exigências relativas à comprovação da proficiência em língua portuguesa (ANUNCIAÇÃO e CAMARGO, 2019; BERNARDES, 1996; BRASIL, 2018c; BRASIL, 2019; CARVALHO e GOMES, 2014; DIAS e PINTO, 2017; KADLETZ, PEDRETTI, 2019).



3 Resultados e Discussão

Além do debate acerca das exigências relativas à comprovação documental da proficiência em língua portuguesa, Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020, do Ministério da Justiça e Segurança Pública, suscita ainda uma segunda questão, que é a possibilidade de obtenção de prova em contrário quanto à capacidade de se comunicar em língua portuguesa fundada na apresentação de um dos documentos previstos pela norma. O art. 7º, IV dessa Portaria estabelece que “a Polícia Federal, ao processar o pedido de naturalização, deverá, dentre outras providências, realizar diligências e entrevista gravada, caso necessário à instrução do processo” (BRASIL, 2020).

Embora se aplique a todos os documentos previstos, em regra, a prática demonstra que essa diligência é realizada principalmente em caso de apresentação de certificado de conclusão de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação. Percebe-se, pois, que a Polícia Federal poderá, por meio de seus servidores, verificar, mediante a realização de uma entrevista gravada, a efetividade de um curso oferecido por instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação.

Dessa forma, parece claro o interesse da Administração em que o agente público responsável pela instrução dos pedidos naturalização exerça efetivo controle sobre a veracidade das situações que lhe são apresentadas. No caso em análise, a regra contida na Portaria tem por objetivo verificar a ocorrência de fraude praticada por meio da apresentação de certificados de língua portuguesa, ou seja, a Administração verificará se o certificado de conclusão de curso de língua portuguesa para imigrantes não é ideologicamente falso. Para isso, a Portaria incumbe um órgão policial de verificar a capacidade comunicativa do imigrante, a despeito da certificação emitida por Instituição de Ensino Superior credenciada pelo Ministério da Educação.

Neste ponto, a norma infralegal se vale de critério distinto para a aferição da capacidade de comunicação em língua portuguesa, pois, ainda que apresente certificado de conclusão de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes, com aproveitamento satisfatório e realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da



Educação, o conteúdo do certificado será confrontado com a entrevista a ser realizada por um servidor da Polícia Federal.

Conclui-se, portanto, que a Portaria 623/2020 afronta os princípios da razoabilidade e da legalidade, contidos na Constituição brasileira ao possibilitar a contestação, pela Polícia Federal, da certificação emitida por instituições de ensino superior reconhecidas pelo Ministério da Educação.

5 Considerações Finais

No contexto do debate sobre as limitações impostas pela normatização infralegal ao alcance da Lei de Migração, demonstrou-se que a Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020, além de estabelecer critérios criticados por linguistas para a aferição da capacidade de comunicação em língua portuguesa para fins de naturalização, possibilita, em âmbito administrativo, uma confrontação atípica e contraditória da certificação de proficiência emitida por instituições de ensino superior, com o intuito de coibir fraudes na emissão de certificados de conclusão de cursos de língua portuguesa para imigrantes.

Embora não se despreze a possibilidade de fraude, demonstrou-se que a possibilidade de nova checagem da habilidade de comunicação em língua portuguesa, além de apresentar um contraste de ordem lógica com os meios previstos pela mesma portaria para a comprovação da capacidade de comunicação em língua portuguesa, contrasta também com as regras contidas na Lei de Migração e na Constituição Federal.

Por outro lado, não se quer ignorar a importância da comunicação no contexto migratório, dada a imprescindibilidade da língua para a inserção de imigrantes e refugiados na sociedade, conforme exposto anteriormente. Assim, solução razoável seria a adoção de critérios não grafocêntricos para a aferição da capacidade de comunicação, o que poderia ser feito por meio de entrevista semiestruturada, com roteiro elaborado por especialistas em avaliação e ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas, com base em critérios linguísticos adequados à demonstração da capacidade de comunicação, consideradas as condições do imigrante.

A partir desse roteiro e, mediante o registro da entrevista em meio magnético, o imigrante poderia, inclusive dispor de elementos que o possibilitem, caso necessário,



contestar judicialmente as conclusões a respeito de suas habilidades comunicativas, de maneira transparente e condizente com o princípio do contraditório previsto pela Constituição Federal.

Referências

| 110

ALBUQUERQUE, Evelyn Pinheiro Tenório de; BRASIL., Deilton Ribeiro. Soberania estatal e direito à naturalização da nova Lei de Migração. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, v. 7, n. 2 (mai.- ago./2019). Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/588#:~:text=Este%20artigo%20tem%20por%20objetivo,de%20modo%20a%20responder%20a>. Acesso em: 01 out. 2020.

ANUNCIACÃO, R.. CAMARGO, H.R.E. (2019). O exame celpe-bras como política gatekeeping para a naturalização no Brasil. *MUIRAQUITÃ - Revista de Letras e Humanidades*, 7(2). <https://doi.org/10.29327/212070.7.2-2>. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2764/2024>. Acesso em: 09 out. 2020.

BERNARDES, Wilba Lúcia Maia. *Da nacionalidade: brasileiros natos e naturalizados*. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 set 2020.

BRASIL. Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981. *Regulamenta a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D86715.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017b. *Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. Justiça Federal. Seção Judiciária de São Paulo. Centro Local de Inteligência da Justiça Federal de São Paulo. *Nota Técnica NI CLISP 7/2019, de 12 de agosto de 2019*. Denise Aparecida Avelar. Revisora: Taís Vargas Ferracini de Campos Gurgel. Disponível em: http://www.jfsp.jus.br/documentos/administrativo/NUBI/clisp/SEI_TRF3_-_0024552_-_Nota_Tecnica_NI_07_CLISP.pdf. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.445/2017, de 24 de maio de 2017a. *Institui a Lei de Migração*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 24 ago 2020.



BRASIL. Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980. *Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso em: 24 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 1.949, de 25 de novembro de 2015. *Dispõe sobre os procedimentos relativos à naturalização, à alteração de assentamentos de estrangeiros e averbação de nacionalidade, e à igualdade de direitos entre portugueses e brasileiros*. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/33345516/do1-2015-11-26-portaria-n-1-949-de-25-de-novembro-de-2015-33345314. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 4.ª Região. *Apelação Cível n.º 5026153-42.2015.4.04.7200/SC*. Raia Atalla Abdalla. Relator: Desembargador Federal Luís Roberto D'Azevedo Aurvalle. Porto Alegre, RS, 21 de setembro de 2018c. Disponível em: <https://trf4.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/629279985/apelacao-civel-ac-50261534220154047200-sc-5026153-4220154047200/inteiro-teor-629280019?ref=juris-tabs>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020. *Dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de reativação da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CARVALHO, Amanda da Costa; GOMES, Antonio Almir Silva. Competências e habilidades comunicativas no contexto de ensino de língua. *Revista Letras Escreve*, Macapá, v. 4, n. 2, 2º semestre, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/viewFile/2352/amandav4n2.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

DELLAGNEZZE, René. A Hermenêutica Jurídica. Parte 1. Sistemas e Meios Interpretativos. *Revista Âmbito Jurídico*. 22/07/2019. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-civil/a-hermeneutica-juridica-parte-1-sistemas-e-meios-intrepretativos/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DIAS, Ana Luiza Krüger; PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 61-81, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000100061&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2020.

KADLETZ, Bruna, PEDRETTI, Fernando dos Santos. *Como a proficiência em língua portuguesa virou empecilho para a naturalização de migrantes*. Migra Mundo. 17/010/2019. Disponível em: <https://www.migramundo.com/como-a-proficiencia-em-lingua-portuguesa- virou-empecilho-para-naturalizacao-de-migrantes/>. Acesso em: 04 set. 2020.



MOREIRA DA SILVA, Antônio José. *Considerações sobre a simulação de casamento para a obtenção da autorização de residência no Brasil*. Anais do II SIDIAL - Seminário Internacional Diálogos Interculturais na América Latina: saberes populares IV Congresso Internacional Pluralismo Jurídico, Constitucionalismo, Buen Vivir, e Justiça Ambiental na América Latina. pp. 144/154. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1nyT4S_xyawHPcSWttsu6LDBFh1JoEn_Z/view. Acesso em 21 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em 01 out. 2020.



CONSTITUCIONALISMO E DIREITO AMBIENTAL: comparações entre Brasil e América Latina

*Marlei Angela Ribeiro dos Santos*³⁴

*Thaís Janaina Wenczenovicz*³⁵

*Émelyn Linhares*³⁶

| 113

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Círculo de diálogo: 3

Palavras-chave: Direitos fundamentais, Natureza, Novos Constitucionalismos.

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre a trajetória de reconstrução dos novos constitucionalismos latino-americanos e os direitos da natureza, realizando breves comparações entre os países da América Latina, tratando especialmente do ordenamento jurídico brasileiro.

³⁴ Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina/UNOESC; Bolsista Prosuc/Capes no curso de Doutorado; Mestra em Direitos Fundamentais. Membro da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos/UNOESC. Graduada em Direito-Faculdades de Ciências Sociais Aplicadas, CELER/FACISA. Tecnóloga em Gestão Ambiental-Universidade Norte do Paraná, UNOPAR. Especialista em Direito Público e Privado: Material e Processual-Universidade do Oeste de Santa Catarina/UNOESC.

³⁵ Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito/UNOESC. Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Paraná- UNIOESTE. Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) - UNESCO. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais/PPGD UNOESC.

³⁶ Discente do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS, campus Erechim/RS. Bolsista do Programa de Demanda Social Capes, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – UFFS. Especialista em Direito Público (Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB), em Direito Penal e Processo Penal (Faculdade Santa Rita). Bacharel em Direito (Facisa/Funoesc). E-mail de contato: emy_dr@outlook.com.br.



Utiliza-se o procedimento metodológico o bibliográfico-investigativo com aporte de dados e textos legais do Brasil e de outros países da América Latina. O trabalho divide-se em duas partes, sendo abordado na primeira acerca dos novos constitucionalismos latino-americanos e seus vieses ambientais, e a segunda parte, de forma geral, é tratado sobre direitos da natureza, direito ambiental e demais vieses epistemológicos.

2 Fundamentação teórica

2.1 Constitucionalismo: movimento social, jurídico e político

O Constitucionalismo é compreendido como um movimento social, jurídico e político que objetiva delimitar o poder Estatal através de uma Constituição. Este movimento se desenvolveu de forma destoante ao longo da história dos países, o que resultou na existência de diversos constitucionalismos, sendo um deles o Constitucionalismo contemporâneo.

O Constitucionalismo contemporâneo ou Neoconstitucionalismo, surgiu após a Segunda Guerra Mundial, resultado do pós-positivismo, seu principal objetivo era a garantia da eficácia das normas constitucionais, especialmente dos direitos fundamentais. Em contrapartida, fenômeno mais recente em comparação com o Neoconstitucionalismo, é o ocorrido na América do Sul, conhecido como Novo Constitucionalismo Latino-americano (MARTINS, 2021).

Resultante de manifestações e reivindicações, o Novo Constitucionalismo Latino-americano possui o desígnio a obtenção de maior legitimidade democrática do texto constitucional, defendendo a participação política de grupos que foram despojados do meio político. No Brasil, verificaram-se muitos avanços com a Constituição Federal de 1988, no entanto, não ocorreu a ruptura com o constitucionalismo tradicional, tão somente uma revisitação das concepções pelo Neoconstitucionalismo (MARTINS, 2021).

O texto constitucional brasileiro vigente, não foi ratificado pela população e não dispõe de mecanismos que possibilitem a reforma constitucional por meio da iniciativa popular (BRASIL, 1988). Uma das Constituições da América Latina que rompeu com o tradicional constitucionalismo foi a da Venezuela de 1999, na qual realizou-se um referendo ativador e



um de aprovação do texto constitucional, que também previu a sua reforma pela participação popular (MARTINS, 2021).

São consideradas marcos basilares do Novo Constitucionalismo Latino-americano, as Constituições do Equador (2007-2008) e da Bolívia (2009), as quais possuem efetiva atuação popular no procedimento de reforma e um maior protagonismo de grupos historicamente subalternizados e aliados das questões políticas e jurídicas.

A América Latina perpassa por alguns ciclos constitucionais, o primeiro é denominado Constitucionalismo Multicultural, que dá espaço à diversidade cultural, admitindo outras línguas – além da oficial -, protege os direitos indígenas, contudo permanece no monismo jurídico, podendo ser citada como exemplo a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. O segundo ciclo é o Constitucionalismo Pluricultural que cessa com o monismo jurídico e prevê a jurisdição indígena, são exemplos as Constituições da Colômbia (1991), Paraguai (1922), Peru (1993) e Venezuela (1999). Já o terceiro ciclo é nominado como Constitucionalismo Plurinacional, o qual integra a coletividade indígena na construção do Estado – isto é, no Poder Originário), prevendo a jurisdição indígena e outros relevantes mecanismos de democracia direta (MARTINS, 2021).

Destaca-se o Constitucionalismo Plurinacional tendo em vista que tutela a diversidade cultural e étnica, exprime um maior grau de autonomia aos povos indígenas, colocando estes como agentes participativos do Poder Constituinte Originário, além de incluir no texto constitucional epistemologias desta coletividade de povos, a exemplificar o “Pachamama” e o “Sumak Kawsay”. Vale citar que a Constituição boliviana, de uma totalidade de 400 artigos, possui 80 destes que fazem alusão aos povos indígenas (MARTINS, 2021).

A principal modificação realizada pelo terceiro ciclo constitucional da América Latina é a reconstituição do Estado, é o que afirma Aníbal Quijano (2006, p. 21): “a população vítima de um Estado excludente não luta necessariamente por mais Estado, mas sobretudo, por outro Estado”, ou seja, a esta recriação resulta na nação indígena coexistindo num mesmo Estado, que é plurinacional.

À vista disso, podemos deduzir, da mesma forma que Heleno Florindo da Silva (2014, p. 200) afirma que o Constitucionalismo Latino-americano e o Estado Plurinacional expõem-se como “processos de busca por direitos, sobretudo por Direitos Humanos, principalmente,



pelo fato de estes últimos serem os resultados dos processos culturais de lutas sociais, políticas, econômicas, dentre outras”.

Outra forma de Constitucionalismo, cunhada por Boaventura de Souza Santos (2018), é o denominado Constitucionalismo Transformador, que elabora uma nova forma de democracia: a democracia intercultural, constituída pela reunião de democracias (representativa, participativa e comunitária). Boaventura (2018) afirma que o citado constitucionalismo se origina pelas ações das classes populares, como meio de luta de classes, de excluídos e seus associados, objetivando elaborar novos parâmetros de inclusão social que conduzem ao fim da opressão e dominação racial, classista, cultural e étnica. O autor ainda afirma que o constitucionalismo transformador não é fruto das elites, e assim, revalida a coexistência entre a nação cívica e a étnico-cultural, o que desfaz o modelo monolítico da institucionalidade estatal, gerando diversas autonomias infraestatais.

Outro modelo de constitucionalismo que merece destaque é o Constitucionalismo Ecológico, o qual concilia o direito constitucional, fundamental, internacional ao ambiental, ou seja, realiza a constitucionalização de temas ambientais. Tal constitucionalismo dispõe de três ciclos, contudo, abordaremos de forma específica apenas o terceiro ciclo: denominado o Constitucionalismo Ecológico Biocêntrico, o qual possui como notáveis as Constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009), que preveem a proteção do meio ambiente e dos animais não humanos, sendo ambos considerados sujeitos de direito (e não objetos do direito) (SAMPAIO, 2016).

Sobre isso, ressalta-se que o Brasil se encontra no segundo ciclo do constitucionalismo ecológico – que é o Constitucionalismo Ecológico Antropocêntrico – no qual animais e natureza são objetos de direito e sujeitos de direitos, ficando visível tal entendimento pelo artigo 225 do texto constitucional (BRASIL, 1988) que afirma que o meio ambiente é bem de uso comum do povo, isto é, o meio ambiente é apenas um direito do homem.

Certamente, o Constitucionalismo é composto e reconstituído por diversos movimentos sociais, políticos e jurídicos. É possível verificar a coexistência, especialmente na América Latina, de diversos constitucionalismos resultantes das lutas e reivindicações atuais de diversos povos, classes e identidades.



2.2 Natureza como sujeito de direitos fundamentais

Factualmente, o animal que sempre foi sujeito de direitos fundamentais é o ser humano. Por outro lado, a natureza e os animais não humanos são vistos como objetos a serem respeitados com o fim de garantir o bem-estar das próximas gerações de humanos, conforme o artigo 225, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). No entanto, vislumbra-se em alguns países latino-americanos o enfraquecimento de tal visão antropocêntrica e tradicional do Direito, sendo traçadas teorias de que os animais não humanos são sim titulares de direitos fundamentais.

Por exemplo, a Constituição do Equador que nos artigos 71 a 74 é previsto sobre os direitos da natureza (ou Pachamama, na linguagem indígena e expressa no texto constitucional). O artigo 10 da mesma constituição deixa expresso que “a natureza será sujeito daqueles que lhe reconheçam a Constituição” (ECUADOR, 2008), sublinha-se ainda o artigo 71 que expõe sobre o direito da natureza: “natureza ou Pachamama, onde se reproduz e realiza a vida, tem direito a que se respeite integralmente sua existência e a manutenção e regeneração dos seus ciclos vitais, estrutura, funções e processos evolutivos” (ECUADOR, 2008). Ademais, a o artigo 71 da citada constituição prevê a possibilidade de qualquer pessoa exigir o cumprimento dos direitos da natureza: “toda pessoa, comunidade, povo ou nacionalidade poderá exigir da autoridade pública o cumprimento dos direitos da natureza [...]” (ECUADOR, 2008). Sobre tais direitos, o equatoriano Farith Simon Campaña afirma:

Estabelecer que a natureza é sujeito de direitos é uma decisão que depende do direito positivo de cada país e, segundo Valencia Zea y Ortiz, não deve confundir os conceitos ou noções com as coisas das quais se predicam. Assim, ao outorgar normativamente à natureza direitos, ela é convertida em sujeito de direitos, em seu titular (CAMPANA, 2013, p. 27).

Esse recente comportamento jurídico, segundo Germana de Oliveira Moraes (2018), pretende afastar ideias clássicas acerca do desenvolvimento econômico e antropocêntrico. A autora também afirma que devida as modificações entre as relações de seres humanos com a natureza, não é mais possível que o mercado nacional e/ou mundial considere a natureza apenas como meio de obtenção de bens e lucro, muito menos o Direito verse sobre a natureza



e animais não humanos como bens jurídicos e de uso ou propriedade particular, mas sim como sujeitos de direitos.

3 Resultados e Discussão

| 118

A questão do novo constitucionalismo latino-americano e a natureza como sujeito de direitos resulta de reivindicações através das perspectivas decoloniais, isto é, no enfrentamento de violências que despontam na vivência de grupos subalternizados e colonizados na América do Sul, onde tiveram suas terras usurpadas, saberes e memórias apagados, tudo em benefício da colonização e da implantação do capitalismo, especialmente no Brasil, onde a coletividade indígena ainda padece diariamente frente às inumanidades e violências.

É resplandecente a preponderância do tradicionalismo constitucional e ideologias que colonizaram a América Latina, que eliminam grupos considerados inferiores as percepções eurocêntricas, e que hoje cotidianamente batalham pelo reconhecimento de seus direitos, seus modos de viver, e sua relação com a natureza.

No Brasil e países vizinhos, constatam-se as consequências e reflexos da exploração colonial e capitalista nos ordenamentos jurídicos e nos textos constitucionais, que acabam ferindo a democracia dos povos e diversos outros direitos. Especialmente no Brasil, são propostas muitas emendas à Constituição que se destinam a um maior fomento ao mercado capital e a produção de lucros, que resultarão num colapso ambiental e natural, além da destruição da saúde da população.

O Constitucionalismo Antropocêntrico brasileiro é um obstáculo aos direitos da natureza e dos animais não humanos. E em consequência, os ambientes naturais e tudo que os compõe continuarão em conflito com o ser humano, se as ações e concepções deste não incorporar saberes ancestrais, indígenas, camponeses e de outros grupos socialmente alijados da história do Brasil.

Como bem afirma Luís Roberto Barroso (2022, p. 242), “no Direito contemporâneo, mudou o papel do sistema normativo [...]. Para acudir às novas demandas, decorrentes da maior complexidade da vida moderna”. Por esta razão, não se pode mais admitir que o ser



humano apenas pense na Terra sem ponderar sobre sua relação com a natureza e demais seres vivos, como se não existisse uma geração subsequente.

4 Considerações Finais

| 119

Os novos constitucionalismos latino-americano fornecem a energia e a ardor da reconstrução de trajetórias de grupos oprimidos em países devastados pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado, com o fim de eliminar violências e florescer essências ancestrais e sustentáveis de povos originários que são guardiões das Natureza/Pachamama.

No Brasil, o desenvolvimento do constitucionalismo e dos direitos fundamentais possibilitou uma estabilidade institucional desde a Independência, contudo, ainda perdura fragmentos de um passado colonizado e colonizador, sendo primordial sua reconstrução e superação.

O Brasil não é um país sem desigualdades, misérias, violências ou desmatamentos, as dessemelhanças abissais auxiliam na manutenção de práticas que ferem a sustentabilidade e proteção de territórios repletos de riquezas naturais. Disso tudo, reputa-se que muitos dos novos constitucionalismos abordados no presente trabalho parecem utópicos para o atual Brasil, mas, como anuncia Eduardo Galeano, a utopia serve para que não deixemos de caminhar.

Referências

BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. 10 ed. São Paulo: SaraivaJur, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. DOU: Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 abr. 2022.

CAMPAÑA, Farith Simon. Derechos de la Naturaleza: Innovación Transcendental, Retórica Jurídica o Proyecto Político?. In: *Iuris Dictio*. Vol. 13, n. 15, 2013. Disponível em: <https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/iurisdictio/article/view/713>. Acesso em: 17 abr. 2022.

ECUADOR. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial: 20 oct. 2008. Disponível em:



https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_6002.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

MARTINS, Flávio. *Curso de direito constitucional*. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

MORAES, Germana de Oliveira. Direitos de Pachamama e Direitos Humanos. In: MORAES, Germana de Oliveira; LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto Lima; ARARIPE, Thaynara Andressa Frota (Orgs.). *Direitos de Pachamama e direitos humanos*. 1. ed. Fortaleza: Mucuripe, 2018. Disponível em: <https://reciclandosaberes.files.wordpress.com/2019/04/direitos-de-pachamama-e-direitos-humanos.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Estado-nación y movimientos indígenas en la región Andina: cuestiones abiertas. In: OSAL, *Observatorio Social de América Latina*, año VI no. 19, ene-abr, 2006. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/osal/20110327050057/02Quijan.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SAMPAIO, José Adércio Leite. Os Ciclos do Constitucionalismo Ecológico. In: *Revista Jurídica FA7*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 83-101, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/65>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pneumatóforo: Escritos Políticos*. Coimbra: Almedina, 2018.

SILVA, Heleno Florindo da. *Teoria do Estado Plurinacional*. Curitiba: Juruá, 2014.



A REGULAMENTAÇÃO DA PUBLICIDADE E OS DESAFIOS DIANTE DOS ABUSOS COMETIDOS FRENTE ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Sandra Berenice Braz Hertz³⁷

| 121

Palavras-chave: publicidade, consumidor, criança, legislação, obesidade.

1 Introdução

O presente trabalho pretende abordar, ainda que de forma breve, as questões referentes à publicidade infantil e adolescente, as suas causas e consequências. Frente ao crescimento e a necessidade dos meios de comunicação se vê a publicidade em constante desenvolvimento e na busca insaciável por novos grupos de consumidores, diante disso tem-se atacado diretamente o público infantil e adolescente.

Assim cabe perquirir, de que modo se dá a relação entre a publicidade e o consumismo nas relações que envolvem crianças e adolescentes em uma sociedade predominantemente capitalista? A busca da resposta indica como objetivo geral do estudo analisar e compreender a relação existente entre o consumismo e a publicidade nas relações que envolvem crianças e adolescentes em uma sociedade predominantemente capitalista. O método de abordagem adotado é o dedutivo, partindo-se de premissas gerais a pressupostos específicos, com base na observação de determinadas situações fáticas, sendo uma pesquisa de natureza qualitativa, com objetivo descritivo e procedimento técnico bibliográfico e documental, com base em livros, artigos, dissertações, teses e materiais disponibilizados na internet.

Assim, fundamentando-se em uma pesquisa predominantemente bibliográfica, uma vez que serão consultadas obras relativas aos pontos em estudo para avaliar os institutos jurídicos em questão, buscar-se-á compreender melhor a relação em tela, justificando-se a escolha do presente tema em razão da sua relevância de caráter jurídico e social. Justifica-se a escolha do presente tema diante das atuais configurações de publicidade infantil e na

³⁷Acadêmica Curso de Psicologia. Universidade Luterana do Brasil. Campus Santa Maria. Contato: s.hertz@bol.com.br



tentativa de compreensão e resolução, ainda que parcial, dos problemas que vem sendo ocasionados por uma publicidade ora abusiva ora enganosa.

Sendo assim, a pesquisa se desenvolverá em um primeiro momento, abordando fatores relacionados à publicidade e a influência da mesma na construção da personalidade infantil e adolescente. Por conseguinte, será tratado sobre o controle da publicidade abusiva e enganosa e o respeito que se deve ter diante do consumidor. Observando os itens sempre à luz da legislação vigente.

2 Fundamentação teórica

Atualmente, a publicidade, em tempos em que a sociedade de comportamento de massa, caracteriza-se como um instrumento de largo alcance, capaz de manobras cada vez mais especializadas, tendo em vista à necessidade de se maximizar o lucro da venda de bens e serviços os contraentes, verifica-se que não é objeto de preocupação inicial dos anunciantes atender uma demanda real de mercado, e sim que o grande desafio da publicidade hoje é “vender geladeira a esquimós”, ou seja, criar-se falsas “necessidades”. Nesse sentido, as crianças e adolescentes acabam se tornando alvos fáceis para anúncios comerciais, em decorrência da desvantagem natural da inocência, credulidade, ingenuidade, bem como inaptidão psicológica, para compreender e se posicionar frente as mensagens sedutoras e persuasivas (VALOIS, 2013).

Através do crescimento contínuo da comunicação atinge-se a população em geral, diariamente por suas mensagens e imagens, que por muitas vezes apelativas acabam influenciando nas relações de consumo, grande destaque para a publicidade que através das suas estratégias de venda seduzem o consumidor. Desse modo, verifica-se a importância desse assunto e sua pertinência para a sociedade moderna. Se faz necessário analisar de que modo a infância e a adolescência vem se constituindo numa sociedade capitalista, em que tudo e todos acabam por entrar em um fluxo consumista sem fim (PELISSARO, 2018).

Diferentemente do adulto as crianças e adolescentes são os que mais sofrem, através de uma abordagem direta, sem condições de discernimento, pois ainda estão em desenvolvimento. Sabe-se que até mais ou menos os 12 anos de idade elas não têm o pensamento crítico formado e, por isso, são mais suscetíveis aos apelos comerciais. Embora,



de acordo com a lei, as crianças e adolescentes não possam praticar os atos da vida civil, tais como comprar um automóvel ou assinar um contrato, elas são abordadas diretamente pela publicidade como plenas consumidoras (VALOIS, 2013).

A própria lei reconhece que a criança não tem condições de praticar os atos da vida civil, mesmo assim as campanhas e comerciais são diretamente para elas, tornando-as consumidoras antes mesmo de atingirem a capacidade civil plena. Aproveitando-se assim do desejo dos pais em ver seus filhos felizes transformam as crianças em promotores diretos dos seus produtos (GONÇALVES, 2017).

As crianças por ainda não terem um total discernimento da realidade são facilmente persuadidas e nisso as empresas veem no público infantil através da publicidade uma ótima oportunidade de ganhos. Segundo o Idec “tendo como base o artigo 37 do código de defesa do consumidor, a publicidade direcionada ao público infantil é abusiva, pois se aproveita da deficiência de julgamento da criança (PELLISSARO, 2018).

As crianças estão em fase de desenvolvimento e, por isso, não conseguem entender o caráter persuasivo ou as conotações irônicas embutidas nas mensagens publicitárias. E quando mais novas, sequer sabem distinguir publicidade de conteúdo midiático. Até aproximadamente os 8 anos de idade, elas misturam fantasia e realidade. Por exemplo, quando está assistindo ao seu desenho preferido na TV e ocorre uma interrupção pelos intervalos comerciais, a criança de mais ou menos 4 anos não entende que o programa acabou e iniciou-se um intervalo comercial. E mesmo depois que consegue fazer tal distinção, é só aproximadamente aos 12 anos que tem condições de compreender o caráter persuasivo da publicidade (GONÇALVES, 2017).

A fim de alcançar seus objetivos, a publicidade age de três formas sobre o público infantil, primeiramente através da estratégia de Marketing faz com que a criança desenvolva e amplie suas fantasias infantis, a ponto de convencer seus pais a fazer suas vontades. Em um segundo plano utiliza-se da estratégia de criação onde desenvolve sua publicidade através de peças, campanhas, brindes, etc, traçado pela estratégia de *Marketing*, desenvolvendo o desejo da criança por aquele produto ou serviço. E por último aliado as duas anteriores desenvolve-se através da estratégia de Mídia na busca do meio mais apropriado para as metas que se deseja alcançar. De modo que tudo saia como previsto e com êxito os estrategistas procuram adequar e colocar os anúncios e comerciais exatamente nos intervalos



dos programas que mais se assemelham com o produto a ser oferecido com a finalidade de que a criança consiga assemelhar o produto ao seu gosto e a torne mais feliz a ponto de desejar-lo intensamente (SILVEIRA, 2018).

O público infantil por não saber a diferença do real e do imaginário, ao ver seus personagens favoritos quer seja nas histórias animadas, nas embalagens ou comerciais acabam que por si próprias criando um mundo imaginário. E com isso pela falta de convivência familiar, muitas vezes ocasionada pelo uso da televisão, as crianças por não compreenderem ainda a diferença do ético do não ético, o moral do imoral são manipuladas pelos publicitários que ultrapassam o limite da moral e da ética para comercializarem ou divulgarem seus produtos (RIBEIRO; EWALD, 2010).

Outro fator importante é o problema da desigualdade social que enfrentam as crianças e adolescentes carentes oriundas de famílias com baixo poder aquisitivo que estão sempre expostas a um mundo mágico promovido pelas empresas fazendo com que o sentimento de felicidade seja imaginado a partir do momento da posse do produto confundindo os valores do ter e do ser e gerando frustrações quando não se pode adquirir o objeto ou quando se adquire se passa em pouco tempo a desejar outro (GONÇALVES, 2017).

Importante compreender que a publicidade tem uma finalidade comercial já a propaganda tem um fim de convencimento ideológico, religioso, político e social, sem a finalidade do lucro. Analisa-se, para tanto, o direito à publicidade, seu controle e o respeito ao consumidor. As relações de consumo contemporâneas, entre os dois polos do processo, isto é, fornecedor *versus* consumidor se tornaram de difícil identificação dos atores. Os fornecedores aparecem em um contexto de anonimato assim como o consumidor. Contudo, a publicidade se torna uma ferramenta importante para a identificação do fornecedor e informações acerca do produto. Salienta-se que o fornecedor tem o direito à publicidade, estando limitada ao respeito pelos direitos do consumidor, não sendo abusiva ou enganosa. Cabendo sua responsabilização quando incorrer em algum vício. (BAGATINI, 2005).

Entende-se por publicidade abusiva aquela que tenta mudar costumes e valores enraizados na sociedade conforme define o CDC Art. 37 §2º “É abusiva, dentre outras, a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeite



valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança” (BRASIL, 1990a).

A publicidade enganosa é aquela que induz o consumidor a erro de acordo com o que ela informa ou deixa de informar definida pelo Art. 37 §1º CDC como sendo “qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falso, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços” (BRASIL, 1990a).

Para os casos de publicidade abusiva ou enganosa o CDC prevê no Art.67 pena de detenção de 3 (três) meses a 1(um) ano e multa. E, no Art. 68 fazer publicidade “capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa a sua saúde ou segurança: Pena – detenção de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos e multa. Pode também o fornecedor sofrer sanção administrativa e ter que veicular a contrapropaganda de acordo com o disposto no Art. 56, inciso XII (BRASIL, 1990a).

Quando o fornecedor, ao veicular publicidade na mídia, utilizar-se de mensagens subliminares, de formas de sedução (personagens infantis, cores, músicas) e de qualquer inversão de valores (ter/ser) ou ainda subentender qualquer tipo de preconceito ou discriminação está violando os princípios da dignidade e do respeito elencados no Art. 227 da Constituição Federal de 1988. Sendo também uma forma de violência ao impor um padrão de consumo sem levar em conta a questão econômica familiar. Os filhos querem comprar, os pais se tornam refém do mercado e muitos se escravizam trabalhando para comprar o que os satisfaz (BRASIL, 1988).

Por outro lado, o direito à liberdade de expressão previsto no inciso IX do Art. 5º da CF não prevê censura ou licença. Já o Art. 220 §3º, reza que “compete a Lei Federal” inciso II “estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no Art.221 da CF, bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente”. A questão a ser avaliada é de que a liberdade de expressão (programas de rádio e televisão) pode ser limitada quando atenta contra aos princípios de dignidade e aos valores éticos e sociais da pessoa e da família (BRASIL, 1988).



O direito a dignidade e ao respeito também estão previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente nos artigos 17 e 18 que destaca a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, impondo a todos velar pela proteção e desenvolvimento destes (BRASIL, 1990b).

Adolfo e Molin (2010, p.46) reiteram que na sociedade contemporânea há uma imposição da mídia ao consumo sem respeitar a condição de pessoas em desenvolvimento quando a publicidade está direcionada às crianças e adolescentes. Da mesma forma, assigna que “o direito a dignidade e ao respeito deve ser compreendido em vários aspectos da vida humana e das relações sociais”.

A publicidade não deve estar disfarçada de programa informativo ou educacional. O CDC proíbe esta prática porque o consumidor não consegue identificar logo que é uma publicidade. Percebe-se também que muitos adultos agem estimulados e manipulados pela publicidade, agem pela emoção, tal é o poder de persuasão e a consequência muitas vezes é desastrosa. Famílias endividadadas e com problemas de restrição de crédito (BRASIL, 1990).

É notável que mesmo com alto grau de persuasão e sedução da publicidade os consumidores estão mais atentos e agem como fiscais da lei, não aceitando mais as formas abusivas e ou enganosas de publicidade. Com isso os fornecedores devem evitar veicular publicidades que não condizem com a verdade ou que firam princípios éticos.

3 Resultados e Discussão

Antes do século XX, crianças e adolescentes não possuíam a importância que lhes é atribuída atualmente na sociedade. Com base nos dados coletados durante esta pesquisa, foi possível compreender a evolução das crianças e adolescentes como potenciais consumidoras. Com o frequente desrespeito e abusos cometidos nas publicidades destinadas às crianças e adolescentes, tornou-se necessário o estabelecimento de limites visto que se trata de pessoas em desenvolvimento e vulneráveis diante dos interesses de mercado e das relações de consumo, uma criança não tem a capacidade de perceber o caráter persuasivo da publicidade (GONÇALVES, 2017).

Desse modo tem-se como resultado que com essa confusão mental causada pela publicidade em suas mensagens, justamente numa fase onde as crianças e adolescentes



estão em construção da sua personalidade e sendo uma fase cheia de dúvidas pode trazer graves consequências levando a sérios transtornos psicológicos e tornando-os adultos frustrados e preocupados apenas com o que os outros pensam a seu respeito, não conseguindo desenvolver uma relação social muito menos estudar resultando no seu isolamento conforme explica o projeto Criança e Consumo (SILVEIRA, 2018).

| 127

Em relação a esta pesquisa também se apresenta que em relação a políticas públicas direcionadas ao público infantil e adolescente, se deve ressaltar que existem peculiaridades a serem observadas, transformando os resultados aqui observados, de modo parcial, porém alcançáveis, desde que as mesmas sejam bem estruturadas e alinhadas a partir de uma política de atendimento, política de proteção e política de justiça bem delimitadas. Nesse sentido, vale ressaltar que para que realmente haja efetividade na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, deve haver políticas públicas desenvolvidas de forma harmônica entre o governo federal, estaduais e municipais, visando suprir as demandas da população, em especial das crianças e adolescentes (GONÇALVES, 2017).

4 Considerações Finais

No cenário atual de desenvolvimento econômico capitalista, verificou-se que a sociedade de quase todos os países do mundo, em especial a população da classe média, vive incentivada ao consumismo exacerbado dos seus membros, criando assim pessoas com valores deturpados e que possuem por objetivo alcançar vantagens a qualquer custo e sem levar em conta seus efeitos para a coletividade, tendo como principais alvos de campanhas publicitárias, as crianças e adolescentes.

A partir dos estudos realizados foi possível identificar que a publicidade é uma ferramenta importante na divulgação de produtos e serviços e tem potencial para movimentar o mercado. Sua finalidade é exclusivamente comercial, sendo assim, utiliza-se de formas sedutoras para atrair os consumidores. Porém, muitas vezes desrespeita a legislação sendo abusiva e/ou enganosa, em especial no tocante ao público infantil e adolescente.

Em relação ao público infantil e adolescente, ela aproveitando-se da deficiência de julgamento da criança e do adolescente, pois esta não sabe a diferença entre o real e o imaginário, é abusiva e, persuade com fantasias, brindes, desenhos animados etc., fazendo



com que a criança deseje intensamente o produto anunciado, criando um mundo de fantasias e com o perigo de transformar-se em consumista.

Conclui-se que o mundo capitalista não pode ser dissociado da publicidade, visto que é o combustível que move as relações de consumo e bem-estar e ainda o meio através do qual o consumidor recebe informações acerca do produto ou serviço. Sabe-se que as limitações impostas à publicidade não significam que tenha sido suprimido o direito de expressão, pois ela tem caráter meramente comercial e, ao estabelecer limite significa apenas que o poder público exerce um controle para proteger o cidadão, com base no direito social.

| 128

Referências

ADOLFO, Luiz Gonzaga Silva; MOLIN, Ângela. O Direito de liberdade de expressão em outdoors e o direito da criança e do adolescente: uma interpretação extensiva do direito ao respeito e à dignidade infanto-juvenil. *Revista Temática acadêmico-científica do Centro Universitário La Salle. Educação e Direitos Humanos*, nº 17, jul./dez.2010

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990a*. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm. Acesso em 8 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990b*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.

BAGATINI, Idemir Luiz. Os efeitos da oferta e da publicidade nas relações de consumo. *Direito em debate*, nº24, jul./dez.2005.

GONÇALVES, Alex Silva. Publicidade de Consumo dirigida ao público infantil: Regulamentação Estatal e Ação Comunitária. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/livro-Alex-Gonc%CC%A7alves.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

PELLISSARO, Karen Girardi. *A regulamentação da publicidade infantil: implicações sociais para as políticas educacionais*. 128f. 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1681>. Acesso em: 09 mar. 2022.



RIBEIRO, Débora Cristina; EWALD, Ariane Patrícia. *Ética e publicidade infantil*. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/951/774. Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVEIRA, Sandra Maria Prado. *Estudo da publicidade brasileira de produtos dirigida às crianças e a relação com as distorções cognitivas*. 99f. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22497>. Acesso em: 25 mar. 2022.

VALOIS, Bertha Lilia e Silva. *Publicidade dirigida à criança: A necessidade de uma regulamentação específica*. 174f. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/507/1/bertha_lilia_silva_valois.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 4: DEMOCRACIAS E DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA



UBERIZAÇÃO E SUPEREXPLORAÇÃO: conexões no âmbito da Teoria da Dependência

Luiz Henrique Debastiani³⁸
Agência Financiadora: FAPESC

| 131

Palavras-chave: Uberização; Superexploração; Dependência.

1 Introdução

Após o término da década de 1970, com o declínio da organização do trabalho de cunho fordista e com o objetivo de aumentar a produtividade do trabalho para conter as consequências da crescente queda da taxa de lucro - tendência abordada por Karl Marx no Livro III d'*O Capital* (2017, p. 250-51) - tem havido uma forte ofensiva de capitais de origem nacional e internacional que se aliam sinergicamente à implementação de novas tecnologias de exploração de mão-de-obra, com intuito da formação de um novo sistema de acumulação.

Na última década, internacionalmente, este processo vem sendo traduzido pelo trabalho em plataforma de aplicativos, no que se convencionou chamar de Uberização das relações de trabalho, em referência à empresa americana de tecnologia e logística Uber. Esta peculiar modificação no tecido social induziu novas formas de organização e gestão da produção, fragmentando e fragilizando a classe trabalhadora.

Uma das categorias possíveis para a compreensão destes processos no âmbito do Direito Internacional é a da Superexploração, presente em autores da Teoria Marxista da Dependência (TMD), como Ruy Mauro Marini. Assim, a problemática gira em torno da relação entre a condição de superexploração histórica e os atuais processos de precarização da força de trabalho, para lançar argumentos sobre em que medida a uberização é expressão concreta da superexploração do trabalho.

³⁸ Bacharel em Direito. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, na linha de Direitos Humanos, Cidadania e Atores Internacionais. E-mail: luizdebas@unochapeco.edu.br



O objetivo central deste artigo é, portanto, compreender a possível conexão entre a categoria da superexploração, presente em autores da TMD, em relação ao processo de Uberização, por meio da análise das principais mudanças no mundo do trabalho nacional e internacional a partir da implementação das tecnologias surgidas da terceira e quarta revoluções industriais, inserindo a discussão desta problemática dentro do marco temporal da pandemia causada pela disseminação do vírus SARS-COV-2 no Brasil, entre março de 2020 e dezembro de 2021, através do método de pesquisa dedutivo-indutivo nos marcos do Materialismo Histórico-Dialético.

2 O Capital, novas tecnologias e superexploração

A estreita combinação, durante as últimas décadas, de diferentes inovações tecnológicas, entre as quais a automação de tarefas, robótica, velocidade nas telecomunicações, digitalização e transmissão de informação por dados, inteligência artificial ou computacional, Internet das Coisas, tecnologia 4.0 das fábricas inteligentes, plataformas de aplicativos, deu origem à chamada “quarta revolução industrial” (SCHWAB, 2018). Com esta “revolução” a todo vapor, começou a ser debatido o impacto que ela poderia ter na sociedade em geral e no trabalho e emprego em particular. A caracterização de “revolução industrial” implica mudanças (em diferentes níveis e formas) nos processos, na organização e nas relações de trabalho.

É importante destacar que esta “quarta revolução industrial” teve início em um contexto de alteração nas relações de forças entre os setores do capital e do trabalho a partir da ruptura do pacto social keynesiano-fordista em decorrência do triunfo da ofensiva do capital que teve início no início dos anos 1970 e as derrotas do movimento operário em diferentes partes do mundo no início dos anos 1980. Desta forma, em oposição ao que se desenvolve nos centros imperialistas, é possível de se dizer que, na América Latina dependente da atualidade, a superexploração se demonstra a partir dos capitais dominantes, como processo de compensação de sua atuação subordinada na lógica internacional.

Outro fator importante para a constituição desta nova fase de acumulação capitalista tecnológica é a tendência da crescente queda na taxa de lucro dos capitais tradicionais fordistas, sobre a qual Karl Marx (2017) já abordava as consequências como: I) Elevação do



grau de exploração do trabalho, II) Compressão do salário abaixo de seu valor, III) Barateamento dos elementos do capital constante, IV) Superpopulação relativa, V) Comércio Exterior e VI) Aumento do capital por ações. Esses resultados não se apresentam de forma linear, nem a presença de uma anula a outra; elas coexistem e muitas vezes complementam o limite uma da outra, na tentativa de desacelerar a que da taxa de lucro. O que Marx não poderia prever era a escala de intensificação desses processos, a partir das inovações tecnológicas.

| 133

Isso leva a um processo de fragmentação, heterogeneização e complexidade da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2006), com elevadas taxas de desemprego e subemprego e o surgimento e consolidação de empregos atípicos, entendidos como os empregos que não reúnam uma ou mais das condições laborais típicas do período fordista. Os trabalhadores precarizados são caracterizados, portanto, por não se encontrarem em situação de I) regime de subordinação; II) jornada de trabalho determinada; III) estabelecimentos físico com entidade patronal claramente identificada; IV) salários fixados em negociação coletiva amparados por normas legais e/ou convencionais e V) cobertura pela previdência social (NOVICK, 2018),

Ruy Mauro Marini, em *Dialética da Dependência* (2000), aplicou à realidade histórica da América Latina o conceito marxiano de exploração, para concluir que, nas economias dependentes, como a brasileira, a exploração assumiu uma função especial na busca de uma compensação pela desigualdade dos termos de troca com as nações economicamente desenvolvidas pela burguesia nacional, chamando esta configuração agravada da exploração de superexploração e definiu seus três pressupostos intrínsecos: prolongamento da jornada de trabalho, intensificação do trabalho dentro da jornada e redução do salário abaixo do valor da Força de Trabalho.

A superexploração do trabalho ocorre quando a força de trabalho é remunerada por debaixo de seu valor, posto que, no âmbito do sistema capitalista, a exploração ocorre quando os frutos do trabalho do trabalhador lhe retornam, em parte, na forma de dinheiro e das mãos do empregador, em valor igual ao valor socialmente necessário para que ele reponha o desgaste de sua força de trabalho e reproduza-a nas condições histórico-sociais normais da comunidade em que vive, e isto está muito presente na realidade dos trabalhadores uberizados, os quais recebem, como remuneração, uma quantia inferior à que recebe um



trabalhador explorado; inferior, assim, ao valor da mercadoria que vende ao capitalista: sua força de trabalho (MARINI, 2000, p. 126).

Para Antunes (2018, p. 31-32), a 4ª Revolução Tecnológica, trouxe a figura de um “novo proletariado de serviços da era digital”, caracterizado pela lógica de redução de custos, de maximização da produtividade e de disponibilidade perpétua, típica do modelo toyotista de produção. Há, por um lado, a expansão do trabalho online e dos aplicativos, que invisibilizam as grandes empresas por trás da gestão da mão de obra, e, por outro, a retração ou a extinção de direitos sociais trabalhistas, que faz com que trabalhadores e trabalhadoras oscilem entre as realidades do completo desemprego e da tentativa de obter o “privilegio da servidão”, com ausência de uma rede de proteção social e de qualquer reconhecimento justralhista, jornadas de trabalho extenuantes e transferência integral dos custos e riscos da atividade para o trabalhador.

Porém, por trás dessa “prestação de serviço”, existe uma relação de superexploração, com empresas que definem taxas e condições de trabalho. Embora a empresa não realize supervisão permanente, a plataforma possui um algoritmo com inteligência artificial que qualifica o trabalhador com base nas avaliações dos clientes, prazos de entrega e conexão, disponibilidade, rejeição de pedidos, etc. Esta qualificação é utilizada pela empresa para recompensar e punir o trabalhador que atinge o limite do despedimento embora, contraditoriamente, sem reconhecer a relação de subordinação. “É evidente que o meio de produção que possibilita a prestação do serviço não é a bicicleta, o carro ou a ferramenta que o trabalhador possui, mas a plataforma, que constitui o recurso essencial que viabiliza o serviço” (SLEE, 2017, p. 48).

Em suma, o trabalho de plataforma é a consequência que a existência de grandes empresas proprietárias de aplicativos digitais gera nas relações de trabalho que, aproveitando as inovações tecnológicas e as mudanças no mercado de trabalho, tornam os trabalhadores mais precários e flexíveis ao negar uma clara relação de dependência. Essas novas formas de organização do trabalho e esses novos postos de trabalho desafiam a legislação vigente e os órgãos de controle do trabalho e exigem mudanças na atuação dos Estados e organizações sindicais, mas não significam o fim do emprego ou a relação empregatícia, pelo contrário, evidenciam a situação de superexploração.



3 Resultados e Discussões

O início do ano de 2020 foi marcado pela disseminação mundial do vírus da família Coronavírus com estrutura semelhante aos SARS e MERS, nomeado como Sars-CoV-2 ou COVID-19. Em março de 2020, já foi declarada situação de pandemia e a economia mundial começou a sofrer as consequências da retração econômica decorrente do desenvolvimento do vírus, do isolamento de populações de países e regiões inteiras e da suspensão das atividades industriais, comerciais e atividades de serviço.

Com a pandemia, mais do que nunca, torna-se evidente que o capital não prescinde do trabalho humano, o qual é essencial para a geração de valor e de riqueza social (ANTUNES, 2006). A crise pandêmica escancara, no concreto da vida, a importância do trabalho humano, em suas várias frentes de atuação, como eixo de estruturação da sociedade civilizada.

Exemplo disso são os entregadores de aplicativos, que devido ao aumento da demanda pela entrega a domicílio de produtos em razão da política de isolamento social desenvolvem uma prestação de serviço de caráter essencial, e que, “sem acesso a equipamentos de segurança e higiene e a garantias de amparo em caso de contaminação pelo coronavírus, vem se arriscando dia após dia, em jornadas subumanas, em troca de remuneração miserável” (DELGADO e ROCHA, 2021, p. 25).

Uma vez que a economia informal tem boa capacidade de absorver trabalhadores desempregados, há um incremento deste setor durante as crises. O número de entregadores por aplicativos aumentou de fevereiro para março de 2020. A iFood, maior empresa de *delivery* no Brasil, noticiou que houve um aumento de 17% dos entregadores cadastrados. Além disso, 26 mil trabalhadores voltaram a acessar o aplicativo depois de meses ausentes. A Rappi, outra plataforma digital de entregas, registrou um aumento de 300% no número de entregadores cadastrados (EXAME, 2020).

Por outro lado, a pesquisa realizada junto aos trabalhadores de entrega em aplicativos descobriu que 60,3% dos entrevistados relataram uma queda na remuneração, comparando o período anterior à pandemia. Outros 27,6% disseram que os ganhos se mantiveram e apenas 10,3% disseram que estão ganhando mais dinheiro durante a quarentena. A pesquisa



ainda identificou que 62,3% dos trabalhadores revelaram não ter recebido nenhum apoio das empresas para evitar se contaminar durante as entregas (UNISINOS, 2020).

Embora a dimensão da crise global seja difícil de estimar, está claro que o mundo passa por um período de perda de empregos formais. Segundo informações da Organização Internacional do Trabalho (CEPAL-OIT, 2021), no segundo trimestre de 2020, o equivalente a quase 500 milhões de empregos de tempo integral foram perdidos em jornada de trabalho no mundo. A América Latina foi o local mais afetado, em termos relativos, com o equivalente a 80 milhões de empregos perdidos (33,5%).

Dados do IBGE demonstram que na comparação dos períodos de 2017 a 2019, houve um aumento na taxa de trabalhadores informais, principalmente no setor de serviços, que atingiu o percentual de 40,9% (PNAD-Contínua/IBGE, 2017–2019), apontando ainda que houve crescimento no número de desalentados no mesmo período em 17% (de 4,1 milhões para 4,8 milhões de brasileiros). Para Souza e Souza (2020, p. 39), isso reforça que a reprodução do capital tem se dado por meio de um gradativo processo de expropriação de direitos sociais que “possibilitou que o capital mantivesse a retomada do crescimento da taxa de lucro, mas sem que houvesse repercussão sobre a economia brasileira”.

A queda da receita proveniente do trabalho nos três primeiros trimestres de 2020, em relação ao mesmo período do ano anterior, (ou seja, sem contabilizar subsídios ou abonos concedidos pelos Estados) foi de cerca de 10% em todo o mundo e superior a 19% na América Latina. Nessa região, a taxa de emprego teve seu mínimo histórico, mais de 26 milhões de pessoas perderam seus empregos, e a perda de horas ao longo de 2020 quadruplicou a queda ocorrida durante a crise financeira de 2008/2009 (CEPAL-OIT, 2021), evidenciando que, embora a crise seja global, o impacto é desigual entre as diferentes regiões e países, sendo a América Latina um dos lugares mais afetados. Logicamente, nos países desta região, os setores mais vulneráveis (mulheres, jovens sem formação e imigrantes) e nas piores condições de trabalho (emprego informal e precário) são os mais afetados.

4 Considerações Finais

O processo de uberização do trabalho permitiu que a produção e a prestação de serviços dessem um salto em qualidade e quantidade, possibilitando transformações nos



processos, na organização e nas relações de trabalho em escala global. Essas mudanças ocorreram em um contexto de ofensiva do capital, derrotas do movimento operário e do papel ativo negativo do Estado de “bem-estar” na manutenção da superexploração, intrínseca à dependência.

A consolidação do projeto político, econômico, ideológico e cultural neoliberal, durante as décadas de 1980 e 1990, possibilitou o desenvolvimento de políticas que favoreceram a livre circulação internacional das empresas multinacionais, a centralização e concentração do capital, o aumento da pobreza e a proliferação de empregos em condições precárias. Na América Latina, esse processo aprofundou a heterogeneidade da estrutura econômica e ocupacional, consolidando índices de marginalização, desemprego, informalidade e precariedade que não foram eliminados nem mesmo em períodos de crescimento econômico, criação de empregos e políticas ativas de trabalho.

Nesse contexto, as inovações tecnológicas foram apropriadas pelo Capital para flexibilizar e ocultar as relações de trabalho, negar direitos dos trabalhadores, fragmentar e desindustrializar a classe trabalhadora, agravando ainda mais e dando novos contornos à condição de superexploração.

O desenvolvimento da pandemia COVID-19 e as medidas que foram tomadas nos diferentes países para prevenir sua propagação aceleraram alguns desses processos em curso mas, por sua vez, mostraram a necessidade e o déficit de alguns discursos e ações que se propunham como hegemônicos. Ou seja, a pandemia aprofundou os índices de pobreza, desemprego e precariedade do trabalho, além de possibilitar um salto abrupto na implantação e massificação (sem regulamentação) de novas formas de organização do trabalho, como teletrabalho, comércio online e plataformas de trabalho por aplicativo.

Ao contrário do prescrito no receituário da agenda neoliberal, a valorização do empreendedorismo e o desmantelamento da legislação trabalhista, longe de dinamizar a economia e aumentar a oferta de empregos, correspondeu ao enfraquecimento da rede de proteção jurídica, à precariedade das relações de trabalho, o aumento da vulnerabilidade de grande parte da população sendo armas ideológicas de classe para a manutenção da superexploração.

Este contexto deveria servir como uma possibilidade para repensar a necessidade de incluir setores e grupos de ocupações informais, instáveis e precárias nos sistemas de



proteção social e trabalhista, e para regular a proteção dos trabalhadores de novas formas de trabalho a partir da implantação de novas tecnologias. Logicamente, para a implementação desses projetos e a manutenção dos recursos para evitar o aprofundamento da crise econômica e social, é necessário gerar as condições políticas que o tornam possível.

Ao final, pode-se dizer que a crise em que o Trabalho se encontra no âmbito do Direito Internacional está sustentada por dois grandes pilares: a desvalorização do trabalho e a superprodução de capitais, constituintes da superexploração. Ou seja, para superar o capitalismo e as crises econômicas cíclicas é necessário encontrar respostas para estes dois problemas inerentes ao capitalismo dependente. Não são as inovações tecnológicas que empobrecem, marginalizam, desempregam e/ou tornam a população e os trabalhadores em situações mais precárias, mas a condição de dependência e a superexploração que determinam, restringem, regulam, controlam (ou não) o seu uso e implementação.

O progresso tecnológico, portanto, não deve ser visto como o inimigo a ser combatido ou o problema em si, mas ao contrário, é o resultado de um processo histórico de superexploração que pode ser apropriado pela classe trabalhadora, acompanhado de uma análise crítica da sua formação e atuação, afinal é parte das relações sociais capitalistas dependentes pós-“quarta revolução industrial” e a negação da realidade material é sempre um impeditivo para sua transformação.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018

CEPAL-OIT. *Employment Situation in Latin America and the Caribbean: Decent work for platform workers in Latin America*, n. 24, 14 jun. 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/santiago/publicaciones/coyuntura-laboral-am%C3%A9rica-latina-caribe/WCMS_802540/lang--en/index.htm. Acesso em: 05 set. 2021.

DELGADO, Gabriela Neves e ROCHA, Ana Luísa Gonçalves. Um retrato do mundo do trabalho na pandemia em cinco paradoxos. *Revista do Direito da UNB* (online), v. 04, n. 02, p. 16-34, mai-ago, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/32394/27445>. Acesso em: 06 set. 2021.



EXAME. *iFood e Rappi*: mais entregadores (e mais cobrança por apoio) na pandemia. Publicado em 18 de abril de 2020. Disponível em: <https://exame.com/negocios/coronavirus-leva-mais-entregadores-e-gorjetas-aos-apps-de-delivery/>. Acesso em 28 ago. 2021.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-Contínua) 2017-2019*. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/home/pnadcm>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: SADER, Emir. *Dialética da dependência*: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 105-166, 2000.

MARX, Karl. *O Capital*: Crítica da Economia Política. Livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.

SCHWAB, Klaus. *A Quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro, 2018.

SLEE, T. *Uberização*: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

SOUZA, Delma Perpétua Oliveira de; SOUZA, Murilo Oliveira. O Desafio da classe trabalhadora no contexto do trabalho digital e pandemia. *Revista do Direito da UNB* (online), v. 04, n. 02, p. 35-62, mai-ago, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/32374/27451>. Acesso em: 06 set. 2021.

UNISINOS. *CORONAVÍRUS*: entregadores de aplicativo trabalham mais e ganham menos na pandemia, diz pesquisa. Instituto Humanitas UNISINOS, São Leopoldo, 09 maio 2020, Disponível em: <http://www.ihu>. Acesso em: 07 mar. 2022.



ESPAÇOS LOCAIS DE PODER: a democracia que constrói o orçamento solidário

Luciane Aparecida Filipini Stobe³⁹

| 140

Palavras-chave: democracia, local, orçamento solidário, poder.

1 Introdução

No Brasil, um país com dimensões continentais, multiétnico e socialmente desigual, a decisão pelo destino do investimento público concentra-se no poder executivo central. Esta lógica centralizadora coexiste com os fundamentos constitucionais da democracia, da República e da Federação. Por isso, é preciso trazer ao diálogo, alternativas de descentralização do poder decisório quanto à alocação de recursos públicos. A pergunta de pesquisa consiste em verificar se, na atual configuração do Estado brasileiro, a decisão quanto à alocação de recursos públicos, pode ser tomada em espaços locais de poder?

O estudo se estrutura em dois tópicos, desenvolvidos de modo a atender aos seguintes objetivos: compreender como ocorre a alocação da receita pública; e, apresentar uma alternativa à consolidação da democracia, nos espaços locais de poder, via orçamento solidário.

Para responder à problemática proposta foi realizada pesquisa bibliográfica, ordenando o direito afeto à temática, consubstanciado em normas legais e posicionamentos doutrinários. O método de pesquisa adotado foi dedutivo, pois o raciocínio jurídico parte dos princípios republicano e democrático (premissa maior) para se inferir a possibilidade de um novo território de poder: o espaço local.

³⁹ Doutora em Direito pela UFSC/Unochapecó. Professora do Curso de Direito e do Programa de Mestrado em Direito da Unochapecó. Contato: stobe@unochapeco.edu.br



2 Fundamentação teórica

2.1 Orçamento público e o destino da arrecadação tributária

O “orçamento é o programa ou plano de ação do governo para um período determinado expressado em termos financeiros” e aprovado pelo legislativo. (SPAGNOL, 1994, p. 61). No Brasil, o orçamento é pensado e executado pelo Poder executivo, passando pela chancela legislativa dos representantes do povo.

O orçamento público é o instrumento que interliga a arrecadação tributária com seu destino, tendo, portanto, importância primordial no Estado Fiscal Social. Histórica, política e constitucionalmente os tributos são reservados exclusivamente para fins públicos (BALEIRO, 2006, p. 785). Certo é então que a receita obtida com a incidência tributária seja entregue nas mãos dos entes federados para que lhe deem destino específico.

O destino da arrecadação tributária para a concretização do bem comum é o sustentáculo da solidariedade como objetivo da República Brasileira.

No Brasil a maior fatia da receita tributária fica nas mãos da União. Conforme dados da Secretaria da Receita Federal, no ano de 2020, do total da carga tributária, a União ficou com 66,28%, os Estados 27% e os Municípios 6,72%⁴⁰.

Devido à reduzida expressão dos recursos que arrecadam, por competência própria e também pelo fato de receberem a menor fatia da repartição tributária, os Municípios ficam impossibilitados de executar políticas continuadas e extremamente dependentes das transferências intergovernamentais. (CARVALHO, 2010, p.43)

A competência material privativa dos Municípios é definida pela Constituição para prestação de serviços e atividades de interesse local. A dos Estados é remanescente. E a da União é privativa e ampla, consoante artigo 21 da Carta Constitucional. Assim, a Constituição define o que deve ser feito, mas há um descompasso entre quem recebe a receita (maior parte na União) e quem deve executar o serviço (bom lembrar que as pessoas residem nas cidades). Inexiste uma discriminação clara e minuciosa das despesas públicas (TORRES, 1995, p. 172).

⁴⁰ <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/estudos-e-estatisticas/carga-tributaria-no-brasil/ctb-2020-v1-publicacao.pdf>



O cenário apresentado evidencia a necessidade de repactuação do partilhamento das rendas tributárias, para que mais de perto, no espaço local da cidade, o dinheiro público encontre seu efetivo destino.

É fato que a arrecadação e a decisão sobre seu destino estão concentradas. Logo, o poder também está. Ao tempo em que o orçamento se delibera na Corte, as pessoas vivem nos bairros.

O distanciamento entre a arrecadação tributária e a definição do destino da receita precisa ser repensado. A maior concentração de receita na menor unidade federativa⁴¹ viabilizaria a execução de obras e prestação de serviços públicos direcionados às necessidades locais. Com a maturação desse processo descentralizado acredita-se que a fiscalização próxima e a participação democrática nas esferas locais potencializariam a aplicação da receita tributária.

Ensina Rousseau que a administração à distância é mais penosa aos cidadãos que custeiam a administração, restando, após isto, apenas recursos para casos extraordinários (ROUSSEAU, 2006, p.55). O melhor governo se faz de perto.

Continua lucidamente a explicar Rousseau que, “quanto mais aumenta a distância do povo ao governo, mais vêm a ser onerosos os tributos” (ROUSSEAU, 2006, p.80)

Necessário repensar novas formas de representação mais participativas e vinculadas à vontade local, garantindo a efetiva democracia. Este caminho de transformação é o estado natural do regime democrático. (BOBBIO, 2000, p.19)

A Constituição brasileira, pela redação de seu art. 1º, parágrafo único combina democracia e representação, ao estabelecer que “todo poder emana do povo que o exerce por meio dos representantes eleitos, ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 2016).

Democracia é participação, com a máxima presença do povo no governo. (BONAVIDES, 2003, p. 283). Robert Dahl conceituou a democracia como sendo “o sistema político em que a oportunidade de participação e de decisão é amplamente partilhada por todos os cidadãos”. (DAHL, 1966, p. 22)

⁴¹ Conforme magistério de Geraldo Ataliba é no Município que se realiza, com notável extensão, o ideal republicano da representatividade política, com singular grau de intensidade. Aí, a liberdade de informação, a eficácia da fiscalização sobre o governo, o amplo debate das decisões políticas, o controle próximo dos mandatários pelos eleitores dão eficácia plena a todas as exigências do princípio republicano representativo (ATALIBA, 2007, p.18).



No regime brasileiro a soberania reside no povo. Mas, é no encontro das vontades no espaço público que é possibilitada a construção da vontade geral pelo convencimento. (BOBBIO, 2000, p.12). Bobbio afirma existir democracia representativa quando as “deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte mas por pessoas eleitas para esta finalidade” (BOBBIO, 2000, p. 56).

| 143

Ocorre que, a representação política no Brasil tem sido do modelo fiduciário, no qual os políticos eleitos têm o poder de “agir com certa liberdade em nome e por conta dos representados, na medida em que, gozando da confiança deles, pode interpretar com discernimento próprio os seus interesses”. (BOBBIO, 2000, p.59).

Bonavides defende, diante da perda de legitimidade das formas representativas, a introdução de eficazes mecanismos plebiscitários da democracia participativa de primeiro grau, que é a democracia direta ou semidireta. (BONAVIDES, 2003, p. 282)

O que se ousa defender não é uma democracia direta. A democracia direta opera quando o indivíduo participa, ele mesmo, nas deliberações que lhe dizem respeito, sem nenhum intermediário. (BOBBIO, 2000, p. 63). Defende-se uma democracia representativa mais larga, capaz de colher no seio social a participação popular e viabilizar assim o acontecer da liberdade. Nos pequenos espaços dos bairros, com uma participação efetiva de base, mais próxima, mas mesmo assim representativa. A criação de centros de poder na sociedade civil – uma pluralidade democrática.

Não um novo modelo⁴² de democracia, mas a democracia representativa em novos espaços, até agora dominados por organizações do tipo hierárquico ou burocrático. Defende-se a ampliação dos locais de manifestação de voto, capaz de conduzir a maior democratização do Brasil (BOBBIO, 2000, p.67).

Esta forma democrática semidireta não afronta a Carta constitucional brasileira, que deposita a soberania no povo, por meio de representação ou de forma direta. Doutrinariamente, é Bobbio quem afirma inexistir repulsa entre a democracia direta e representativa. Ambas podem coexistir na sociedade contemporânea. (BOBBIO, 2000, p.65).

⁴² Nas palavras de Bobbio defender uma democracia direta na qual todos os cidadãos participam diretamente é insensato na atualidade devido ao tamanho dos estados e a complexidade das relações (BOBBIO, 2000, p. 54)



No complexo do Estado Constitucional de Direito, democrático e republicano, a ciência jurídica passa a ter papel, além de científico, também o político: de analisar os vícios do sistema e propor suas necessárias correções. Assim, o repensar da função do Estado indica um novo caminho da democracia. A democracia pelo pluralismo, com fortalecimento de espaços locais de poder.

2.2 Orçamento solidário

Vincular receita tributária significa afetar o destino da arrecadação.

Os impostos, que não têm destinação afetada, servem ao financiamento de gastos públicos em geral, e os recursos arrecadados são contabilizados em um caixa único. Um tributo afetado é destinado ao financiamento de um gasto público específico. (SPAGNOL, 1994, p.59).

As regras da vedação à vinculação de receita de impostos estão disciplinadas no artigo 167, IV, da Constituição Federal, e foi objeto de alteração, por meio da Emenda Constitucional n. 42, de 19/12/2003, que deu a seguinte redação ao dispositivo:

Art. 167. São vedados:

[...]

IV - a vinculação de receita de impostos a órgão, fundo ou despesa, ressalvadas a repartição do produto da arrecadação dos impostos a que se referem os arts. 158 e 159, a destinação de recursos para as ações e serviços públicos de saúde, para manutenção e desenvolvimento do ensino e para realização de atividades da administração tributária, como determinado, respectivamente, pelos arts. 198, § 2º, 212 e 37, XXII, e a prestação de garantias às operações de crédito por antecipação de receita, previstas no art. 165, § 8º, bem como o disposto no § 4º deste artigo;

[...]

§4º. É permitida a vinculação de receita próprias geradas pelos impostos a que se referem os arts. 155 e 156, e dos recursos de que tratam os arts. 157, 158 e 159, I, a e b, e II, para prestação de garantia ou contragarantia à União e para pagamento de débito para com esta.

A mitigação do princípio da não vinculação, como ocorre nos casos acima, demonstra que não há vedação rígida no texto constitucional quanto à possibilidade de vincular receita tributária. De modo que, a vinculação pode ser alargada pela vontade do constituinte derivado, como fez com a edição da Emenda Constitucional n. 42/2003.



A finalidade de uma afetação é a garantia de financiamento de um investimento ou despesa de caráter específico, ou seja, um benefício definido em relação à sociedade (SPAGNOL, 1994, p. 85). Assim, há uma relação direta entre a entrada da receita e sua aplicação, o que tem garantido no Brasil investimentos mínimos em saúde e educação, por exemplo.

| 145

Percentuais de arrecadação devidamente afetados vinculam o administrador público e se apresentam como uma alternativa de efetivação de políticas essenciais, escapando ao critério discricionário do gestor.

Nesta toada, não há impedimento legal para vincular uma parcela da receita tributária às decisões das esferas locais de poder, viabilizando a efetiva participação democrática do contribuinte na escolha dos destinos da arrecadação tributária. Surge assim, o *orçamento solidário*, construído pela via da democracia direta, nas decisões tomadas pelos conselhos locais (nos municípios), e que vinculariam a execução das políticas públicas, limitadas ao percentual de receita dos impostos, que estaria com destino afetado.

O termo solidário, que cunha o orçamento, decorre da concepção de direito/dever que permite discutir a responsabilidade pelas escolhas feitas no âmbito do local, o que se faz com apoio no princípio da responsabilidade de Hans Jonas (2006). Ou seja, quando no espaço local de poder, o coletivo faz escolhas para vincular receita a uma ação/obra local, aflora a solidariedade.

3 Resultados e Discussão

A experiência do orçamento solidário seria vivenciada, inicialmente, nos Municípios. Assim, percentual (a ser definido) da arrecadação tributária decorrente dos impostos, seja por competência tributária ou financeira dos municípios estaria vinculada (com destino afetado) às escolhas feitas pela coletividade, nas esferas locais de poder (conselhos).

Poder-se-ia ver o cidadão em ação, não apenas um eleitorado temporário. A democracia espelharia uma “forma de vida ou prática social na qual, ao contrário da democracia meramente formal, o importante é a execução real, ou seja, que todos os cidadãos defendam seus direitos políticos e sociais e tomem parte nas decisões acerca de sua ampliação”. (HÖFFE, 2005, p.133).



Num cenário francês, o filósofo Gilles Lipovetsky afirma que há uma significativa tendência das democracias a fazer o jogo da descentralização.

Após a unificação nacional e a supremacia das administrações centrais, temos o poder recente dos conselhos regionais, dos eleitos locais e das políticas culturais regionais, do reconhecimento das particularidades e identidades territoriais; a nova repartição da sedução democrática humaniza a nação, ventila os poderes, **aproxima as instâncias de decisão dos cidadãos, redistribui dignidade às periferias**. O Estado nacional-jacobino esboça uma reconversão centrífuga destinada a diminuir a rigidez burocrática, reavalia o “país”, promove de certa maneira uma **democracia de contato**, de proximidade através de uma nova determinação territorial com personalização regionalista (LIPOVETSKY, 2005, p.9) (GN).

| 146

Ao modelo francês, o regime democrático brasileiro carece de reformulação. Uma democracia de contato, forte nas associações de moradores e conselhos comunitários. Órgãos locais e com vida social, formado por cidadãos conhecedores de uma realidade cotidiana e visionários de políticas públicas focadas no bem comum e na alteridade.

O que se defende é a criação de espaços deliberativos plurais, paralelos aos três poderes instituídos, mas igualmente legalizados e legitimados na esfera local. Por exemplo, associações de moradores compostos por munícipes com poder deliberativo quanto às leis orçamentárias e planos plurianuais.

Lembra Rousseau que a República Romana era um grande Estado, e a cidade de Roma, uma grande cidade, contudo, o povo se reunia periodicamente para exercer os direitos de soberania. Desafia o filósofo:

Explorai o berço das nações, achareis que a maior parte dos antigos governos, até monárquicos, quais os da Macedônia e dos francos, possuíam iguais conselhos. Seja como for; só esse fato incontestável responde a todas as dificuldades, que do existente ao possível boa me parece a consequência” (ROUSSEAU, 2006, p. 88).

Se o atual modelo de representação não responde aos objetivos da República; se o povo brasileiro é soberano; se a vinculação de receita não constitui núcleo duro constitucional; se a ciência jurídica tem por escopo pensar criticamente o modelo jurídico, se é possível ... ao conselho de Rousseau ... que se pense a mudança.



4 Considerações Finais

O modelo de orçamento solidário pressupõe a existência de organizações de base de vida social ativa e permanente, legalmente organizados quanto o espaço de representação e os critérios de escolha de representantes. Estas organizações sociais teriam direito de escolha do investimento público prioritário a ser executado pelo Município na área de abrangência da representação (bairro ou região), conforme um percentual da receita tributária municipal legalmente afetado.

Este instrumento (orçamento solidário) permitiria que as comunidades participassem diretamente da gestão do recurso público.

O pensar/decidir coletivamente o destino da arrecadação tributária implicaria na criação de espaços democráticos, nos quais a dignidade humana, expressa na via do pertencimento, encontraria terreno fértil para expressar-se como liberdade e participação.

Conclui-se que isto é possível pela institucionalização dos orçamentos solidários. Instrumentos à disposição das comunidades para que estas (legalmente organizadas em associações de moradores) indiquem as prioridades de investimentos na esfera territorial de sua abrangência. Estas prioridades teriam previamente reservado no orçamento municipal um percentual de aplicação e seriam incorporadas à lei do orçamento municipal, garantindo, pelo instituto da vinculação da receita tributária, a execução da obra, serviço ou política pública.

Referências

ATALIBA, Geraldo. *República e Constituição*. 2.ed.atual. São Paulo: Malheiros, 2007.

BALEEIRO, Aliomar. *Limitações constitucionais ao poder de tributar*. 7.ed. rev.compl. à luz da Constituição de 1988 até a Emenda Constitucional n. 10/1996. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. 7. ed. rev. ampl. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BONAVIDES, Paulo. *Teoria Constitucional da democracia participativa – por um direito constitucional de luta e resistência, por uma nova hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade*. 2ª ed. Malheiros: São Paulo, 2003.



BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 abr. 2022

BRASIL. Receita Federal. *Estudos tributários: Carga tributária no Brasil - 2020: Análise por tributos e base de incidência*. Brasília: Ministério da Economia, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/estudos-e-estatisticas/carga-tributaria-no-brasil/ctb-2020-v1-publicacao.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

CARVALHO, Andre Castro. *Path dependence e reforma do sistema tributário e de federalismo fiscal brasileiro*. *Revista de Tributária e de Finanças Públicas* RTrib 92. 2010, p. 11-57.

DAHL, Robert A. (1956). *A Moderna análise política*. Rio de Janeiro: Lidoar, 1966.
HÖFFE, Otfried. *A democracia no mundo de hoje*. Tradução Tito Lívio Cruz Romão; [Revisão da tradução Luiz Moreira] São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução do original alemão Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Tradução de Terezinha Monteiro Deutsch. Barueri, São Paulo: Manole, 2005.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. *Do contrato social ou princípios do direito político*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

SPAGNOL, Werther Botelho. *Da tributação e sua destinação*. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

TORRES, Ricardo Lobo. *O orçamento da Constituição*. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.



DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS APLICADOS DE FORMA EFETIVA, POR MEIO DE FERRAMENTAS CONTEMPORÂNEAS, NA BUSCA PELA CONCRETIZAÇÃO DO ACESSO À JUSTIÇA EM PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL

| 149

*Marcos Arrua Storgatto*⁴³

Palavras-chave: Direitos humanos. Direitos Fundamentais. Defensoria Pública. Acesso à Justiça. América do Sul.

1 Introdução

Este ensaio científico cria um paralelo entre o acesso à justiça e os direitos fundamentais, aplicado a países da América do Sul. Para tanto, evidencia-se o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, através de conceitos, diretrizes e aspectos trazidos por tal Carta. Há de se destacar que o tema deste Resumo enaltece a aplicação real do direito fundamental ao acesso à justiça, não apenas de forma estrita, mas também de maneira ampla, visto que o preceito aqui tratado não se manifesta apenas à luz do Poder Judiciário. Para tal, faz-se necessária a abordagem de temas como Cidadania e Princípios Fundamentais Constitucionais; bem como a utilização de autores ligados ao tema. Não há como redigir qualquer linha deste assunto, sem propor uma análise da Carta Axiológica Fundamental do Brasil, no tocante à Democracia e seu papel. Ademais, países como Argentina, Paraguai e Uruguai são apontados quanto ao acesso à justiça em seus territórios.

⁴³ Egresso do Curso de Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Contato: storgatto@unochapeco.edu.br



2 Fundamentação teórica

Primeiramente, há que se destacar que acesso à justiça, direito humano fundamental, consagrado pela luz do direito moderno, teve seu reconhecimento a partir das Declarações universais e internacionalizado pelos ordenamentos jurídicos de forma gradual. Não é simples apontar o alcance e tutela de tal direito, sem que se tenha em mente o resgate de valores ligados a princípios fundamentais, que tanto tempo levaram para chegar a uma construção sólida, em inúmeros ordenamentos jurídicos ao redor do mundo.

O grande passo para a consolidação do acesso à justiça deu-se por meio da criação de um documento de alcance mundial, através da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, motivada pelas graves violações sobre o tema no mundo todo. Quando, em 1948, a Organização das Nações Unidas proclamou tal Carta, teve por motivação “sentir a necessidade da reconstrução de seus valores, bem como, serem observadas normas e princípios para a consciência geral da proteção dos direitos humanos” (ARENDR, 2004, p.24).

Nesse aspecto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos elenca em seu artigo 8º, que “todo homem tem direito a receber, dos tribunais nacionais competentes, remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou lei”. O complemento está no artigo 10, que trata sobre o direito ao devido processo legal, o que faz claro em seu texto, quando preconiza que a “causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal, que contra ela seja deduzida.”

Neste diapasão, o objetivo dos Direitos Humanos nada mais é que tutelar o próprio ser humano, em seus direitos fundamentais, em atuações que se dão em diferentes áreas de domínio. Ou seja, são as declarações, convenções instruções normativas e pactos os Direitos Fundamentais. Muito embora sejam usados como sinônimos, Direitos Humanos e Direitos Fundamentais possuem uma diferença em seus gêneses.

Portanto, em que pese sejam ambos os termos (direitos humanos e direitos fundamentais) comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo “direitos fundamentais” se aplica para aqueles direitos do ser humanos 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 internacional (SARLET, 2007, p. 35-36).

A respeito do tema, a Constituição Federal elenca os direitos fundamentais como de aplicação imediata, direito positivo, direito elencado em Constituição formal. Com uma nítida abertura material, tal Carta eleva o acesso à justiça a um patamar de direito humano e fundamental, o qual tem a exigência de ser prioritário e efetivamente imparcial. Assim, o acesso à justiça não deve ser visto de forma restrita, e sim, ampla, de maneira que englobe aspectos sociais, filosóficos, com direitos individuais e coletivos. Ressalte-se a concretização de tal elemento por meio, inclusive, de movimentos sociais – sejam eles individuais ou coletivos. Assim, necessário faz que o Estado tenha sua ação baseada em um equilíbrio entre o agir estatal e o próprio direito fundamental do acesso à justiça.

O acesso à justiça está ligado ao binômio de educação e conhecimento, tendo este um papel decisivo frente à cidadania. A razão disso é a ligação da necessidade de um cidadão integrante efetivamente da sociedade com uma carga básica de conhecimento, para que tenha a possibilidade de ser um sujeito histórico competente, sendo esta uma condição essencial para a formação da competência política para pensar e efetivar uma sociedade mais equalizada (DEMO, 1995, p. 152). É a busca de uma relação forte entre a Sociedade e o Estado, por meio de atuação individual e coletiva, na luta pela justiça. E é justamente nesse ponto em que a Justiça encontra o direito, em busca de sua efetiva e prática operacionalização.

Nesse mesmo viés, resta importante lembrar que a efetivação da justiça exige uma forte ligação com o eixo da cidadania, em uma plena aplicação dos direitos humanos. Tal efetivação exige uma caminhada compassada entre Estado e sociedade, de modo que o primeiro forneça ferramentas efetivas de acesso, incluindo centros de discussões, garantias e deveres, e de defensores ativos e públicos que exijam do Estado a concretização, não apenas de uma justiça formal, mas de aplicação dos diferentes direitos fundamentais, evitando assim que o cidadão seja mero expectador da vida cotidiana frente ao poder estatal.



Os países da América do Sul, mais especificamente Argentina, Paraguai e Uruguai, desde suas colonizações, travam lutas e movimentos sociais a fim de aproximarem, justamente, a sociedade do Estado, na busca incessante pela aplicação prática de seus direitos – emancipação e reconhecimento da pluralidade. Pois, foi exatamente a ineficácia história do sistema estatal que levou a um novo panorama, que foi a aproximação da sociedade para com o Estado, por meio do modelo de uma justiça comunitária. Tal modelo veio depois de reformas de poderes, principalmente no âmbito judiciário, no anseio de uma justiça moderna e eficaz, com ferramentas como a conciliação e a mediação.

| 152

A mediação, comum na Argentina, tem nesse país um papel importante, desde suas primeiras atuações, em tempos que remetem ao ano de 1991, implantada como Resolução Alternativa de Disputas, com a modernização da arbitragem, na criação de uma Comissão de Mediação, que foi formada por juízes e advogados atuando na área patrimonial e familiar, com aplicação em áreas como mediação escolar, comunitária, privada e estatal (ÁLVARES). Com o passar do tempo, o Centro de Mediação passou a se chamar Ministério da Justiça e Direitos Humanos, com forte influência da Administração Municipal de Buenos Aires, e do Ministério da Educação da Argentina.

Nesta linha, no ano de 1996, foi promulgada a Lei 24.635, que obrigou a aplicação da conciliação pré-judicial, supervisionada pelo Ministério do Trabalho e Seguridade Social, sendo os conciliadores inscritos no registro de conciliadores do Ministério da Justiça. Trata-se aqui de de uma aplicação ampla do conceito de justiça, não apenas de assistência judicial, mas de assistência jurisdicional – consultoria e aconselhamento na resolução extrajudicial de conflitos. A Argentina, por meio de ações efetivas, busca aplicar esta assistência em matérias de direito familiar, trabalhista, além da área penal.

Referente ao acesso à justiça, o Paraguai, por sua vez, tem forte atuação com o instituto da Defensoria Pública, vinculado ao Poder Judiciário, por meio de advogados pagos pelo Estado e oferecendo tal serviço às pessoas que não podem arcar com os custos práticos do acesso privado à justiça. Nesta mesma linha estão os menores, os incapazes e os ausentes. Tal entidade está diretamente ligada à Corte Suprema de Justiça do país, que é quem faz a designação dos advogados, em cada uma das circunscrições judiciais. E é justamente na Corte Suprema, no Palácio de Justiça, onde se pode buscar acesso a direitos individuais, com assistência judicial gratuita (ipparaguay.com.py, 10/04/2022).



A respeito da assistência judicial gratuita, esta é totalmente isenta de custas e taxas judiciais, com a garantia de que nenhuma remuneração é devida por parte dos favorecidos por ela. Tal assistência envolve, inclusive, inspeções em presídios para atender os que lá encontram-se em situação prisional, com fiscalização sobre as condições de internação. Além do mais, a Assistência Judicial envolve matérias trabalhistas, do juízo cível, penal, e até mesmo administrativo.

Por sua vez, o Uruguai trata como serviço administrativo o prestado por defensores públicos, que são fornecidos pelo Poder Judiciário local. Nesse país, a Suprema Corte está hierarquicamente acima dos defensores públicos, que subordinam-se à mesma. O nome que se deu, no Uruguai, aos defensores foi, inicialmente, “Defensor de Ofício”, fazendo alusão ao termo encontrado na Lei de 16 de abril de 1822, que citava um estado de indefesa dos pobres. Esse termo somente passou a Defensor Público, com a promulgação da Lei 17.930.

Há uma divisão na Defensoria Pública uruguaia, que aponta Defensores Públicos do Interior, Defensores Públicos da Capital e Diretores da Defensoria Pública. Para tornar-se Defensor Público da Capital, há um concurso público. Embora seja atípica a subordinação ao Poder Judiciário, a Lei 16.320 dá “*absoluta autonomía e independência técnica en el ejercicio.*” O ingresso de Defensores a partir de 1986, deu regime de dedicação exclusiva aos mesmos, e todas as áreas estão cobertas pela atuação dos Defensores, e só há uma exceção: a matéria aduaneira. Estende-se de Juízes Leigos até a Suprema Corte.

3 Resultados e Discussão

É inegável que em se tratando da esfera do direito ambiental, vem ocorrendo um rompimento de paradigmas, buscando, nos tempos atuais, ações de incentivo à preservação e à conservação dos ecossistemas.

Neste sentido, a legislação ambiental, ao promover o princípio do protetor-recebedor, revela sua intenção de beneficiar aqueles que se propõem à recuperação e conservação da natureza, para que tanto as atuais quanto as futuras gerações possam usar e gozar de um meio ambiente equilibrado.



Por esse motivo, surge no ano de 2021, a Lei 14.119 com o objetivo de preencher as lacunas legais de nosso ordenamento jurídico de incentivo ambiental, com a criação da Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais (BRASIL, 2021).

Inclusive esta lei busca direcionar recursos para populações economicamente vulneráveis, apresentando a todos a possibilidade do pagamento por serviços ambientais, fazendo com que além do claro benefício ao ecossistema natural, também se possibilite a diminuição da desigualdade social (BRASIL, 2021).

De todo o exposto, percebe-se que a natureza é indispensável para o homem e ele deve cuidá-la. Sem a preservação de tais espaços será inviável atingir o tão sonhado meio ambiente equilibrado. Dessa forma, percebe-se que mesmo com as normas cogentes não foi possível equacionar os anseios de proteção ao meio ambiente na sociedade capitalista.

Por conta disso, a criação do PSA pretende contribuir para o alcance desta política constitucional, visando concretizar o Estado socioambiental equilibrado.

4 Considerações Finais

O acesso à justiça não pode ser resumido a um conceito simplificado, tampouco restrito ao Poder Judiciário. Se o conceito de acesso à justiça não pode ser simplificado, o próprio conceito de Direito não o pode. Acesso à Justiça vai muito além da possibilidade de propor uma demanda ao judiciário, ela engloba fatores que vão do desenvolvimento da cidadania à aplicação prática dos moldes democráticos, tão discutidos e debatidos, há séculos. Ao abrir e amplificar o conceito, nota-se a vinda de ferramentas de desenvolvimento e aplicação de direitos fundamentais, e até mesmo de concretização de direitos humanos, ao ter o Estado o papel de facilitar o acesso por parte da sociedade. Com o desenvolver de tais ferramentas de solução alternativa de conflitos, o Estado demonstra um real interesse de efetivar o acesso total à justiça, em seu conceito mais amplo e abrangente, e é justamente no espelho dos bons exemplos, que a sociedade cresce e desenvolve a cidadania. E é sob este prisma que um povo rico e culturalmente desenvolvido em suas origens pode solidificar cada vez mais uma sociedade justa e democrática.



Referências

ARAGÃO, Daniel Maurício Cavalcanti de. Subjetividade do outro, processo de libertação e construção de direitos no contexto latino americano. In: WOLKMER, Antônio Carlos (Org). *Direitos Humanos e filosofia Jurídica na América-latina*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

ALEXANDRINO, Marcelo. *Direito Constitucional Descomplicado*. São Paulo, SP, Brasil. Método. 2012.

ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990-2004, p. 24.

ARAGÃO, Daniel Maurício Cavalcanti de. Subjetividade do outro, processo de libertação e construção de direitos no contexto latino americano. In: WOLKMER, Antônio Carlos (org). *Direitos Humanos e filosofia Jurídica na América-latina*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

BARROS, Sérgio Resende de. *Direitos humanos: paradoxo da civilização*. Belo Horizonte: Del Rey, 2003, p.29.

BRAUNER, Daniela Jacques. O acesso à justiça no Mercosul. In: CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. *Acesso à Justiça e Cidadania*. Chapecó:Argos, 2006.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional*. 6ª edição. Portugal. Coimbra: Almedina, 2002.

CARNEIRO, Paulo Cezar Pinheiro. *Acesso à Justiça: Juizados Especiais Cíveis e Ação Civil Pública: Uma Nova Sistematização da Teoria Geral do Processo*. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

CORRÊA, Darcísio. *A Construção da Cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2006.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo, SP, Brasil, Moderna, 2009.

GUERRA, Sidney. *Direitos humanos na ordem jurídica internacional e reflexos na ordem constitucional brasileira*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MIRANDA, Jorge. *Manual de Direito Constitucional*. Tomo IV. Direitos Fundamentais. 2. ed. Coimbra: Ed.Coimbra, 1993.



PANDOLFI, Dulce Chaves; CARVALHO, José Murilo de; CARNEIRO, Leandro Piquet; GRYSZPAN, Mario. *Cidadania, Justiça e Violência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. 2 edição. São Paulo: Saraiva, 2003.

PÉREZ LUÑO, Antonio-Enrique. *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*. Madrid: Ed. Tecnos, 1995, p. 318.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SILVA, José Affonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 9ª ed. São Paulo. Malheiros Editores. 1993.

SOUZA, Thaisa de. Justiça comunitária. Práticas de democracia participativa na América Latina. In. WOLKMER, Antônio Carlos (org.). *Direitos Humanos e filosofia Jurídica na América-latina*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004, p. 354.



O NOVO ENSINO MÉDIO: perspectiva e desafios da formação cidadã e profissional do estudante brasileiro

Márcia Giesel Zamadei⁴⁴

Leonel Piovezana⁴⁵

| 157

Agência Financiadora Unochapecó

Palavras-chave: Disciplinas eletivas, Matemática, Novo Ensino Médio

1 Introdução

Entender os processos de ensino aprendizagem da matemática e as mudanças que vem ocorrendo, nos instigou a estudar a proposta de implementação do novo ensino médio (NEM). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o Novo Ensino Médio é um modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento, articulada aos itinerários formativos, que permitirá ao jovem optar por disciplinas de seu interesse pessoal e profissional.

A proposta do novo ensino entrará em vigor no início do ano de 2022, quando da implantação obrigatória para todas as escolas públicas do Brasil, conforme a Lei nº 13.415/2017. No primeiro ano do Ensino Médio os alunos terão as disciplinas tradicionais (matemática, física, química, arte, português, inglês, filosofia, sociologia, educação física, geografia e história). No território catarinense foi definido que além dessas disciplinas mencionadas, serão ofertados mais alguns componentes curriculares obrigatórios, a saber: uma língua estrangeira e duas aulas semanais de projeto de vida, que serão ministradas no decorrer do ano letivo e duas aulas semanais de disciplinas eletivas, essas ofertadas semestralmente.

⁴⁴ Mestrando em Educação pela Unochapecó. Atua Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Contato: marcia.zamadei@unochapeco.edu.br

⁴⁵ Doutorado em Desenvolvimento Regional pela UNISC. Atua no PPGE da Unochapecó. Contato: leonel@unochapeco.edu.br



Em um universo de vinte e cinco disciplinas eletivas, quatro são da área de matemática: educação financeira; educação fiscal; jogos, raciocínio lógico-matemático e matemática aplicada. A pesquisa então vai se debruçar em estudar como estas disciplinas estão sendo ofertadas e suas devidas contribuições no processo de formação dos estudantes do Novo Ensino Médio.

| 158

A pesquisa tem como tema: Disciplinas eletivas na área de matemática do Novo Ensino Médio. Assim o presente trabalho foi norteado sob a seguinte pergunta: Como estão sendo desenvolvidos os componentes curriculares eletivos na área de matemática a partir da implementação do novo ensino médio? Objetivo geral: Analisar como foram desenvolvidos os componentes curriculares eletivos na área de matemática a partir da implementação do novo ensino médio. A partir disso, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar os componentes curriculares eletivos da área de matemática ministrados nas escolas de Chapecó; b) Interpretar a escolha dos estudantes pelos componentes eletivos de matemática; c) Verificar a importância da escolha dos componentes eletivos pelos estudantes, nos processos de construção de novos conhecimentos relacionados à vida e perspectivas do mundo do trabalho.

2 Novo Ensino Médio

As políticas educacionais estão se adequando frente a um cenário de grandes mudanças que vem articulada à necessidade de qualificação para com as novas formas de apresentar e vivenciar o cotidiano escolar. Diante desse contexto e frente a uma maneira diferente de pensar a educação acontece à implementação do novo ensino médio.

Diante dos avanços tecnológicos do século XXI, as pessoas necessitam de preparação para sobreviverem nesse um mundo competitivo, globalizado e explorador. Pensar e articular um ensino médio com novas metodologias, maneiras diferentes de trabalhar, com inovações metodológicas e novas práticas requerem do ambiente escolar um novo olhar, um (re)planejar a educação para atender às necessidades da sociedade.

Frente a esse novo contexto de ensino médio que entrará em vigor no início do ano de 2022, com muitas dúvidas e indagações: como será esse novo modelo de ensino? As



adaptações e contribuições foram o que me instigaram a aprofundar o estudo sobre o novo formato, em especial, um estudo direcionado às disciplinas eletivas da área de matemática.

Pude refletir que a escola é o principal espaço de educação e socialização do ser humano, é onde ele tem a oportunidade de desenvolver-se em sua integralidade. Um espaço diverso e coletivo, que necessita de um projeto educativo compartilhado por todos os atores sociais envolvidos, através de um compromisso social e humano. E o processo de ensino-aprendizagem que faz a ligação entre os profissionais da educação, é o foco do pensar e do agir pedagógico, é onde se constroem e desconstroem saberes.

No território catarinense foi definido pela Secretaria Estadual de Educação, que além dessas disciplinas mencionadas, serão ofertados mais alguns componentes curriculares obrigatórios, a saber: uma língua estrangeira e duas aulas semanais de projeto de vida, que serão ministradas no decorrer do ano letivo e duas aulas semanais de disciplinas eletivas, essas ofertadas semestralmente.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Segundo Bardin (1977) a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida sobre tudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não inferências gerais.

De acordo com Mynaio (2009, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos [...].

Quanto à natureza da pesquisa, se caracteriza como básica, de acordo com Gerhardt (2009) a pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais. Quanto aos objetivos é explicativa, pois nela pretende-se observar, registrar, analisar e ordenar dados, sem manipulá-los, sem que ocorra interferência do pesquisador.



Ainda sobre sua classificação, adota-se uma pesquisa de campo. Para Mynaio (2009) o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo. No trabalho de campo a pesquisa vai e volta tendo como referência o mundo da vida. O processo de trabalho leva à reformulação de hipóteses, e até mesmo reorganização da pesquisa. Cria-se uma interação mútua do pesquisador com os pesquisados, ambos buscam a compreensão que permite transcender ao senso comum.

O lócus de pesquisa será as escolas de Chapecó que ofertam as disciplinas eletivas de matemática. Primeiramente será visitado a Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó, para então buscar informações sobre quantas, e quais escolas estão ministrando as disciplinas eletivas de matemática. A continuidade do trabalho vai depender da quantidade de escolas que ofertam as disciplinas eletivas de matemática. Se forem muitas, será necessário um sorteio para selecionar algumas para participar da pesquisa.

Para a coleta de dados pretende-se aplicar questionário aos alunos e professores que participam das disciplinas eletivas de matemática, com objetivo de verificar as contribuições que estas estão desenvolvendo no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Tendo em vista a temática exposta, para a análise dos dados produzidos optou-se pela análise de conteúdo. Segundo Gerhardt (2009) A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência.

Para Bardin (1977, p. 42),

A análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

A análise do conteúdo inicia pela interpretação e investigação dos questionários, procurando desta maneira compreender como está se desenvolvendo o processo de ensino.

3 Fundamentação teórica



De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a escola vive uma nova era, grandes desafios, os alunos já não são os mesmos e o processo educativo deve estar em aprimoramento. Desenvolver competências nos estudantes e oferecer múltiplas possibilidades de aprender me instigou a busca de novas leituras, novos olhares e debates. Frente a esse novo paradigma a busca pelo conhecimento com o intuito de melhorar a prática pedagógica é inevitável auxiliando de forma direta na formação e preparação do cidadão para a vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9394/1996, ao considerar o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica organiza as áreas de conhecimento e orientam a educação à promoção de valores como a sensibilidade e a solidariedade, atributos da cidadania, apontam de que forma o aprendizado de Ciências e de Matemática, já iniciado no Ensino Fundamental, deve encontrar complementação e aprofundamento no Ensino Médio. Nessa nova etapa, em que já se pode contar com uma maior maturidade do aluno, os objetivos educacionais podem passar a ter maior ambição formativa, tanto em termos da natureza das informações tratadas, dos procedimentos e atitudes envolvidas, como em termos das habilidades, competências e dos valores desenvolvidos.

A BNCC (2018) relata que o debate para um novo ensino médio foi construído ao longo dos anos. As taxas de rendimento (reprovação, abandono). Desinteresse dos jovens em estudar são pontos de partida para discutir e reelaborar uma nova proposta de ensino.

Os jovens trabalham, estudam, tem direito a lazer entre outras atribuições da vida cotidiana de cada um. Conciliar todas essas atividades nem sempre é tarefa fácil para todos. Devido a questão financeira cada vez mais difícil enfrentada pelas famílias (perda do poder aquisitivo dos últimos anos) faz com que o jovem busque cada vez mais cedo o mercado de trabalho.

Diante de todas essas atividades e uma vida cheia de afazeres faz com que muitos se sintam cansados frente a uma jornada excessiva de trabalho não tendo condições de apresentar, ou desenvolver um bom rendimento nos estudos o que provoca muitas vezes a reprovação ou até mesmo a desistência dos estudos.

A fundamentação teórica vai se concretizando a partir de Bald e Fassini (2017), *Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da lei nº*



13.415/2017 por meio de revisão de literatura Brasil; Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio (2018), seguimos com Krawczyk e Ferretti (2017) na obra *Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”*, Silva (2018) no artigo *A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso*, usamos também o livro de Freire (1997), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Alves (2012) no livro *Freire e Vigotski: Um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*, Facci (2010) o capítulo *Vigotsky e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos*, a dissertação de Bueno (2017), *Uma reflexão a respeito do Ensino Médio público no Brasil: construção histórica, garantias legais e suas negligências*, Ferretti (2018) na obra *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*, o artigo de Groenwald e Panossian (2021), *Reflexões sobre o Novo Ensino Médio: possibilidades e desafios*, e Martins e Santos (2021), da Revista Pedagógica da Unochapecó, *Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens*.

4 Resultados e Discussão

Após delimitar o tema da pesquisa foi iniciado com busca pelo estado do conhecimento, com o objetivo de verificar o que estava sendo estudado. Encontramos algumas produções como artigos, teses e dissertações.

Através de materiais e orientações enviadas via coordenação para a escola foi acompanhado o processo implementação das novas turmas do NEM. Alguns debates, questionamentos foram contribuindo para entender esse novo momento.

Aprofundar leituras, participar de discussões, debates nas aulas do mestrado tem contribuído imensamente no desenvolvimento da pesquisa. Entender o que alguns autores trazem em seus textos principalmente na área da educação nos dão subsídios importantes para a caminhada da pesquisa

No momento está sendo desenvolvido pesquisa bibliográfica para fundamentar o trabalho. Não temos ainda resultados, a pesquisa está em desenvolvimento e boa parte da nossa resposta se dará com a pesquisa de campo, que faz parte das próximas etapas.

Como resultado preliminar de um ano de estudos e pesquisa, apresentamos uma literatura, com base em normas, legislações, artigos e acompanhamos a implantação e



desenvolvimento do Ensino Médio Inovador nas escolas de Chapecó SC, que até abril de 2022, vem se apresentando como uma alternativa, suscitando de capacitações e mais preparação dos profissionais docentes e de recursos aplicados em forma de bolsa para os estudantes.

5 Considerações Finais

Tenho acompanhado algumas ações quanto à implementação desse novo modelo de ensino que vem ocorrendo nas escolas. As primeiras turmas iniciaram seus estudos no ano de 2022, teremos então os primeiros alunos se formando ao final de 2024. Esse processo de mudança gerou muitos prós e contras, muitas inquietações por parte da escola, professores e alunos.

O novo ensino médio começa sua trajetória, o papel da pesquisa é buscar resultados para auxiliar na formação da vida dos jovens estudantes para que esses possam conciliar trabalho, estudo, lazer e família. Que os alunos sejam felizes indo para a escola e em contrapartida a escola com esse novo modelo venha contribuir para a carreira profissional no mundo do trabalho, na formação social e humana de cada jovem inserido nesse processo.

Referências

ALVES, Solange Maria. *Freire e Vigotski: Um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. Chapecó: Argos, 2012. 274 p.

BALD, Volnei André.; FASSINI, Edí. *Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da lei n°13.415/17 por meio de revisão de literatura Brasil*. 2007. Disponível em:
<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1868/1/2017VolneiAndreBald.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUENO, Fernando Cesar Pereira. *Uma reflexão a respeito do Ensino Médio público no Brasil: construção histórica, garantias legais e suas negligências*. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2021. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2657>. Acesso em: 09 out. 2021.



BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. *Lei 13.415/2017*. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2 ed. 2010. 123-148 p.

FERRETTI, Celso João. *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*. Ensino de Humanidades - Estudos Avançados, São Paulo, v. 32 n. 93, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 127 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, João Celso. *Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma"*. Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 07 abr. 2022.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; PANOSSIAN, Maria Lucia. Reflexões sobre o Novo Ensino Médio: possibilidades e desafios. Revista Internacional De Pesquisa Em *Educação Matemática*, v. 11, n.1, p. 05-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37001/ripem.v11i1.2686>. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/ripem/article/view/2686>. Acesso em: 10 out. 2021.

MARTINS, Suely Aparecida; SANTOS, Franciele Soares dos. *Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens*. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.x5786>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 10 out. 2021.



MYNAIO, Maria Cecilia de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (org.).
Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI:
<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2022.



DÉFICIT REPUBLICANO: limites e potencialidades do projeto emancipatório da educação pública

*Gian Eligio Soliman Ruschel*⁴⁶

| 166

CAPES

Palavras-chave: República. Déficit. Brasil. Emancipação

1 Introdução

Este escrito tem como temática principal a educação pública ou republicana no Brasil e seu potencial emancipador, tendo em vista as principais barreiras e obstáculos para a ideia de “formar cidadão”, tanto aqueles inerentes ao próprio projeto moderno iluminista que não se efetivou no sentido de completude de uma utopia, quanto as dificuldades específicas do processo histórico do país, que aqui serão tematizadas como um déficit republicano democrático.

Para isso será apresentado inicialmente um breve histórico de criação do que se entende “povo-nação” brasileiro seguido diretamente da tematização acerca do processo de importação ou instauração da república no país e seu sentido frente a diversas perspectivas filosóficas e políticas de republicanismo. Tendo sido apresentada essa revisão histórica e filosófica atenta ao que é específico do Brasil, isto é, tendo apresentado o déficit republicano democrático, o segundo momento trata justamente de estabelecer ligação entre o mesmo e a educação republicana. Após ser realizada essa problematização acerca dos obstáculos ao ideal emancipador, será traçada uma perspectiva de esforço e esperança frente ao mesmo.

Para isso será realizada uma abordagem crítica hermenêutica balizada num conjunto bibliográfico composto por um arcabouço teórico que percebe essas questões pela lente da história, da antropologia, da educação, sociologia e filosofia. O esforço é refletir através dessa

⁴⁶ Doutorando em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Professor de Filosofia e Sociologia na rede privada de cursos livres. Contato: gian.ruschel@sou.unijui.edu.br



base acerca dos potenciais presentes na ideia da educação republicana mesmo considerando a crise da modernidade em si, uma crise de um modelo de razão, sem necessariamente aderir aos posicionamentos pós-modernos no que se refere ao abandono de todo o projeto emancipatório e descrença na racionalidade.

2 Fundamentação teórica

Os autores que dão fundamentação a esse esforço hermenêutico se dividem por vezes em seus respectivos temas, mas embasam na totalidade o pensamento trazido aqui. Para tratar da questão da formação da *protocélula* do brasileiro a fonte utilizada foi Darcy Ribeiro (2006) e José Murilo de Carvalho (2017) para tematizar a importação do republicanismo ao Brasil e dar subsídios à hipótese de déficit republicano.

Quanto ao que sustenta o pensamento e concepção de escola republicana expresso aqui poderia ser citado todo o arcabouço iluminista, bem como o pensamento que repensa e, principalmente busca reconstruir a razão crítica. Para debater questões de republicanismo e cidadania, ligadas à educação, o suporte se encontra em Hannah Arendt (2016) e Flávio Brayner (2008).

Um dos leitores da passagem de modernidade para pós-modernidade escolhido pela visão panorâmica acerca desse movimento da razão é Zygmunt Bauman (2015). Além dele, como autores que dão base ao posicionamento paradigmático acerca da noção de modernidade, são referência Mario Osorio Marques (1996) e Sérgio Paulo Rounet (1987).

3 Resultados e Discussão

O Brasil que se inicia no século XVI, como diversos outros países em diferentes momentos, foi palco de conflitos de interesses colonizadores, os quais implicaram em uma expansão compulsória sobre o solo e sobre o povo. O processo de estruturação de povo e nação brasileiras se deu através da colonização, escravidão, etnocídio e genocídio. Foi, portanto, um somatório de violências e intolerâncias, apesar do que narraram os vencedores, a exemplo do padre Anchieta (RIBEIRO, 2006).



Após os primeiros anos do achamento do Brasil inicia-se uma cisão entre os europeus colonizadores e suas intenções acerca de como tratar as pessoas que aqui encontraram. De um lado, havia uma ideia identificada como salvacionismo, de caráter utópico e missionário que pretendia a expansão da religião e a concretização de um novo mundo nas Américas, livre do pecado e das máculas do homem europeu. Os índios seriam assim criaturas de Deus, que corriam risco de serem dizimados, porém poderiam e deveriam ser salvos se abandonassem suas heresias e seu modo de vida pagão. Do outro lado, a ideia dos colonos dos núcleos agrário-mercantis, focados em expansão econômica. Sobrava ao índio duas opções: Redução missionária ou escravidão. Se para os jesuítas os índios representavam inocência e matéria prima a ser esculpida, para os colonos os índios eram animais. Uma espécie de gado, braços e pernas para o trabalho. Para esses colonos, caso houvesse algo de humano nos índios, deveria ser escravizado, pois eram ferramentas ao olhar produtivista do português. (RIBEIRO, 2006).

Em meio a esse fogo cruzado de genocídio e etnocídio, entre dois planos subjugadores, entre duas formas de domínio, nasceu o chamado povo brasileiro. O conflito é o pano de fundo para a gestação dessa nova nação, que para Ribeiro (2006, p. 21) “surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão”. A identidade do brasileiro surge como fruto da miscigenação e da subjugação da mulher pelo homem europeu; surge do abandono de uma etnia nova que nascia, por um lado, sem legitimidade para ter relações com um pai e, por outro, sem ligações com a mãe indígena, já que entre esses o contato e reconhecimento dava-se pela figura paterna. Alicerçada por violência, prepotência, etnocentrismo e exploração sexual, nasce a protocélula (RIBEIRO, 2006) do que viria a ser a etnia do brasileiro. A essa, ainda seria somada a identidade do negro, também escravizado e, posteriormente, uma massa de imigrantes que invadem os grandes centros urbanos.

Considerando esse brasileiro que se entende aqui criado por esse processo brevemente descrito, o próximo passo é entender um movimento de significativa importância para o âmbito público e educacional do Brasil, visto que o tema da educação pública é o principal objetivo do escrito, a saber, a importação do sistema republicano ao país. Isso porque não se tem escola pública, ou escola republicana sem ser num contexto que a sustenta, ou



seja, num contexto republicano. A linha de pensamento que o texto segue é a de um déficit republicano.

O déficit republicano pode ser percebido, inicialmente, nos próprios ideais filosóficos e políticos que surgiram no Brasil, tendo em vista a importação do modelo republicano. No debate intelectual da época que antecedeu a instauração da república no Brasil, três diferentes modelos republicanos se destacaram: um que seguia os ideais da república francesa de 1792, outro que estava mais alinhado à república que surgiu da independência das treze colônias na América do Norte, e ainda aquele de ideal positivista inspirado na sociologia de Comte. Entre esses três modelos, o que mais ganhou força entre os brasileiros foi positivista, ou seja, o de projeto menos progressista e emancipador. O molde federalista estadunidense, por exemplo, não pode se concretizar aqui, pois, Segundo José Murilo de Carvalho (2017, p. 26-27), diferentemente do Brasil, lá “[...] a revolução viera antes, estava na nova sociedade igualitária formada pelos colonos. A preocupação com a organização do poder, [...] era antes consequência da quase ausência de hierarquias sociais. No Brasil, não houvera a revolução prévia. [...]. Tendo em vista um autoritarismo cultural pré-existente desde a formação do povo brasileiro, os discursos mais progressistas não foram recebidos com solo fértil, e o sistema de república federalista de maior autonomia para as províncias não pode se realizar, mesmo com a existência de alguns movimentos republicanos que assumiam esses ideais. A liberalismo importado ao Brasil disse mais respeito a questões econômicas e à consagração das desigualdades pela lei do mais forte (CARVALHO, 2017).

O molde republicano francês também teve grandes obstáculos para se perpetuar no Brasil, já que a realidade brasileira se mostrou solo infértil também para essas ideias. Os interesses econômicos e políticos das elites aqui, bem como a grande desigualdade social, obliteravam qualquer tentativa de plasmar uma república ligada aos ideais de liberdade e de democracia direta a exemplo dos gregos, como queria a república francesa. Para Carvalho (2017, p. 31) :

O exercício da liberdade dos antigos exigia a posse da virtude republicana pelos cidadãos, isto é, a posse da preocupação com o bem público. Tal preocupação era ameaçada sempre que cresciam as oportunidades de enriquecimento. [...] Na França, Montesquieu e, especialmente, Mably viam como condição para a virtude cívica certa igualdade social.



Na perspectiva republicana democrática dos franceses a igualdade social figurava como um requisito para o espírito político dos antigos. Havia uma grande discrepância entre essa expectativa e a realidade do povo-nação criado aqui. Esse processo de instauração da república, portanto, se deu pelo viés positivista. Para Carvalho (2017, p. 21) “um dos pontos centrais do pensamento político dos positivistas, expresso na divisa ‘Ordem e Progresso’, era o mesmo de Benjamin Constant, isto é, tornar a República um sistema viável de governo [...]”, na crença quase cega na ideia de um progresso racional.

A proclamação da república, portanto, foi um movimento oligárquico e militar, sem a participação do povo. Aqui as contribuições e ações populares foram quase nulas no que diz respeito aos ditos movimentos reformadores partindo, quase sempre, de cima para baixo. Nessa república importada para Brasil, a ideia de pátria viria em primeiro lugar, em detrimento do cidadão que, segundo Carvalho (2017, p. 22) “não age na praça pública, não delibera sobre as questões públicas. Ele se perde nas estruturas comunitárias que o absorvem totalmente”. A ideia de esvaziamento ou esquecimento da política parece, no Brasil, ter sido desde o início um projeto. Carvalho (2017, p. 32) critica: “simplesmente não havia preocupação com o público. Predominava a mentalidade predatória, o espírito do capitalismo sem a ética protestante”, formando mais precisamente uma inserção política tida como “estadania” (CARVALHO, 2017, p. 31) do que a cidadania.

Dessa forma, no que toca a educação, se entende aqui que se há um déficit republicano no âmbito político, o mesmo reflete da educação republicana, ou seja, a educação pública. Como não conseguimos plasmar uma república democrática de fato, em consonância com a cidadania, qual seria o lugar da escola pública nesse contexto? Como pensar e situar a educação, pensando e se colocando no lugar dos professores, coordenadores, diretores, e maiores responsáveis pela escola? Compreende-se aqui que, se a escola deve trabalhar no sentido de potencializar cidadania – o jargão de “formar cidadão” – e os próprios professores como cidadãos não compreendem o que é a cidadania, estamos sentindo os reflexos do déficit republicano também na educação. Isso acontece quando a escola não tem, de forma clara, a compreensão da especificidade de sua função educadora na república.

Assim, a própria existência da escola pública só se justifica na medida em que se configura como instituição única, ou seja, que possui uma função específica. No caso da escola republicana, está sendo tematizada uma ideia de educação na esteira de um projeto



republicano moderno que, necessariamente, se ancora nos ideais iluministas de universalidade, laicidade e publicidade. A partir desses princípios, a especificidade da educação republicana é, ou deveria ser, o conhecimento. Não qualquer conhecimento, mas o conhecimento que potencializa os indivíduos a pensar o mundo, expandido seus horizontes teóricos e culturais. Isso porque se educa indivíduos para o mundo, ou, aqui para a coisa pública (*res publica*). Sem a clareza disso e, estando a escola – bem como a própria república – à serviço de interesses variados, o que existe é uma escola instrumentalizada, incapaz, por hora, de atingir seus objetivos dentro da perspectiva republicana.

Entende-se que mesmo seguindo um projeto totalmente alinhado à especificidade da escola republicana, as dificuldades são enormes no que tange a ideia de formar cidadãos. Por exemplo: é preciso cuidado, como quer Hannah Arendt (2016, p. 225), em relação às crianças que se pretende educar, para que não seja “[...] negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político [...]”, pois essa expectativa que temos de preparar as novas gerações para o que ainda está por vir pode significar “[...] arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDR, 2016, p. 226). Assim, seria problemático pensar em produzir cidadãos conforme um modelo de sociedade encetado por “nós” adultos. Se considerarmos que a cidadania só se dá na esfera pública, ou, em outras palavras, que a política só acontece entre os já educados e, desse ponto de vista, iguais, “[...] uma ‘educação para a cidadania’ não passaria de uma aposta (onde reside uma altíssima cota de incerteza) em que os indivíduos venham a ter uma *vita activa*” (BRAYNER, 2008, p. 50).

Como se não bastassem todas as dificuldades que a escola pública historicamente enfrentou para se sustentar como instituição, além das investidas neoliberais e dos interesses mercadológicos, parece que os posicionamentos pós-modernos serviram de base também para desestabilizar a razão de ser dessa mesma escola. Após a decepção humana frente às promessas e ao otimismo da modernidade, uma série de críticas foram tecidas em torno do projeto iluminista e suas desmesuras utópicas. Não só os projetos modernos entraram em crise, como “os fundamentos da razão, as condições mesmas da possibilidade do conhecimento” (MARQUES, 1996, p. 33). Assim a modernidade está em crise, uma crise da própria razão, e pensar a educação republicana nessa perspectiva exige um esforço de



buscar uma nova racionalidade sem o abandono da ideia de emancipação, de educar para a democracia e do reconhecimento dos direitos humanos.

Não se entende, portanto, a modernidade como um projeto finalizado, mas como um projeto em crise ao qual cabe a reconstrução, reafirmação e recomeço em outras bases, pois os princípios iluministas desses projetos não foram abandonados. Se trata de uma neomodernidade, uma

| 172

[...] reafirmação do poder da razão a caminho, sempre, de seu próprio esclarecimento: a retomada de um iluminismo que não se feche em sistema filosófico autossuficiente, mas, se abra às questões da reconstrução hermenêutica dos saberes, manifestando-se a razão na multiplicidade de suas vozes (1993, p. 71).

Significa uma nova tendência e posicionamento paradigmático, como uma filtragem dos ideais modernos à luz do presente. Para Rouanet (1987, p. 12) “[...] o novo racionalismo exige uma razão capaz de crítica e autocrítica [...], para denunciar a desrazão travestida de razão”. Não se trata de negar os projetos modernos, muito menos os elementos emancipatórios da razão. Assim, “Precisamos de um racionalismo novo, fundado numa nova razão” (ROUANET, 1987, p.12).

Como em Bauman (2015), há aqui o reconhecimento e aceitação da ideia de ambiguidade. Ele lembra de uma ideia de Marx de que não podemos fazer história ignorando as condições que nos são impostas, e complementa dizendo que “essas condições são sedimentos imprevistos ou produtos colaterais do processo de fazer história” (BAUMAN, 2015, p. 41). Apesar disso, não se acredita que a esperança da emancipação deva ser evanescente, como foi Deus – segundo o prognóstico nietzschiano. Bauman (2015, p. 51) reforça:

embora as perspectivas de emancipação humana concentradas na ideia de uma sociedade diferente e melhor agora pareçam menos empolgantes do que as que pareciam tão evidentes para Marx, as acusações por este levantadas contra um mundo indesculpavelmente hostil à humanidade não perderam coisa alguma de sua relevância [...]. Assim, não há razão suficiente, muito menos necessária, para tirar da agenda a emancipação.

Assim, apesar do reconhecimento dos problemas referentes à utopia moderna liberal, não se acredita aqui que o melhor caminho seja a desregulamentação, a flexibilização, ou até mesmo a personalização da escola em nome de interesses socioeconômicos, como parece



ser uma tendência mundial (SIMONS; MASSCHELEIN, 2021). Apesar do cuidado que se deve ter com nossas exigências e expectativas de origem modernas em relação à continuidade de mundo, não parece que seja o caso de aceitar negociar a especificidade e o potencial emancipador da escola.

Como a escola moderna no Brasil não esgotou suas potencialidades (BRAYNER, 2008), é apostando nos ideais que balizam o projeto educacional republicano que se pode ser mantido o que é específico dessa escola. E parece que só assim se torna, ao menos possível, qualquer resistência frente a projetos desumanizadores como o neoliberalismo que a tudo quer dominar – ou já domina? – e os novos fascismos que ameaçam a democracia e os direitos humanos.

4 Considerações Finais

Tendo como suposto um déficit republicano somado ao processo de criação do que se entende como povo brasileiro, acredita-se que há também uma incompletude na tarefa específica da educação pública. Parece haver tanto uma dificuldade inerente à própria capacidade da educação, se acreditarmos que não existe como plasmar uma sociedade republicana “perfeita” pela educação, segundo um *telos* iluminista já dado, como também um déficit que se dá pela fragilidade da tradição do republicanismo e da democracia no Brasil, o que reflete na educação pública, pelo fato de não poder ela mesma hoje reconhecer sua especificidade e, dessa forma, afirmar sua razão de ser.

Porém, mesmo com essas dificuldades, não parece ser o caso de que se deva ceder a outros projetos de posicionamento pós-moderno (aqueles que pregam uma relativização total) quanto à especificidade da educação republicana. Os interesses diversos que hoje ganham vozes não devem significar o abandono de um projeto orientador e de caráter universal, ao menos não no que tange a tentativa de educar para a democracia, para o mundo público e para a emancipação. Se podemos aprender algo com o declínio de uma modernidade clássica, é o caráter dual e ambivalente na própria razão e condição humana. Consequentemente, isso não implica o abandono dos projetos modernos, mas sua releitura e reinterpretação, tendo como meio uma razão crítica que reconhece suas desrazões.

Referências



ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Para que serve a sociologia?: diálogos com Michael Hviid Jacobsen e Keith Tester*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

MARQUES, Mario Osorio. *Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia de Letras, 2006.

ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. *Looking after school: a critique of personalization in education*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355119194_Looking_after_school_a_critique_of_personalisation_in_education. Acesso em: 20 abr. 2022.



POLÍTICAS CONSTITUCIONAIS COMO INSTRUMENTOS PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS⁴⁷

Marcelino Meleu⁴⁸
Gardênia Souto Carvalho⁴⁹

| 175

Palavras-chave: Direitos Humanos, Políticas Constitucionais, Estado, Constituições.

1 Introdução

A categoria “políticas constitucionais”, compreendida como um conjunto de ações que alimentam a práxis de uso de regras e princípios jurídicos, em geral; e constitucionais, em particular, pode contribuir para a efetivação dos Direitos Humanos na contemporaneidade. Para tanto, não basta somente estudar as técnicas jurídicas e disciplinares de interpretação e de aplicação das disposições constitucionais, mas é necessário discutir as políticas que contribuem para promover ou condicionar a atuação das Constituições, voltando-se o debate para as políticas constitucionais, que não se confundem com políticas públicas, pois estas advêm necessariamente do Estado, enquanto aquelas podem se originar de outros setores sociais.

Partindo desta compreensão, o presente trabalho tem como objetivos: estudar a categoria “políticas constitucionais” e sua conformação com o conteúdo de direitos humanos, bem como, delimitar o uso correto dos direitos humanos. A presente pesquisa se utilizará do método dialético hegeliano, que pressupõe pensar o objeto penetrando no mundo dos fenômenos através de uma ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da

⁴⁷ Estudo vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq/FURB “Direitos Fundamentais, Cidadania & Justiça” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

⁴⁸ Pós-Doutor em Direito Público. Professor efetivo e Vice Coordenador do PPGD/FURB. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq/FURB “Direitos Fundamentais, Cidadania & Justiça”. E-mail: mmeleu@furb.br

⁴⁹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/FURB “Direitos Fundamentais, Cidadania & Justiça”. E-mail: gardeniac@furb.br



mudança dialética, que ocorre na natureza e na sociedade e, como procedimento técnico, a pesquisa bibliográfica.

2 Fundamentação teórica

| 176

Os Direitos Humanos fornecem ao mundo globalizado um arsenal que confere as tábuas da lei universal de que ele precisa. Todavia, parcela da sociedade mundial destaca que o referido arsenal só atende aos direitos do *homem branco* (SUPIOT, 2007), ou dito de outra maneira, somente visam a legitimação da dominação do Ocidente sobre o resto do mundo, que em determinado momento se vinculou a um fundamentalismo. Assim, para uma reflexão sobre os valores comuns da humanidade, deve-se evitar todo e qualquer fundamentalismo⁵⁰, o qual pode assumir três faces distintas, a saber: o *messianismo*, o *comunitarismo* e o *cientificismo* (SUPIOT, 2007).

É preciso conceber os direitos do Homem em *corpus* dogmático, em recurso comum da humanidade, para permitir engendrar uma outra visão, que não uma atroz, da questão de valores num mundo *globalizado*, além de abrir vias de uma hermenêutica dos direitos do Homem possível a todas as civilizações, sem que se precise regredir com seus valores, cedendo a uma interpretação fundamentalista (SUPIOT, 2007).

Para concretizar a esperança de uma composição de Direitos Humanos, que revele a inclusão das perspectivas do Sul e Norte, do Ocidente e Oriente, em um cenário globalizado, importa conceber o direito e o direito constitucional, em particular, em instrumento prescritivo que se transforma em instrumento descritivo da realidade, porquanto, essa configura a essência de um novo olhar para a efetivação dos Direitos Humanos, dado que, “de nada servirão as definições jurídicas, que podem ser aplicadas a todos os papéis assinados pelo povo [...] proclamando-as ‘constituições’, seja qual for seu conteúdo, sem penetrarmos na sua essência” (LASSALLE, 2012, p. 13).

Com esse compromisso, de enfrentar uma interpretação jurídica, que busque a essência dos Direitos Humanos, com vistas à proteção de grupos humanos (povo, nação), se

⁵⁰ O fundamentalismo é uma doutrina datada do final do século XIX nos meios tradicionalistas americanos que se caracteriza pela interpretação literal das Escrituras e se opõe a um liberalismo teológico (oriundo de Deus e da crença divina). Tal doutrina se equipara hoje ao fundamentalismo islâmico que leva ao pé da letra o Alcorão (livro sagrado do Islã) e a Suna (caminho trilhado pelo profeta). Ver Supiot (2007, p. 241-244).



insere aqui a proposta do estudo do Direito como “política constitucional”. Como observou Gustavo Zagrebelsky, o Direito é um conjunto de materiais de construção, porém a construção em concreto não é obra da Constituição enquanto tal, mas de uma ‘política constitucional’ que se aplica às possíveis combinações destes materiais⁵¹ e, que significa estudar não apenas as técnicas jurídicas e disciplinares de interpretação e aplicação das disposições constitucionais (como “*normatividade constitucional*”, segundo a fórmula de H. Heller), mas sobretudo, as políticas de qualquer conteúdo e nível (privado, comercial, tributário, cultural, pedagógico, econômico, local, nacional, supranacional, internacional etc.), que contribuem para promover ou condicionar a atuação das Constituições e, portanto, do Direito, como desenhos da convivência civil (como “*normalidade constitucional*”, segundo H. Heller) e da vida em comunidade (MELO; CARDUCCI; SPAREMBERG, 2016).

Para Carducci, a “*política constitucional*” não é outra coisa além de ações e atividades práticas, culturais, educativas, sociais, comunicativas, jurisprudenciais, legislativas, econômicas, políticas, que alimentam práxis de uso das regras e princípios jurídicos, em geral, e da lei maior, em particular; *mas sobretudo, a unidade do sentido da Constituição no seu conjunto* (MELO; CARDUCCI; SPAREMBERG, 2016), uma vez que, a “*política*” é um conglomerado de práticas sociais, de indivíduos, movimentos, associações, através das quais é criada uma ordem de convivência, em razão de compartilhamentos gerais, fundados sobre informações autonomamente adquiridas e convergentes nas finalidades, que também podem conter ameaças de eficácia excludentes de direitos fundamentais, advindas não somente da política, mas “de todos os subsistemas autônomos que dispunham de uma dinâmica expansiva própria” (TEUBNER, 2016, p. 254).

Tal proposta, acompanhando Paulo Otero (2007), assume o compromisso de fazer uma leitura personalista do fenômeno constitucional, onde as instituições encontram na pessoa humana viva e concreta, o fundamento do Poder Político e da Constituição⁵². Nesse ambiente, a Constituição é fruto de uma longa investigação em torno da articulação entre a história da filosofia político-constitucional e a evolução da tutela jurídico-constitucional da pessoa humana.

Esse compromisso visa contrapor à ideia de que os direitos humanos se

⁵¹ Cf. Zagrebelsky, 1992, p. 8.

⁵² Para Canotilho (2003), um traço característico do chamado constitucionalismo global reside na “tendencial elevação da dignidade humana a pressuposto ineliminável de todos os constitucionalismos”.



transformaram em um ‘mito concretizado’ nas sociedades pós-modernas, porquanto, como alerta Costas Douzinas (2009), naquelas muitos ainda “[...] sofrem violações em maior ou menor grau nas mãos dos poderes que proclamaram seu triunfo”. Observar tal paradoxo, pelas lentes do direito pressupõe tematizações a partir de propostas teóricas de observações orientadas na diferenciação (CLEAM, 2006)⁵³. Pode tal proposta parecer utópica, mas recordando Douzinas (2009, p. 384) “[...] o fim dos direitos humanos chega quando eles perdem o seu fim utópico”.

3 Metodologia

Considerando a metodologia como o estudo e a avaliação de métodos de pesquisa que visam identificar possibilidades e limites de aplicação a uma determinada investigação (MINAYO, 1994), bem como, que o estudo ora proposto se insere no campo das Ciências Sociais, onde o objeto é histórico, ou seja, “[...] vivem o presente marcado pelo passado e projetando o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído” (1994, p.13), a presente pesquisa se utilizará do método dialético hegeliano, que pressupõe pensar o objeto penetrando no mundo dos fenômenos através de uma ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética, que ocorre na natureza e na sociedade (MEZZAROBA, MONTEIRO, 2004) e, como procedimento técnico, a pesquisa bibliográfica.

4 Resultados e Discussão

A pesquisa norteia estudos do Grupo CNPq/FURB “Direitos Fundamentais, Cidadania & Justiça”, ainda em desenvolvimento, todavia, já subsidiou projetos de iniciação científica, de dissertação de mestrado na Universidade Regional de Blumenau - FURB. Também, contribui para as pesquisas e produtos vinculados ao Observatório de Políticas Públicas, sediado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó e assim, estabelecendo redes de investigações conjuntas.

⁵³ Para o referido autor, “o direito aparece como paradoxal, isto é, irmanado com seu outro, o poder” (2006, p. 117)



5 Considerações Finais

Em conclusão parcial, compreende-se que o conteúdo dos direitos humanos deve ser interpretado e reconhecido como instituição, pois não se pode somente deixar a cargo do Estado a centralidade do discurso constitucional. Nesse sentido, considerando que a Constituição é fruto de uma longa investigação em torno da articulação entre a história da filosofia político-constitucional e a evolução da tutela jurídico-constitucional da pessoa humana, a categoria “políticas constitucionais”, se apresenta como importante instrumento para a efetivação dos direitos humanos, porquanto, assume o compromisso de fazer uma leitura personalista do fenômeno constitucional, onde as instituições encontram na pessoa humana viva e concreta, o fundamento do Poder Político e da própria Constituição.

| 179

Referências

CANOTILHO, J.J.G. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7 ed. Coimbra: Almedina: Lisboa, 2003.

CLAM, Jean. *Questões fundamentais de uma teoria da sociedade*. Trad. Nélio Schneider. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. Trad. Luzia Araújo. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

LASSALLE, Ferdinand. *O que é uma Constituição?* Leme: EDIJUR, 2012.

MELO, M. P; CARDUCCI, Michele; SPAREMBERG, R. F. L. *Políticas Constitucionais e sociedade: direitos humanos, bioética, produção do conhecimento e diversidades*. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, C. S. *Manual de Metodologia de Pesquisano Direito*. 5 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OTERO, Paulo. *Instituições Políticas e Constitucionais*. Vol. I. Lisboa: Almedina, 2007.

SUPIOT, Alain. *Homo jurídicus: ensaio sobre a função antropológica do Direito*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.



TEUBNER, Gunther. *Fragmentos constitucionais: constitucionalismo social na globalização*. São Paulo: Saraiva, 2016.

ZAGREBELSKY, Gustavo. *Il diritto mite. Legge, diritti, giustizia*, Torino, Einaudi, 1992.



QUANDO PROFESSORAS FORAM CONSIDERADAS “SUBVERSIVAS”: apontamentos de uma pesquisa com narrativas autobiográficas de mulheres militantes no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV)

| 181

*Pâmela Tainá Wink da Luz*⁵⁴

*Diego Orgel Dal Bosco Almeida*⁵⁵

*Éder da Silva Silveira*⁵⁶

Agência financiadora: Fapergs/CNPq

Palavras-chave: professoras, militância política, memória, narrativas, clandestinidade.

1 Introdução

O texto que segue é parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida ao longo do ano de 2017 que analisou as narrativas das mulheres vítimas da repressão política da ditadura militar brasileira entre 1964 e 1985. São narrativas que constam no *Relatório da Comissão Nacional da Verdade*, resultado dos trabalhos realizados pela *Comissão Nacional da Verdade* desde 2011 e publicados posteriormente, em 2014.

Ao tomar como eixo a análise sobre narrativas de professoras militantes na ditadura brasileira, consideradas como “subversivas” pelo agentes do regime repressivo, foi possível

⁵⁴ Especialização em Historiografia Brasileira pela Faculdade pela Dom Alberto. Integra, como pesquisadora voluntária, o Grupo de Pesquisa *Currículo, Memórias e Narrativas em Educação*, registrado no diretório do CNPq, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu/UNISC). Contato: pamelatainawinkdaluz@gmail.com

⁵⁵ Doutorado em História pela PUC-RS com Pós-doutorado Educação pela UNISC. Atua como professor titular do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. Integra, como pesquisador, os seguintes Grupos de Pesquisa: *Currículo, Memórias e Narrativas em Educação* e *Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas*. Contato: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

⁵⁶ Doutorado em História pela UNISINOS com pós-doutorado em Educação pela PUC-RS. Atualmente, realiza o segundo estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Atua como professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC. Líder do Grupo de Pesquisa *Currículo, Memórias e Narrativas em Educação*. Contato: eders@unisc.br



concluir que esses depoimentos/relatos integram um conjunto de narrativas de memória e experiência, nas quais é possível compreender quais foram, afinal, as diferentes dimensões da clandestinidade (LACERDA FILHO, 2011) por elas vivenciadas em um contexto em que se tornaram vítimas de violências diversas devido à repressão política. Ou seja, compreende-se que essas professoras militantes narram, então, experiências de clandestinidade vividas em contextos de violência e repressão política nos quais a questão de gênero (COLLING, 1997; 2004) deu o contorno da violência por elas sofrida.

As posições tomadas pelas pesquisas no campo da justiça de transição e do ponto de vista histórico-social em relação à memória histórica foram críticas à CNV e ao Relatório por ela produzido. O resultado dos trabalhos não permitiu a responsabilização judicial dos agentes repressivos diretamente envolvidos em episódios de violação de direitos humanos. A própria fissura da memória das vítimas, causada pela ausência de responsabilização, permite que o Relatório da CNV seja interpretado de diferentes formas pelos grupos políticos do presente que se constituem, inclusive, a partir dessa memória histórica (FICO, 2012; D'ARAÚJO, 2012; QUINALHA, 2013).

Quando se considera a dimensão propriamente clandestina (SILVEIRA; ALMEIDA, 2021) das experiências dessas mulheres militantes em organizações políticas de resistência à ditadura militar no Brasil, ainda que o narrado seja por vezes o relato de situações muito duras e violentas, o caráter autobiográfico de suas narrativas permite considerar também uma dimensão formativa (PASSEGGI, 2008; 2010; ABRAHÃO, 2004; 2006; CUNHA, 2012). Pois por meio de suas narrativas foi possível a essas mulheres, afinal, “revisitar” o vivido e refletir sobre as duras experiências pelas quais passaram (LUZ; ALMEIDA; SILVEIRA, 2021).

A ausência de responsabilização dos agentes repressivos reforça o teor do Relatório da CNV como um documento histórico. Trata-se de uma fonte histórica que mobiliza, por parte das pesquisas que a partir dela foram/são realizadas, todo um escrutínio ético (e não somente científico) próprio da pesquisa histórica-educacional. Isso é mais visível quando se considera o recrudescimento, nos últimos anos, de práticas como a perseguição intimidação e exposição de professores e professoras considerados(as) “subversivos(as)”. Apontar as possibilidades de utilização do Relatório da CNV como fonte, tendo as narrativas de professoras militantes como foco, foi um dos objetivos centrais da pesquisa.



2. Fundamentação teórica

O percurso de nossa pesquisa admitiu usos de um conjunto teórico-conceitual em dois eixos básicos. O primeiro relacionado à narrativa e à memória e sua relação com o conceito de experiência. O segundo conjunto, relacionado às ideias de “subversão” e “desvio” e como elas estiveram associadas à questão de “gênero” e ao próprio lugar do Relatório da CNV como um documento histórico.

As narrativas não dizem apenas sobre aquele(a) que narra, mas acerca dos contextos nos quais se inserem os(as) narradores(as). Na perspectiva da memória social, as narrativas se conectam a determinados grupos e contextos nos quais foram/são produzidas. Assim, as lembranças “permanecem coletivas [...] ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

A narrativa guarda relação com um projeto pessoal de vida, mas também se converte em estratégias de construção de uma identidade: “[...] es una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia [...]” (ABRAHÃO, BOLÍVAR, 2014, p. 10). Utilizamos, ainda, o conceito de experiência, entendendo-o a partir da “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

O “desvio”, historicamente associado à ideia de “subversão”, trata-se de uma espécie de “rótulo” cujo sucesso ou adesão dependerá da força de seu reconhecimento nas instâncias sociais que detêm e administram o poder nos diversos contextos (BECKER, 1997; 2008).

A montagem do “estereótipo subversivo” configurou uma “prática usual entre os órgãos repressivos atrelados ao governo”. Alusões de ordem “moral, psíquica ou ética” embasadas em “valores conservadores como a defesa da moral cristã”. Integravam uma “montagem” que trabalhava com a “dificuldade de aceitar diferenças”, enxergando “[...] o outro como elemento perturbador” (BARBOSA, 2012, p. 16-19).

A mulher militante também era encarada como um ser “desviante” não apenas porque se insurgia contra a ditadura militar, mas também por não ocupar o “lugar [tradicionalmente] destinado à mulher, rompendo [assim] os padrões estabelecidos para os dois sexos”. Foram dois, portanto, os elementos tidos como “desviantes dos padrões” da sociedade (COLLING, 1997; 2004).



3. Metodologia

A investigação foi constituída em duas etapas. Na primeira, buscamos compreender de que modos as pesquisas, e especialistas em justiça de transição, se posicionaram frente ao Relatório da Comissão Nacional da Verdade e à Comissão que lhe deu origem. O Relatório é um tipo de documento que consideramos como “fonte sensível” (BAUER; GERTZ, 2009), pois se relaciona a um passado traumático que integra o âmbito coletivo e, portanto, social. Trata-se de um documento de memória e consciência social que buscou enfrentar os traumas de um passado recente de modo coletivo e que está inscrito nas lutas materiais e simbólicas do presente (CANCLINI, 2013).

Também na primeira etapa, identificamos a inexistência de uma seção do Relatório destinada às professoras, apesar de haver seções voltadas para a questão de gênero e para as censuras e violências no meio educacional, separadamente. Consideramos que a leitura do documento pode se realizar de diferentes formas e exploramos essa perspectiva em nossa pesquisa, compreendendo o Relatório como um documento de “memórias em construção” (CANABARRO, 2014, p. 215).

Na segunda etapa da pesquisa, nos dirigimos aos relatos das professoras militantes, entendendo-os como narrativas autobiográficas de memória e experiência. Isso permitiu que pudéssemos vislumbrar o quadro social e político no qual essas mulheres foram vistas como “desviantes” ou “subversivas” por não corresponderem à imagem “tradicionalmente” difundida da mulher ligada ao espaço doméstico, ao trato com a família, o cuidado com o marido e os filhos, além da questão que se ligava ao seu posicionamento e atuação política insurgente e de combate à ditadura.



4. Resultados e Discussão

[...] eu fui muito ofendida, como mulher, porque ser mulher e militante é um carma, a gente além de ser torturada física e psicologicamente, a mulher é vadia, a palavra mesmo era “puta”, “menina decente, olha para a sua cara, com essa idade, olha o que tu está fazendo aqui, que educação os teus pais te deram, tu é uma vadia, tu não presta [...] (BRASIL, CNV, v1, 2014, p. 766).

[...] eu sei que os companheiros que saíram do DOI-CODI direto para a rua, muitos não suportaram. Nunca conseguiram sair do DOI-CODI, evidentemente que nós nunca vamos conseguir sair do DOI-CODI, mas saber que é preciso sair é importante (BRASIL, CNV, v1, 2014, p. 388).

Ao analisar os depoimentos/relatos de professoras militantes políticas clandestinas durante a ditadura militar, constantes no Relatório da CNV (2014-2015), entendemos que se tratam de narrativas de memória e experiência vistas como documentos históricos de uma memória social e coletiva traumática. Quando consideramos a condição de clandestinidade das mulheres militantes políticas, compreendemos que suas narrativas assumem, também, uma condição formativa, autobiográfica e, principalmente, de testemunho, na medida que os ecos desse tempo parecem retornar nos últimos anos.

O Relatório da CNV, também enquanto um documento de memória social e política, foi visto por pesquisadores do campo historiográfico como resultado significativo do trabalho realizado pela CNV, mas inconcluso do ponto de vista da justiça de transição – e da própria transição democrática do país, vivida a partir de fins dos anos 1970 e ao longo dos últimos 30 anos.

As marcas do passado da repressão e a não punição dos agentes responsáveis pelas graves violações dos direitos humanos durante a ditadura militar brasileira causou uma fissura na memória das vítimas da repressão. Por outro lado, o caráter inconcluso dos trabalhos da Comissão, paradoxalmente, permite que pesquisas em História da Educação, ao refletirem sobre as justaposições do presente e do passado, em termos de permanência da fissura da memória e da força do trauma, assumam não só uma posição rigorosa na pesquisa com esse tipo de fonte sensível (de um passado ainda muito recente), mas também uma dimensão ética de reflexão sobre a realidade mais próxima.

No que toca especificamente às memórias das professoras militantes da resistência à ditadura militar, analisadas na segunda parte do texto, podemos concluir que a evocação da condição de “mulher militante” integrou a ideia de “subversão” dos “crimes” que teriam, por



elas, sido cometidos. A transgressão era, portanto, dupla: por serem contrárias e atuarem como militantes na resistência à ditadura e também por não se adequarem ao papel social que lhes foi estipulado como mulher, mãe e esposa. A violência sexual foi outra questão muito presente nos depoimentos colhidos pela CNV. A Comissão apontou que o uso da violência sexual nos centros de torturas mostrou a banalização desse tipo de violência como método que vinha a anular a personalidade da vítima.

Ao trabalharmos com a questão de gênero, compreendemos essa categoria a partir das relações de conflito enfrentadas pelas mulheres no passado e no presente. Partilhamos do argumento de que “gênero” não é apenas um campo de estudos, como afirma Natalie Davis (1997), mas também possui uma dimensão ética de auxiliar na percepção da existência das mulheres ao longo da história.

Trazendo a discussão para a História da Educação e refletindo o teor das narrativas de professoras perseguidas pela ditadura brasileira, permitimo-nos apontar interrogações do presente da “realidade educativa e pedagógica” sobre o passado que se projeta em nossas fontes por meio da “investigação histórica” (NÓVOA, 2011, p. 9) justo no momento em que ocorre o recrudescimento do “pânico moral” (SEFFNER, 2019, p. 40) que aparece ligado à questão de gênero e que tem funcionado nos últimos anos com um dos eixos de inserção de discursos “neoliberais e (neo)conservadores” em movimentos do tipo “Escola sem Partido” (BARZOTTO; SEFFNER, 2020, p. 150).

5. Considerações Finais

Ainda que as relações sociais e de gênero tenham sido apontadas no Relatório da Comissão Nacional da Verdade, especificamente no conjunto de seus textos temáticos no Volume I, que pontuam o caráter das relações de gênero que estruturam e norteiam a vida dos indivíduos nos diferentes grupos sociais, considerando o lugar da “masculinidade” e da “feminilidade” (BRASIL, CNV, 2014, p. 401), o número expressivo de narrativas de autoria de professoras que foram militantes políticas precisa ser melhor analisado, contextualizado e mapeado.

Articular os diversos dados e trechos do Relatório da Comissão da Verdade integra um escrutínio ético e investigativo do ponto de vista da pesquisa histórica, sobretudo quando



consideramos, durante os últimos anos, o recrudescimento de práticas como a perseguição, intimidação e exposição de professores e professoras considerados(as) “subversivos(as)”. Quando lançamos o olhar para as professoras, não são poucos os casos em que a intimidação ganhou contornos específicos relacionados à questão de gênero.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 189- 203.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto) biográfica en educación em Brasil y España. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Org.). *La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada/Porto Alegre: EUG/EDIPUCRS, 2014. p. 8-29.

BARBOSA, Júlia Lettícia Camargos. *Conhecendo o inimigo: criminalidade política e subversão, o DOPS mineiro na ditadura militar*. 2012. 154 fls. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade de São João Del Rey, São João Del Rey/MG, 2012. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pghis/DissertacaoJuliaLetticiaBarbosa.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola Sem Partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, UNEB, v. 29, n. 58, p. 150-167, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/9043>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BAUER, Caroline Silveira; GERTZ, René Ernaini. Arquivos de regimes repressivos: fontes sensíveis da história recente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-193.

BECKER, Howard Saul. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BECKER, Howard Saul. *Outsiders: estudos sobre a sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Relatório da Comissão Nacional da Verdade [v.1]. Brasília: CNV, 2014.



BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Relatório da Comissão Nacional da Verdade [v.3]. Brasília: CNV, 2014.

CANABARRO, Ivo. Caminhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV): memórias em construção. Sequência, Florianópolis, UFSC, n. 69, p. 25-234, dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2014v35n69p215>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CANCLINI, Néstor. García. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2013.

COLLING, Ana Maria. *A resistência da mulher a ditadura militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

COLLING, Ana Maria. As mulheres na ditadura militar no Brasil. *História em Revista*, Pelotas/RS, UFPel, n. 1, v. 10, s/p, 2004.

CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individuação. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 95-114.

DAVIS, Natalie Zemon. *Nas margens: três mulheres do século XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

D'ARAUJO, Maria Celina. Limites políticos para a transição democrática no Brasil. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula; GRIN, Mônica (Org). *Violência na História: memória, trauma e reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012, p. 50-71.

FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula (Org.). *Violência na História: memória, trauma e reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LACERDA FILHO, Mozart. *A experiência da clandestinidade política: relatos orais de ex-militantes de esquerda durante a ditadura militar (1964-1979)*. 2011. 213 fls. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista (Unesp/Franca), Franca, 2011. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/mozart-l-filho.pdf> Acesso em: 30 mar. 2022.

LUZ, Pâmela Tainá Wink da; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco; SILVEIRA, Éder da Silva. Professoras “subversivas”: narrativas autobiográficas de mulheres militantes no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV). *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 6, n. 19, p. 1000-1020, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12437> Acesso em: 30 mar. 2022.



NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III- Século XX. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 9-13.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 27- 59.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian. Batista. (Org.). *Invenções de vidas, compreensões de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-139.

QUINALHA, Renan. *Justiça de Transição: contornos do conceito*. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2013.

SILVEIRA, Éder da Silva; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Educação clandestina: a proposição de um conceito. *Educar em Revista*, Curitiba, UFPR, v. 37, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75265/45102>. Acesso em: 30 mar. 2022.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



SISTEMA CARCERÁRIO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: educação emancipadora como ferramenta de desencarceramento em Joinville - SC

Jobson Bispo Mascarenhas⁵⁷

Lilian Blanck de Oliveira⁵⁸

| 190

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Palavras-chave: Desencarceramento, Juventude, Relações Étnico-raciais, Educação, Desenvolvimento Regional.

1 Introdução

Este resumo decorre da elaboração em desenvolvimento de um Projeto de Pesquisa no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional – FURB, que tem como título: **Sistema carcerário e desenvolvimento regional: Educação emancipadora como ferramenta de desencarceramento em Joinville-SC.**

Investigar como o acesso à educação no sistema carcerário brasileiro pode contribuir na instauração de processos de redução de reincidências criminais e desencarceramento da população prisional, em sua maioria jovens negros e (pretos e pardos), com vistas a prática e compromisso com um desenvolvimento para e com todos, se constitui no objetivo geral.

A investigação de caráter qualitativo utiliza pesquisa bibliográfica e documental nas *Pastas de Registro* dos encarcerados masculinos da penitenciária de Joinville-SC, faixa etária de 18 aos 29 anos. Para além das pastas, serão analisados dados disponibilizados nos sistemas de informação dos órgãos oficiais de estatísticas e justiça como: CNJ, STF, IPEA, IBGE, tribunais regionais de justiça, entre outros. A sistematização e análise dos registros

⁵⁷ Mestrando em Desenvolvimento Regional pela FURB. Professor da Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Contato: jmascarenhas@furb.br

⁵⁸ Doutora em Teologia pela EST. Professora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional – FURB. Contato: lilianblanck@furb.br



será na forma de análise de conteúdo (BARDIN, 1977); (CHIZOTTI, 1998); (MINAYO, 2014), em relação aos objetivos e referencial teórico da investigação.

Por meio da revisão bibliográfica e análise documental buscaremos relações entre educação, reincidência criminal, desencarceramento e desenvolvimento regional, assim como identificar como o acesso à educação básica, profissional, formal e emancipadora atuam na reinserção e desencarceramento dos sujeitos postos à margem da convivialidade na sociedade.

| 191

2 Fundamentação teórica

Num país de maioria negra (pretos e pardos), com resquícios coloniais escravagistas na constituição do estado nacional, perpassando a elaboração das políticas públicas e dos códigos jurídicos, se faz urgente trazer a vistas pactos históricos de branquitude em estabelecer, promover e se perpetuar como padrão a serem seguidos e detentores do poder sobre a vida, os espaços, os saberes e os limites da existência dos não-brancos. Vamos dialogando com e sobre meus pares (negros e negras), que se encontram como vítimas centrais do projeto de encarceramento em massa neste país, trazendo um recorte etário - jovens em processo de privação das suas liberdades.

Sabemos que no Brasil para além das ferramentas e dos mecanismos objetivos e subjetivos do racismo, temos uma formatação em ordem institucional, onde órgãos privados e públicos por meio de processos em sua maioria duvidosos escolhem a dedo, quem adentrará os espaços e aqui definimos espaço como território geográfico e representação das relações de poder (espaço-território e espaços de poder). Este pacto nos é esclarecido pela Cida Bento na obra: O pacto da branquitude:

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. (BENTO, 2022, p. 18)



Neste sentido, o jovem, negro e periférico, é o destaque, sendo a maior parte dos meus sujeitos de pesquisa em âmbito nacional e no caso de Joinville-SC, a maioria da população prisional é de jovens brancos, embora diante de diferentes grupos étnicos tenhamos a relação da juventude os unindo. Percebemos a exposição da juventude aos processos violadores de direitos desde sua tenra idade, com limitação de acesso aos bens sociais (educação, moradia, alimentação, saúde, lazer e outros), tendo a sua classe social e origem como fatores decisivos no processo que lhes lega o cárcere como destino provável.

| 192

Mas quem é essa juventude? Seres humanos na faixa etária dos 15 aos 29 anos de idade - um recorte ao sistema prisional que possui a faixa de 18 aos 29 anos como seu público jovem, reconhecido como tal por meio da política nacional da juventude criada em 2005 pela Lei nº. 11.129, com a função de fomentar estudos sobre a juventude brasileira, criar e propor diretrizes para ação governamental voltada à promoção de políticas públicas destinada ao público jovem.

Esta juventude não-branca ou branca, se encontra na relação classista como massa de reserva do capital, que quando não utilizada - excesso de contingente, deverá ser eliminada pelo processo de violência e aprisionamento; se tornando um problema – os expropriados do sistema social, que geram apenas ocupação dos espaços.

Vivemos o domínio do capital financeiro, especulativo, que se deslocado setor efetivamente produtivo, gerador de empregos; uma economia pautada em setores de alta tecnologia, poupadores de força de trabalho; o desmonte do “Estado-providência” ou do bem-estar social (que também atuava como válvula de escape, empregando em épocas de crise) e a superação do padrão de acumulação fordista, em nome da globalização neoliberal e seus processos de “flexibilização” e privatização pós-fordistas. Tudo isso se agrega para criar uma massa de expropriados que passa a ser considerada um problema, às vezes por sua simples mobilidade física e/ou por sua reprodução biológica (a mera “ocupação de espaços” dessa massa ou “população” vista como perigo ou risco) (HAESBAERT, 2014, p. 183).

Observamos no Brasil que nos últimos 10 anos, segundo o Atlas da Violência com base no sistema de informações sobre mortalidade e divulgado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), apresentou aumento de 11,5% na taxa de mortalidade de negros e pardos em sua maioria jovens. Em 2020, 75,7% das vítimas de homicídio no Brasil eram negros/pardos, 91% homens e 54% jovens, num universo de 50.033 casos.



Joinville, cidade mais populosa do estado de Santa Catarina, tem atualmente uma projeção populacional de 604.708 habitantes (IBGE, 2021). Cidade com a maior taxa de população de afrodescendentes em Santa Catarina tendo 17% da população declarada/autodeclarada negra (preta ou parda), conforme censo (IBGE, 2010). Segundo o DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional, por meio do INFOPEN que é um sistema nacional de informações penitenciárias, a população carcerária de Joinville era de 2.013 aprisionados em junho de 2019, último levantamento feito e atualizado na plataforma para consulta pública em junho de 2020. Destes 2.013 aprisionados, 38,85% são negros e 54,59% jovens (18 a 29 anos), 28,02% têm acesso a atividades educacionais (educação formal, projeto de leitura e práticas esportivas).

| 193

A ideia do modelo de prisão/privação de liberdade, se inicia na Idade Média nos mosteiros com intuito de punir monges e clérigos que vinham a descumprir as regras ou faltavam com suas obrigações. Inspirados nesta ideia, os ingleses criaram entre 1550 e 1552 a primeira unidade prisional para criminosos, chamada de “A Casa de Correção”. Ela teve seu modelo difundido a partir do séc. XVIII por diversas nações do mundo.

As unidades prisionais no Brasil remontam do séc. XIX, com a criação de unidades penais com celas individuais e oficinas de trabalho, como também com arquitetura própria para prisão de sujeitos. Neste conceito de punição é que surge a nomenclatura “PENITENCIÁRIA”, ambiente disposto a punir indivíduos e fazer estes refletir suas condutas. Anterior a este modelo, tinham-se as prisões comunitárias, celas coletivas, porém nenhum destes ambientes foram pensados para reflexão dos atos ou ressocialização dos sujeitos. Todos se impunham como espaços de dor, sofrimento, tortura e morte, não diferente na atualidade latino-americana e caribenha.

Os estabelecimentos penais destinam-se ao condenado, ao submetido à medida de segurança, ao preso provisório e ao egresso. O mesmo conjunto arquitetônico poderá abrigar estabelecimentos de destinação diversa desde que devidamente isolados.

a) Penitenciária - Destina-se ao condenado reclusão em regime fechado. O condenado será alojado em cela individual que conterà dormitório, aparelho sanitário e lavatório.

b) Colônia Agrícola, Industrial ou Similar - Destina-se ao cumprimento da pena em regime semiaberto. O condenado poderá ser alojado em compartimento coletivo, observados



os critérios de salubridade do ambiente pela concorrência dos fatores de aeração, insolação e condicionamento térmico adequado à existência humana.

c) Casa do Albergado - Destina-se ao cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime aberto, e da pena de limitação de fim de semana. O prédio deverá situar-se em centro urbano, separado dos demais estabelecimentos, e caracterizar-se pela ausência de obstáculos físicos contra a fuga. A segurança é de responsabilidade do apenado.

d) Centro de Observação - Órgão destinado a proceder à classificação dos condenados que inicial o cumprimento da pena em regime fechado, mediante a realização de exames e testes de personalidade, como o criminológico, visando à individualização na execução da pena.

e) Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico - Destina-se aos inimputáveis e semi-imputáveis referidos no artigo 26 e seu parágrafo único do Código Penal. O exame psiquiátrico e os demais exames necessários ao tratamento são obrigatórios para todos os internados.

f) Cadeia Pública - destina-se ao recolhimento de presos provisórios. Cada comarca terá, pelo menos 1 (uma) cadeia pública a fim de resguardar o interesse da Administração da Justiça Criminal e a permanência do preso em local próximo ao seu meio social e familiar. Tal estabelecimento será instalado próximo de centro urbano, observando-se na construção as exigências previstas na Lei n.º 7.210/84, em seu artigo 88 e seu parágrafo único.

Todos estes estabelecimentos devem ou ao menos deveriam seguir a regra preconizada pela LEP (Lei de Execução Penal), que no seu artigo 88 determina:

Art. 88. O condenado será alojado em cela individual que conterà dormitório, aparelho sanitário e lavatório.

Parágrafo único. São requisitos básicos da unidade celular:

- a) salubridade do ambiente pela concorrência dos fatores de aeração, insolação e condicionamento térmico adequado à existência humana;
- b) área mínima de 6,00 m² (seis metros quadrados).

Na prática, se verifica uma superlotação, ambientes insalubres com proliferação de doenças e sem condição mínima de vivência, rompendo ainda com o objetivo do cárcere que além de punir com a limitação da liberdade, deveria também reintegrar o indivíduo a sociedade. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho,



recreação e prática esportiva. Na regra posta pela lei assim está determinado, na prática estes direitos mínimos são severamente violados.

Após pensarmos em um nível nacional, vamos verificar como SC organiza em seu território os estabelecimentos penais. A Secretaria de Administração prisional de Santa Catarina (SAP-SC) assim organiza seus estabelecimentos:

Regional 01 - Grande Florianópolis

Regional 02 - Sul Catarinense

Regional 03 - Norte Catarinense

Regional 04 - Vale do Itajaí

Regional 05 - Região Serrana e Meio Oeste Catarinense

Regional 06 - Região Oeste

Regional 07 - Médio Vale do Itajaí

Cada regional abriga um conjunto de unidades penais, que atendem a determinada região de SC. A regional foco do nosso trabalho Superintendência Regional do Norte Catarinense, unidade da penitenciária industrial de Joinville - Presídio Regional de Joinville.

A educação emancipadora, segundo Paulo Freire, produz liberdade ao oprimido, garante autonomia, vincula a vida concreta ao abstrato técnico-científico. A emancipação só se dá em coletivo, é uma luta dos oprimidos buscando se libertar e ao assim fazer, libertará o opressor, pois sem haver oprimidos, a quem o opressor irá subalternizar? Assim sendo, ele não mais existirá. “Se, para manter divididos os oprimidos, se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar” (FREIRE, 1987, p. 107).

No processo de libertação de si e dos outros é fundamental entendermos que a educação é fonte, fio condutor, processo, via e constituinte da relação de desencarcerar. Muito se fala em ressocializar, reeducar, reintegrar, buscando remédios para os problemas oriundos das práticas criminais, sem questionar fator/es que tem gerado a prática criminal. Quando pensamos em desencarcerar, pensamos não só no processo de libertar quem está aprisionado, mas também a fonte geradora do aprisionamento buscando superar essa prática. Desencarcerar é a ordem da vez, superar o código penal brasileiro classista, racista e desumano. Não é possível humanizar aquilo que em sua natureza é desumano.



É preciso pensar, portanto, o sistema de justiça criminal como esse reordenamento sistêmico pela manutenção desse sistema racial de castas. Ao passo que começam a existir avanços quaisquer na vida da população negra que coloquem em risco o funcionamento desse sistema de castas, há uma reorganização do racismo, que passa a operar em outras instituições para que as coisas mudem, mas mantendo tudo como está (BORGES, 2020, p. 89).

| 196

Ainda que tenhamos o mecanismo que busca suprimir toda superação da questão de subalternização do negro, jovem, periférico e outros, temos que ter em mente que derrubar as práticas, eliminando-as é que o se faz urgente, não se pode mais ressignificar e manter o *status quo*, é preciso *desencarcerar!*

Diante desse cenário, um conjunto de organizações sociais, egressos do sistema carcerário e familiares de pessoas presas vem se articulando na defesa de que a única solução para resolver a questão prisional, tanto no Brasil como no resto do mundo, é o fim das prisões por meio do desencarceramento.

O poder público, sempre que apresenta um novo plano de segurança, insiste na construção de novas unidades prisionais e no discurso da humanização dos presídios. Essas medidas historicamente não funcionam: aumentar o número de prisões e vagas nunca diminuiu índices de violência, e não é possível humanizar um local que é feito para torturar sistematicamente as pessoas que estão presas (PELO DESENCARCERAMENTO E DESMILITARIZAÇÃO, 2022).

Ao compreender o papel da educação emancipadora na atividade de desencarceramento, podemos concluir o que entendemos por desenvolvimento regional - não somente ligado ao ponto de vista econômico de uma região, mas ao índice de satisfação das necessidades humanas em uma localidade. Não podemos medir uma sociedade como desenvolvida pensando nos bens por ela gerados, no valor agregado de suas riquezas, mas também pensar como esta riqueza está sendo distribuída, se ela está concentrada nas mãos de poucos e se as necessidades que garantam a dignidade humana estão sendo atendidas.

Segundo Max-Neef (2012), a *ideia-força* do desenvolvimento à escala humana, assume o ser humano como sujeito do desenvolvimento. Para o autor, essa concepção ampara-se em três pilares: i) reconhecimento e satisfação das necessidades humanas fundamentais; ii) geração crescente de autodependência; e iii) construção e manutenção de relações de interdependência entre seres humanos, natureza e tecnologia, processos globais

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,

02 e 27 de maio de 2022 (*online*)

ISBN: 978-85-7897-330-8



e comportamentos locais, bem como entre as dimensões pessoal e social, planejamento e autonomia e sociedade civil e Estado (MAX-NEEF, 2012). Sustentam-se pela criação de condições nas quais as pessoas são protagonistas do seu próprio futuro, ponto fundamental de convergência entre o desenvolvimento a escala humana e a educação. Além de ser um direito que dá acesso a outros direitos, a educação é admitida no presente trabalho como um processo que contribui para gerar as condições que o desenvolvimento à escala humana necessita.

3 Resultados e Discussão e/m Considerações Finais

A discussão que se dá neste trabalho é a de compreender o motivo que leva negros, jovens, masculinos, periféricos a serem encarcerados massivamente, se tornando vítimas em grande escala das violências sociais. Dialogando com diversos autores, fontes oficiais de dados e meios de comunicação buscamos visibilizar processos de violação de direitos; a educação como mudança radical ao cenário/sujeito prisional; um desencarceramento possível e superando o punitivismo como gerador de resultados nefastos nas práticas de reintegração social.

Entendemos que temos um longo caminho a percorrer, coletar dados, registrar, sistematizar e analisar em relação a registros oficiais e bibliografias, na perspectiva de sinalizações a ações viáveis – discussão e aplicabilidade ao ato de desencarcerar.

Desejamos identificar e propor uma atividade de cunho educacional, autônoma, libertadora, que promova efeitos de superação da realidade encontrada, considerando o que vem sendo realizado e buscando novos caminhos diante daquilo que for sendo identificado.



Referências

BRASIL. *DEPEN*. Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen> Acesso em: 24 abr. 2022.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude* / Cida Bento. São Paulo : Companhia das Letras, 2022.

BORGES, Juliana. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Editora Jandaira, 2020.

BRASIL. *Lei nº 7.210 de 11 de Julho de 1984: Lei de Execução Penal*. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691987/artigo-88-da-lei-n-7210-de-11-de-julho-de-1984>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BUCH, João Marcos. *A solitude das cidades – Um juiz em estado de cárcere: Crônicas em tempos de pandemia* / João Marcos Buch. São Paulo : Giostri, 2020. 110 p. Disponível em: <https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/218953509/conheca-os-diferentes-tipos-de-estabelecimentos-penais>. Acesso em: 24 abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/panorama> Acesso em: 24 abr. 2022.

CASTRO, J. A. de L.; AQUINO, M. C. de; ANDRADE, C. C. de. (Orgs.) *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009.

MAX-NEEF, Manfred A. *Desenvolvimento a escala humana: concepção, aplicação e reflexões posteriores*. Blumenau: Edifurb, 2012. Pelo desencarceramento e desmilitarização. Disponível em: <https://desencarceramento.org.br/> Acesso em: 24 abr. 2022.

SANTA CATARINA. *Unidades prisionais*. Disponível em: <https://www.policiapenal.sc.gov.br/index.php/unidades-prisionais/unidades-prisionais-norte> Acesso em: 24 abr. 2022.



CRIMINALIZAÇÃO DE INDÍGENAS BRASILEIROS: a cultura da punição em desrespeito aos direitos humanos

*Lenice Kelner*⁵⁹

*Jorge Henrique Schaefer Martins*⁶⁰

| 199

Palavras-chave: Criminalização; indígenas; cultura; punição; direitos humanos.

1 Introdução

O Brasil é um país que vive há séculos a cultura da criminalização e da adoração pela punição, diante de várias denúncias de violação de direitos humanos perante a ONU, porém, segue, mesmo assim, com declarações ofensivas contra os direitos, especialmente de indígenas, por exemplo, reduzido as reservas de moradia, bem como, o aumento de concessões para mineradoras em suas terras, que de forma criminosa, contaminam rios que abastecem as cidades.

As elites brancas e preconceituosas desprezam as populações nativas e criminalizam suas ações, seus costumes e suas atitudes. Os índios brasileiros são populações desfavorecidas das ações governamentais, vivendo a margem dos direitos preconizados na carta constitucional de 1988, com dificuldades de oportunidades de educação e trabalho, e sobretudo, com dificuldades de manter suas terras, seu lar natural.

Os ataques contra os índios brasileiros e a não observância dos limites das terras indígenas é um verdadeiro atentado aos seus direitos humanos. O Brasil é um exemplo negativo da forma como trata os indígenas, as ameaças do Governo Federal de reduzir as reservas, permitir a mineração em suas terras, com reflexos na sua saúde e na da população

⁵⁹ Doutora em Direito Público (UNISINOS) com estágio pós doutoral em Criminologia (UERJ). Mestre em Ciências Jurídicas (UNIVALI). Professora do PPGD da Universidade Regional de Blumenau. Advogada. Contato: kelner@furb.com

⁶⁰ Mestre em Ciências Jurídicas. Juiz de Direito Aposentado. Especialista em Direito Penal e processual penal. Advogado. Contato: jhschaeferm@uol.com.br



em geral, como a contaminação criminosa dos rios que abastecem as vilas e cidades e outras ações danosas, representa um declarada ofensiva contra seus direitos.

Somente com o empenho das forças políticas e civis, comunidades acadêmicas, movimentos sociais, movimentos religiosos, o problema pode ser resolvido. A sobrevivência dos índios e a nossa, indiretamente, já que os atos contra eles dependem da manutenção de suas terras, exploradas apenas para a continuidade de suas vidas, sem que fins lucrativos sejam colocados acima dos interesses da humanidade.

O objetivo principal é analisar a criminalização dos indígenas do contexto da punição brasileira, evidenciando quais os crimes identificados e a punição aplicada pelo judiciário brasileiro. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, com o método dedutivo, com análise de dados estatísticos fornecidos pelos órgãos governamentais.

2 Fundamentação teórica

Os indígenas têm uma cultura diferente da que estamos acostumados a presenciar, há crenças e práticas que são irrefutáveis para nós, no entanto, para eles está enraizado e faz parte da vida deles. Um exemplo seria o infanticídio - bebês que nascem com algum problema, má formação congênita ou deficiência, são “descartados”, marginalizados até à morte, por suas anomalias serem rejeitadas pelo seu povo.

Dado o contexto, essa prática vai contra o art. 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Art. 2º - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Para Bobbio (2004, p. 30), essa Declaração “proclama os princípios de que se faz pregoeira não como normas jurídicas, mas como “ideal comum a ser alcançado por todos os povos e por todas as nações”.



Quando se trata de crimes praticados pelos ou contra os indígenas, vale a interpretação dos artigos 231 e 232 presentes no Capítulo VII, no Título VII, da Constituição Federal de 1988.

Art. 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.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Segundo um levantamento realizado pelo Instituto das Irmãs da Santa Cruz (IISC) juntamente com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), há 887 indígenas privadas de liberdade, no Brasil. São 839 homens e 48 mulheres, do total, 56,4% estão condenadas, 22,2% estão em prisão provisória, 14,3% das Unidades Federativas brasileiras não forneceram dados sobre indígenas apenados, e 7,1% estão cumprindo medidas cautelares.

Mato Grosso do Sul (MS) é o estado onde há mais indígenas encarcerados, com um número de 363 presos, em seguida, Roraima com 161, e no Ceará cai pela metade, 57 apenados. Dos 363 presos em MS, 79,1% estão condenados, enquanto os outros 19,6% são provisórios.

Ainda no Mato Grosso do Sul, o número de mulheres presas equivale à 45,8% das mulheres indígenas presas no Brasil. Roraima fica logo abaixo com 17 apenadas. De 48 mulheres indígenas privadas de liberdade, 11 apresentam serem mães de crianças menores de 12 anos ou que possuem alguma deficiência. Na Penitenciária Feminina da Capital de São Paulo, há apenas uma indígena gestante e custodiada.

As penitenciárias que aprisionam mulheres gestantes, descumprem com a Lei 13.769/2018 que estabelece a “substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar da mulher gestante ou que for mãe ou responsável por crianças ou pessoas com deficiência e para disciplinar o regime de cumprimento de pena privativa de liberdade de condenadas na mesma situação.”

Os homens correspondem à grande maioria dos indígenas apenados, totalizando 839 privados de liberdade, Mato Grosso do Sul comporta 341 apenados, no estado de Roraima com 144, e no Ceará, 57.



Segundo o Advogado indígena Ivo Cípio AURELIANO, o acesso a entorpecentes e álcool dentro das comunidades indígenas gera conflitos e, no pior dos casos, assassinatos. Outro ponto que resulta no encarceramento de indígenas é o não acesso ao conhecimento do meio jurídico, com isso, essas pessoas são presas por crimes que poderiam ser respondidos em liberdade.

| 202

3 Metodologia

A metodologia da pesquisa bibliográfica buscará os dados de indígenas privados de liberdade no Brasil nos últimos 5 anos, analisando os dados encontrados de forma crítica, e amparada pelo aporte de criminologia crítica.

4 Resultados e Discussão

De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), em uma pesquisa realizada em maio de 2020, consta-se que há 78 povos indígenas apenados nos estados brasileiros. No estado do Mato Grosso do Sul, há 349 pessoas que se identificam com algum povo indígena, e é o estado brasileiro com mais indígenas aprisionados.

O INFOPEN - sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro – realizado em dezembro de 2019, informa que no sistema prisional brasileiro há 1.390 indígenas aprisionados, desse total, 1325 são homens, e 65 são mulheres.

Dentre as etnias informadas, Kaiowá é a etnia que mais possui indígenas criminalizados, com um total de 184 presos. A etnia Guarani, com 93 presos, e a Macuxi, com 72 apenados.

O estudo ainda está em desenvolvimento, e estes resultados apresentados são parciais.

5 Considerações Finais

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reconhece que os índios possuem crenças e vivências diferentes da grande maioria dos brasileiros, e por ser uma



cultura enraizada e por fazer sentido à sua história, os povos indígenas recebem imputabilidade penal. Ou seja, aquilo que eles praticam, que pode ser considerado um crime para os cidadãos brasileiros, é julgado de outra forma para o contexto indígena.

Os indígenas deveriam receber um tratamento singular em relação à capacidade civil e responsabilidade criminal, porém, não é isso que encontramos nos julgados brasileiros e nos cárceres do Brasil, vislumbramos uma criminalização crescente de nativos brasileiros, por condutas sem violência, evidenciando um direito penal seletivo e cruel, pois de forma inconstitucional, encarcera em lugares desumanos e degradantes, em evidente estado de coisas inconstitucional.

| 203

Referências

AURELIANO, I. C. Acesso em: <https://ponte.org/brasil-tem-ao-menos-887-indigenas-privados-de-liberdade-222-estao-em-prisao-provisoria/>

BOBIO, N. *A Era dos direitos*. São Paulo: Forense, 2004.

BRASIL. DEPEN. Acesso em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen-publica-levantamento-dos-povos-indigenas-custodiados-no-sistema-penitenciario>

BRASIL. DEPEN. Acesso em: http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/copy_of_SEI_MJ11751702NotaTcnicaLevantamentoIndigena.pdf

BRASIL. DEPEN. Acesso em: http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/copy3_of_indigenas.pdf

KELNER, L. *A inconstitucionalidade das penas cruéis e infamantes: da voz da criminologia crítica a voz dos encarcerados*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.



TECENDO A REDE EM REDE: políticas públicas articuladas na defesa e garantia dos direitos humanos

Anelize Termann Schlosser⁶¹

Simone Andréa Rodrigues⁶²

Stela Maria Meneghel⁶³

| 204

Palavras-chave: Violências, Intersetorialidade, Prevenção, Políticas Públicas

1 Introdução e Problematização

A violência está presente na humanidade desde a antiguidade e pode ser entendida como uso de força, poder e privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros: indivíduos, grupos e coletividades”. (MINAYO *et al.* 2012, p. 22). Importa destacar que esta força vai além da questão física; ela força torna-se violência quando “ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica” (ZALUAR, 1999, p.8). A percepção de limite e de perturbação (bem como de sofrimento por ele causado) é determinante para caracterizar um ato como violento.

Embora sejam muitas as formas de violência, é difícil conceituá-la “por ser ela, por vezes, uma forma própria de relação pessoal, política, social e cultural; por vezes uma resultante das interações sociais; por vezes ainda, um componente cultural naturalizado” (MINAYO, 1999, p. 10).

No Brasil, o passado colonial de exploração e a histórica tradição de perpetuação das desigualdades sociais, inclusive por parte do Estado, fez com que, por muitas décadas, situações de violência fossem naturalizadas (BERNASKI, SOCHODOLAK, 2018). As estatísticas de violências no Brasil são bastante alarmantes. Mas, para além disso, chama a

⁶¹Mestranda em Educação pela FURB. Professora da Educação Básica no Município de Blumenau/ Contato: anelizetermann@gmail.com

⁶²Especialista em Saúde da Família pela UNIASSELVI. Coordenadora da Política de Atenção Integral a Pessoas em Situação de Violência no município de Blumenau/ Contato: simonerodrigues@blumenau.sc.gov.br

⁶³ Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB: smeneghel@furb.br



atenção os dados sobre o, Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (2021, p.5), “[...]em nosso país a violência é significativamente maior em grupos populacionais específicos; ou seja, ela tem cor e sexo, com algumas variações de idade”. No entanto, conforme avança a adolescência e idade adulta, predominam as “pessoas do sexo masculino, de cor negra e parda”.

| 205

Em face deste histórico, são recentes no país as legislações e as instituições que compõem a rede de proteção e defesa de direitos humanos. A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/1988), chamada Constituição cidadã, trouxe um novo olhar para esta questão. Ela estabelece, em seu artigo 5º, que todos os homens e mulheres são iguais em direitos e em obrigações, distinguindo-se das Constituições anteriores, que não explicitavam essa igualdade. A CF/1988 também reforça a necessidade de que as políticas públicas do território realizem ações e estratégias, de forma intersetorial, para garantir a atenção integral às crianças e adolescentes e suas famílias. Ela é base para o cumprimento do artigo 3º do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, que afirma: “[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral”.

Importante destacar ainda que apenas em 2006 foi promulgada a lei 11.340/2006 - Lei Maria da Penha, que tipifica a violência doméstica, proíbe a aplicação de penas pecuniárias aos agressores e determina o encaminhamento das mulheres em situação de violência e seus dependentes a programas e serviços de proteção e assistência social.

Na ótica de análise da doutrina de proteção integral, é preciso garantir não somente o atendimento, mas trabalhar a prevenção e promoção do cuidado. Da mesma forma, a CF/1988 delega a todos o dever de zelar e cuidar da infância e juventude, sob pena de responsabilidade de quem não o fizer. O Sistema de Garantia de Direitos é composto pela articulação dos atores sociais do Estado, órgãos públicos, judiciário, polícia civil, militar e federal e os conselhos tutelares. No que tange à representação da Sociedade Civil, figuram os Conselhos de Direitos, como o da Criança e Adolescentes, nas esferas federais, estaduais e municipais, responsáveis por articular, formular e fiscalizar a efetivação das políticas existentes de atendimento, cuidado e prevenção e garantir o cumprimento das legislações. No entanto, o fortalecimento e a efetivação das ações de garantia de direitos é um processo dinâmico e ainda recente, que vem sendo construído por meio do diálogo e do dinamismo dos



diversos agentes sociais envolvidos com a questão, conforme diretrizes e legislações que direcionam as políticas públicas.

O estado de Santa Catarina, em que pesem diversos indicadores econômicos e sociais positivos⁶⁴, tem índices altíssimos de violência. Conforme o Sistema de Informação de Agravos de Notificação do estado, das 67.792 notificações de violência interpessoal registradas entre 2016 e 2020, 20.153 (29,7%) foram relacionadas à violência contra a mulher, e a taxa de estupro em 2020 na faixa etária entre 0-19 anos foi 135,2 por 100 mil habitantes. (PENSE, 2021). Somente em Blumenau, em 2020 houve 809 notificações de violência doméstica e 75 casos de violência sexual (Polícia Militar, 2021).

O enfrentamento desta situação passa por muitas ações e instituições e torna fundamental a criação de mecanismos unificados de notificação das violências, como forma de auxiliar no seu diagnóstico e análise, com vistas a ações de planejamento e desenho de políticas públicas de enfrentamento e prevenção ao crime e as violências no Brasil. (UNICEF, 2021). Cabe elaborar políticas que atendam aos interesses e às necessidades da população, pois, se planejadas de forma articulada, podem auxiliar a mitigar as desigualdades sociais e propor novos fazeres. Importa observar, também, que situações de violência requerem necessariamente uma abordagem intersetorial, pois a garantia da integralidade na atenção irá requerer o acionamento e atendimento de diversos setores da Rede. Não se trata apenas de garantir, por exemplo, a segurança de uma vítima, mas sim prover-lhe de toda a assistência que lhe é necessária, incluindo o atendimento em saúde, o acesso à justiça, a garantia de proteção, dentre outros. Em face deste contexto, este artigo traz o relato da experiência de construção e da articulação do Sistema de Garantias de Direitos de Blumenau⁶⁵, iniciado em 2010. A descrição desta trajetória é relevante à medida que, de um lado, registra os avanços do município na articulação de uma rede que vem se mostrando efetiva tanto na identificação quanto no encaminhamento e suporte aos casos de violência, consolidando as garantias constitucionais. De outro, faz um balanço no sentido de identificar lacunas de uma política pública que precisa ser fomentada e planejada de forma intersetorial, pensada para alcançar as pessoas no seu território.

⁶⁴ Conforme mostram <https://necat.ufsc.br/a-pobreza-no-estado-de-santa-catarina-ao-final-do-ano-de-2020/> e <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/pesquisa/45/62585>.

⁶⁵ Município que integra a mesorregião do Vale do Itajaí, no nordeste de Santa Catarina, e um dos principais pólos industriais, tecnológicos e universitários do referido do estado, com população estimada, para 2018, de 352.460 habitantes (IBGE, 2019).



2 Resultados e Discussão

Diante da necessidade de organizar os vários equipamentos públicos existentes no município e com o objetivo de qualificar o atendimento à população, conforme demandado pelas Leis, o Ministério Público de Santa Catarina -MPSC, por intermédio da Promotoria da Vara Criminal da Comarca de Blumenau, iniciou em 2010 um processo de reconhecimento e integração dos equipamentos, a fim de formular Políticas Públicas integradas para a garantia de direitos da população. Para tanto, realizou em 06 de maio de 2010 uma primeira reunião dos representantes de alguns serviços, secretarias e autarquias responsáveis pelo atendimento às pessoas em situação de violência sexual⁶⁶. O início deste trabalho deveu-se a falhas observadas pelo Ministério Público nos serviços responsáveis pela coleta de vestígios, elemento importantíssimo no processo judicial para a responsabilização e condenação do autor da violência, e fragilidades no atendimento à pessoa vítima de violência sexual ofertado pelas instituições.

Neste encontro, representantes da Secretaria Municipal de Saúde e do Ministério Público explanaram o histórico das tentativas de construção de um Protocolo que integrasse as instituições que faziam parte da Rede Intersetorial do município. As atividades dos encontros iniciais foram capazes de catalisar os interesses dos participantes, de forma a propiciar o compromisso de todos na elaboração de normativa que integrasse o atendimento prestado às pessoas vítimas de violência sexual. Houve engajamento para a elaboração do “*Protocolo de Atenção às Pessoas em Situação de Violência Sexual*” do município de Blumenau. E em setembro do mesmo ano, ocorreu o *I Encontro da Rede de Atenção e Proteção às Pessoas em Situação de Violência Sexual de Blumenau* com assinatura do Protocolo de Cooperação Técnica. Nº (MPSC/PP06.2010.002269-3), entre mais de dez instituições (as participantes iniciais) cujas ações permeavam o tema da violência contra a pessoa em situação de violência. Com esta assinatura, as entidades propuseram-se a “garantir a implantação e implementação do Protocolo, qualificar seus espaços, ofertando

⁶⁶ Participaram: Ministério Público do Estado de Santa Catarina, por meio da 1ª, 2ª, 4ª, 9ª e 10ª Promotorias de Justiça; o Poder Judiciário, por meio da 1ª e 2ª Varas Criminais e Juizado da Infância e Juventude; a Secretaria de Saúde; a Secretaria de Assistência Social; a Polícia Civil, as Delegacia de Polícia, da Mulher, da Criança e do Adolescente, Delegacia da Central de Polícia Civil de Blumenau; Polícia Militar; Corpo de Bombeiros Militar, O Instituto Geral de Perícias - Núcleo Regional de Perícias de Blumenau; Conselhos Tutelares; Hospitais(HSA,HSI,HSC e HM); SAMU e o Fórum Municipal pelo Fim da Violência e Exploração Sexual Infantojuvenil.



ambiente propício para o atendimento, seguir de forma rigorosa as legislações vigentes, promover a articulação com a rede de atendimento, manter equipe qualificada e ofertar formação continuada aos profissionais”(MPSC. 2010.).

Ainda visando um trabalho articulado no desenvolvimento de estratégias para integrar, qualificar e ampliar os serviços do município voltados às pessoas em situação de violências e monitorar as pactuações foi criado, em 2012, o *Comitê da Rede de Atenção Integral às Pessoas em Situação de Violência Sexual, Doméstica, Familiar ou Institucional de Blumenau*. Aberto à participação das pessoas que desenvolvem atividades ou que tenham afinidades em relação ao tema violência, ele acolhe como seus membros, representantes de entidades governamentais e não governamentais, instância de caráter independente, autônoma, deliberativa de articulação permanente, composta por entidades governamentais e não governamentais, com o objetivo de assegurar o adequado funcionamento dessa Rede. O mapeamento dos serviços e instituições que atendem situações de violências, permitiu “costurar os furos da Rede”. Houve um trabalho de caracterização das instituições de atendimento/assistência e o mapeamento de fluxos entre elas. Para tal, foi elaborada uma planilha, onde cada instituição registrava o contato que tinha com outras instituições .

Como resultado deste trabalho articulado, cada Instituição que atende pessoas em situações de violências, tem hoje seu protocolo e fluxo de atendimento, sendo a Comissão de Protocolos do Comitê, responsável por assessorar as instituições para que mantenham atualizados estes documentos, além de ofertar suporte na elaboração e atualização dos mesmos. Conforme afirma (GUARA, 2010, p.13), “[...]articulação em redes deve ser ancorada numa intencionalidade clara e aberta, que respeita ritmos e espaços e estabelece os pactos necessários à continuidade de cada ação”.

O desenvolvimento e a ampliação da Rede se deram à medida que o Protocolo era divulgado e os encontros entre os participantes se tornavam sistemáticos. Nestes encontros eram pontuadas as falhas da rede, ou ainda sinalizadas possibilidades de aperfeiçoamento da mesma. Estas demandas foram propulsoras para o chamamento e adesão de outros serviços, bem como a manutenção de espaços de formação e atualização dos protocolos e fluxos de atendimento das instituições da Rede Intersetorial, pois, o desafio estava na efetivação destes documentos tornando-os eficazes no atendimento à população.



Para qualificar suas ações, o Comitê Municipal passou a realizar reuniões mensais, com pauta definida e convocação dos representantes, nas quais são discutidas as demandas relativas às políticas públicas necessárias a uma intervenção integral e integrada. Como metodologia de trabalho, foram criadas três Comissões de trabalho responsáveis pela sistematização de determinadas atividades: (i) Comissão de Protocolos; responsável por atualizar e aperfeiçoar protocolos e fluxos de atendimentos às pessoas em situação de violências; (ii) Comissão de Qualificação: elabora e organiza as ações de formação dos profissionais da rede viabilizadas por meio de oficinas, mesas redondas, seminários, etc; e (iii) Comissão de Campanhas e Divulgação: tem como responsabilidade promover ações de divulgação da rede intersetorial, principalmente em datas alusivas de combate e prevenção às violências.

Por entender que cada comunidade tem suas demandas e especificidades diversas, para fins de ofertar capacitação à rede intersetorial, o município foi dividido em 04 regiões. Estas formações têm participação efetiva de vários setores das políticas existentes no território, dentre elas a educação, saúde, assistência social, segurança pública, conselhos tutelares e setores responsáveis pelo atendimento direto à população vítima de violência. Em 2021, a participação em cada formação teve em média 50 pessoas por grupo, totalizando ao final em torno de 200 profissionais. A importância dessa qualificação é percebida, pois há diálogo entre os serviços, percebe-se qualidade nos encaminhamentos adequados da pessoa vítima na rede, dentre outros fatores.

Ao longo dos anos, a efetividade das ações fortaleceu o trabalho em rede, de modo que a qualificação do atendimento pelos serviços públicos são as principais metas do Comitê, visando promover políticas e compartilhamento das responsabilidades com objetivo de superar a divisão/fragmentação do trabalho.

As Formações Continuadas da rede são planejadas, considerando as demandas existentes, as situações da complexidade do fenômeno das violências, que envolvem questões no campo social, cultural, econômico, psicológico, na qualificação do atendimento prestado conforme as diretrizes estipuladas em Protocolos.

No ano de 2020 e início de 2021, Teve como tema, “Integralidade da Atenção às Pessoas em Situação de Violência, tendo como público alvo, os profissionais integrantes da Rede, com carga horária de 40h. Com o objetivo de fortalecer o diálogo intersetorial e



territorial; potencializar a rede de atendimento na atenção integral às pessoas em situação de violências e compreender a integralidade, interdisciplinaridade e a intersectorialidade como dispositivos essenciais na atenção às pessoas em situação de violência. Sendo desenvolvida da seguinte forma:

Cada módulo teve a duração de 04 horas. Associou-se à formação, a solicitação para que cada Instituição desenvolvesse um projeto a ser aplicado no decorrer dos anos de 2021 e 2022, com enfoque na prevenção às violências e promoção da cultura da paz. Nas avaliações das formações, os participantes registraram importância em dar continuidade às trocas de experiências realizadas no enfrentamento da violência; a necessidade de ofertar momentos com discussão de “casos” e fluxos da rede, capacitar os profissionais para o trabalho de prevenção às violências, aumentar a carga horária das capacitações realizadas e incluir a temática na educação permanente da rede de serviços.

3 Considerações Finais

Em 2021, por meio do Decreto Municipal Nº 13.102, o Comitê da Rede de Atenção Integral às Pessoas em Situação de Violências⁶⁷, passou a ser oficialmente instituído e reconhecido pela gestão municipal. Ele tem se mostrado uma importante estratégia de manutenção e aperfeiçoamento das ações realizadas pelas diversas instituições do município, sendo perceptível nos atendimentos e articulação entre os serviços, na formação continuada intersectorial e na elaboração de fluxos de atendimento. A assessoria e orientações aos gestores das Instituições de Ensino quanto aos encaminhamentos necessários diante de situações de violências, também fortalecem a proximidade, e o diálogo entre os Órgãos Governamentais e Órgãos não Governamentais e resultam na brevidade nos encaminhamentos das vítimas.

É perceptível os avanços alcançados nestes 12 anos de caminhada. Mas, ainda são muitos os desafios a serem superados, podendo-se destacar: a garantia de continuidade e ampliação dos serviços ofertados, o aumento de contratação de profissionais, a garantia de

⁶⁷ O Comitê Decreto municipal nº 13.102/ 2021, é uma instância de caráter autônomo, deliberativo de articulação permanente, composto por entidades governamentais e não governamentais, com o fim de assegurar o adequado funcionamento da Rede. Fazem parte da entidade cerca de 30 organizações governamentais e não governamentais.



qualificação permanente e o fortalecimento das ações de prevenção às violências, promoção do bem-estar social e a cultura da paz.

Referências

| 211

BERNASKI, Joice; SOCHODOLAK, Helio. *História da violência e sociedade brasileira. Oficina Do Historiador*. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2178-3748.2018.1.24181>. Acesso em 22 de abr. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal*. 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF> : Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 15 abr 2022.

BRASIL. *Lei Maria da Penha*. Lei n. 11.340/2006. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm : Acesso em 20 de abr. 2022.

BLUMENAU, *Decreto Municipal nº 13.102, de 16 de mar. de 2021*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/>. Acesso em 15 de abril de 2022.

GUARÁ. Isa Maria F. R. *Redes de proteção social*. São Paulo: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, Volume 17, Nº 3, Mar 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PANORAMA DA VIOLÊNCIA LETAL E SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL: UNICEF. 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PROTOCOLO DE ATENÇÃO ÀS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA. Protocolo nº MPSC/PP06.2010.002269-3. 2010.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

ZALUAR. Alba. *Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização*. São Paulo. 1998, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88391999000300002>. Acesso em: 21 abr. 2022.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 6: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS



POR ENTRE SILÊNCIOS E DIÁLOGOS: memórias e experiências de (re)existência aos racismos em escolas

*Elison Antonio Paim*⁶⁸

| 213

Bolsista Produtividade CNPq

Palavras-chave: Pedagogias decoloniais, estudantes quilombolas, memórias, experiências, educação antirracista

1 Introdução

“Negligência” pode ser um termo para definirmos o fosso existente, em termos de compreensão de nossas raízes culturais, históricas e perspectiva existencial. Podem ser estas algumas pistas sobre a gênese de problemas que se acumulam, em termos de urgência por repactuação que teremos que tratar, para rever as condições de coexistência por enfrentarmos os dilemas da empreitada colonizadora. Por longos períodos, setores conservadores da sociedade brasileira negaram e invisibilizaram o racismo, por não considerar um desafio a ser enfrentado, já que não foi assumido como um fenômeno que merece preocupação – sobretudo pelo desprezo manifesto em relação a luta antirracista. (MIRANDA, 2021, p. 292)

A menina que sempre ouve “vai” zanzando para lá e para cá como palha ao vento, veio apertar a minha mão e desapareceu no meio da noite, carregando consigo a sua desilusão e a minha. Mas por que há negros que fecham os olhos para o que é a nossa negritude? Não é escondendo uma ferida que a curamos, pelo contrário. (EGA, 2021, p.142)

Articulando experiências, memórias e racismos conforme nos indicam as autoras acidas epígrafes apresento algumas reflexões provisórias do projeto de pesquisa **Por Entre Silêncios e Diálogos: memórias e experiências de (re)existência aos racismos em**

⁶⁸ Professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e da Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade CNPq PQ – 2020. Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação - Huíla (ISCED) em Angola. Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC-SP. Líder do grupo de pesquisa Pameduc (UFSC) e membro dos grupos de pesquisa Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com



escolas de Paulo Lopes, Imbituba e Garopaba – SC financiado na modalidade bolsa produtividade do CNPq, chamada PQ – 2020.

Buscamos identificar as dificuldades/facilidades enfrentadas por docentes e estudantes no tocante aos silenciamentos ou problematização de situações de racismo vividas em quatro escolas que recebem estudantes oriundos de comunidades quilombolas, a saber: Escola de Educação Básica José Rodrigues Lopes, Escola de Educação Básica Prefeito Luiz Carlos Luiz, Escola de Educação Básica Maria Corrêa Saad e Escola de Educação Básica Frederico Santos.

Buscamos analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais - DCNERER (BRASIL, 2014) nestas instituições de ensino. A escolha destas instituições ocorreu em virtude do conhecimento de algumas experiências e narrativas referidos a partir de relatos de um orientando no Profhistória- UFSC, o Prof. Ms. Odair Souza desenvolveu a dissertação “A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica”. Durante o tempo em que lecionou a disciplina de História para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio como efetivo na Escola de Educação Básica Frederico Santos, o professor experienciou situações explícitas de racismo tais como o ocorrido em 2019, quando lecionava para turmas do oitavo ano e propôs uma visita à comunidade Toca de Santa Cruz. Referindo-se a essa visita, uma estudante sugeriu que os aparelhos celular e bolsas, fossem deixados na sala de aulas numa insinuação de que sofreriam a ação de ladrões pelo fato de estarem em uma comunidade quilombola.

Percebe-se que as escolas como a que está em pauta não dispõe de “repertórios capazes de viabilizar, de modo afirmativo, todas as raças e etnias possíveis, dentre os quais a negra/afrodescendente.” (RAMOS, 2014, p. 18) e, assim, não oferecem uma ambiência racial, um lugar de valorização e respeito à diversidade que estimule uma profícua convivência em coletividade. A representação da humanidade nestas instituições atendem a uma padronização hegemônica: branca, eurocentrada, heteronormativa, patriarcal, urbanizada, judaico-cristã, capitalista. Uma episteme colonizada e colonizadora, promotora do status quo e, portanto, reprodutora de injustiças e desigualdades raciais. Assim, as escolas são atravessadas pelo racismo institucional que forja a hegemonia de uma identidade étnico-racial única em detrimento de matrizes raciais africanas e indígenas pautada na lógica perversa da



discriminação racial como fundamento para políticas de exclusão e de cerceamento das oportunidades de povos subalternizados (ALMEIDA, 2018).

2 Fundamentação teórica

No que diz respeito as instituições de ensino (IE), é importante apresentar algumas considerações de pesquisas anteriores que já investigaram as relações étnico-raciais na Escola de Educação Básica Frederico Santos. Neste sentido, a dissertação em Educação de Gisely Pereira Botega (2006, p. 10) traz elementos para contextualizar os vínculos que a comunidade escolar estabelece com os estudantes quilombolas. Ao longo da pesquisa, a autora considerou que foram “[...] diversas situações de discriminação, preconceito e racismo expressadas entre as crianças nas brincadeiras, nos jogos, nos momentos em sala de aula e nos intervalos”. Botega (2006, p. 10), aponta também para “[...] a urgência com que a desconstrução de estereótipos étnicos raciais” precisa se desenvolver nesta instituição, cujo perfil racial de educadores/as é predominante não negros, e ainda mais quando “ser negro e morar na Toca” significa “viver num ‘lugar sujo’, ‘feio’ e ‘fedido’”⁶⁹. Destacou o papel da família e da comunidade na transmissão de valores cotidianos, permanecendo no processo formativo o desafio de “construir estratégias de aproximação e interlocução entre estes diferentes contextos” (p. 36).

Guilherme de Araújo Silva (2017) na dissertação “O silêncio que me toca: efeitos de sentido, silenciamento e constituição do sujeito da Toca”, analisa o movimento de deslocamento de sentido do nome afirmado pelos moradores (Toca), para o nome Santa Cruz, um processo de (re)nomeação/apagamento que é simultâneo a um outro processo de silenciamento dos sujeitos negros daquela comunidade.

Nathália Dothling Reis (2018) em “O cuidado como potência: entre o público e o privado e as lideranças de mulheres nas Comunidades Remanescentes de Quilombo Aldeia e Toca de Santa Cruz” trabalha com mulheres líderes nas comunidades Aldeia de Imbituba/SC e Toca de Santa Cruz em Paulo Lopes/SC.

⁶⁹ Expressões usadas por estudantes durante os momentos de observação e convivência realizados pela pesquisadora.



A tese “Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças” de Gisely Pereira Botega (2017) buscou visibilizar os moradores do Quilombo Toca de Santa Cruz. Evidencia práticas transversalizadas pela oralidade, tradição, ancestralidade, memória, relações de gênero, feminilidade, raça, pertencimento, movimentos da diáspora, da inventividade e de modos de resistências.

| 216

Em nível regional, para atender as reivindicações pautadas no Plano Estadual de Educação, a Secretaria Estadual de Educação iniciou uma série de ações com o intuito de capacitar professores/as para a implementação das DCNERER nas escolas e publicou o caderno especial de modo impresso e online o “Caderno Pedagógico Educação e Diversidade” (2016), o caderno especial “Política de Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana” (2018), e recentemente o “Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (2019) em que há um capítulo dedicado à Educação das Relações Étnico-raciais.

Apesar do amparo legal, Douglas Verrangia Corrêa da Silva (2009), Joana Célia Passos (2010), Nilma Lino Gomes (2012), Kabengele Munanga (2005), Eliane Cavalleiro (2001), em pesquisas dedicadas à temática da educação escolar para as relações étnico-raciais indicam que as orientações em nível nacional e regional, assim como ações promovidas pelos governos locais, não têm sido suficientes para atender às exigências reivindicadas pelas legislações.

Pesquisas dedicadas aos impactos da legislação no universo escolar (PEREIRA, 2008; 2011) apontam como dificuldades encontradas pelo/as professores/as: despreparo para abordar a temática; a carência de livros didáticos e paradidáticos com essa temática; o preconceito da parte de familiares que se posicionaram contrários à introdução de temas referentes à cultura e à história africana e afro-brasileira.

Para além das dificuldades mencionadas, nesta pesquisa levantamos o desafio de pensar a DCNERER na dimensão do acolhimento, na práxis pedagógica, na vida e na efetivação do ensino-aprendizado.

Após forte pressão dos movimentos sociais negros, os parlamentares brasileiros inseriram na constituição (BRASIL, 1988) os primeiros artigos que tratavam do tema e da demanda reivindicada pelos movimentos negros. Este preceito constitucional foi reforçado e reescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Porém a LDB



não foi o suficiente para garantir a promoção efetiva de práticas educativas estruturantes nos sistemas de ensino e dos professores ao abordar a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Estas demandas tomaram corpo com maiores direcionamentos e encaminhamentos a partir da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e, para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER)

| 217

A Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que tornou “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003) nas escolas de Educação Básica foi complementada pela publicação do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (BRASIL, 2003) em outubro do mesmo ano, que apontava determinados conteúdos e diretrizes para “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais” (BRASIL, CNE/CP, 03, p. 6), preconizando os programas de ações afirmativas como uma política pública do Estado brasileiro. Em 2008, a Lei 11.645 complementa essas novas diretrizes curriculares com a inclusão da obrigatoriedade do ensino de história indígena. Objetivou-se, com isso, alterar o caráter eurocêntrico e excludente da educação escolar e que marcou sobremaneira a constituição e a consolidação da História como disciplina escolar, incorporando as diferenças culturais nos currículos escolares.

3 Metodologia

Diante das situações explícitas de racismo vividas nas escolas em foco; nas ainda incipientes ações para implementações das leis e cumprimento das diretrizes para uma educação antirracista; do pequeno número de pesquisas realizadas diretamente em escolas que atendem estudantes de origem quilombola, dentre inúmeras outras situações é que estamos investigando as práticas de silenciamento ou problematização sobre memórias e experiências de racismo vividas nas escolas selecionadas e como os estudantes e professores (re)existem ao experienciado cotidianamente.

Nossos questionamentos centrais referem-se a como as questões da história e cultura de africana e afro-brasileira estão presentes nas salas de aulas? O que as propostas oficiais



apresentam como definições e como sugerem ou não o trabalho com culturas e história africana e afro-brasileiras?

Este é um estudo de natureza qualitativa, desenvolvida principalmente pelo emprego da análise documental e entrevistas orais, conforme os procedimentos apropriados no tratamento de cada um destes tipos de fontes.

Trabalhamos concomitantemente em diferentes frentes para a coleta das informações documentos e entrevistas. Uma delas é com os documentos e Políticas Públicas de Educação que expressem orientações para o trabalho com as temáticas das culturas africanas e afro-brasileiras, as Propostas curriculares para as Redes Públicas Estaduais de Ensino, os Projetos Pedagógicos das Escolas, os Planos de Ensino dos Professores. Entrevistaremos professores que trabalhem com educação para a Educação étnicorracial. Os estudantes a ser entrevistados serão sorteados dois representante de cada turma divididos entre moradores e não moradores das terras quilombolas da Toca/Santa Cruz, Aldeia e Morro do Fortunato. As narrativas serão gravadas, transcritas e textualizadas na forma de mônadas conforme proposto por Walter Benjamin.

Neste momento estamos trabalhando no levantamento de trabalhos acadêmicos que abordem populações quilombolas e suas relações com as escolas. E, também os documentos oficiais da rede pública estadual de Santa Catarina, dos Projetos Político Pedagógico das escolas e Planos de ensino de disciplinas como História e Geografia. Buscamos como estes documentos explicitam o que e como devem ser trabalhadas as temáticas étnico-raciais nas escolas da pesquisa.

4 Resultados e Discussão

Durante o ano de 2021 realizamos uma visita a cada uma das escolas, onde nos apresentamos e a proposta de pesquisa. As direções das escolas assinaram um termo em que autorizam a realização da pesquisa com professores e estudantes e se dispõe a ceder documentos diversos para o pesquisador. Nesta visita propusemos como contrapartida a realização de atividades de formação continuada para os educadores de cada unidade o que ocorrerá após um levantamento inicial a ser realizado em 2022 sobre o trabalho com as temáticas já realizado em cada escola. Já nos foram disponibilizados os PPP das escolas e



alguns Planos de Ensino dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Num primeiro contato com estes documentos pude perceber a quase inexistência de atividades com história ou cultura de povos africanos e afrobrasileiros.

Outra frente de trabalho que está sendo conduzida é um projeto de Iniciação Científica financiado pelo CNPq e associado ao projeto matricial este está sendo desenvolvido pela acadêmica de História Ana Beatriz Araújo Schmitd. Este projeto associado consiste em mapear dissertações e teses relativas à educação para as relações étnico-raciais e populações quilombolas tanto teóricas quanto metodológicas que foram produzidas no Estado de Santa Catarina. Buscamos na página ou *site* de dez universidades do estado – públicas federais (2), estadual (1) e comunitárias (7) - em diversos programas de Pós-Graduação em diferentes áreas e campos de saberes.

De forma provisória podemos afirmar que o trabalho com educação antirracial ainda é embrionário na Secretaria de Estado da Educação, nas escolas e nos programas de pós-graduação das universidades localizadas no estado de Santa Catarina.

5 Considerações Finais

Diante das buscas e das primeiras análises das dissertações e teses podemos indicar que: A organização e fácil acesso das teses e dissertações, nem sempre estão presentes em páginas/sites de todas as universidades; O tema quilombolas e quilombos de SC estão presentes em teses e dissertações de cursos diversos, não limitando-se apenas às Ciências Humanas. Destacamos as teses e dissertações encontradas nos Programas de Pós Graduação em Enfermagem e em Agrossistemas, na UFSC, e no Programa de Pós Graduação em Direito, na UNESC; Questionamos por que em cidades de colonização alemã, como Joinville e Blumenau. Diante de uma diversidade de assuntos transformados em temáticas para teses e dissertações, os quilombos, quilombolas ou aspectos étnicorraciais não estão incluídos. Seria falta de interesse na temática, ou falta de conhecimento sobre os povos quilombolas? Ou ainda a inexistência de trabalhos e debates na academia acerca de povos quilombolas e indígenas?

Certamente, com o aprofundar das análises e leituras dos documentos poderemos ter algumas respostas diferenciadas ou ampliar o número de questionamentos. Como anunciado



as reflexões aqui apresentadas estão em desenvolvimento expressando momentos iniciais de uma pesquisa iniciada em março de 2021 e que se estenderá durante mais dois anos.

Referências

| 220

ALMEIDA, Sívio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte(MG), Letramento, 2018.

BOTEGA, Gisely Pereira. *Relações Raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do Município de Paulo Lopes/SC.* Mestrado em Educação. UFSC, 2006.

BOTEGA, Gisely Pereira. *Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças.* Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis. 2017.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%EA7ao.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,* 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL, *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL, *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL, *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,* 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.



CAVALLEIRO, E. (Org.), *Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

EGA, Françoise. *Cartas a uma negra: narrativas antilhanas*. Tradução Vinicius Carneiro e Mathilde Moaty. São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2021.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin: Os Cacos da História*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Colombia: Siglo del Hombre Editores.

MIRANDA, Claudia. Posfácio: Uma obra referencial para a afirmação do pensamento e dos modos de existência africanos. In: OYÉRÓNKÉ, Oyêwumí. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021, p.287-299.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2.ed. MEC/Secad, 2005.

PASSOS, Joana Célia dos. As Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina*, 2014.

REIS, Nathália Dothling. *O cuidado como potência: entre o público e o privado e as lideranças de mulheres nas Comunidades Remanescentes de Quilombo Aldeia e Toca de Santa Cruz*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2018.

SANTA CATARINA. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense*, 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/bncc-sc/8223-versao-web-curriculo-base-da-educacao>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTA CATARINA. *Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7380-caderno-politica-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana-nead>. Acesso em: 10 jun. 2020.



SANTA CATARINA. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/4326-proposta-curricular-final>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

SILVA, Guilherme Araújo. *O silêncio que me toca: efeitos de sentido, silenciamento e constituição do sujeito da toca*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem, 2017, 281 p.

SOUZA, de Odair. *A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

VERRANGIA, Douglas Corrêa da Silva. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos São Carlos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/tese04.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.



A SABEDORIA TRADICIONAL NO INTERIOR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: aproximações, possibilidades e desafios entre saberes tradicionais e o currículo das Escolas do Campo

| 223

*Karla Rodrigues Mota*⁷⁰
*Edson Caetano*⁷¹

Palavras-chave: saberes tradicionais, educação não escolar, Escola do Campo.

1 Introdução

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (Carlos Henrique Brandão – O que é educação)

Ao nos depararmos com os saberes tradicionais é comum, em um contato primeiro, perceber apontamentos negativos que os associam, quase que instintivamente, à ideia de meras crendices, de senso comum, de ineficiência, de algo não elaborado, primitivo, incapazes de explicar a realidade, etc., situação que evidencia a condição de baixaza, inferioridade e de subalternização imputada pelo conhecimento eurocêntrico – a saber: o conhecimento científico – às produções materiais, culturais, intelectuais e artísticas expressas pelos povos originários e comunidades tradicionais.

Trata-se de compreensões extremamente fragmentadas e aparentes frente à produção de saberes dos povos originários e das comunidades tradicionais. Este (des)entendimento se apresenta, segundo Albuquerque (2020), como um reflexo da imposição da monocultura do conhecimento científico-escolar “que tende a subalternizar ou negligenciar experiências que não se pautam no cânone da ciência” (p. 24).

⁷⁰ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTTE). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. E-mail: k.rodriguesmota@gmail.com

⁷¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Graduado em Ciências Sociais pela PUCCAMP. Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTTE). E-mail: caetanoedson@hotmail.com.



A questão tratada por este texto ancora na relação existente entre educação e saberes tradicionais e tem por objetivo discorrer sobre as aproximações, possibilidades e desafios existentes entre os saberes tradicionais e o currículo de uma Escola do Campo localizada no município de Poconé-MT. Tais percepções e discussões foram instigadas por meio dos debates e reflexões dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) inserido na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Metodologicamente, este relato de experiência resulta da vivência docente em dez turmas de ensino médio da Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Correa, atrelada a uma análise documental, cujo *corpus* constituiu-se dos seguintes arquivos:

Projeto Político Pedagógico da escola,

Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC-MT); e

Caderno Pedagógico: Educação do Campo produzido pela Coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola (COCQ) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Tais documentos passaram por uma reflexão teórica fundamentada em Albuquerque (2020) e Cunha (2007), autoras que discutem profundamente e a partir de uma posição contra-hegemônica a natureza dos saberes tradicionais.

Isto posto, informamos que partimos do entendimento de que a produção da vida é um campo de disputa, onde a cultura, a educação, o currículo e o que se constitui ou não enquanto explicação aceitável sobre a nossa existência, são também zonas de contradição. Logo, em nossa vivência docente, quando percebemos a ausência dos saberes tradicionais locais no interior da instituição escolar, vemos materializar-se a lógica de qualificar como inferior e inútil tudo aquilo que não é produzido pelo pensamento colonial, ou seja, tudo aquilo que não se encontra nos livros didáticos e na lógica do conhecimento científico-escolar.



2 Sobre a polarização do conhecimento científico e dos saberes tradicionais: mas de quais saberes estamos falando?

Antes de discorrer e tensionar as proximidades e distanciamentos entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, é necessário alertar que em nossa análise partimos da crítica de que “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes” (MARX; ENGELS, 1998, p. 48). Esta perspectiva nos faz compreender o papel histórico da escola - formalmente escolhida pelos grupos dominantes como instituição de transmissão do “conhecimento verdadeiro e eficaz” – que é o de repelir todo saber não hegemônico, neste caso específico, repelir tudo que não é proveniente pelo conhecimento científico.

A educação, sob esta lógica, se reduz à dimensão da educação escolar e conseqüentemente é desconsiderada as formas outras de ensinar e aprender que os diversos povos originários e as comunidades tradicionais lançam mão para assegurar a produção de suas existências. Para Albuquerque (2020), esta lógica de subalternização dos saberes encontra seu gérmen ainda no positivismo, onde “[...] a ciência detém o monopólio da verdade, por meio do qual determina o lugar de todos os outros saberes que não se encaixam em sua formatação racional [...]” (p. 27).

Desse modo, quando o assunto se volta para o acervo dos saberes tradicionais é comum ouvir, dentro e fora do ambiente escolar, com ar de dúvida e superioridade dos que se dizem “mais conhecedores”, as seguintes interpelações: “por que ir à casa de uma benzedeira se você pode procurar uma farmácia ou médico?”, “curandeiros são charlatões”, “qual o sentido de tomar chá de ervas medicinais se um comprimido industrializado cura sua enfermidade?”; “é uma bobagem trabalhar os conhecimentos da comunidade se tenho conteúdos muito mais importantes no livro didático para ensinar!”.

Buscando romper com esta lógica de dúvida, descrédito e inferiorização em que é submetida toda a magnitude dos saberes tradicionais, o GEPTE toma como objeto de investigação a “fração que não desperta grande interesse”, buscando, além de pesquisar as formas outras de produção material e imaterial da existência humana, refletir e “[...] contribuir não somente à compreensão da existência dos povos e comunidades tradicionais, como também, repensarmos a nossa própria existência” (CAETANO, 2021, p. 266).



Em relação às proximidades e distanciamentos entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, assentamos nossa compreensão em Cunha (2007). Em relação às similaridades, a autora destaca que tanto os saberes tradicionais quanto o conhecimento científico são interpretações da realidade, ou seja, “são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambas também são obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo” (CUNHA, 2007, p. 78). Logo, para a autora, tanto os saberes tradicionais quanto o conhecimento científico são dinâmicos, sofrendo influência das demais determinações da realidade.

No tocante às diferenças, a autora afirma que o conhecimento científico se apresenta como explicação única e universal até que outro paradigma supere esta “verdade”, ao passo que os saberes tradicionais são mais tolerantes e acolhem simultaneamente e com igual relevância as múltiplas explicações da realidade.

No tópico a seguir, refletiremos, a partir do que é possível discutir nas linhas de um resumo expandido, acerca das possibilidades e desafios de inserção dos saberes tradicionais dentro do currículo escolar. Apresentaremos, mesmo que brevemente, a realidade vivida em uma Escola do Campo, ao mesmo tempo em que apresentaremos as fissuras dentro do currículo escolar que permitem incluir e valorizar as lógicas e sabedorias tradicionais.

3 Possibilidades institucionais de aproximação entre o conhecimento científico-escolar e os saberes tradicionais

Neste escrito, temos como objeto de discussão a relevância dos saberes tradicionais para a Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Correa. Geograficamente, a referida escola localiza-se na baixada cuiabana, mais especificamente no Distrito de Cangas situado no município de Poconé-MT, o qual abarca quantidade expressiva de comunidades ribeirinhas, comunidades pantaneiras, assentamentos rurais, comunidades tradicionais e 29⁷² das 71 Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) do estado do Mato-Grosso.

⁷² As Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) no município de Poconé são: Aranha, Cágado, Campina da Pedra, Campina II, Canto do Agostinho, Capão Verde, Céu Azul, Chafariz Urubama, Chumbo, Currallinho, Imbé, Jejum, Laranjal, Minadouro II, Monjolo, Morrinhos, Morro Cortado, Pantanalzinho, Passagem de Carro, Pedra Viva, Retiro, Rodeio, São Benedito, São Gonçalo, Sete Porcos, Tanque do Padre Pinhal, Varal, Sesmaria Fazenda Grande Carretão. Dados retirados do site da Fundação Palmares no qual apresenta certidões expedidas às CRQs publicada no DOU de 05/02/2021. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso: 23 abr. 2022.



Esta diversidade de povos e culturas está representada no interior da escola em que perpassa este relato. Além da observação em sala de aula, este dado é materializado no Projeto Político Pedagógico em vigência. De acordo com o documento, a escola apresenta um quantitativo expressivo de alunos residentes fora do Distrito de Cangas, em dados numéricos afirma que “54,24% dos alunos moram em outras localidades, sendo elas divididas entre comunidades, assentamentos e fazendas, 100% deles dependem do transporte escolar” e “45,76% são moradores do Distrito de Cangas” (ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA, 2021, p. 3). O documento ainda reitera que “a escola atende a 32 comunidades, sendo elas agricultores familiares, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados e quilombolas” (p. 7, grifo nosso).

| 227

Dada tal diversidade de perfis de estudantes que frequentam a escola e dado que estes, em sua maioria, têm as suas existências forjadas no seio das comunidades tradicionais, urge a necessidade da escola dialogar com os saberes produzidos por estes sujeitos, para que, então, essa escola faça sentido e seja útil tanto para estes estudantes quanto para a comunidade da qual fazem parte.

Contudo, fazemos a ressalva de que não propomos que os conhecimentos escolares sejam suprimidos em função dos saberes tradicionais, já que não se trata de priorizar um em detrimento de outro ou de elencar um como o mais importante. Trata-se, pois, de desconstruir, dentro do espaço escolar, o senso comum pautado na máxima de que apenas o conhecimento científico é o que explica o real, visto que na realidade concreta de grande parte destes estudantes e comunidades os saberes tradicionais se fazem presentes.

Portanto, é imperioso o diálogo e a convivência dos saberes tradicionais com o conhecimento científico-escolar. É necessário que eles coexistam em um mesmo espaço. Todavia, assim como defende Cunha (2007), coexistir, não significa validar os resultados da produção de saberes tradicionais pela ciência moderna, tampouco considerar a produção científica e a produção de saberes ancestrais e da experiência como idênticos; coexistir é aceitar que ambos podem explicar a realidade e nesse sentido, *valorizar as diferenças* entre ambos.

Cumpramos ressaltar que, por mais que residamos no referido município desde o ano de 2018, atuando na rede pública de ensino estadual, notamos que as discussões sobre os



saberes das comunidades tradicionais não são amplamente apresentados no interior das escolas, bem como, no interior da sociedade poconeana como um todo, mesmo o município apresentando quantidade expressiva de comunidades tradicionais.

Como reflexo, após ingressar na referida unidade escolar percebemos que os saberes tradicionais praticamente são desconsiderados epistemologicamente no interior das salas de aula, mesmo havendo “frestas legais” para que os mesmos lá estejam. O Documento de Referência Curricular (DRC) de Mato Grosso para o Ensino Médio, por exemplo, orienta que na parte diversificada do currículo das Escolas do Campo deve-se

| 228

garantir que os saberes das comunidades do campo sejam valorizados com o intuito de fortalecer a identidade dos nossos estudantes. Portanto, ao refletirmos sobre uma prática pedagógica na Educação do Campo, precisamos levar em consideração as práticas da comunidade em que o estudante está inserido (2021, p. 38, grifo nosso).

Contudo, entendemos que a cultura dominante e, conseqüentemente a escola subjuguem pela ótica da aparência a sabedoria popular, ignorando a gama de saberes ancestrais e da experiência que fundamentam tais práticas e que as tornam eficazes e válidas ao longo de gerações até os dias atuais.

Marx e Engels (1998, p. 48) já alertavam que, “a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante”. Como consequência, esta negação incide também no campo da educação, onde a escola, mesmo as ditas do campo, acaba por não reconhecer os saberes tradicionais como uma forma capaz de dar sentido e de explicar a complexidade da existência humana, entendendo que é papel exclusivo do conhecimento científico-escolar fazê-lo. Como resultado, a escola apresenta-se descolada da realidade dos estudantes, principalmente dos que frequentam as escolas do campo, podendo ser um dos fatores que influenciam no baixo rendimento escolar e na infrequência.

Se faz necessário, portanto, alterar as bases desta lógica, possibilitando que o conhecimento científico e os saberes tradicionais compartilhem o espaço da sala de aula, mesmo que de forma contraditória. Para tanto, Cunha (2007, p. 84) alerta que é importante



[...] achar os meios institucionais adequados para, a um só tempo, preservar a vitalidade da produção do conhecimento tradicional, reconhecer e valorizar suas contribuições para o conhecimento científico e fazer participar as populações que o originaram nos benefícios que podem decorrer de seus conhecimentos.

Conforme procuramos argumentar neste texto, é possível encontrar brechas institucionais que permitem o diálogo entre essas duas explicações da realidade. O Caderno Pedagógico: Educação do Campo e o Documento de Referência Curricular apresentam elementos normativos que possibilitam a despolarização entre urbano e rural e, conseqüentemente, atenuem, dentro da escola, a dicotomização entre conhecimento científico e saberes tradicionais. A título de exemplo, o Caderno de Pedagógico aponta que é papel da escola fazer com que o estudante do campo desenvolva

o sentimento de orgulho da comunidade e de si mesmo, sabendo que é um ser único e valoroso, desfazendo as relações hierárquicas e dicotômicas entre urbano e rural, visto que, muitas vezes o estudante do campo se sente inferiorizado em relação ao da cidade. Os estudantes podem refletir sobre a importância do campo na construção de si e da comunidade, pois, ao reforçar as suas identidades (re)descobrem valores fundamentais para a formação humana (MATO GROSSO, 2020,p.23).

Compreendemos o currículo escolar como uma das materializações das contradições que marcam a sociedade capitalista, constituindo-se enquanto resultado das contradições entre os grupos dominantes e a classes populares que anseiam em aproximar o currículo da sua própria cultura. Como resultado, por mais que a escola, dentro da sociedade capitalista, tenha como função primeira repassar o conhecimento dominante, existem frestas legais para que os saberes tradicionais adentrem à educação escolar. Estas lacunas devem ser ocupadas, permitindo inserir no ambiente escolar “os múltiplos processos e instâncias de sociabilidades em que as práticas educativas são vivenciadas, saberes são aprendidos e compartilhados” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 26).

Por fim, reforçamos a importância e a contribuição que os saberes tradicionais carregam, bem como reconhecemos o seu princípio educativo. Ansiamos uma Escola do Campo que valorize e dialogue com as práticas e saberes das diversas comunidades tradicionais, sendo possível almejar um horizonte de preservação e valorização dos saberes ancestrais; o fortalecimento do princípio de autonomia e dos laços de identidade dos



moradores com o território; e a intensificação na luta das comunidades tradicionais pela defesa, recuperação e manutenção de sua cultura.

4 Considerações Finais

O ponto de partida e de chegada deste relato de experiência assenta na necessidade de superar a dualidade e sobreposição do conhecimento científico-escolar em relação aos saberes tradicionais. Ancorados em Cunha (2007), entendemos ser necessário, encontrar os mecanismos institucionais que possibilitem a coexistência destas duas formas de explicar a realidade.

Ao longo deste manuscrito, mesmo que resumidamente, tentamos tensionar o papel e as contradições da escola como instituição reprodutora do saber dominante, isto é, do saber científico-escolar. Dentro do possível, apresentamos as fissuras características da hegemonia curricular, que permitem trazer para o chão da escola os saberes tradicionais, oportunizando a construção de uma Escola do Campo que fortaleça e valorize as formas outras de produção e reprodução material e imaterial da vida, diferentes das impostas pela ótica do capital.

Encerrando nossas reflexões, esperamos contribuir, por meio do relato de nossa vivência, com os estudos que se dedicam ao fortalecimento e valorização das sabedorias tradicionais e das escolas do campo numa posição contra-hegemônica e ou decolonial. Almejamos que o ato de educar deixe de ser reduzido ao restrito espaço dos muros da escola e dos livros didáticos e, assim como apontado da epígrafe deste texto, que enxerguemos a educação “misturada” à nossa vida.



Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Religião, Cultura e Educação: modos outros de ensinar e aprender. In: *Pedagogias e sujeitos em conexão*. FERREIRA, Diana Lemes (coord.). MACHADO, Edina Fialho Machado. SILVA, Cristiano Silva da. ALMEIDA, Fernando Octavio Barbosa de Almeida (orgs.). Curitiba: CRV, 2020, p. 23-44.

BRANDÃO, Carlos Henrique. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAETANO, Edson. Ao lado dos povos e comunidades tradicionais: o GEPE e a epistemologia do Bem Viver. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno (orgs.). *Memória, pesquisa e impacto social: o percurso formativo do Programa de Pós-Graduação da UFMT*. 1.ed. Cuiabá: Carlini&Canato Editorial, 2021, p. 257-267.

CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saberes científicos. *Revista USP*, n. 75, p. 76-84, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso 05 fev. 2022.

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA. *Projeto Político Pedagógico*. Poconé, 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. *CADERNO PEDAGÓGICO: Educação do Campo - anos finais do ensino fundamental e ensino médio*. Cuiabá, 2020. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16936506/Caderno+Campo.pdf/b2a6171d-aaa5-7cbc-4999-25f40643ab68>. Acesso 05 jul. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. *DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO - ETAPA ENSINO MÉDIO*. Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>. Acesso em 06 mar. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução Luiz Cláudio de Castro Costa. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.



TEMÁTICA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR: práticas educativas a partir do *Buen Vivir*

Fabiane da Silva Prestes⁷³

| 232

Agência Financiadora: PNPD/CAPES

Palavras-chave: ancestralidade, *buen vivir*, currículo, interculturalidade

1 Introdução

Propostas educativas interculturais vêm ganhando espaço no contexto escolar, sobretudo a partir da entrada em vigor da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de artes, literatura e história brasileira. Desse modo, a invisibilidade indígena foi superada no plano jurídico, contudo, a abordagem do tema no âmbito de todo o currículo escolar ainda é um desafio. Nesse contexto, entende-se que os conteúdos relacionados à história e à cultura indígena permanecem interligados com a ancestralidade destes coletivos, a qual é evidenciada a partir do Novo Constitucionalismo da América Latina, em seu terceiro ciclo, também reconhecido como plurinacional e comunitário.

A Constituição da Bolívia, de 2008, consagra a perspectiva do *Buen vivir*: modo de vida pautado em saberes tradicionais, compreendido como filosofia de vida, sustentado na harmonia das relações entre o indivíduo consigo mesmo, o indivíduo e a sociedade, e, o indivíduo e o Planeta (todas as formas de vida) (ACOSTA, 2016). Cumpre destacar que, as reflexões sobre o *Buen Vivir* foram, na última década do século XX, sendo revigoradas com as Assémbleias Constituintes dos países do Equador e da Bolívia. Tal corrente filosófica trata-se da perspectiva holística das sociedades indígenas (da América Andina), que decidiram

⁷³Doutora em Ciências em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. Bolsista PNPD/CAPES. E-mail: fabiane.prestes@sou.unijui.edu.br



recuperar o seu modo de ser, o qual foi desprezado e inviabilizado desde a invasão do território.

Com a finalidade de ampliar as possibilidades de discussão sobre a questão, objetiva-se apresentar práticas educativas que introduzem a temática indígena no espaço escolar a partir dos princípios que fundamentam o *Buen Vivir*.

| 233

2 Fundamentação teórica

O conceito *Buen vivir* ou *Vivir bien*, oriundo da ancestralidade indígena, não é uma tradução literal de “bem viver” (ainda que esse termo seja utilizado por alguns autores), já que, cada povo o traduz a partir da sua própria interpretação, a qual é repleta de significados. Mamani (2010), ao pesquisar a tradução literal dos termos *Suma Qamaña* em *Aymara* e *Sumak Kawsay* em *Quéchua*, aponta que o primeiro é traduzido como *Suma* – plenitude, sublime, excelente, magnífico, formoso – e *Qamaña* – viver, conviver, estar e ser. Bem como, o segundo é traduzido como *Sumak* – plenitude, sublime, excelente, magnífico, formoso, superior – e *Kawsay* – vida, ser e estar (MAMANI, 2010). Desse modo, a partir das traduções de *Buen vivir*, *Suma Qamaña* e *Sumak Kawsay* entende-se que as mesmas podem ser interpretadas a partir de uma definição aproximada: vida em plenitude, boa vida ou bom viver.

Nesse contexto, as práticas educativas que contemplem a temática indígena no espaço escolar a partir dos pressupostos do *Buen Vivir* são capazes de alargar os horizontes de discussão, interconectando tal temática com temas contemporâneos. Ademais, o *Buen Vivir* apresenta um novo modelo de desenvolvimento baseado em antigas tradições, e seus princípios norteadores representam a conjugação dos pressupostos presentes no novo constitucionalismo da América Latina, que reafirma o conceito de vida plena almejado pelos povos ancestrais há milhares de anos.

Essa corrente de reflexão é sintetizada nos seguintes princípios: priorizar a vida; fazer acordos em consenso; respeitar as diferenças; viver em complementariedade; ter equilíbrio com a natureza; defender a identidade; aceitar as diferenças; priorizar direitos cósmicos; saber comer; saber beber; saber dançar; saber trabalhar; retomar à *Abya Yala*; reincorporar a agricultura; saber comunicar-se; ter controle social; trabalhar em reciprocidade; não roubar nem mentir; proteger as sementes; respeitar as mulheres; viver bem e não melhor; recuperar



recursos; exercer a soberania; aproveitar a água; escutar os mais velhos (CHOQUEHUANCA, 2010).

No Brasil, a invisibilidade indígena, nos mais diversos campos, perdurou por quase 500 anos. Reitera-se que “os povos indígenas foram, dentro da história cuja matriz era o princípio da nacionalidade brasileira, relegados ao esquecimento logo após a chegada dos europeus” (BITTENCOURT, 2013, p. 102). No campo jurídico, o processo de reconhecimento de direitos transcorreu por três períodos: 1) indiferença total – que tem início com a conquista no século 16, estendendo-se até o início do século 20 – nesse período legislações sequer traziam ressalvas sobre os direitos dos indígenas; 2) caráter tutelar – figuras intermediárias são criadas para representar os grupos indígenas (SPILTN e SPI); neste período, as discriminações apresentavam-se encobertas pelos signos da proteção; 3) reconhecimento de direitos – a partir de 1988, com a entrada em vigor a Constituição Federal que reconhece o indígena como sujeito de direitos (PRESTES, 2018).

O ensino de temas indígenas saiu do campo da transversalidade, cujo caráter de recomendação era disciplinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, para assumir o caráter de obrigatoriedade, previsto pela Lei 11.645/2008. Nesse contexto, a necessidade de implementação de metodologias necessárias para a efetivação de uma pedagogia da diversidade, tornaram-se constantes. Nesse cenário, práticas metodológicas favoráveis para reflexão pedagógica em sala de aula, capazes de contemplar as especificidades e as diferenças socioculturais dos coletivos indígenas, são fundamentais. Contudo, as escolas vem sutilmente contribuindo para o silenciamento dos povos indígenas, seja pela replicação de práticas pedagógicas generalizantes, seja transformação em folclore nacional ou condenando-os ao passado (KAYAPÓ, 2019).

3 Metodologia

Em termos metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória-descritiva através do método qualitativo. Foram analisadas legislações, dando-se ênfase a Lei 11.645/2008, entre outros documentos concernentes a inserção da temática indígena no espaço escolar.



Além disso, foram utilizados os recursos metodológicos da observação participante e da pesquisa-ação. Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da cidade de Santiago/RS. No que tange à observação participante, a pesquisadora integra-se ao grupo para obter as informações, as quais serão registradas em diário de campo. Em relação à pesquisa ação na escola, pretende-se que os professores participantes possam refletir, a fim de, transformar práticas educativas (FRANCO;PIMENTA, 2010).

| 235

Dessa forma, foi realizado o exame da natureza, do alcance e das interpretações possíveis sobre a temática indígena no espaço escolar, bem como formas de (re)interpretá-la a partir de saberes outros. Assim, tomando como aportes teóricos da educação, do neoconstitucionalismo, da descolonização e da temática indígena na escola, tem-se que a questão indígena é um tema negligenciado na tradição educacional e propõem-se a sua (re)construção a partir da interlocução de saberes.

4 Resultados e Discussão

A presente reflexão compõe um dos resultados do projeto de pesquisa em desenvolvimento: “O ensino da temática indígena: tecendo saberes a partir dos princípios do *Buen vivir*”, realizado em estágio pós-doutoral, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que tem como objetivo: propor a implementação da temática indígena no espaço escolar a partir de princípios que fundamentam a filosofia do *Buen Vivir*.

Nesse contexto, destaca-se que a abordagem da questão indígena nos currículos escolares vem sendo discutida por pesquisadores desde o final da década de 90. Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni, desde essa época já apontavam diretrizes para a inserção da temática indígena no espaço escolar, visando romper conceitos pré-estabelecidos por meio da análise de mitos e da cultura material indígena (ORELLANA, 2019).

Zamboni e Bergamaschi (2009) ao analisarem os livros didáticos adotados na primeira metade do século XX percebem que as concepções predominantes nesses manuais (utilizados amplamente nas escolas brasileiras), estavam impregnadas por concepções da literatura romântica do século XIX, a qual apresenta um indígena idealizado, representado a um só tempo como herói e vítima. Além disso, predominavam nesses materiais didáticos, narrativas abordando os povos indígenas como representantes do passado, sendo visíveis



como primeiros habitantes do Brasil, e invisíveis no decorrer do tempo. Assim, enfatiza-se que estas concepções foram responsáveis pela formação de muitas gerações escolares.

Os resultados sobre a temática na produção bibliográfica e acadêmica assinalam que os livros didáticos reforçam preconceitos em relação aos coletivos indígenas. Por outro lado, a ampliação do número de teses e dissertações aponta que o interesse em pesquisar e discutir a temática indígena ampliou-se a partir da entrada em vigor da legislação 11.645/08. Além disso, está em crescimento o número de produção escrita e defendida por indígenas, os quais tornaram-se protagonistas de sua própria história (ORELLANA, 2019).

Introduzir a temática indígena no espaço escolar, de forma constante, ainda é um desafio para o educador. Não obstante os debates tenham se alargado e a produção acadêmica e bibliográfica, sobre o tema, tenha ganhado maiores proporções nos últimos anos, pôr em prática requer formação contínua, subsídios e, principalmente, a ruptura de estereótipos. É prudente considerar que “o já existente e o novo se entrelaçam nos significados e conteúdos da tradição cultural, na dimensão do espaço social dos grupos nele integrados e do tempo histórico das gerações que se sucedem” (MARQUES, 1992, p. 559).

Com o objetivo de propor práticas educativas voltadas para abordagem da temática indígena no espaço escolar, foram enumerados os seguintes conceitos-chaves, construídos a partir dos princípios do *Buen vivir* anteriormente explicitados, os quais tornam-se basilares para a efetividade desta filosofia de vida e que irão servir de base de sustentação desta proposição. Portanto, os conceitos-chave são: ancestralidade (saberes tradicionais, identidade), cosmovisão (cosmologias, todas as formas de vida), vida como prioridade (concepção da Terra como mãe, recuperação de recursos naturais), complementariedade (interdependência), reciprocidade (obrigação ética de dar e retribuir), harmonia (ciclos da Terra, cosmos e vida), equilíbrio (entre humanos, natureza e todas as formas de vida), dualidade (opostos que se complementam), tempo cíclico (em contraposição ao tempo linear) e concepção biocêntrica (natureza no centro das preocupações) (PRESTES, 2018).

Ao articular a temática indígena com os princípios do *Buen Vivir* é ampliada a possibilidade de um ensino interdependente e intercomplementar. Nesse sentido, enfatiza-se que a “construção da experiência (o novo nome da formação) sob o primado das práticas circunstanciadas não pode ser apenas um processo de desconstrução de saberes e habilidade implícitas, mas deve colocar-se na mediação da tematização [...]” (MARQUES,



2001, p. 36). Assim, é imprescindível uma atividade reflexiva em relação ao saber, que proporcione questionamentos, inquietações e direcionem para novos horizontes.

É nesse contexto que foi desenvolvida a pesquisa-ação em uma escola da rede estadual de Santiago, município localizado na região Centro-Oeste do Rio Grande do Sul. As ações compreenderam a elaboração de planos de aula interdisciplinares, com atividades em espaços não-formais de educação e atividades desenvolvidas em parceria com a família; divisão dos temas de pesquisa para cada ano do ensino fundamental (brincadeiras, culinária, grafismo, vocabulário, vestuário, lendas e mitos, plantas medicinais, artesanatos); realização de atividades de cunho ambiental, na área externa da escola (espaço arborizado), Elaboração de materiais com resultado das pesquisas realizadas pelos alunos: mapas, cartazes, panfletos, e trabalhos artísticos; Apresentação dos resultados entre turmas, a partir de metodologias ativas as quais permitiram que o aluno fosse protagonista no espaço escolar; Apresentação de uma Mostra Cultural sobre os grupos étnicos Guarani e Kaingang. Dessa forma, criou-se um universo cultural comum, “na perspectiva de construção coletiva, de buscar participação, permitindo a contribuição de todos” (FRANCO, 2016, p. 516), ao mesmo tempo percebe-se a tentativa de “restituir à infância o senso da pesquisa” (MARQUES, 2001, p.32).

Em decorrência do *coronavírus* as ações junto à escola passaram as ser desenvolvidas de forma remota, com a elaboração de *cards* e *stories* para serem compartilhados nas redes sociais, ensejando a importância do ensino da temática indígena. Foram elaborados planos de aula que articulam a temática indígena com as Culturas Digitais, “almeja-se que a presente prática pedagógica contribua para a efetivação de uma pedagogia antirracista, a substituição de estereótipos e generalizações pelo reconhecimento e respeito à diversidade” (PRESTES, FENSTERSEIFER, 2021, p. 08). Foram realizadas conversas com os alunos sobre os temas estudados, com o objetivo de esclarecer que no Brasil existem mais de 305 coletivos indígenas e que cada um possui um modo de ser peculiar. Munduruku considera que, ao romper estereótipos “a sociedade brasileira irá dar um passo enorme na sua capacidade de conviver com a diferença” (MUNDURUKU, 2019, p. 50).



5 Considerações Finais

Apesar de a legislação vigente tornar obrigatória a abordagem da cultura e história indígena no currículo escolar, muitas práticas seguem sendo desenvolvidas esporadicamente, e aquelas que usam o livro didático como recurso pedagógico, mantêm a concepção do “índio” genérico. Desse modo, há estereótipos que precisam ser rompidos, a fim de que, as propostas introduzidas pela legislação possam ser efetivadas. Nesse contexto, é preciso romper as raízes históricas que fixaram o indígena no passado, propondo-se que sejam estabelecidas conexões entre diversas áreas do saber.

Para apoiar as práticas educativas decoloniais, surgiu o novo constitucionalismo da América Latina que teve seu primeiro ciclo inaugurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Ou seja, propõe uma ruptura do sistema de poder colonial, ganhando ainda mais força com as novas Constituições do Equador e da Bolívia, já que, é nelas que o *Buen Vivir* é positivado como forma de reconhecimento dos saberes tradicionais dos povos indígenas.

Constata-se que, grande parte dos coletivos indígenas orienta seu modo de ser a partir dos saberes por seus ancestrais. Indiscutivelmente, a natureza é um elemento fundamental para a afirmação cultural destes grupos, pois é em meio a ela que seus rituais sagrados são colocados em prática. O respeito pela cosmovisão indígena e seu devido reconhecimento pela sociedade não-indígena representa a descolonização destes coletivos, que sofreram durante anos a perversidade da imposição de uma cultura distinta daquela que seus antepassados lhes deixaram como herança.

Por fim, o ensino da temática indígena a partir de articulações com o *Buen Vivir* é uma alternativa de prática educativa capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, já que, a “[...] aprendizagem não se faz de conhecimentos fragmentados porque a vida humana em sociedade se realiza, e por isso se deve entender em sua complexidade [...]” (MARQUES, 2001, p.30). Assim, a presente pesquisa tem se mostrado efetiva, no sentido de propor reflexões e articular saberes científicos com saberes da prática cotidiana em sala de aula.



Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária Elefante, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 53-69, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

CHOQUEHUANCA, David. Hemos decidido volver a nuestro camino, recuperar nuestros valores y nuestros códigos. In: *Ministério de Relaciones Exteriores, Vivir Bien. La Paz: Ministério de Relaciones Exteriores*, 2010. p. 49-62.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativo-formativas da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: SESC. *Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação. Departamento Nacional Culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc, Departamento Nacional*. – Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2019. pp. 56-81

MAMANI, Fernando Huanacuni. “Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas”. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, Lima: CAOI. 2010.

MARQUES, Mario Osório Marques. *Educação nas Ciências: os Novos desafios*. Educação nas Ciências, v.1, n.1, jan/jun, 2001, p 21-43.

MARQUES, Mario Osorio. *Os paradigmas da educação*. Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia Bras., v. 73, n. 175, p. 523-546, set./dez. 1992.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. In: SESC. *Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação. Departamento Nacional Culturas indígenas, diversidade e educação/Sesc, Departamento Nacional*. – Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2019. pp. 41-56.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. *A produção acadêmica em Educação Escolar Indígena no Brasil: autorias, tendências e perspectivas -1980 a 2017*. 150 f. Tese (Doutorado) Curso de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PRESTES, Fabiane da Silva. *O bem viver Kaingang: as conexões entre os princípios da teoria do Buen vivir e os saberes tradicionais que orientam o seu modo de ser*. 2018. 279 f. Tese



(Doutorado) Curso de Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento, Programa de Pós-graduação em Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018.

PRESTES, Fabiane da Silva; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Culturas digitais: proposta de plano de aula para abordar a temática indígena. *Anais do Salão do Conhecimento 2021*, UNIJUÍ, 2021.

| 240

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação. 17. *COLE*, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf. Acesso em 16 mar de 2021.



A CULTURA CORPORAL INDÍGENA: possibilidades decoloniais no currículo escolar⁷⁴

André Luis de Freitas Oliveira⁷⁵
João Batista Gonçalves Bueno⁷⁶

| 241

Palavras-chave: Povo Potiguara; Currículo; Educação Física; Pedagogia decolonial; Cultura Corporal.

1 Introdução

Em tempos escusos, onde a democracia é posta em xeque através de projetos de Leis que censuram veladamente a posição de educadores, sob o pretexto de uma neutralidade educativa, e um modelo de currículo oficial que apresenta em seu contexto uma visão colonial do conhecimento. Nessa fase obscura, tenta-se de toda forma silenciar ainda mais aqueles que já não são escutados pela sociedade, que a história política subalternizou, negando sua existência, ou ainda apresentando-os de forma destorcida. É nessa seara que este estudo se desenvolve, como forma de resistência a um modelo opressor de Estado.

O objetivo geral que norteia esta pesquisa é oferecer possibilidades metodológicas para a (re)significação da cultura corporal indígena como elemento constitutivo do currículo escolar da Educação Física na educação indígena. O que demanda alguns desdobramentos, tais como: a) investigar como é construído o currículo da Educação Física na educação indígena da Rede Pública Estadual situada nas Terras Indígenas Potiguara, no litoral norte paraibano; b) apresentar a visão da comunidade escolar sobre os conteúdos da Educação Física e a cultura indígena local; c) elaborar uma proposta metodológica para a Educação

⁷⁴ Recorte feito da dissertação apresenta ao PPGFP/UEPB como requisito para a titulação de mestrado. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3540/2/DISSERTA%20DE%20FREITAS%20OLIVEIRA.pdf>

⁷⁵ Mestrado em Formação de Professores pela UEPB/PPGFP. Professor da Educação Básica do Estado da Paraíba. Contato: andre.profed@hotmail.com

⁷⁶ Doutor em Educação – UNICAMP. Professor da UEPB. Contato: joaobgbueno@hotmail.com



Física, com ênfase na cultura corporal indígena; d) evidenciar a (re)significação da cultura corporal como elemento patrimonial histórico do Povo Potiguara.

Poder provocar o acesso a um currículo que instigue metodologias que evidenciem a cultura corporal do Povo Potiguara, fazendo com que se obtenha a remissão do patrimônio histórico cultural deste povo, torna-se a premissa mais relevante deste estudo.

| 242

2 A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica: ferramentas para a prática pedagógica da cultura corporal

A decolonialidade significa olhar para os processos que levaram a colonização das minorias com o espectro de rompimento do que foi posto. É atentar para os processos históricos sob a ótica daqueles que não puderam contar sua versão da história. Como enfatiza Benjamin (1985), as “coisas” devem ser vistas a contrapelo⁷⁷, ou seja, sob o prisma contrário ao que está posto.

Nesse sentido as discussões levantadas por Lander (2005; 2006), Mignolo (2002), Quijano (2005) e Walsh (2008; 2009; 2014), a despeito da decolonialidade e das possibilidades de entendimento dos processos que levaram ao eurocentrismo, e sob a forma binária a saber: colonialidade do poder, sistema de classificação social baseada na hierarquia racial e sexual; colonialidade do saber, associada ao eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento; e a colonialidade do ser, exercida por meio da inferiorização, subalternização e a desumanização. Na lógica da decolonialidade cabe questionar sobre os papéis que os grupos minoritários assumem no processo histórico e quais as potencialidades de tais conhecimentos quando incorporados à dinâmica da vida escolar.

Ao incorporar o conceito de decolonialidade a este estudo, aproximamos de forma mais crítica o olhar sobre a prática pedagógica que envolve o cotidiano da Educação Física na escola indígena, como forma de romper com modelos eurocêntricos de cultura corporal, enfatizando, assim, a vivência de elementos da cultura corporal indígena no cotidiano das aulas deste componente curricular.

É nesse contexto que emerge o conceito de cultura apresentado por Thompson (1998):

⁷⁷ Por isso o materialista histórico se afasta quanto pode desse processo de transmissão da tradição, atribuindo-se a missão de escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 2016, p. 13).



Esta pode sugerir, numa inflexão antropológica influente no âmbito dos historiadores sociais, uma perspectiva ultra consensual dessa cultura, entendida como sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados. Mas a cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma imperiosa - por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou ortodoxia religiosa predominante - assume a forma de um 'sistema' (THOMPSON, 1998, p. 17).

A este soma-se a definição de Moreira e Candau (2007), quando enaltecem que a "cultura refere-se à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por determinados grupos". Sendo a cultura algo simbólico, ou seja, seu sentido é individual, no sentido de único, singular, aqui é atribuído a um indivíduo ou grupo de indivíduos da mesma etnia, por exemplo, o Toré, ritual religioso do Povo Potiguara, mas que está presente em outras etnias indígenas, talvez até com outros ritos e significados.

Então, se a cultura é algo singular e não há singularidade que não passe pelo corpo, e sendo este o ponto de conexão dos significados, atrevemo-nos a conceituar, de forma simples, que a cultural corporal nada mais é do que a inscrição dos significados historicamente e socialmente constituídos através do movimento do corpo humano. Neste sentido, Neira e Nunes (2014) afirmam que a Educação Física é responsável pela difusão no ambiente escolar do que se define de cultura corporal de movimento.

Este componente é responsável pela transmissão e reconstrução das manifestações corporais a partir da sua historicidade, ou seja, o estudo e a compreensão das influências de diversos elementos filosóficos, políticos, religiosos, sociais e pedagógicos que se constituíram ao longo da sua história, para que possam ser superados, configurando uma perspectiva cultural sobre a linguagem corporal, isto é, **cultural corporal**" (NEIRA; NUNES, 2014, p. 209). (Grifo nosso)

De tal forma, que essa pesquisa tenta subsidiar um novo olhar para a prática pedagógica da Educação Física, dentro da escola indígena, como forma de decolonizar o conhecimento institucional, a fim de intercruzar saberes, provocando à aproximação da Educação Física, ou melhor do seu currículo, com os saberes emanados da corporeidade indígena. Portanto, o que se propõe é uma concepção de Educação Física escolar que ofereça a oportunidade do diálogo por meio de encontro das diversas culturas,



proporcionando aproximação, interação, experimentação, análise crítica, (re)significação e valorização das diversas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade, para que os educandos possam reafirmar sua identidade e reconhecer a legitimidade de outras.

3 A pesquisa: sua construção

O estudo é composto de uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo, com uma abordagem etnográfica. O objeto de pesquisa deste estudo envolve a cultura corporal indígena, mais precisamente, do Povo Potiguara, e o currículo escolar de Educação Física na educação indígena, a etnografia se torna primordial para o alcance das respostas para os objetivos propostos na introdução deste texto.

Uma vez posicionada a escolha da etnografia como método de pesquisa, apresentamos o local onde a pesquisa foi desenvolvida. O *lócus* da pesquisa está situado nas Terras Indígenas Potiguara, e localiza-se no litoral norte paraibano, entre os municípios de Marcação, Rio Tinto e Baía da Traição.

No que se refere à unidade escolar que serviu de campo de estudo, situa-se na aldeia Tramataia, no município de Marcação-PB, localizada, aproximadamente, a 12 km da zona urbana. A Escola Cacique Iniguaçú é uma instituição da Rede Estadual de Ensino e oferece do 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, funcionando nos turnos manhã e tarde.

A população da pesquisa é composta por alunos do 6º ano do ensino fundamental, pais e/ou responsáveis, o docente do componente de Educação Física, Gestor e o Cacique da Aldeia.

Todo material coletado foi transcrito, de forma a contribuir para facilitar a esquematização das informações. A transcrição é registro escrito de uma entrevista, sessão de grupo, anotações entre outros elementos, sendo fundamental para análise qualitativa, refletindo a linguagem verbal, não verbal e contextual dos dados. (SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 216).



4 Sequência Didática Interativa como possibilidade de trabalho pedagógico com a cultura corporal indígena

Como forma de (re)significação do trabalho pedagógico da Educação Física, sugerimos a utilização de uma Sequência Didática Interativa (SDI) que tivesse como objetivo experienciar as memórias corporais narradas pelos “troncos velhos”, bem como dos familiares dos alunos. A sugestão de tal procedimento se deu a partir da necessidade apresentada pela escola e pelo professor titular do componente curricular em abrir as possibilidades do fazer pedagógico da EFE, para além do modelo tecnocrático-desportivo das aulas.

A sequência didática é um procedimento de ensino simples, que consiste no planejamento sequencial de atividades didático-pedagógicas que se relacionam entre si, pode ser feita de forma isolada, em um único componente, e de forma inter e transdisciplinar. Segundo a professora Maria Marly de Oliveira (2013),

Situando-a no tempo e no espaço, a sequência didática surgiu na França no início dos anos de 1980 e objetivava melhorar o processo de ensino da língua materna, sendo uma proposta para sair de um ensino fragmentado do idioma francês em que se trabalhava de forma separada, sem conexões, a ortografia, a sintaxe e cada categoria gramática (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Nesse sentido, a SDI apresenta-se como uma possibilidade interessante de trabalho com a cultura corporal indígena, que tem como ingrediente principal a memória do corpo através da oralidade de seus atores. Oliveira (2013) conceitua a SDI da seguinte maneira:

A sequência didática interativa é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do Círculo-Hermenêutico dialético para identificação de conceitos/ definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e que são associados de forma interativa com teoria(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes. (OLIVEIRA, 2013, p. 58-59)

Deve-se ressaltar que a SDI não tem um tempo delimitado, cabe ao professor determinar, juntamente com os alunos, a duração provável das aulas/encontros, de forma a encontrarem a relação mais igualitária para as atividades propostas. Oliveira (*op. cit*) estabelece que a sequência didática interativa se caracteriza por dois blocos iniciais de



atividades. O primeiro, onde ocorre a aplicação do Círculo-Hermenêutico Dialético (CHD), e o segundo, quando se ancora no embasamento teórico feito pelo professor.

Essa técnica favorece, de forma mais “rápida”, a relação aluno-professor, aluno-aluno e professor-aluno, pois permite uma dinamicidade no processo ensino-aprendizagem. O fator que deve ser ressaltado é que o conceito parte dos alunos de forma interativa, sem a preocupação de certo ou errado, o que importa realmente é o diálogo entre eles na construção de um conceito que abranja toda a turma. Nesse sentido, Oliveira (2012 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 62) acrescenta:

O Círculo Hermenêutico Dialético é um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica através de um vai e vem constante (dialética) entre interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (complexidade) para estudar e analisar um determinado fato, tema e/ou fenômeno da realidade.

A autora sugere que, após o fechamento das duas primeiras sequências de atividades, o professor estabeleça uma rotina de atividades ou uma atividade de fechamento para a consolidação dos conceitos trabalhados. No caso deste estudo, foi utilizada uma sequência de cinco encontros⁷⁸ de noventa minutos, os quais estão descritos no Quadro 1.

TABELA 1 – Atividades propostas para aplicação da SDI

PLANEJAMENTO DA ATIVIDADES DA SDI			
TEMA: CULTURA CORPORAL INDÍGENA			
ENCONTRO	DATA	ATIVIDADE	OBJETIVO
1º	25/02/19	Apresentação inicial	Conhecer a turma e apresentar o trabalho
2º	04/03/19	Aplicação do CHD	Refletir sobre o conceito de cultura corporal
3º	11/03/19	Embasamento teórico	Contextualizar de forma sistemática os conhecimentos
4º	18/03/19	Atividade de consolidação	Construir sob o olhar dos alunos as atividades corporais vividas pelos seus familiares na infância
5º	25/03/19	Avaliação dialogada	Expor o que foi aprendido
CULMINÂNCIA – SEMANA CULTURAL – 15 a 17/04/19			

⁷⁸ Os encontros aconteceram à tarde com a presença do professor Anderson Padilha. A escolha para fazer no horário de aulas da turma se deu por ter a maioria dos alunos na escola, o que não acontece durante as aulas em contraturno de Educação Física. Os encontros com a turma após planejados foram aprovados devidamente pela gestão da escola, e as aulas necessárias foram cedidas pelos professores de forma cooperativa.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A última etapa da Sequência Didática Interativa proposta por nós está voltada para a avaliação das etapas anteriores. Para tanto, propusemos uma avaliação coletiva dialogada, a fim de que todos pudessem exprimir suas impressões, suas aprendizagens, de forma que se sentissem à vontade para falar o que quisessem, da forma que eles achassem melhor.

Dessa atividade surgiu a necessidade de uma vivência mais prática. Então, juntamos a prática da SDI com um projeto de existe na escola denominado “Semana Cultural”, onde recontamos as práticas corporais no Povo Potiguara, bem como a oralidade trazida pelos “Troncos Velhos”.

Na Semana Cultural⁷⁹ ocorrida em abril de 2019, os alunos vivenciaram o Toré, a confecção de artesanato, atividades na maré (cata de marisco), jogos e refletiram sobre a identidade do Povo Potiguara paraibano.

5 Considerações Finais

Vivemos em tempos onde a opressão, a dicotomia, a privação da liberdade de se expressar está cada vez mais evidente. Atualmente o olhar para as classes subalternizadas pelo tempo e pela história, inscritos sob a visão eurocêntrica, torna-se cada vez mais necessário, ao passo que se torna também ameaçadora para um sistema polarizado.

O estudo proposto tem como objetivo central oferecer uma metodologia para a (re)significação da cultura corporal no cotidiano das aulas de Educação Física escolar, como sugestão para esta questão foi oferecido um trabalho pedagógico, alicerçado no pensamento da pedagogia decolonial, de autores como C. Walsh, e da cultura corporal apresentada por M. G. Neira e M. L. F. Nunes, é neste cenário teórico que circunscreve os achados deste trabalho.

Tal olhar, parte da necessidade de se desnudar de uma rotina arraigada de ações eurocêntricas, a exemplo, a ginástica, o futebol, os exercícios repetitivos para dotação de um gesto técnico, com isso, queremos deixar claro que tais conteúdos também tem sua relevância na formação do indivíduo, mas não apenas eles, existem outras vertentes a serem seguidas.

⁷⁹ Cf. Atividade completa <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/dissertacoes/> - Turma – 2017 – Texto de André Luis de Freitas Oliveira



Sendo assim, a Educação Física pode deixar de ser mera coadjuvante no processo e se tornar uma atriz principal.

Para tanto, o produto final desta pesquisa tem a intenção de auxiliar o fazer pedagógico não só da Educação Física, mas também da escola como um todo, ao propor uma metodologia que deixe escutar as vozes daqueles que a muito está silenciada. Motivando professores e alunos a desenvolverem um trabalho que evidenciem as memórias expressas no corpo como expressão da oralidade, de forma a (re)significar sua cultura.

Portanto, este estudo favoreceu uma aprendizagem que certamente influenciará o desenvolvimento de rotinas pedagógicas pautadas na perspectiva de reconhecimento, valoração, (re)significação da cultura corporal indígena como elemento constituinte do currículo escolar da Educação Física, logo este trabalho se torna um artefato de conhecimento e possibilita a reflexão do saber-fazer na educação escolar indígena diferenciada.

Referências

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura, arte e cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rousanet. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 3 ed., 1985.

LANDER, E. *Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos*. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 7-24. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 08 mai. 18.

LANDER, E. *La ciencia neoliberal*. In: ESTHER, A. (org.). *Los desafíos de las emancipaciones em um contexto militarizado*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2006. p. 45-93. Disponível em: www.clacso.org.ar/biblioteca. Acesso em: 08 mai. 18.

MIGNOLO, W. *Historia locales/diseños globales: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Chapel Hill, Carolina do Norte, EUA: Akal, 2002.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/SAEB, 2007.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

OLIVEIRA, M. M. *Seqüência Didática Interativa na Formação de Professores*. São Paulo: Vozes, 2013.



QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina *In*: Lander, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 201-246. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 08 mai. 2018.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P.B. *Metodologia de Pesquisa*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

THOMPSON, E. P. Introdução: costume e cultura. *In*: THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia da Letras, 2018. p.13-24.

WALSH, C. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonidade: las insurgências político-espistémicas de refundar el Estado*. Bogotá: Tabula Rasa, Jul./Dez., 2008, p. 131-152. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 08 mai. 18.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: LINEA, A.; MIGNOLO. W.; WALSH, C. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014, p. 17-51.



O BEM VIVER E PRÁTICAS EDUCACIONAIS: experiências de universidades e faculdades interculturais indígenas

Valéria dos Santos de Oliveira⁸⁰

Liliane Cristine Schlemer Alcântara⁸¹

| 250

Palavras-chave: Alternativas sistêmicas, Bem Viver, Saberes Indígenas, Interculturalidade, Educação.

1 Introdução

O Bem Viver, *Buen Vivir* ou *Vivir Bien* também pode ser interpretado como *Sumak (plenitude) kawsay (viver)* (kichwa do Equador), *Suma qamaña* (Aymara da Bolívia), *Nhandereko* (Guarani do Brasil) entre outros. O Bem Viver faz referência a uma prática ancestral dos povos que viviam na cordilheira dos Andes como discorre Krenak (2020).

É possível encontrar experiências práticas específicas de políticas públicas de ações afirmativas educacionais no ensino superior na perspectiva do Bem Viver? Dessa forma, o objetivo da pesquisa é analisar o campo semântico do Bem Viver à luz das experiências práticas de políticas públicas de ações afirmativas em universidades e faculdades interculturais indígenas em países da América Latina. Metodologicamente procura evidenciar através de revisão teórica crítica, levantamento bibliográfico, documental e apresentação de experiências, os caminhos de modelos e pós-desenvolvimentistas e a alternativa sistêmica do BV.

Este trabalho é composto por esta introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussões o bem viver, *buen vivir* ou *vivir bien*, após as experiências de bem

⁸⁰ Doutoranda em Ciências Ambientais pela UNEMAT. Servidora Técnico Administrativa na UFPR. Contato: valeriaoliveira@unemat.br

⁸¹ Pós-doutora em Ecosocioeconomia e Bem Viver pelo PPGTU/PUCPR. Pós-doutorado em Bem Viver e Desenvolvimento à Escala Humana pela UACH/Chile. Professora Adjunta da UFMT e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) da UNEMAT Contato: lilianecsa@yahoo.com.br



viver associadas a políticas públicas e práticas de ações afirmativas em universidades e faculdades indígenas interculturais, finalizando com considerações e referências.

2 Fundamentação teórica

O Bem Viver (BV), *Buen Vivir* ou *Vivir Bien* pode ser considerados como uma das alternativas sistêmicas dentre tantas outras para mudanças de rumo, que tange uma série de práticas alternativas à lógica ocidental, considerando especialmente a superação de inúmeras limitações da sociedade de crescimento, como é o caso das Universidades e Faculdades interculturais indígenas.

Os autores Alcântara e Sampaio (2017) discorrem que o Bem Viver, expõe críticas à teoria clássica do modelo de desenvolvimento ocidental e apresentam alternativas ao desenvolvimento embasadas em tradições indígenas, alinhando seu pensamento na lógica de (con)vivência dos grupos sociais (Yampara, 1995). Hidalgo-Capitán e Cubillo-Guevara (2017, não paginado) remetem às origens do Bem Viver para a comovisão andina do *Sumak Kawsay*, *Suma Qamaña* e *Allin Kawsay*, *Teko Kavi*, *Ñandereko*, dos Guarani e do *Küme Mongen*, dos Mapuche.

Nas palavras de Krenak (2020, p. 17) “o Bem Viver não é distribuição de riqueza. Bem Viver é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada [...]”.

A educação intercultural aponta no sentido da equidade e da aproximação das diferenças, congrega diálogos, saberes, aprendizagens, direitos, justiça, sensibilidade, identidade, igualdade, respeito, entre outros. Nas palavras de Walsh (2009, p. 1) “a educação intercultural, em si, somente terá significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, como ato pedagógico-político que procura intervir na refundação da sociedade”.

Experiências de educação como as apresentadas demonstraram a possibilidade de troca de saberes interculturais, de inclusão, de pertencimento, de solidariedade, de outros horizontes concebíveis. Em nossa sociedade é necessário e mostrou-se possível em alguns cenários e/ou países pensar na atuação do Poder Público do Estado para a criação de mecanismos e políticas públicas inclusivas pautadas em perspectivas outras que valorizem



as alteridades em suas especificidades e caminhe para um lugar mais justo, equitativo no viés contra hegemônico.

3 Metodologia

| 252

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório/descritivo, bibliográfico e documental, uma revisão sistemática da literatura, por meio da perspectiva crítica decolonial, pesquisa social e abordagem interdisciplinar, com levantamento em artigos, livros, dissertações e teses, nos idiomas português e espanhol.

Levantou-se ações de políticas públicas de ações afirmativas por meio da análise de sete experiências de universidades e faculdades interculturais indígenas da América Latina: *Pluriversidad Amawtay Wasi*, *Universidad Aymara*, Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Quechua, Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, Faculdade Indígena Intercultural - FAINDI/UNEMAT, Faculdade Intercultural Indígena – FAIND/UFGD – Mato Grosso do Sul e Universidade Paiter a Soeixawe, e sua interface com o Bem Viver.

4 Resultados e Discussão

A educação intercultural abre inúmeras frentes de aproximações, reflexões e diálogos de saberes e perspectivas de Bem Viver. Para Boff (2013, p. 152) “[...] mais e mais se impõem entre os educadores ambientais esta perspectiva: educar para o *bem-viver*, que é a arte de viver em harmonia com a natureza e propor-se repartir equitativamente com os demais seres humanos os recursos da cultura e do desenvolvimento sustentável”.

Neste sentido, as políticas públicas de ações afirmativas, educação, equidade social, ampliam o escopo dos avanços das políticas e leis e destaca entre outros a conquista de lutas de diferentes movimentos sociais (negros, indígenas, quilombolas, etc.), demonstram as dificuldades, a transformação e os avanços ocorridos nestes contextos e oportunizam um diálogo profícuo com o Bem Viver.

Os Estados Plurinacionais estão presente nas Constituições tanto do Equador (2008) e o *Plan Nacional Estratégico del Buen Vivir* de 2009-2013/2013- 2017/2017-2021, e da



Bolívia (2009) Nueva Constitución Política del Estado e o *Plan del Desarrollo Económico y Social* do marco de desenvolvimento do Vivir Bien, e remetem à proposta de *Sumak Kawsay* ou *Suma Qamaña* (HIDALGO-CAPITÁN, 2014; ALCÂNTARA, 2017, 2019, 2020).

A Constituição Federal de 1988 garante aos indígenas no artigo 210 - “Da Educação” que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º 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.

FIGURA 1 – educação, políticas públicas, ações afirmativas: equidade e BV



FONTE: Os autores, 2020.

Dessa forma, algumas experiências expressivas são apresentadas de políticas públicas de ações afirmativas e práticas educacionais de Universidades e Faculdades indígenas interculturais com propostas ancoradas nos princípios do Bem Viver, conforme o Quadro:



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

Quadro 1 – Experiências de Universidades e Faculdade Indígenas

País	Experiência	Descrição
Equador	<i>Pluriversidad Amawtay Wasi</i>	Uma proposta de Educação Original Intercultural e Comunitária da epistemologia do Movimento Indígena do Equador para todas as sociedades. Sua <i>missão (Minka)</i> é contribuir para a formação de talentos humanos práticos reflexivos, que priorizem uma relação harmoniosa entre a Mãe Natureza/Cosmo e o ser humano, tendo como base a boa convivência como fundamento para a construção do Estado plurinacional e da sociedade intercultural. ⁸²
Bolívia	<i>Universidad Aymara</i>	A universidade Aymara chamada "Tupac Katari" criada em 2018 tem sede no município de Warisata, na província de Omasuyos, no departamento de La Paz. Nomeada em referência ao líder indígena da rebelião do século 18 , a universidade foi criada pelo governo boliviano como forma de fomentar os conhecimentos tradicionais e de proporcionar oportunidades de estudo para áreas que podem ajudar no desenvolvimento das comunidades rurais dos estudantes. ⁸³
Bolívia	<i>Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Quechua</i>	A universidade indígena chamada de "Casimiro Huanca", sediada no município de Chimoré na província de Carrasco de Cochabamba forma futuros profissionais na língua quíchua. Sua missão é formar de forma integral homens e mulheres, com conhecimentos científicos, tecnológicos e ancestrais, desenvolvendo processos de pesquisa para solucionar problemas de produção, transformação e diversificação da base produtiva nacional, gerando capacidades na elaboração e preparação de empreendimentos produtivos sociocomunitários com foco intercultural e multilíngue. ⁸⁴
Bolívia	<i>Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa"</i>	A Universidade tem sua sede na comunidade Curuyuqui da província Luis Calvo. Foi criada pelo senhor Evo Morales Ayma, Presidente do Estado Plurinacional da Bolívia mediante o Decreto Supremo nº 29664 de 2 de ago. de 2008. É uma instituição educativa de formação superior, humanística, comunitária e produtiva, com pertinência e qualidade na formação profissional, vanguarda na transformação do caráter colonial do

⁸² Fonte: <https://amawtaywasi.org>

⁸³ Fonte: <https://www.servindi.org/node/43326>; <https://pt.globalvoices.org/2015/06/16/estudantes-raizes-comunidades-nativas-universidade-boliviana-de-indigenas-aymara/>

⁸⁴ Fonte: <http://unibolquechua.edu.bo/institucional/mision/>



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

		Estado e do Ensino Superior, que concretiza o diálogo de saberes e conhecimentos das nações indígenas com os ocidentais em função do desenvolvimento econômico e sociopolítico do Estado Plurinacional. ⁸⁵
Brasil	Faculdade Indígena Intercultural - FAINDI/Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT)	A Faculdade Indígena Intercultural se localiza em Barra do Bugres/MT tem por objetivo a execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e de Bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação; cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena a ser implantado. Tem experiência com a formação de professores indígenas e tem primado pela oferta de cursos com articulação entre movimento indígena, discussões de território dos povos indígenas, valorização da identidade e da cultura; e promovido diálogos interculturais ⁸⁶
Brasil	Faculdade Intercultural Indígena - FAIND/Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Mato Grosso do Sul	Faculdade Intercultural Indígena – FAIND instalada em 2012, um marco para a Universidade Federal da Grande Dourados e para o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá. O ano 2002 marcou a primeira ação em favor da comunidade indígena com a criação do curso de formação superior específica para professores Guarani e Kaiowá, iniciativa do Movimento de Professores da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio "Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá" (espaço/tempo iluminado), organizado pela Secretaria de Estado de Educação e Mato Grosso do Sul e comunidades indígenas dessas etnias. As organizações Guarani e Kaiowá, juntamente com profissionais da área da Educação, outras instituições, políticos locais e com os professores Guarani e Kaiowá, vêm orientando o perfil do curso e construindo um diálogo de respeito na definição de novos conhecimentos e de novas áreas de estudo. ⁸⁷
Brasil	Universidade Paiter a Soeixawe	Os Paiter durante anos e até hoje vêm procurando meio estratégico, buscando conhecimento e seus direitos e assim fortalecer sua identidade e honrando a luta dos antepassados, pensando no presente e futuro. Assim nasceu a Universidade Paiter a Soeixawe que tem como objetivos,

⁸⁵ Fonte: <https://www.servindi.org/node/43326>

⁸⁶ Fonte: <http://portal.unemat.br/indigena>

⁸⁷ Fonte: <https://portal.ufgd.edu.br/faculdade/faind/index>



		<p>promover o ensino superior e demais ensinos, em todas as suas modalidades, inclusive na área profissional e tecnológicas, estimulando a pesquisa tradicional, a pesquisa científica e a extensão de serviço à comunidade, sempre em conjunto com o fortalecimento da língua tupi monde Surui erudita. O sonho se torna realidade a partir de 2015 em parceria com a UNICAMP, que ajuda e auxilia na criação da UNIPAITER⁸⁸</p>
--	--	--

Fonte: Os autores (2022) a partir das informações das instituições apresentadas

5 Considerações Finais

Experiências expressivas de educação como a das Universidades e Faculdades interculturais indígenas como referendado demonstram a possibilidade de aproximações, troca de saberes interculturais, de imersões e desconstruções. Portanto, mostrou-se possível encontrar essas experiências práticas específicas de políticas públicas de ações afirmativas educacionais no ensino superior na perspectivas do Bem Viver através de alguns exemplos na América Latina. Percebe-se que um diálogo integrado perpassando pela decolonialidade, interculturalidade, interdisciplinaridade e complexidade levam ao Bem Viver.

O BV pode ser considerados como uma das alternativas sistêmicas dentre tantas outras para mudanças de rumo, que tange uma série de práticas alternativas à lógica ocidental, considerando especialmente a superação de inúmeras limitações da sociedade de crescimento, como é o caso das Universidades e Faculdades interculturais indígenas.

Percebe-se que as universidades e faculdades se aproximam no que tange a educação indígena intercultural, a luta de indígenas, indigenistas e movimentos sociais, marcadas pela visibilidade das mais diversas etnias, resistências e contam com alinhamento de políticas públicas de ações afirmativas, em alguns casos agregam parcerias com outras universidades e instituições.

⁸⁸ Fonte: https://pt.wikiversity.org/wiki/UNIPAITER/I_Soeitxawe



Referências

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver: uma perspectiva (de)colonial das comunidades indígenas. *Revista Rupturas*, Costa Rica, 2017.

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. *Bem Viver e Ecosocioeconomias*. Mato Grosso: EdUFMT, 2019.

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Indicadores de Bem Viver: pela valorização de identidades culturais. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Paraná, vol.53, p.78-101, jan./jun., 2020.

BOFF, Leonardo. *Constitucionalismo ecológico na América Latina*. Disponível em: <http://leonardoboff.wordpress.com>. 2013. Acesso em: 24 maio 2021.

BOLÍVIA. Asamblea Constituyente de Bolivia. *Nueva Constitución Política del Estado*. Congreso Nacional, Octubre 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm> Acesso em: 30 de mar. de 2022.

CONFEDERAÇÃO DE NACIONALIDADES INDÍGENAS DO EQUADOR – CONAIE. Disponível em: <https://conaie.org>. Acesso em: 29 mar. 2022.

ECUADOR. *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021: Toda una vida*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017.

ECUADOR. Asamblea Constituyente. *Constitución del Ecuador. s.l. s.e. s.d.*

FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL/UFMG. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/faculdade/faind/index>. Acesso em: 28 mar. 2022

FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA/UNEMAT. Disponível em: <http://portal.unemat.br/indigena>. Acesso em: 28 mar. 2022.

GUDYNAS, Eduardo; ACOSTA, Alberto. La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v. 16, n. 53, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis.; CUBILLO-GUEVARA, Ana Patricia. Seis debates abiertos sobre el sumak kawsay. Quito: Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, n. 48, 2014.



HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis.; CUBILLO-GUEVARA, Ana Patricia. *Deconstrucción y genealogía del “buen vivir” latinoamericano. El (trino) “buen vivir” y sus diversos manantiales intelectuales*. International Development Policy, 2017.

KRENAK, Ailton. Org. Bruno Maia. *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*. Semana do Bem Viver da Escola Parque do Rio de Janeiro, no dia 17 de junho de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001.

PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI. Disponível em: <https://amawtaywasi.org>. Acesso em: 28 mar. 2022.

UNIVERSIDAD AYMARA. Disponível em: <https://www.servindi.org/node/43326>; <https://pt.globalvoices.org/2015/06/16/estudantes-raizes-comunidades-nativas-universidade-boliviana-de-indigenas-aymara/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

UNIVERSIDAD INDIGENA BOLIVIANA COMUNITARIA INTERCULTURAL PRODUCTIVA QUECHUA – UNIBOL QUECHUA. Disponível em: <http://unibolquechua.edu.bo/institucional/mision/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

UNIVERSIDAD INDÍGENA BOLIVIANA COMUNITARIA INTERCULTURAL PRODUCTIVA GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI TÜPA”. Disponível em: <https://www.servindi.org/node/43326>. Acesso em: 28 mar. 2022.

UNIVERSIDADE PAITER A SOEITXawe - UNIPAITER. Disponível em: https://pt.wikiversity.org/wiki/UNIPAITER/I_Soeitxawe. Acesso em: 28 mar. 2022.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas(de) coloniales de nuestra época*. Primera edición. Universidad Andina Simon Bolivar / Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.



IDENTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA TIMBÓ NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KURÂ-BAKAIRI: reflexões a partir da educação intercultural, do pensamento decolonial e do bem viver

| 259

*Yasmin Lima de Jesus*⁸⁹

*Edinéia Tavares Lopes*⁹⁰

Agências Financiadoras: CNPq e CAPES

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Bem Viver, Educação Intercultural, Decolonialidade e Ensino de Ciências.

1 Introdução

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é destacada como marco transitório no que tange aos direitos dos povos indígenas dessa nação. Assim, com a postulada constituição alguns direitos foram garantidos, como a demarcação de suas terras, a organização social, a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem. Conforme ressalta Grupioni (2002), a partir do reconhecimento da utilização de suas línguas maternas e os seus processos particulares de aprendizagem no espaço escolar estabelece-se a possibilidade de a escola indígena contribuir com o processo de afirmação étnico-cultural desses povos. Ao ser assegurado o direito ao uso das suas línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem diversas foram as demandas por mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), exigindo, a criação de dispositivos normativos e orientadores nessa modalidade de ensino na busca pela garantia de uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue, comunitária e intercultural desses povos indígenas (JESUS, 2019).

⁸⁹ Doutoranda em Educação para a Ciência pela UNESP. Contato: yasminlima.jly@gmail.com e yasmin.l.jesus@unesp.br

⁹⁰ Doutora em Educação pela UFS. Professora Adjunta da UFS. Contato: edineia.ufs@gmail.com



Grupioni (2002) e JESUS (2019) ainda acentuam, no que se refere ao ensino de ciências no contexto da EEI, que os dispositivos que sustentam legalmente o direito a uma educação específica e diferenciada, se estruturam em duas vertentes que devem necessariamente convergir para que o direito seja efetivado. A primeira vertente diz respeito ao acesso aos conhecimentos considerados como universais, enquanto direito. Já a segunda vertente aponta enuncia a elaboração de práticas escolares, o respeito a organização a partir de saberes e conhecimentos tradicionais indígenas (GRUPIONI, 2002).

Nesse sentido, um projeto de educação intercultural, no sentido da interculturalidade crítica, pressupõe também um projeto que tenha em suas bases o pensamento decolonial (WALSH, 2013; FLEURI, 2014; JESUS, 2019; JESUS e LOPES, 2021). Tal projeto decolonial não deve se restringir a decolonialidade do poder, apresentadas por autores como GROSGOUEL (2009) e QUIJANO (2012), mas, conforme argumenta Walsh (2013), percebe a interculturalidade como processo e projeto que caminha em direção à edificação de 'outras' formas de poder, saber, ser e viver. Assim, conforme ressalta Fleuri (2003, p. 17) a perspectiva da interculturalidade se apresenta como uma posposta de "educação para a alteridade".

O presente texto tem por objetivo analisar como ocorre a identificação da temática timbó na educação escolar indígena Kurâ-Bakairi, a partir dos pressupostos da interculturalidade, da decolonialidade e do bem viver.

2 Metodologia

Este estudo possui abordagem metodológica qualitativa do tipo descritiva aos moldes de Bogdan e Biklen (2003), com perspectiva etnográfica à luz de Geertz (1989). Sendo realizado junto a alguns sujeitos indígenas do povo Kurâ-Bakairi, do município de Paranatinga, Mato Grosso, Brasil.

Os dados se constituíram em duas etapas, a saber: a primeira delas, a partir da revisitação dos dados de investigações anteriores nessa comunidade, para melhor compreensão do universo explicativo desse povo; e a segunda, realizada no estado de Sergipe, a partir dos dados coletados durante a etapa de mestrado da primeira autora. Nessa segunda etapa, os dados foram coletados por meio do diálogo entre pesquisadoras e dois sujeitos dessa comunidade indígena, sendo eles o professor de ciências e uma representante



da comunidade, os quais trouxemos ao Estado de Sergipe com a autorização da comunidade para realização da etapa da investigação. Esta etapa está organizada em três fases, sendo a primeira delas “identificação da temática na educação escolar investigada” adotada como recorte no presente trabalho (JESUS; LOPES, 2021).

Com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos colaboradores do estudo, fizemos uso de codinomes a partir de palavras da língua indígena Kurâ-Bakairi, sendo essas respectivamente, *Xixi* (que significa Sol) e *Kuma* (que significa japuira, uma ave). Os diálogos foram adotados com a intenção de compreender melhor como a pesca com o timbó, nossa temática de investigação, se constitui em temática de ensino na área de Ciências da Natureza em uma escola indígena brasileira. Assim, nesse diálogo foi possível evidenciar algumas potencialidades e desafios a partir dos pressupostos da educação intercultural e da decolonialidade.

A pesca com o timbó é realizada por alguns grupos indígenas a partir do uso de um cipó, denominado popularmente como timbó, que, após ser ‘batido’ na água, intoxica os peixes. Essa intoxicação é causada pela substância ‘rotenona’, contida no cipó mencionado. Após o contato com a água contendo o ‘sumo’ (ou ‘espuma’) do timbó, os peixes passam a ‘boiar’ podendo ser apanhados com a mão ou instrumentos como arco e flecha ou lança (LOPES, 2012; JESUS, 2019). Esse tipo de pesca é repleto de significação para essa comunidade indígena, sendo realizada a partir da cosmovisão desse povo, sendo apresentada na mitologia Kurâ-Bakairi, o mito do timbó.

Os dados foram analisados a partir da Análise do Discurso, particularmente, no sentido da noção de gêneros do discurso de Bakhtin (2003). Assim, os diálogos foram analisados e teoricamente fundamentados a partir das perspectivas da Educação Intercultural e do pensamento decolonial, sendo considerado não apenas os discursos, mas também os efeitos da colonialidade do saber/poder identificados nas vozes dos sujeitos.



3 Resultados e Discussão

A partir do diálogo com os sujeitos colaboradores da pesquisa foi possível identificar na fala do professor *Xixi* que o timbó (o mito, a pesca e etc.) é trabalhado na escola da comunidade. Além disso, acentua que o timbó também é trabalhado em outras disciplinas, a exemplo da disciplina Tecnologia Indígena e a Prática Agroecologia e a sua relevância na formação do estudante e cidadão indígena. Assim, evidenciamos um compromisso entre os docentes dessa comunidade ao que tange a abordagem dessa temática em sua escola. Esses dados vão ao encontro do que foi observado em pesquisa realizada por Lopes (2012) sobre a pesca com o timbó nessa comunidade.

Em continuidade, o professor *Xixi* comenta sobre como ocorre a organização entre os professores dos diferentes campos do saber para a abordagem da temática, conforme podemos verificar em trecho de sua fala:

[...] aí eu vou dá aí: dentro da linguagem ele dá totalmente/ ele dá totalmente: aplica totalmente aquela disciplina de ciência do/ da ciência do timbó ele dá aquele tema dele o conteúdo dele aquela disciplina pesquisa coisa e tal e aí nós professores eu mais os outros aí nós damos aquela/aquela: continuidade daquela aula mas na área de linguagem a gente complementa aquilo não fugindo do tema do professor que/ a gente dá a complementação a gente dá mais suporte [...] (Professor *Xixi*, 2018).

A partir do enunciado do professor *Xixi* podemos observar que há uma organização entre os professores das diferentes disciplinas para o que o timbó seja contemplado em todas elas. Além disso, o diálogo para que os conhecimentos sobre a temática estejam relacionados e sejam uma complementariedade.

Caminhando um pouco mais na discussão sobre o tema, indagamos os sujeitos colaboradores a respeito do que eles (enquanto representantes da escola e da comunidade) consideram que deva ser ensinado sobre a pesca com o timbó e observamos na fala do professor *Xixi* preocupação com a natureza, como podemos verificar na fala a seguir:

[...] hoje em dia não tem feito pesca com a mesma frequência nem no mesmo lugar.. sempre ficam alterando o córrego:: primeiro eles pesquisam o local e o escolhem para depois fazer a pescaria com o timbó.. faz a pesca em um lugar depois fica uns 15 a 20 dias. depois faz em outro lugar como forma de/de preservar também: preservar o peixe e a natureza (Professor *Xixi*, 2018).



A partir da fala do professor verificamos preocupação e uma consciência reflexiva sobre suas próprias ações e a natureza. Tais apontamentos nos remetem à filosofia do Bem Viver, que se baseia nos modos sustentáveis de vida dos povos indígenas latino-americanos, evidenciando o seu respeito com a natureza e os demais seres que nela habitam.

Nesse sentido, como argumenta Acosta (2018, p. 87), os conceitos de desenvolvimento e de progresso convencionais não possibilitam respostas adequadas a problemas como os impactos originados pelo consumismo ocidental e o produtivismo, que são oriundos dos países industrializados. Além disso, destaca que é nesse ponto que há um embate com as cosmovisões indígenas, que perpassam pelo pensamento e consideração de que “[...] os seres humanos não apenas convivem com a natureza de maneira harmoniosa, mas formam parte dela e, em última instância, são a Natureza”. Nesse sentido, evidenciamos as relações e reflexões que os Kurâ-Bakairi possuem com a natureza e com a prática ancestral da pesca com o timbó, enquanto oportunidade de aprendizado. Cabe mencionar que, muito embora a voz da Dona *Kuma* (representante da comunidade) não apareça diretamente durante o diálogo, ela está acompanhando e sempre sendo consultada pelo professor *Xixi*, particularmente sobre os aspectos da cosmovisão Kurâ-Bakairi sobre a pesca.

Durante o diálogo outros aspectos são evidenciados e discutidos. Assim, a partir das discussões é possível considerar que as práticas educativas relatadas pelo professor Kurâ-Bakairi apontam que o timbó vem sendo abordado e tem emergido como possibilidade para o estabelecimento de um diálogo intercultural, principalmente por colocar no centro da discussão os conhecimentos Kurâ-Bakairi como potencialidades de ensino e ao buscar romper colonialidade do saber/poder. Em síntese, podemos assinalar que a temática timbó tem potencialidades para as práticas pedagógicas no contexto dessa realidade escolar, sejam elas:

- 1) Romper com a fragmentação disciplinar ainda presente, na medida em que, como ponto inicial desse rompimento, se constitui como elo entre as diversas áreas do conhecimento escolar.
- 2) Efetivar a educação intercultural trazendo, no âmbito da língua materna, os saberes e fazeres Kurâ-Bakairi que contribuem para o rompimento da colonialidade no ensino. (JESUS, 2019, p. 111).



4 Considerações Finais

A partir do recorte aqui apresentado foi possível realizar uma breve descrição sobre como o timbó se constitui como uma temática de ensino nessa escola Kurâ-Bakairi. Conforme evidenciado, essa temática aponta potencialidades para as práticas pedagógicas nessa escola, pois propõe a ruptura com a fragmentação disciplinar, logo que se constitui como elo entre as diferentes disciplinas estabelecendo o diálogo entre os professores. Tal processo pode apontar ainda para processos decoloniais no âmbito educativo. Outra possibilidade apontada refere-se à efetivação da educação intercultural, inserindo no âmbito da língua materna os saberes e fazeres Kurâ-Bakairi que contribuem para o rompimento com a colonialidade no ensino.

| 264

Referências

ACOSTA, A. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003. FLEURI, R. M. *Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais*. Série Estudos, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena In: *Legislação Escolar Indígena - Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1: 2001: Brasília)*. *Anais...* Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Marilda Almeida Marfan (Orgs.). Brasília: MEC, SEF, 2002.



JESUS, Y. L.; LOPES. E. T. Ensino de ciências, interculturalidade e decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó. *PERSPECTIVA* (UFSC) (ONLINE), v. 39, p. 01-21, 2021.

JESUS, Y. L. *Potencialidades e desafios ao ensino de ciências em uma escola indígena KurâBakairi a partir da pesca com o timbó: perspectivas intercultural e decolonial*. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Feral de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

LOPES, E. T. *Conhecimento Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafios*. Tese (Núcleo de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2012.

QUIJANO, Aníbal. "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. *Viento Sur*, n. 122, maio 2012.

WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553p.



EDUCAÇÃO DECOLONIAL COMO INSTRUMENTO DA MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA

*Julia Dambrós Marçal*⁹¹

*Aloma Natalia da Silva*⁹²

*Thamylle Franciele dos Santos França*⁹³

| 266

Palavras-chave: Convenção 169 OIT, Constituição Federal de 1988, Educação, Decolonial.

1 Introdução

O processo educacional dos povos indígenas está permeado pelo colonialismo, no momento em que os materiais didáticos, estrutura física e professores são os mesmos para os indígenas e não indígenas. Em razão disso, o objetivo dessa pesquisa é refletir a possibilidade de implementação de uma educação decolonial que atenda a realidade e história dos povos nativos, com a ocupação do lugar de formador pelo professor indígena, fazendo com que a cultura, memória e identidade sejam preservadas.

Para tanto, buscar-se-á analisar a atuação do Estado na concretização do direito humano fundamental à educação à luz da perspectiva decolonial, buscando fazer um comparativo entre a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

O tema de pesquisa é justificado na necessidade de (re)pensar o direito humano fundamental à educação, visando priorizar construções teóricas e práticas que reflitam os

⁹¹ Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR/Pato Branco. Mestre em Direitos Fundamentais pela UNOESC/Chapecó. Graduada em Direito pela UNOESC/Xanxerê. Professora. Contato: juliadmarcal@gmail.com

⁹² Mestranda em Ciências Humanas pela UFFS/Erechim. Professora e Advogada. Graduada em Direito pelo UNIDEP. Graduada em Ciências Biológicas pela UNIASSELVI. Contato: alomansilva@gmail.com

⁹³ Mestranda em Ciências Humanas pela UFFS/Erechim. Graduada em Serviço Social pela Universidade de Passo Fundo (UPF). (UFFS). Contato: thamyllesf@gmail.com



anseios dos povos originários, situação essa que não será encontrada a partir de reproduções hegemônicas eurocêntricas, as quais são contraditórias à realidade das comunidades nativas.

Quanto à metodologia de trabalho, a pesquisa terá cunho qualitativo, pois buscará explorar e compreender os problemas sociais, especialmente em relação ao direito humano fundamental à educação indígena. Desse modo, far-se-á a análise dos artigos da CF/88, para identificar de que modo a educação indígena é abordada e posteriormente examinar-se-á a Convenção 169 da OIT, utilizando-a como base para a construção de uma educação decolonial. Por fim, estudar-se-á a possibilidade da aplicação do controle de convencionalidade da norma acima citada.

| 267

2 Fundamentação teórica

Atualmente, a humanidade se depara com inúmeras adversidades, desamparos e supressões dos mais diversos direitos, tais como: aumento da pobreza, a não satisfação das necessidades mínimas, o desrespeito às liberdades, o retrocesso social e econômico, entre outros (SEN, 2010).

Os direitos humanos fundamentais buscam o equilíbrio, obrigando o Estado, através de ações positivas, possibilitar igualdade de direitos entre os menos privilegiados, defendendo e protegendo o direito das minorias.

Ademais, tais direitos são oriundos de esforços históricos despendidos pela sociedade, não podendo ser vistos como benefício, mas sim, como retribuição por toda a luta enfrentada pelos movimentos sociais, rompendo com o viés assistencialista propagado.

A educação é um exemplo de direito humano fundamental, nas palavras de Paulo Freire (1981, p. 89) “é prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas [...] Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade”.

Enquanto direito social, o Estado não pode ser um mero expectador, pois tem a obrigação de agir positivamente para a concretização dos direitos destinados àqueles que são hipossuficientes, possibilitando a esses a garantia de usufruir de um mínimo existencial com o objetivo de concretizar o núcleo fundamental: a dignidade humana (LEDUR, 2009).



Destarte, ao aderir um modelo de Estado social, cabe aos poderes públicos cumprir com inúmeras imposições, atendendo as demandas coletivas, que não se limitam a produzir textos legais e positivá-los, mas sim, elaborar tais textos com a participação da sociedade, garantindo a aplicação por excelência dos direitos sociais (DUARTE, 2007).

Considerando a esfera constitucional brasileira, é importante que essa não se limite apenas à uma teoria bem escrita, visto que é resultado de muitas lutas e mobilizações para a concretização dos avanços sociais.

É mister destacar o conceito da ideia de “raça”, tendo em vista que é parâmetros separatistas entre classes e direitos. A raça foi concebida também a partir do processo de colonização, devido às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, pois antes da chegada dos europeus à América não havia essa distinção. Os colonizadores codificaram os traços fenotípicos dos colonizados e criaram a categoria racial que passou a servir como um critério para dividir a população mundial (QUIJANO, 2005).

A percepção de inferioridade permeia até os dias hodiernos não somente no imaginário da população, mas também em suas ações, ao diminuir e aniquilar os conhecimentos culturais ancestrais e com a produção de identidades sociais novas: índios, negros e mestiços (QUIJANO, 2005).

Devido a colonização e a colonialidade, os povos indígenas da América Latina continuam marcados por diversas formas de injustiças e violências, não apenas físicas, mas também institucionalizadas, com a negação de sua cultura, trajetória histórica, limitação ao exercício de direitos e cidadania (WENCZENOVICZ, 2018).

A dificuldade de concretização dos direitos humanos fundamentais é ainda mais potencializada quando se trata da educação indígena, onde o mero acesso não é garantia de eficácia.

Ao analisar a educação brasileira, se identifica que o modelo de ensino atual continua direcionado em uma lógica eurocentrada e padronizada, a qual invisibiliza os conhecimentos e práticas dos coletivos advindos de locais subalternizados. Edgardo Lander (2005, p.10) menciona a influência da Europa no processo de colonização:

Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo –todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados– numa



grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é –ou sempre foi– simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal.

Essa ideia eurocêntrica acabou por impor padrões e isso reflete até os dias hodiernos nas mais diversas áreas, mas principalmente na educação. O formato de educação estabelecida na América é branqueadora, afastando culturas, memórias, linguagens dos povos nativos.

Esse padrão educacional pode ser compreendido como a colonialidade no campo do “ser”, com a desumanização de determinados grupos; e no âmbito do “saber”, como o posicionamento eurocentrado como modelos únicos do conhecimento, descartando os conhecimentos afro e indígenas (WALSH, 2006).

Nesse sentido, a visão colonial e universalista somente será rompida a partir do momento em que as práticas pedagógicas estejam amparadas na educação em Direitos Humanos, para quebrar com as condutas excludentes nos espaços escolares. Envolve a criação de um currículo separado do projeto colonial que considere todas as formas de produção do conhecimento.

Trata-se de dar eficácia aos dispositivos previstos na Base Nacional Comum Curricular a qual prevê o exercício da empatia, promoção do respeito ao outro, valorizar a diversidade, identidades e culturas, sem preconceitos de qualquer natureza (WENCZENOVICZ; COSTA, 2020)

Ao realizar uma simples busca na CF/88 com a palavra "educação", verifica-se que essa é mencionada aproximadamente 55 vezes. Dentre as informações levantadas, são encontrados dispositivos que tratam da competência e investimentos da União, Estados e municípios, entre outras.

No entanto, é importante destacar o capítulo III que trata especificamente do Direito à Educação. O referido capítulo menciona no artigo 205 além da responsabilidade, também a finalidade deste direito, qual seja, pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL 1988).

Verifica-se que nenhum dos objetivos da educação citados na CF/88 é a manutenção identitária, a perpetuação da cultura, preservação das memórias, ou seja, são características de uma educação branca, eurocentrada, que não considera as especificidades culturais.



Na sequência, o artigo 206 elenca os princípios norteadores do ensino, e novamente não faz qualquer menção à uma educação diversificada, que atenda as mais variadas demandas culturais.

O artigo 208 impõe que o Estado efetive o direito à educação mediante algumas garantias, tais como, educação infantil, atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais, ensino noturno, etc. Todavia, novamente, não elenca qualquer garantia no que se refere ao formato da educação indígena (BRASIL, 1988).

Por fim, verificou-se que o artigo 210 é o único que aborda a educação indígena, no entanto, curiosamente ele cita a frase "serão fixados conteúdos mínimos", ou seja, obrigatoriamente determinados conteúdos serão estabelecidos pelo estado, sem considerar a demanda de cada povo (BRASIL, 1988).

No que tange ao âmbito internacional, dentre algumas legislações que abordam a temática indígena, se enfatiza a Convenção 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais. É mister salientar que o Brasil é signatário desde 2002 da referida convenção, ou seja, ao subscrevê-la concordou com todos os seus termos e fez a inclusão destes na legislação pátria. Contudo, por mais uma vez se verifica que mesmo havendo legislação interna e externa, a aplicação é mitigada.

Ao analisar a Convenção 169, em especial a parte VI que aborda o direito à educação, o artigo 27 apresenta o que se poderia utilizar como conceito de uma educação decolonial, qual seja:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (OIT, 1989, n.p).



Quando a Convenção 169 inclui os principais interessados no processo educacional, sejam eles, o educando e também os educadores, ela garante a inclusão e transformação na educação, pois eles deixam de ser meros espectadores e receptores, para serem os protagonistas, garantindo a continuidade de suas culturas, identidades e memórias.

Na sequência, o artigo 28 cita a necessidade da permanência da língua indígena. E por fim, o artigo 30 indica a possibilidade de viabilizar a construção de materiais didáticos que ofereçam meios de reconhecimento e manutenção das sociedade e cultura dos povos originários.

Ressalta-se que a CF/88 é dotada de supremacia e prevalece sobre as demais leis em geral isso porque, o princípio da supremacia da Constituição impõe a primazia da norma constitucional, assim, nenhuma lei ou ato normativo perdurará validamente se não for compatível com a Constituição. Desse modo, a CF/88 condiciona a validade e o sentido de toda norma jurídica (BARROSO, 2018).

Segundo Barroso (2018), para assegurar a compatibilização de normas com a CF/88, bem como sua superioridade, o ordenamento jurídico prevê um conjunto de mecanismos que possuem como finalidade a invalidação ou paralisação da eficácia dos atos que sejam opostos à ela, sendo tais mecanismos realizados através do controle de constitucionalidade. Esse controle é inerente ao Direito Constitucional podendo ser conceituado como um juízo entre a norma infraconstitucional para com a norma constitucional, servindo como parâmetro para a lei inconstitucional (DE MORAES, 2018).

Por outro lado, há um outro controle chamado de controle de convencionalidade, ou seja, é a compatibilização vertical das normas internas com os tratados internacionais de direitos humanos que sejam mais benéficos e em vigência no Estado (MAZUOLLI, 2018).

Se o controle de convencionalidade é realizado apenas em relação aos tratados internacionais de direitos humanos, pode-se afirmar que as normas internas devem estar de acordo com todas as convenções da OIT incorporadas, desde que essas sejam mais benéficas, diante da interpretação do princípio *pro homine*.

A obrigação de realizar referido controle é de todos os poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), a fim de adaptar as normas internas aos tratados internacionais de direitos humanos mais benéficos e em vigor em seu território. Se a norma interna não passar



pelo crivo da convencionalidade ela será inconventional e, por consequência, será inválida, de modo que não poderá ser aplicada (MAZUOLLI, 2018).

Feitas essas considerações, ressalta-se que a Convenção 169 da OIT foi incorporada no ordenamento jurídico brasileiro por meio do decreto nº 5.051/2004, sendo necessário fazer a compatibilização das normas internas (infra e constitucionais) com a norma internacional.

Ao fazer o juízo de compatibilização sobre a temática ora em estudo (direito à educação), verifica-se que a CF/88 dispõe sobre a educação dentro de uma lógica eurocentrada, excluindo os conhecimentos e práticas afro e indígenas.

Por outro lado, a Convenção 169 da OIT possui uma visão sobre o direito à educação dentro da perspectiva decolonial, identificando a necessidade de não somente respeitar, mas também de atender as necessidades dos povos originários, oportunizando sua participação da formulação e execução de programas de educação.

Nesse sentido, percebe que há um conflito entre norma interna (CF/88) e norma internacional (Convenção 169 da OIT), sendo que a norma mais favorável aos grupos subalternizados é a internacional, devendo essa prevalecer no âmbito teórico e prático.

3 Considerações finais

Ao chegar na América em outubro de 1942, os europeus deram início ao processo colonizador, tornando a Europa o centro do mundo, mas por outro lado, tornando todos os demais países subalternizados, dominados. Esse novo padrão de poder pelos europeus estabelecido, acarreta em opressões, genocídios, epistemicídios dos povos que estavam enraizados na América. Os nativos foram considerados como seres “não humanos”, tendo seu território invadido, e fazendo romper com suas identidades, memórias e culturas.

Esse artigo buscou analisar como o direito à educação, em especial à educação indígena, é abordada na CF/88, se a legislação se utiliza de instrumentos para garantir uma educação que respeite a natureza dos povos ou se permanece impondo uma educação branqueadora.

De fato, nota-se que a legislação interna ainda trata o direito à educação como um direito com tendências branqueadoras, com foco na qualificação para o trabalho, para o



exercício da cidadania, sem abordar as particularidades da manutenção da identidade indígena.

Por outro lado, a Convenção 169 da OIT menciona exatamente como deve ocorrer uma educação decolonial, trazendo a necessidade da construção de uma educação em que haja a participação dos povos, abrangendo suas histórias, seus conhecimentos seus valores, e tudo aquilo que esteja dentro das suas vivências cotidianas.

Por fim, verifica-se que, a CF/88 é a carta maior do Estado brasileiro, sendo ela a garantia de acesso aos direitos fundamentais. Sendo assim, a partir do momento em que o Brasil incorporou a Convenção 169 da OIT, essa ganhou força constitucional, devendo o Estado buscar estratégias para adaptar suas normas e políticas públicas a fim de atender aos preceitos mais benéficos e protetivos previstos neste tratado internacional.

Entretanto, nota-se que infelizmente há um certo abismo entre a concretização de fato e a positivação de direitos, demonstrando que o Brasil não faz a convencionalidade de suas normas, e continua oprimindo as maiorias sociais, lhes furtando memórias, identidades, saberes e imaginários.

Referências

BARROSO, Luís Roberto. *O controle de constitucionalidade no direito brasileiro: exposição sistemática da doutrina e análise crítica da jurisprudência*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 08 out. 2021.

DE MORAES, Guilherme Peña. *Curso de direito constitucional*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

LANDER, Edgardo. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005.



LEDUR, José Felipe. *Direitos fundamentais sociais: efetivação no âmbito da democracia participativa*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. *Controle Jurisdicional da convencionalidade das leis*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção n° 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*. 1989. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publicaion/wcms_100907.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino*. Quito: Academia de la Latinidad, 2006, p. 27-43

WENCZENOVICZ, Thais Janaina. *Pueblos indígenas: reflexiones decoloniais*. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018.

WENCZENOVICZ, Thais Janaina; COSTA, Anderson Alves. Educação e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais desde o litoral norte do Rio Grande do Sul. *Dialogia*, São Paulo, n. 35, p. 36-51, maio/ago. 2020.



PENSAR UMA PEDAGOGIA DA AFILIAÇÃO NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: reflexões para uma perspectiva decolonial na mobilidade acadêmica internacional

| 275

*Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa*⁹⁴

Palavras-chave: mobilidade acadêmica internacional, afiliação, internacionalização do ensino superior.

1 Introdução

O pensamento decolonial emerge na consciência de que é preciso haver justiça na educação, com a promoção de práticas educativas e sistemas educacionais democráticos em prol de uma sociedade inclusiva. Neste sentido, a responsabilidade decolonial deve ser uma prática de compromisso institucional e é compreendida como um conjunto de ações institucionais motivadas pelo atendimento das necessidades dos estudantes, as quais incluem esforços no cuidado, no diálogo, na escuta atenta e no interesse genuíno pelas experiências dos estudantes, oportunizando a participação destes na construção de políticas, procedimentos e em espaços que incluem novas e outras abordagens do conhecimento (GÓMEZ, 2022).

A internacionalização surge como possibilidade de melhorar a qualidade do ensino superior, colocando as universidades em posições mais altas nos rankings nacionais e internacionais, tornando-as mais competitivas no mercado global. Há uma crença de que ser uma instituição internacional leva a universidade a participar da economia global do conhecimento, o que naturalmente se somaria à qualidade dos serviços oferecidos às populações locais e globais (JORDÃO; MARTINEZ, 2021).

Numa perspectiva interdisciplinar, propomos uma reflexão sobre um dos paradigmas educacionais construídos pela modernidade como a internacionalização do ensino superior,

⁹⁴Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Analista Universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Contato: karla@uefs.br



em especial a questão da mobilidade acadêmica internacional, a fim de tensionar a visão sobre educação internacional bem como considerar perspectivas alternativas à modernidade. Nossa intenção é ampliar o debate sobre o impacto da colonialidade dos saberes no campo da educação para fundamentar uma proposta/ação de mobilidade internacional estruturada como processo educativo de inclusão e democratização cultural.

| 276

Este trabalho é parte dos estudos desenvolvidos para a elaboração da tese “Novos itinerários, horizontes e fronteiras: as transições desenvolvimentais dos estudantes em mobilidade acadêmica internacional” que discute a formação discente construída nas vivências de estudantes que participam de programas de mobilidade acadêmica internacional.

Partimos de uma perspectiva interacionista e compreensiva, de natureza qualitativa, com um estudo teórico e reflexivo, que assume um caráter exploratório e baseia-se, fundamentalmente, em recursos bibliográficos.

2 Afiliação, mobilidade acadêmica internacional e perspectiva decolonial: caminhos possíveis

A internacionalização é interpretada de muitas maneiras por diferentes pessoas, instituições e países e sempre será. É um processo de mudança que é ao mesmo tempo reativo, proativo e estratégico para os ambientes locais e globais. À medida que avançamos, pode ser necessário fazer algumas perguntas: A educação internacional corresponde às nossas expectativas? Quais valores e princípios a guiam? Neste entendimento, observamos que o impulso para a internacionalização é uma das marcas das práticas neoliberais contemporâneas na educação. Não é por acaso que esse impulso se tornou cada vez mais presente no ensino superior em todo o mundo na última década. Economistas, cientistas políticos e organismos multilaterais são chamados para analisar tendências, quantificar práticas e medir a qualidade de universidades (JORDÃO; MARTINEZ, 2021).

A partir dessa concepção, a educação passa a ser uma questão de acesso ao conhecimento de alta qualidade produzido por aqueles reconhecidos e legitimados como capazes de fazê-lo, ou seja, aqueles que estão ao Norte Global. A hegemonia dos países do Norte no fornecimento de serviços educacionais e no recebimento dos fluxos de mobilidade acadêmica configura um padrão a ser alcançado por instituições e seus acadêmicos; seguida



do pensamento de que para produzir “bom conhecimento” é preciso estar ou ir ao Norte Global, reproduzir as práticas e padrões definidos por renomadas instituições ali localizadas (JORDÃO; MARTINEZ, 2021). Trata-se de um quadro que desafia o papel, a função e o lugar das universidades do mundo, ao mesmo tempo em que suscita questionamentos acerca dos verdadeiros beneficiários desse processo (KNIGHT, 2004).

| 277

A mobilidade acadêmica internacional favorece sistemas e instituições educacionais bem desenvolvidos, agravando assim as desigualdades existentes. Iniciativas e programas vindos principalmente do Norte, estão focados no Sul. As instituições e corporações do norte possuem a maior parte do conhecimento e infra-estrutura, embora as atividades Sul-Sul estejam aumentando, especialmente na Ásia e na África. Ainda assim, compreendemos que a internacionalização deve ser uma via de mão dupla, embora os deslocamentos dos estudantes aconteçam principalmente do Sul para o Norte (ALTBACH; KNIGHT, 2007).

A internacionalização pode desempenhar um papel crucial para garantir que as instituições aprendam umas com as outras, encontrem novas práticas e, deste modo, não deve ser entendida apenas como um simples compartilhamento de conhecimento e colaboração. Trata-se também da mobilidade de estudantes, tendo como conteúdo, um elemento transformacional compreendido como a maior força e possibilidade que a internacionalização apresenta quando vista como um projeto decolonial. (THONDHLANA ET AL., 2020).

Neste entendimento, trazemos à análise, uma provocação: Como a universidade pode estar alinhada aos sonhos e projetos dos estudantes em mobilidade internacional, colocando-os no protagonismo do processo de aprendizagem? Como um caminho possível para o alcance deste objetivo, tomamos o conceito de afiliação proposto por Alain Coulon, sociólogo francês, que em sua obra “A condição de estudante: a entrada na vida universitária”, apresenta o “ofício de estudante”, processo pelo qual o estudante torna-se membro competente da comunidade universitária, adquirindo um status social novo, o de estar afiliado (COULON, 2008).

De acordo com Coulon (2008) é importante compreender a vida universitária em três tempos, os quais podem ser distinguidos em: tempo de estranhamento, quando os estudantes são submetidos a um novo ambiente; tempo da aprendizagem, representado pelo processo



de adaptação e o tempo de afiliação, quando o estudante começa a familiarizar-se com o novo ambiente.

De acordo com Coulon (2008), ser reconhecido como socialmente competente significa que os saberes adquiridos foram legitimados; desta forma, o processo de afiliação se completa na medida em que se aprende os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual, quando é possível compreender e interpretar os dispositivos institucionais que regem a vida estudantil cotidiana.

As contribuições a partir do conceito de afiliação apresentado por Coulon (2008) nos remetem ao entendimento da necessidade de estratégias de inclusão e ambientação desses novos sujeitos, os estudantes em mobilidade acadêmica internacional. A ambientação de estudantes em mobilidade é uma ação significativa na perspectiva da pedagogia da afiliação universitária, possibilita a permanência, o acolhimento e o êxito dos estudantes intercambistas, principalmente aqueles oriundos de experiências educativas precarizadas e em vulnerabilidade econômica e social; a pedagogia de afiliação pode ser determinante para uma vivência bem sucedida e experiências exitosas em mobilidade.

Práticas educativas decoloniais que envolvem a mobilidade internacional, tem no papel desempenhado pelos docentes fortes aliados na atenção com os estudantes, levando em consideração que estes estão distantes da sua instituição e país de origem. É importante ouvir as múltiplas vozes e diversas experiências de estudantes internacionais, fomentando a reflexividade e proporcionando espaços para esse fim (GÓMEZ, 2022).

Para compreender as experiências vivenciadas pelos estudantes durante o período de mobilidade, sua adaptação até o processo de afiliação, é necessário conhecer seus condicionantes pessoais e seu ambiente, que podem facilitar ou dificultar uma transição saudável, ou seja, o domínio de novas habilidades e o desenvolvimento de novas competências e comportamentos.

Deve-se pensar ainda em práticas de acolhimento dirigidas aos estudantes internacionais, um sistema de apoio capaz de fornecer informações e orientações oficiais sobre os vários procedimentos que devem ser concluídos antes e depois da chegada ao país, acompanhar os estudantes internacionais até a sua adaptação ao novo ambiente (GÓMEZ, 2022).

3 Considerações Finais



Ao lançar a pedagogia da afiliação como uma luz decolonial sobre a mobilidade acadêmica, uma das práticas de internacionalização existente nas instituições de ensino superior, pode parecer a princípio, uma simples medida de acolhimento; mas se constitui um diferencial importante que, além de orientar os estudantes intercambistas, oportuniza que todos tenham as mesmas informações atualizadas, possam se sentir parte da comunidade da instituição que o acolheu.

Não pretendemos com este trabalho fornecer respostas, ao contrário, queremos incentivar novas provocações para a necessidade de (re)pensar a internacionalização do ensino superior como ferramenta de descolonização. Trazemos o entendimento de Thondhlana et al. (2020) quando afirmam sobre a importância de pensarmos a decolonialidade como um projeto inacabado, uma pré-condição essencial de novos pensamentos e possibilidades, mas muito desafiador para avançar. Com isso em mente, é importante que aqueles comprometidos com a descolonização considerem as maneiras pelas quais a internacionalização pode servir para promover o projeto decolonial e outras maneiras pelas quais ela consolida ainda mais a colonialidade. Nas palavras de Goergen (2013, p.45): “nosso compromisso não é tornar o futuro igual ao presente; nosso compromisso é tornar o futuro melhor, mais humano, mais ético e mais feliz”.

Referências

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v.11, n. 3/4, Fall/Winter, p. 290–305, 2007.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOERGEN, P. Gestão Educacional: entre instrumentalização e formação. *Revista Exitus*, v.03, n.01, p. 35 – 46, jan/jun. 2013.

GÓMEZ, Mariana Escobar. Decolonial Responsibility within International Higher Education: Institutional Commitment and Resistance Strategies. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, v. 10, n. 1, p. 113-126, 2019. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/vys10.1.2019.09>. Acesso em 12 abr. 2022.



JORDAO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 577-604, abr. 2021. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982021000200577&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2022.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, n.8, v.1, p. 5–31, 2004.

THONDHLANA, Juliet; ABDULRAHMAN, Hadiza; GARWE, Evelyn; MCGRATH, Simon. Exploring the Internationalization of Zimbabwe's Higher Education Institutions Through a Decolonial Lens: Postcolonial Continuities and Disruptions. *Journal of Studies in International Education*, v.0, n.0, p. 1–19, 2020. Disponível em: [sagepub.com/journals-permissions](https://www.sagepub.com/journals-permissions) DOI: 10.1177/1028315320932319journals.sagepub.com/home/jsi. Acesso em 12 abr. 2022.



COLONIALIDADES DOS CORPOS NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO: provocações e desafios para o século XXI

Andresa Silveira Soares⁹⁵

Victor Julierme Santos da Conceição⁹⁶

| 281

Palavras-chave: corpo; corporeidade; ensino profissional e tecnológico; colonialidades.

1 Introdução

O corpo é ponto de partida na relação com o mundo, ao mesmo tempo que se torna ponto de retorno na invisível teia construída pelo conjunto de sistemas simbólicos que se fundamentam na existência individual e coletiva. Instrumento de análise para estudar a corporeidade, o conceito de corpo é polissêmico, abordado por várias áreas e campos de conhecimento e nos remete a uma infundável teia investigativa. Ao considerar que quando falamos de corpo, estamos falando de homens, mulheres, travestis, transexuais... enfim, estamos falando de seres humanos, as veredas para pensar os corpos e as corporeidades são ampliadas e podem tornarem-se multidisciplinares. A possibilidade de sermos e estarmos no mundo é corporal, o corpo é enigma, é onde ancoram memórias e experiências. Assim, a potência deste tema se coloca *em* e *com* relação e nos faz questionar o sentido de nossa própria existência. Portanto, o primeiro caminho é que não devemos falar em corpo, mas em corpos. Nem de corporeidade, mas de corporeidades. Somos semelhantes pelo corpo e ao mesmo tempo diferentes pelos corpos. De acordo com Le Breton (2012, p. 24) o corpo não é a condição de visibilidade que nos põe no mundo. “O corpo não é uma natureza. Ele nem sequer existe. Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se vê corpos.”

⁹⁵ Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar/GEPPICE. Docente na área de Educação Física do Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC. Contato: andresa.soares@ifsc.edu.br

⁹⁶ Doutor em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador do GEPPICE. Docente da UFSC atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: victor.julierme@ufsc.br



Dentre tantas escolhas que poderiam ser feitas, nos desafiamos a pensar as colonialidades do corpo no ensino profissional e tecnológico, especificamente no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC, no ensino médio integrado, uma vez que por ali dançam memórias, histórias e experiências da autora. Trazemos também as trocas e as partilhas como docentes e com o Grupo de Estudos em Pesquisa e Prática Educativa, Identidade e Cultura Escolar/GEPPICE/UFSC, proximidade que nos conduz a refletir de forma dialógica as questões sobre o corpo e a corporeidade. A experiência como docentes na área de Educação Física faz parecer que algumas corporeidades se mostram mais visíveis nesta disciplina, nas aulas de artes e nos projetos de extensão que abarcam a questão do movimento, tornando-se espaços ricos em “investigações” sobre as corporeidades – e onde nos arriscamos a apontar junto com os/as autores/as alguns caminhos para a problematização das questões aqui elencadas.

Seguindo esta escolha, este trabalho trata-se de um ensaio, que emerge da necessidade de refletir sobre as contribuições dos estudos interculturais e decoloniais para entender as questões entre corpo, corporeidade e educação profissional e tecnológica no século XXI. Trata-se do exercício de pensar as relações complexas que estão imbricadas nas corporeidades que são silenciadas e invisíveis, tanto no sistema e na cultura escolar, como na própria consciência dos sujeitos. Para estas análises sobre o corpo trazemos o diálogo com Edgar Morin, sob a lente do Paradigma da Complexidade e as contribuições teóricas do antropólogo David Le Breton. E para contribuir com a reflexão acerca da interculturalidade e decolonialidade, este ensaio é acompanhado dos estudos da pedagoga da decolonialidade Catherine Walsh e da professora brasileira Vera Maria Candau.

Segundo Morin (2019, p. 272) o termo complexo não diz respeito apenas ao que é confuso, imbricado, e, portanto, o que não poderia ser descrito. A complexidade está no seu próprio princípio. A incerteza, a aleatoriedade, as contradições alimentam a explicação complexa. “A complexidade é insimplificável. É o que decorre do paradigma-sistema. É complexo porque nos obriga a unir noções que se excluem no âmbito do princípio de simplificação/redução.” Desta maneira, une e não separa, noções como: uno-múltiplo, todas as partes, ordem/organização-desordem, sujeito (observador), objeto (sistema observado). É complexo porque estabelece conjunções e implicações mútuas, entre noções historicamente distintas.



É complexo porque introduz causalidade complexa, sobretudo a idéia de eco-causalidade, sendo a autocausalidade (que precisa sempre da causalidade externa) a causalidade recorrente, em que o processo organizador elabora os produtos, ações e efeitos necessários à sua própria geração ou regeneração (MORIN, 2019, p. 273).

Cabe dizer que o processo de socialização da experiência corporal e as representações são vastas, o que torna um desafio ainda maior compreender e interpretar estas relações no contexto da educação profissional e tecnológica. A leitura das representações do corpo, especialmente aquelas que se encontram invisíveis, requer sensibilidade, cientificidade e amorosidade, uma vez que a escola está imersa nos processos culturais de interação social que seguem padrões colonizadores preestabelecidos. Portanto, a limitação deste ensaio nos permite apenas neste momento, o convite a reflexão e o esboço de uma utopia necessária a uma educação profissional e tecnológica que considere os corpos e as corporeidades dos/as estudantes como território de transgressão e transformação.

2 Corpos, Corporeidades...

Ao longo da história, a questão da corporeidade foi objeto de silenciamento e hostilização. Decorrente de um paradigma eurocêntrico e colonial que privilegiou um único modelo de racionalidade, sustentado no dualismo entre razão e corpo, mundo do espírito e mundo sensível, desde a sua criação a escola incorporou essa dualidade, tanto na sua organização e normatividade quanto nos seus currículos. A dimensão da corporeidade foi ocultada, silenciada e, quando manifestada, sofria hostilização. A disciplinarização dos corpos acompanhou a disciplinarização, domesticação e docilização das mentes. Contudo, as representações de corpo são criadas, produzidas e, por repetição, acabam tornando-se hegemônicas e hierarquizando os sujeitos na escala social de acordo com determinadas questões como, gênero, etnia e classe social.

David Le Breton, ao dedicar-se à *Sociologia do Corpo*, enfoca diretamente sobre o corpo procurando desvelar as lógicas sociais e culturais que nele se estabelecem. Para ele deve-se compreender a corporeidade humana como “fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representação e imaginários” (LE BRETON, 2012, p. 7).



Segundo o autor, no campo de manipulação de símbolos que caracteriza o consumo, “o corpo é o mais belo objeto” de investimento individual e social. O corpo tornou-se objeto de reverência, sob o signo da libertação física e sexual encontrados, por exemplo, na publicidade, na cultura de massa, na obsessão pela juventude, aos cuidados, aos regimes e nas terapias. O cuidado de si mesmo, “anúncio” tão divulgado e aprimorado nos dias atuais, revela uma versão paradoxal do narcisismo. Uma versão individualista, que combate nossa própria identidade, normalizando e universalizando as corporeidades. O corpo, após longos períodos de discrição e invisibilidades se impõe como lugar predileto para os discursos sociais. O corpo inserido em um novo imaginário social de liberação, da sexualidade, dos sentimentos, do cuidado de si, de independência, coloca a responsabilidade sobre os homens e mulheres como principais protagonistas obre estes discursos sociais. O corpo torna-se parceiro daquele e daquela que exige e consegue chegar na sua melhor versão, torna-se o outro provisório. Ele se transforma no lugar de reconquista de si, um território a ser explorado em busca de novas sensações, um deslocamento do sujeito e do objeto. O corpo ainda visível para a sociedade, encontra-se oculto na sua corporeidade. E ele só será “libertado” ou vivido quando a preocupação com o corpo “físico/máquina” tiver desaparecido, ou seja, quando nos darmos conta de que não há dualismo entre sujeito e objeto, mente e corpo, corpo e espírito, homem e mulher, negro e branco.

Ainda é invisível a experiência de cada corpo e a exposição de sua corporeidade, são invisíveis seus reais desejos e anseios. Uma vez que o contexto escolar o considera de forma simplificadora em sua materialidade, o procura dominar e civilizá-lo, desautorizando-o, por exemplo, a expressar sua natureza e sua cultura.

Le Breton (2007, p. 10) aponta para as questões paradoxais sobre o corpo na modernidade, cujo discurso concentra-se na tentativa de esvaziá-lo, transformando-o em uma mercadoria, uma prótese marcada por uma subjetividade lixo; impondo um corpo fora do próprio corpo, ditando assim uma espécie de simulacro. “Nunca o corpo-simulacro, o corpo-descartável foi tão exaltado como na contemporaneidade.” Le Breton (2007, p. 87) procura refletir ainda mais sobre esta separação:

O dualismo da modernidade não mais opõe a alma ao corpo, mais sutilmente opõe o homem ao corpo como se fosse um desdobramento. Destacado do homem, modulado conforme o gosto do dia, o corpo se equivale ao homem,



no sentido em que, se modificando as aparências, o próprio homem é modificado.

Já em Edgar Morin a questão do corpo sugere o entrelaçamento e/ou conexão da alma, espírito, consciência e o corpo físico. O corpo físico, essa unidade biológica, esse sistema de moléculas, genes, tecidos, órgãos, músculos, entre outros, que objetivamente vimos e que traz implícita a ideia de indivíduo e sujeito deve ser inscrito no paradigma da auto-eco-organização, de modo que possa ocorrer uma relação dialógica entre o ser e o meio que recursivamente se desenvolvem.

Tanto as abordagens de Morin como Le Breton, criticam o dualismo corpo-mente, corpo-alma, corpo-consciência que atravessou séculos. Seus estudos procuram superar a ideia de corpo como objeto, destacando sua corporeidade e o sentido de sua existência no mundo. Neste sentido, torna-se necessário repensar e educação corporal dos/as jovens, uma vez que no processo de existência, a educação possibilita a mediação da corporeidade, onde a escola pode ser tempo e lugar de superação de concepções dicotômicas de corpo, herança cartesiana que ainda sobrevive em pleno século XXI, bem como de colonialidades arraigadas que continuam sendo dominantes mesmo após o fim da colonização.

De acordo com Quijano (2000) a colonialidade se refere ao vínculo entre o passado e o presente, onde emerge um padrão de poder resultante da experiência moderna colonial, que se espelha no conhecimento, na autoridade, no trabalho e nas relações sociais intersubjetivas. Desta forma, os saberes corporais dos povos negros, indígenas e da comunidade LGBTQIA+ são reivindicados e lançados como aposta na abertura de novos caminhos, então é preciso nos atentarmos para os corpos que produzem ações decoloniais. Assim, inscrevem-se sabedorias nas práticas corporais em dança, jogos, esportes, lutas, capoeira, cantigas, na cultura de movimento produzida pela humanidade, nos gestos, na expressão corporal como linguagem, nas maneiras de se vestir, agir e sentir. “São sabedorias que se imantam na integralidade dos corpos; os suportes físicos dão passagem para que esses conhecimentos se manifestem como sendo a própria inteligibilidade do corpo” (RUFINO, 2016, p. 66). Estas sabedorias, por sua vez, precisam estar em consonância com uma educação intercultural crítica e decolonial, que parta das vozes e corpos dos grupos “esquecidos” e marginalizados para que se possa promover um diálogo pautado no respeito, na igualdade, no reconhecimento histórico e cultural e na *com-vivência*.



3 Resultados e Discussão

Podemos entender os corpos e as corporeidades como uma construção complexa engendrada nas diversas dimensões humanas: social, política, cultural, psicológica, ecológica, biológica. Eles são “organizados e reorganizados” por meio de acoplamentos estruturais, símbolos, produtos de representações que por meio de diversas estratégias, que buscam “fixar” uma identidade sobre eles.

Os Institutos Federais enquanto espaço de afirmação de identidades, podem legitimar determinados padrões corporais, construindo subjetividades, identidades e diferenças. Por outro lado, como espaços públicos de saberes podem oportunizar propostas pedagógicas, que substituam a cultura do silêncio dos corpos marginalizados, fazendo ecoar as corporeidades destas minorias sem fixar uma identidade sobre eles. Desta maneira, torna-se necessário uma transformação profunda nos currículos, nos conteúdos de ensino e na formação de professores/as, nos objetivos, nas diretrizes pedagógicas e nos documentos balizadores do ensino profissional e tecnológico.

Rufino (2016, p. 71) enfatiza que “o território corporal é o primeiro lugar de ataque do colonialismo.” Porém, esse mesmo corpo que é atacado nos revela outras possibilidades por meio de ações decoloniais. Segundo o autor, pode expressar formas de resiliência e transgressão contra as violências operadas pela colonialidade. As formas de atualização da colonização incidem nas dimensões do ser, saber e poder e é no território corporal, na fisicalidade do ser ou nas suas subjetividades, que operam essas consequências. Seja através do desvio existencial, da descredibilização dos modos de saber ou nas mais variadas formas de subordinação, é no corpo que se ressaltam as experiências da colonialidade. Todavia, é também nos limites do corpo que emergem as possibilidades de novas inscrições, é através dos seus saberes textualizados em múltiplas “performances” (práticas, gestos, etc) que se confrontam e se rasuram esses regimes. Para credibilizarmos esses caminhos enquanto possibilidades é necessário ler o corpo, suas sabedorias e enunciações como formas de outras inscrições de mundo.

Portanto, é necessário esboçar e orientar uma práxis pedagógica baseada em um modelo educacional insurgente e de resistência que assuma o ser humano em sua



integralidade e complexidade, uma educação intercultural crítica, onde a corporeidade se constitua como uma das dimensões fundamentais, é um desafio fundamental no século XXI para que as estruturas de dominação e as colonialidades dos corpos possam ser dissolvidas e transformadas.

Contudo, de acordo com Candau (2009) é importante estar atento/a ao tipo de educação intercultural que se quer, uma vez que, há uma limitação em apenas introduzir alguns conteúdos relacionados a diferentes culturas, sem afetar o currículo como um todo.

Para isso, é preciso pensar em um projeto intercultural crítico, que segundo Walsh (2009, p. 13) é “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma história submissão e subalternização.” Aponta para um outro tipo de olhar e de *com-vivência*. Tem suas raízes nas discussões políticas dos movimentos sociais, ressaltando o seu sentido contra-hegemônico, sua orientação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação. Esta perspectiva

[...] se encontra entrelaçada com uma pedagogia e práxis orientadas pelo questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida, isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, p. 13-14).

De acordo com Candau (2009, p. 4) “trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.” Trata-se de assumir os corpos e corporeidades como iguais e ao mesmo tempo diferentes, apresentando-se como locus identitário que carrega sua ancestralidade, história, experiências e vivências. Trata-se de empoderar os corpos e corporeidades daqueles e daquelas que foram historicamente inferiorizados para que possamos construir relações novas e igualitárias.



4 Considerações Finais

O ensino profissional e tecnológico precisa ser concebido como local de discussão, vivência, ressignificação dos corpos e das corporeidades, buscando a formação não apenas de trabalhadores/as aptos/as para o mercado de trabalho, mas cidadãos e cidadãs que tenham a capacidade de identificar e questionar as relações de poder que impediram o reconhecimento das diferenças. Além disso, é necessário mais do que aceitar um contexto democrático, intercultural crítico e decolonial na escola, mas a criação e afirmação de políticas públicas eficazes que correspondam as demandas do século XXI.

Portanto, não basta matricular os/as jovens de grupos diversos nos Institutos Federais sem que se realize uma mudança concreta nos currículos monoculturais que ainda se apresentam. A criação de pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo, pela interculturalidade crítica e ações decoloniais são alternativas capazes de fortalecer o currículo e os grupos excluídos a fim de promover a escola como espaço de reconhecimento das diferenças culturais, de forma ética e política e de visibilidade dos corpos e corporeidades. Um currículo que seja capaz de valorizar as identidades sociais, as origens, os grupos, os formatos e significados.

Por fim, cabe dizer que o pensamento complexo é um caminho, um desafio a ser vivido. É o que está tecido junto. É o que está em transformação permanente que é a vida, que é o corpo complexo. É perceber para além deste corpo físico, do objeto do corpo, emancipando-se da sua visão fragmentada, simplificadora, monocultural, colonial. Torna-se urgente avançar para um novo paradigma e uma nova epistemologia do corpo onde a reconexão do ser humano com a natureza, considerando a cultura, a complexidade, a experiência dos povos e dos grupos marginalizados e invisibilizados, possam ser reconhecidos como conhecimentos essenciais contra o preconceito, a intolerância, a opressão, a discriminação e a força de inércia globalizante que estamos submetidos.



Referências

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural na américa latina: tensões atuais*. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009.

LE BRETON, David. *A Sociologia do Corpo*. 6ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo*. 3ª. Ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. 19ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005; ¡Qué tal raza!. Revista Venez. de Economía y Ciencias Sociales, Vol. 6, nº 1, janeiro-abril, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RUFINO, Luíz. Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. In: *Revista Antropolítica*, n. 40, Niterói/RJ, p. 54-80, 1. sem., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41797>> Acesso em: 10 jun. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade 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: 7letras, 2009. pp. 12 – 42.



APOSTILAMENTO PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: uma análise desde a (de)colonialidade do saber

Volmir Antonio Lange⁹⁷

Marilandi Maria Mascarello Vieira⁹⁸

| 290

Palavras-chave: Apostilas didáticas, empresariamento na educação pública, (de)colonialidade do saber.

1 Introdução

O empresariamento na educação básica pública vem se fortalecendo através da união de grupos editoriais privados, também chamados conglomerados educacionais. A atuação destes grupos interfere de diferentes formas nas políticas curriculares em âmbito nacional, produzindo livros didáticos e apostilas alinhadas com este currículo demarcado, aqui denominado como colonização do saber; que abrange aspectos anteriores ao que entendemos ser teoria do conhecimento e avaliação e serve para legitimar o moderno e o ocidental como quadros hegemônicos de significação. Indica, assim, que os processos de colonialidade não cessaram após a independência política dos países colonizados como o Brasil porque estes seguem sendo dominados pelo sistema mundial globalizado-capitalista.

Além da tradicional atuação na produção e distribuição de livros didáticos e venda de apostilas em redes privadas de ensino, o empresariamento na educação tem ampliado sua ação no mercado, atuando diretamente junto às prefeituras, através da comercialização de pacotes com serviços pedagógicos e apostilas que prometem rápido resultado, melhorias na qualidade educacional e nos índices educacionais.

⁹⁷ Mestrando em Educação (PPGE) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Bolsista parcial da Universidade Comunitária da região de Chapecó. Contato: volmir.lange@unochapeco.edu.br

⁹⁸ Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Atua como professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Unochapecó. Contato: mariland@unochapeco.edu.br



Daí a importância de desvelar quais são as concepções pedagógicas e correntes teóricas que estão a subsidiar esse movimento voltado ao fazer pedagógico e quais seus impactos em relação à mediação do trabalho docente e ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, pretendemos analisar a adoção e uso de apostilas didáticas produzidas e comercializadas por grupos privados, numa análise a partir da (de) colonialidade do saber, que são questões pouco exploradas até o presente.

| 291

Face a isto, como problema de pesquisa nos cabe indagar: “A aquisição de material didático apostilado por parte das redes públicas municipais de ensino tem qualificado o trabalho docente e promovido significativamente a aprendizagem dos estudantes?”

O objetivo geral deste estudo é “investigar se a aquisição de serviços e apostilas de grupos educacionais privados, por parte das redes municipais de ensino, trouxe avanços importantes no trabalho docente e melhoria na aprendizagem dos estudantes”.

Através dos objetivos específicos, busca-se: a) Contextualizar o movimento de empresariamento e privatização da educação contemporânea; b) Compreender a relação entre o uso do apostilamento privado e a manutenção da colonialidade do saber; c) Analisar como a adoção de serviços e apostilas de grupos privados tem impactado as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem.

Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza básica, do tipo explicativa. Será realizada por meio de pesquisa de campo, a ser desenvolvida junto a prefeituras municipais que adotam apostilas e pacotes de serviços privados, com uso de entrevistas com professores e alunos do ensino fundamental.

2 Fundamentação teórica

O embasamento teórico da pesquisa encontra-se em fase de elaboração, mas podemos delinear as principais questões a serem abordadas no estudo, como o empresariamento na Educação, a (de)colonialidade do saber e o papel docente na perspectiva de autores como: Cassiano (2008), Silva (2018), Chaves (2021), Souza e Moreira (2020).



Quanto às origens do empresariamento na Educação, ou mais precisamente, a fusão de grupos editoriais privados com forte atuação e influência nas decisões das políticas educacionais e definições curriculares, informa Cassiano (2008, p. 17),

No início do século XXI, o mercado editorial escolar do Brasil foi substancialmente alterado, dado que passou da concentração das editoras familiares para o oligopólio dos grandes grupos empresariais (nacionais e internacionais). Assim, agressivas estratégias de marketing e novos produtos, tais como os sistemas de ensino (comercialização de apostilas e assessoria pedagógica integral às escolas) e cursos de formação de professores chegam à escola pública pelas grandes editoras de didáticos do país, que já eram fornecedoras do governo por conta dos livros didáticos adquiridos pelas gigantescas vendas feitas por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Editora Positivo (tradicional grupo empresarial vinculado à comercialização de apostilas e computadores); Editora Moderna (empresa do poderoso grupo espanhol Santillana); Ática e Scipione (do Grupo Abril); FTD e Saraiva disputam esse novo mercado.

Portanto, a ampliação das possibilidades de terceirização foi a brecha percebida por estes grupos editoriais privados, no sentido de expansão de mercado e controle curricular. Este movimento não é tão recente, pois visando a construção de condições favoráveis à reestruturação capitalista na década de 1990, o sistema capitalista internacional que tem como alguns de seus integrantes o Banco Mundial, OCDE e Unesco, intensificou ações na educação por intermédio de modelos baseados numa agenda que acentua a diminuição do Estado na oferta pública estatal (SILVA, 2018). Em recente artigo, Souza e Moreira (2020, p. 421) relatam que:

Estes grupos utilizam de um discurso no qual o serviço privado tem sido sinônimo de eficiência e qualidade, enfatizam que os estados e municípios que adotam estes sistemas têm grandes chances de alcançarem bom índices nas avaliações nacionais e internacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/Pisa.

Souza e Moreira (2020, p. 423), ainda mencionam que: “[...] grupos educacionais privados miram a educação básica como um mercado profícuo para suas ações de vendas de apostilas, livros, formação de professores, gestores, softwares, projetos, consultorias, assessorias, entre outros [...]”.



Esta atuação visando à diminuição do poder do Estado em nome de crescimento e melhoria da qualidade educacional ofertada, é expressa por Silva (2018, p. 177), que afirma:

[...] a ação empresarial na educação é compreendida como expressão da competência e responsabilidade social da classe dominante em promover o direcionamento educacional e, desta forma, há uma transferência do âmbito do Estado para a sociedade civil – leia-se: grupos empresariais e Organizações não-governamentais (ONGs) – em relação às intervenções perante a grande demanda educacional brasileira, abrindo mão para as ações privatistas em suas diversas formas e inserções. O debate, portanto, passa a centrar-se na “qualidade” da oferta e na “eficácia” das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação [...].

| 293

Deste modo, o avanço cada vez mais frequente do empresariamento na educação nos leva a refletir sobre os interesses econômicos e seus impactos nos currículos e na autonomia do professor e no próprio processo de ensino-aprendizagem. Como observado, esta influência capitalista, neoliberal e globalizada não tem início na contemporaneidade, por isso buscamos desvelá-la sob à ótica da (de)colonialidade do saber, de modo a contribuir com futuros estudos de aprofundamento e subsidiar na alteração de rumo das políticas educacionais e do trabalho docente em escolas públicas. Sobre estas questões, Chaves (2021, p. 97), afirma que:

[...] a noção de colonialidade do conhecimento – ou colonialidade do saber – [...] refere-se à coerção sobre os modos de conhecer, produzir conhecimentos, símbolos e significados nativos e a substituição por padrões europeus. A colonialidade do conhecimento é o arquétipo da estrutura de poder estabelecida pela modernidade, pois destrói a história e a cultura nativa a fim de impor sua história e cultura eurocentrada. [...] a produção do conhecimento deve deixar de ser um monopólio da racionalidade moderna europeia, e, por isto, são indispensáveis posturas críticas contra o aspecto de totalidade desse tipo de racionalidade.

Ainda segundo Silva (2018), o surgimento do empresariamento educacional vem seguindo a agenda dos organismos internacionais para os países latino-americanos e implantando políticas públicas importadas, especialmente dos Estados Unidos, que afrontam e retiram o poder das classes subalternas, neste caso, dos docentes de educação básica e segundo as palavras da autora,

A Reforma do Estado junto às políticas neoliberais resultou no desmonte dos serviços públicos, na intensificação de privatizações, terceirizações e empregos temporários e precários, com o objetivo de reduzir os gastos



estatais. A Reforma Administrativa, em nome do princípio da “eficiência” e “eficácia” na administração pública, instituiu o modelo gerencial de serviço público, criando a possibilidade de contratos de gestão com entidades de direito privado e fazendo diversas alterações como a ampliação do estágio probatório dos servidores públicos para três anos, flexibilização da estabilidade e ampliação das possibilidades de terceirização. Assim, abriu-se um contexto em que foi atribuído à educação o condão de sustentação da competitividade, universalizando-se formas de sociabilidade necessárias à nova etapa de acumulação capitalista, sintonizado ao tempo das reformas implementadas nos países da América Latina. Um conjunto de mudanças que se colocaram no sentido de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva decorrente das mudanças no mundo do trabalho em curso e à nova configuração do papel do Estado necessário para a ampliação da acumulação capitalista (SILVA, 2018, p. 177).

| 294

Vimos, nas palavras de Silva, outro aspecto importante a ser considerado, referindo-se à manutenção da colonialidade do saber ao retratar que o sistema educacional precisa se adequar ao processo de reestruturação produtiva do mundo do trabalho, ou seja, ao sistema capitalista, o que deixa claro que a educação foi reduzida por estes grupos a mero serviço ou mercadoria com vista a reprodução dos interesses do sistema capitalista.

Ainda sobre as políticas capitalistas de grupos editoriais privados na escola de educação básica pública e suas interferências buscando garantir a colonialidade do saber docente, é preciso abordar a respeito do trabalho docente, necessário para efetivar qualquer prática.

O trabalho docente na Educação Básica normalmente é realizado por professores devidamente habilitados, com formação em nível superior em cursos de licenciatura em Pedagogia para os anos iniciais e em disciplinas específicas para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os professores habitualmente utilizam recursos didáticos como os livros didáticos para subsidiar e exercer a tarefa docente, a qual, de acordo com Libâneo (2013 apud Chaves, 2021, p. 25), possui uma correção entre as dimensões do “ensino” e da “instrução”:

A instrução se refere ao processo e ao resultado da assimilação sólida de conhecimentos sistematizados e ao desenvolvimento de capacidades cognitivas. O núcleo da instrução são os conteúdos das matérias. O ensino consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática, concretizando as tarefas de instrução: o ensino inclui tanto o trabalho do professor (magistério) como a direção da atividade de estudo dos alunos.



De uma forma resumida, a “instrução” visa à formação intelectual através dos conhecimentos sistematizados, e o “ensino”, além de conter a instrução com intenção e objetivo a ser almejado, inclui ainda a organização do trabalho pedagógico para promover a aprendizagem através de objetivos políticos e pedagógicos, currículos, métodos, procedimentos, recursos, avaliações. Esta organização na seleção dos conteúdos, das atividades, dos recursos a serem utilizados como também as avaliações, são os meios que o professor faz uso objetivando a aprendizagem nos educandos (CHAVES, 2021).

Cabe, portanto ao professor, a organização da sua aula e a escolha de quais recursos irá utilizar, deixando claro que o uso de livros e/ou apostilas didáticas como recursos pedagógicos é parte da autonomia docente no processo de seleção e escolha destes recursos, em acordo com os objetivos estabelecidos no planejamento anual. Esta autonomia, ainda conforme Chaves (2021), está assegurada conforme os incisos II e III do artigo 206 da Constituição Federal:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Portanto, a presente pesquisa pressupõe investigar, na perspectiva e ou análise desde a (de)colonialidade do saber, como se dá o processo de autonomia docente tanto no planejamento, na escolha dos recursos como o livro didático, quanto na execução da prática docente, em escolas municipais que adquirem apostilas didáticas e pacotes de serviços como formação continuada e assessoria pedagógica de grupos privados,

3 Resultados Parciais

Como a pesquisa está em fase inicial, conseqüentemente ainda não apresenta dados e análises que permitam maior aprofundamento. Entretanto, pode-se relatar que na primeira etapa foi realizado um levantamento de caráter bibliográfico-documental denominado estado do conhecimento, sobre as produções acadêmicas acerca do empresariamento na educação pública, por meio da compra de apostilas didáticas e pacotes de serviços de grupos editoriais privado, sob a análise desde a (de)colonialidade do saber, permitindo assim compreender o



que já foi escrito e discutido sobre o tema, para que possamos contribuir efetivamente e evitar o acúmulo de estudos.

O levantamento se deu através de buscas a produções bibliográfico-documentais nas seguintes plataformas: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Google Acadêmico (GA) e Revista Pedagógica (RP) da UNOCHAPECÓ. Como tempo cronológico de buscas, foram definidos os anos de 2010 a 2021. Com o objetivo de evitar eventual falta de uniformidade nas definições dos trabalhos encontrados, foram definidas 3 (três) palavras-chave como: a) Empresariamento na Educação; b) Colonialidade do Saber; e; c) Decolonialidade do Saber.

As buscas se deram no sentido de conectar as palavras-chave com palavras similares utilizadas e/ou relacionadas com a temática do estudo, utilizando-se dos operadores booleanos e outras formas de “truncagem” utilizadas individualmente ou de forma combinada resultando em 2.351 trabalhos. Na sequência as buscas de produções foram direcionadas especificamente para a área da educação, que após combinações dos termos, resultou em 214 produções; um número elevado ainda para leitura e análise necessitando novo filtro nas buscas, o que localizou 51 trabalhos que merecerem maior atenção. Foi realizada a leitura prévia de títulos e palavras-chave, resumo, resultados da pesquisa e a metodologia utilizada, chegando a 27 produções bibliográficas/documental que tinham alguma relação com o tema de pesquisa. Destas produções, 18 tratavam sobre o tema apostilas/sistemas de ensino/redes municipais com apostilas privadas e 9 referiam-se ao tema colonialidade do saber/decolonialidade.

Nas leituras prévias das 27 obras se constatou que os trabalhos não abordaram a colonialidade do saber de forma integrada ao apostilamento privado na educação básica pública. Assim, procede-se nova leitura, de forma integral, detalhada e minuciosa de cada produção e, apesar deste esforço, não foi logrado êxito em encontrar produção sobre o tema proposto na pesquisa. Destarte, ressaltamos a tessitura de 9 obras relevantes referidas ao apostilamento privado nas escolas públicas municipais e/ou a colonialidade do saber que subsidiarão a pesquisa e novas buscas.

Resta assim evidenciado que até o momento não foram encontradas produções bibliográfico-documentais sobre o tema empresariamento na educação através da



implantação dos sistemas apostilados de ensino, a partir da perspectiva e/ou sob análise do tema (de)colonialidade do saber.

Mesmo sendo este apenas o resultado parcial, já demonstra a perceptível importância desta pesquisa para a comunidade acadêmica e para os profissionais da educação, principalmente aos professores, estudantes e gestores das redes municipais de ensino que são impactados direta ou indiretamente pela adoção de Sistemas Apostilados de Ensino.

| 297

4 Considerações Finais

O tema do apostilamento privado na educação básica pública está imerso ao contexto das políticas públicas educacionais contemporâneas que sofrem influência direta de grupos editoriais privados, denominado empresariamento da educação pública. O empresariamento atua de modo a permear as políticas educacionais, seja através do desenho curricular, de forma didática através de produções de materiais como livros e/ou apostilas e de cursos de formação continuada para professores.

Estes grupos privados com atuação no campo educacional vêm se transformando em conglomerados com grande poder econômico, explorando a educação para fins econômicos financeiros, na busca de incentivos e descontos fiscais e de forma política.

Ressalta-se que os empresários dos chamados Sistemas Apostilados de Ensino, normalmente têm/são apoiadores dos políticos e governantes, por isso exercem grande influência e conquistam crescente espaço junto aos sistemas de ensino, interferindo de diferentes formas nas políticas curriculares em âmbito nacional, produzindo livros didáticos e apostilas alinhadas com este currículo demarcado/colonizado. Daí a importância de investigar a influência do empresariamento na educação, desde a perspectiva da (de)colonização do saber em questões como a colonialidade do saber, temática pouco explorada até o presente.



Referencias

CASSIANO, Célia Cristina. Mercado editorial escolar do século XXI: livros didáticos, apostilas e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba/PR, v. 3 n. 6, p. 17-31, 2008. Disponível em:

https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq6/2_mercado_editorial_cp6.pdf.

Acesso em: 29 nov. 2021

CHAVES, Pedro Jonatas. *Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário*. Curitiba: CRV, 2021. 208 p.

SILVA, Amanda Moreira. *Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas*. 2018, 395 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SOUZA, Thaís Godoi de; MOREIRA, Jani Alves da Silva. *Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados*. *Práxis Educacional*, v. 16, n. 39, p. 421-449, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4779>. Acesso em: 05 dez. 2021.



PARA REFLETIR E FAZER AGIR UMA EDUCAÇÃO QUÍMICA INTERCULTURAL E DECOLONIAL

*Elisson Lima Santos*⁹⁹
*Edinéia Tavares Lopes*¹⁰⁰

| 299

Palavras-chave: Interculturalidade, Decolonialidade, Escrivivência, Ensino de Química.

1 Para fazer a semente germinar

“É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” é a frase com a qual Quijano (2005) finaliza seu texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, sob uma concepção que vai além do abandono desse jeito de ser e estar imposto pelo colonizador. Na verdade, busca-se rompê-lo, destruí-lo, para que possamos (re)construir uma forma de ser e estar *genuína* das pessoas subalternizadas, mas que também seja fomentada pela retomada dos laços ancestrais formados em *Abya Yala*. Assim, é com esse mesmo sentido e movimento que iniciamos o presente texto.

A Modernidade é uma invenção e tem a Colonialidade como seu lado mais oculto, ou melhor, ocultado. Por isso, não é possível compreender uma sem a outra, uma vez que são interrelacionadas e interdependentes (MIGNOLO, 2017). Ademais, Dussel (2009) ressalta o teor temporal e espacial da Modernidade ao evidenciar sua criação a partir das epistemologias iluministas de uma Europa Norte-Centro ocidentalizada. Por conseguinte, a Modernidade é uma miragem, escondendo a armadilha da Colonialidade (DUSSEL, 2009; MIGNOLO, 2017).

Logo, essa ideia de uma Europa moderna ou ainda de uma Modernidade é a mesma criticada por Ailton Krenak ao dizer, no documentário *Guerras do Brasil.doc*, que: “O Brasil não existiu. O Brasil é uma invenção. E a invenção do Brasil nasce exatamente da Invasão”. Assim, o Brasil é uma invenção dos processos de colonização que promoveram o surgimento da miragem moderna e da armadilha colonial que se retroalimentam, perdurando para além

⁹⁹ Mestrando/e em Ensino de Ciências e Matemática pela UFS. Contato: 1999elissonlima@gmail.com.

¹⁰⁰ Doutora e Pós-Doutora em Educação. DQCI e NEABI da UFS. Contato: edineia.ufs@gmail.com.



da Invasão. O que é exaltado para nós é que, para se manter uma matriz colonial de poder (MCP), se produz e utiliza-se uma série de epistemologias eurocêntricas como, a Filosofia e a Ciência modernas.

Então, podemos afirmar que a Ciência, a dita moderna e que tem seus fundamentos nos trabalhos de Descartes e Bacon, foi e ainda continua sendo empregada como forma de opressão. Como evidenciado por Quijano (2005, 2009) e Dussel (2009), a epistemologia da racialização foi utilizada como fundamento da inferioridade dos povos colonizados quando comparados com os colonizadores para que a violência colonial fosse justificada sob o viés da “salvação” desses povos “bárbaros”. Aqui, podemos compreender a relação cooperativa da colonialidade do poder com a do saber (QUIJANO, 2005, 2009; LANDER, 2005).

Em outras palavras, como o pensamento científico moderno naturalizou e continua a naturalizar a inferiorização dos sistemas de conhecimentos e as (inter)subjetividades das pessoas subalternizadas para que se possa controlar as estruturas das relações de produção em benefício do capital e do mercado (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005). Dessa forma, de acordo com Maldonado-Torres (2009), é da relação do poder com o saber que se materializa o ser. Logo, a colonialidade do ser pode ser entendida como a materialização da ferida colonial através da linguagem e no transcorrer da história (MALDONADO-TORRES, 2007, 2009).

Diante disso, este texto possui o objetivo de refletir e fazer agir uma educação química intercultural e decolonial, visto que a construção da Química como área científica se deu de forma moderna-colonial. Ademais, a abordagem metodológica é qualitativa, pois, temos a pretensão de investigar as nossas experiências e percepções nos processos formativos de discentes e docentes em Química. Por consequência, temos o intuito de construir uma escrevivência (EVARISTO, 2007, 2018).

De acordo com Evaristo (2018), a escrevivência é um processo que faz com que a obra con(funda) as identidades “da personagem narradora com a[s] identidade[s] da autora” (p. 11), em outras palavras, con(funda) “escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência” (p. 9). Além do mais, “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007, p. 21).

Por isso, a escrevivência deve ser “instituída pela potência da escritura (po)ética [e narrativa] de novas maneiras de existir que não aquelas instituídas pelo histórico escravagista e colonial, mas buscando a criação de um campo simbólico que entrelaça história, memória e



experiência” (BAROSSO, 2017). Nesse ínterim, o que queremos é fazer uma análise que con(funda) as nossas vivências ao longo dos processos formativos em docência química, fazendo-as colidir com uma suposta “neutralidade” científica e moderna para que, então, seja banida, dando lugar ao nascimento de uma educação química a partir de nossas demandas.

2 Para fincar as raízes

Para além dos diálogos feitos na seção anterior, aqui, fortalecemos o debate sobre a necessidade de promover uma educação que seja intercultural e decolonial, relacionando esses dois termos finais dentro do contexto político-educacional. O projeto intercultural ou a interculturalidade, então, surge das lutas por reconhecimento, direitos e transformação social promovidas pelos movimentos sócio-políticos dos povos originários da América Latina diante das dinâmicas globais de poder, do capital e do mercado (WALSH, 2010).

Por conseguinte, a interculturalidade possui caráter político-revolucionário, visto que “va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, um processo y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (WALSH, 2008, p. 140). No entanto, Walsh (2010) nos alerta para os muitos sentidos atribuídos ao processo intercultural, muitas vezes difusos e opostos.

Para a autora, existem três formatos bem estabelecidos de interculturalidade. A noção relacional se limita a revelar, básica e genericamente, o contato e as trocas entre culturas em condições de (des)igualdade. Por isso, “oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación” (WALSH, 2010, p. 77). A perspectiva funcional está apoiada na utilização do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, por meio do diálogo, da convivência e da tolerância, para o fomento das estruturas hegemônicas de poder (neo)liberal e capitalista (WALSH, 2010).

A interculturalidade crítica ainda não existe de fato, mas seu processo permanente de (re)construção deve estar fundamentado na problematização e na refundação da estrutura colonial-racial das sociedades. Dessa forma, a interculturalidade deve ser entendida como um ponto central do giro decolonial, visto que é:



[...] una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2010, p. 78).

Diante dessa perspectiva crítica é que direcionamos nossas argumentações para uma educação intercultural e decolonial. A concepção e a prática de uma educação intercultural e decolonial, não conseguimos enxergá-las separadamente, nasce da necessidade de romper com a perpetuação dos padrões político, sociocultural e moderno-colonial desenvolvida pelas instituições educativas dos Estados (WALSH, 2010). Tal processo de continuidade acontece quando, nas escolas e universidades, prossegue-se com “a la colonización de las mentes” por meio do permanente reforço da “[...] noción de que *la ciencia y la epistemología* son singulares, objetivas e neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (WALSH, 2007, p. 28).

Ademais, para que a processo intercultural também seja decolonial, necessariamente, é preciso que a interculturalidade seja crítica. Pois, dessa forma, ataca e procura propor novos caminhos para o problema do poder e seu padrão de racialização. Ou seja, busca, em primeiro lugar, visibilizar e, posteriormente, combater as quatro dimensões da colonialidade, a do poder, a do saber (eurocentrismo hegemônico), a do ser (não-existência ou desumanização) e a cosmológica ou da mãe natureza (WALSH, 2007, 2010). De acordo com a autora, é assim que surge uma *práxis* pedagógica intercultural e decolonial com teor educacional, fortemente, político.

3 Para fortalecer o tronco e os galhos

Por que não desenvolver uma educação química intercultural e decolonial? É com essa pergunta que iniciamos esta seção, pergunta que também serve como resposta aos tantos questionamentos direcionados a nós quanto à necessidade de uma educação química distinta, nossa. Assim, para darmos continuidade em nossas discussões, precisamos delinear alguns direcionamentos sobre os termos educação e educação química.

Compreendemos o primeiro como *práxis* para liberdade. Ou seja, a educação deve ser construída como um processo contínuo e dialógico que busca suscitar nas pessoas oprimidas



uma tomada de consciência acerca de suas condições de opressão. Dessa forma, podem promover o entendimento de suas posições na sociedade, historicamente construídas, para que, então, possam (trans)formar a própria realidade, rompendo, portanto, com as amarras produzidas pela classe dominante e opressora (FREIRE, 2019). Para nós, uma educação química deve proporcionar o mesmo.

| 303

Uma das memórias mais antiga que tenho sobre a Química é sua definição, seja dita por docentes ou lida em livros. “A ciência que estuda a matéria e suas transformações” e “a matéria é tudo aquilo que possui massa e ocupa um lugar no espaço”. Hoje, percebo que o termo matéria é uma forma de representação moderna da natureza, recortada, incompleta. Por isso, o primeiro movimento para refletir e fazer agir uma educação química intercultural e decolonial é ressignificar o sentido da natureza utilizada nessa ciência.

Essa característica coisificada da natureza é instaurada por Bacon e fortalecida por Descartes com a criação do que viria a ser chamado de método científico moderno, de ciência experimental e de pensamento ocidental (CHASSOT, 1994). Não é sem propósito que o berço da ciência moderna seja a Europa Norte-Centro ocidentalizada, afinal, é uma das formas pela qual a MCP continua a ser mantida, inferiorizando as demais epistemes e desumanizando as pessoas que a geram (DUSSEL, 2009; WALSH, 2007, 2010).

Tal concepção da natureza está entrelaçada com a colonialidade cosmológica ou da mãe natureza que:

[...] se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como “no-modernas”, “primitivas” y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo con la tierra y con los ancestros y orishas como seres vivos. Así, pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir, la continuidad civilizatoria que no se sustenta simplemente en lo occidental (WALSH, 2010, p. 90-91).

Dessa forma, uma educação química intercultural e decolonial deve (re)agir sobre as estruturas hegemônicas de poder, tal como suas invenções moderno-coloniais e capitalistas. Ou seja, ela não pode ser funcional e servir à classe dominante como, quando em aulas de educação/química ambiental, presenciamos um projeto focado somente em “não devemos jogar lixo na rua” ou “devemos fazer coleta seletiva”. É preciso questionar e combater a lógica de quem nos oprime e não direcionar a responsabilidade da morte do planeta a nós.



Consequentemente, também é necessário que o sentido da Química seja politizada para trabalharmos com o genocídio dos povos originários pelo garimpo e agronegócio, o do povo negro pelas políticas de racismo estrutural do Estado e o da comunidade dissidente de gênero e sexualidade. A nossa Química, então, deve ser do Campo, do Terreiro, das pessoas que coletam mangaba, das Quebradeiras de Coco de Babaçu, das Marisqueiras, das pessoas remanescentes de Quilombos, das Favelas, da classe trabalhadora, uma Química de quem sofre com a opressão e para que possa se libertar.

Portanto, o próprio sentido recortado da Química precisa ser mudado, pensando tanto nas questões da natureza ancestral por inteiro quanto nas questões sociais interculturais e decoloniais. Logo, para uma educação química intercultural e decolonial é necessário romper com o opressor/colonizador em nós, assim, deixando de responder que “não tenho tempo para isso”, “isso não é Química” e “não é importante”. Além do mais, precisamos lembrar que a interculturalidade e a decolonialidade são processos contínuos, revolucionários. Dessa forma, quando nos perguntarem “como faremos isso?”, responderemos: juntas/as/os!

4 Para florir e gerar frutos

Por fim, esperamos que estas poucas palavras não sejam ideológicas, mas sim, provocativas, que provoquem a necessidade de se desamarrar das estruturas de poder moderno-coloniais e capitalistas. Esperamos que o projeto e o processo de uma educação química intercultural e decolonial seja construído para que as aulas não sejam “assépticas” e “neutras” de sentido político. Assim, esperamos que uma educação química intercultural e decolonial possa florir e gerar frutos, tal como uma árvore bem cuidada por quem convive com ela.



Referências

BAROSSO, Luana. (Po)éticas da escrevivência. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília – DF, n. 51, p. 22-40, mai./ago., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/elbc/a/6BGQKVnCPZFQS4TF4PYc74H/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CHASSOT, Attico. *A Ciência Através dos Tempos*. São Paulo: Moderna, 1994.

DUSSEL, Enrique. 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. 283-336.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). *Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 80 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____ (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; CROFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 337-382.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 abr. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 19, n. 48, p. 25-35, mai./ago., 2007. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652/6095>. Acesso em: 15 abr. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, v. 9, p. 131-152, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (org.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.



COLETIVO AÇÃO ZUMBI – uma história de re(existência) e inspiração para uma educação antirracista e decolonial

*Janaína Amorim da Silva*¹⁰¹

| 307

Pesquisa financiada por FUMDES/UNIEDU

Palavras-chave: Coletivo Ação Zumbi, educação, antirracista, decolonialidade, étnico-racial

1 Introdução

A proposta deste trabalho é refletir sobre a importância histórica e política do Coletivo Ação Zumbi, bem como evidenciar o alinhamento de sua atuação ao pressuposto da decolonialidade do saber, contribuindo para a educação das relações étnico-raciais. Trata-se de um grupo que realiza performances artísticas multidimensionais em espaços formais e não-formais nas cidades da Grande Florianópolis, buscando revelar memórias contra-hegemônicas de origem afro-brasileira a partir da perspectiva de um povo que existe, (re)existe e resiste, ancorado num ideário de maior justiça epistemológica.

O Coletivo Ação Zumbi nasceu entre duas cidades interligadas por pontes. A ilha de Santa Catarina, que faz parte da cidade de Florianópolis, capital catarinense e a cidade vizinha, São José. Entre o lado de lá e o lado de cá da ponte vivem os integrantes deste coletivo, que reivindicam através de expressões artísticas multidimensionais, visibilidade aos artistas e as memórias negras contra-hegemônicas, que as cidades mantinham silenciadas.

As ações do grupo desde a sua criação até o presente momento, sempre assumiram um caráter pedagógico com suas reflexões, oferecendo uma educação para as relações étnico-raciais de maneira não formal, uma educação outra, instigando o poder público a repensar suas políticas públicas educacionais e a incluir sujeitos até então excluídos ou pouco valorizados nas propostas curriculares.

¹⁰¹ Doutoranda em Educação pela UFSC, com orientação do Prof. Pós-Doutor Elison Antônio Paim. Professora da Educação Básica Municipal de São José/SC. Contato: janainayemanja03@gmail.com



Enquanto professora antirracista, uma das problemáticas e desafios importantes que me motivaram para a realização dessa pesquisa é pensar estratégias possíveis que pudessem contribuir para a efetivação da lei 10.639/03, atingindo seu objetivo maior, que é combater o racismo. A partir da minha experiência docente, percebo que não basta incluir no planejamento os conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e africana para avançarmos na construção de uma sociedade antirracista, é preciso rever as perspectivas epistemológicas curriculares, modificar as narrativas, quebrar estruturas racistas que estão na instituição, na mentalidade dos profissionais, nos eventos realizados, no Projeto Político Pedagógico, na concepção de gestão, nas práticas escolares cotidianas, entre outras. A complexidade que envolve desaprender a educar no racismo e na colonialidade, para reaprender modos de ser e pensar mais inclusivos e respeitosos com a diversidade humana e todas as formas de vida, exige reconhecer que não podemos esperar apenas da escola a tarefa de educar para uma sociedade antirracista. As amarras e limites históricos que se impõe sobre a instituição escolar e sua educação formal, me levaram a pensar na promissora e potente conexão que podemos ter entre a educação formal e a não formal, com a participação da sociedade organizada através dos movimentos sociais e culturais, a exemplo do Coletivo Ação Zumbi.

A pesquisa foi pensada numa perspectiva decolonial, tendo como pressupostos metodológicos os princípios da interculturalidade, entre eles o pensar a pesquisa com os sujeitos envolvidos, numa relação dialógica e horizontal e não como meros objetos de pesquisa. Compreendendo que para romper com o modo de pensar hegemônico da colonialidade na pesquisa é preciso incorporar metodologias coerentes com os estudos da decolonialidade, optei pela metodologia do campo-tema, onde meu campo de pesquisa não é necessariamente um lugar específico, ele diz respeito a minha relação com o tema, portanto diferentes suportes e lugares onde o tema de pesquisa se insere, podem ser um campo de pesquisa. Por isso, meus dados coletados vêm de vídeos e registros por escrito, dos integrantes do coletivo, publicados nas redes sociais do facebook, instagram e youtube, assim como de materiais impressos publicados pelo coletivo ou pela imprensa local, nas divulgações dos seus trabalhos e também da participação dos ensaios e reuniões do grupo.

Dialogando com o campo-tema está também a metodologia de pesquisa-ação, uma metodologia que também tenho procurado adotar, para garantir a participação ativa dos



sujeitos pesquisados, nos processos de escrita dos assuntos que lhes dizem respeito, refletindo e produzindo conhecimento de forma coletiva. Em cada etapa da pesquisa e de produção de textos, fizemos a análise crítica do mesmo. A necessidade de diálogo na produção de saberes pode ser encontrada também na concepção de pedagogia pensada por Paulo Freire, da qual compartilho e busco inserir nessa pesquisa, alinhada a pedagogia da (re)existência e seus letramentos. Resistir é reinventar modos outros de (re)existir, segundo *Catherine Walsh* o conceito de pedagogia decolonial “é um projeto de existência, de vida” (WALSH, 2017, p. 8). Daí deriva o termo pedagogia de (re)existência, que se forma nas práticas cotidianas de resistência e transformação da própria vida, dos modos de ser do sujeito.

2 Fundamentação teórica

A história da educação de Florianópolis e São José está vinculada ao seu projeto de cidade e a sua experiência histórica de colonização e escravização, assim como em todo o Brasil. No entanto, diferente do que ocorreu em outros Estados, o território da região metropolitana da Grande Florianópolis, que inclui os municípios vizinhos a capital, fez uma escolha estatal na década de quarenta, por enaltecer seu passado europeu açoriano, inventando uma tradição que pretendeu homogeneizar a formação cultural do território, em detrimento do reconhecimento da participação das populações originárias, afrodescendentes e mesmo das demais culturas europeias na formação da história do município.

As políticas públicas educacionais catarinenses compactuam com a colonialidade do poder, do saber e do ser, mantendo até hoje as perspectivas epistemológicas eurocêntricas, mesmo após séculos do término da colonização. Assim, amparamo-nos nos estudos do peruano Aníbal Quijano para quem

a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivos da existência cotidiana e da escala social. (QUIJANO, 2007, p. 93).

Neste sentido, dizemos que o coletivo Ação Zumbi criado em 2003 por três mulheres negras, Lelette Coutto, Margarete Vieira e Fernanda Souza que atuavam no teatro, na dança,



na música e na educação, rompeu com estes traços colonialistas e criaram brechas com sua intervenção artística, mostrando que a população negra também faz parte da história da região, entrelaçando a história do Grupo Ação Zumbi com a educação formal, ao inserir possibilidades metodológicas outras, contribuindo assim para romper com a colonialidade dos currículos e práticas escolares, ainda presentes no século XXI.

| 310

Incentivadas também pela lei 10.639/03 que tornou obrigatória a história e a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares em todos os níveis educacionais, o Coletivo teve sua primeira atuação com a organização de uma grande feira, chamada “Kizomba Ação Zumbi” realizada no Centro Histórico de São José em 2003, tendo apresentações musicais, teatrais e manifestações afro-culturais; recebendo também a colaboração de professoras e estudantes das escolas municipais de São José, que foram convidadas a realizarem uma exposição dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, que promoveram a valorização da cultura afro-brasileira, africana, o enfrentamento ao racismo e a promoção da igualdade racial.

Essa ação é um marco histórico relevante por ter sido a primeira iniciativa a promover a educação para as relações étnico-raciais nas escolas municipais da cidade de São José no século XXI, apesar de não ter sido uma iniciativa governamental, mas contar com o apoio da Fundação Municipal de Esporte de São José.

Ao longo desses quase vinte anos, a associação Cultural Ação Zumbi, oficialmente registrada em 2005, vem desenvolvendo projetos nas áreas de teatro, cinema, dança, vídeo, entre outras, que incluem a montagem de espetáculos, oficinas e organização de eventos, buscando também valorizar e incentivar a formação de artistas negros. Um dos propósitos é fomentar iniciativas que contribuam para o fortalecimento e a visibilidade artística da cultura afro-brasileira, trazendo à tona memórias pouco valorizadas, quase esquecidas da presença negra na Grande Florianópolis. Suas ações além de buscarem a inclusão social, revelando talentos trazidos de comunidades periféricas, tem um caráter pedagógico, transgressor, de contar o que a história não costuma contar, de educar pela arte, provocando a reflexão crítica sobre a história brasileira expondo as feridas ainda abertas da escravidão e do racismo, para um público de estudantes, professoras e também para a sociedade em geral.

Os espetáculos apresentados pelo coletivo Ação Zumbi revelam memórias de personagens históricos afro-catarinenses ou fragmentos do cotidiano e da cultura da população afrodescendente. Nesses fios de memórias trançados com arte, vão se



fortalecendo identidades, vão sendo construídos vínculos de pertencimentos com a cidade e a humanidade tem a chance de ser reconstituída, num território tão hostil às populações afro, como é o território catarinense. Como nos diz o líder indígena Ailton Krenak, “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (KRENAK, 2019, p.10).

| 311

Em alguns espetáculos, o Coletivo introduziu a figura do Akpalô, um contador de histórias de tradição nagô, que conduzia o público através de “causos”, proporcionando aos espectadores uma reflexão sobre a trajetória do povo negro escravizado, no período pré e pós-abolição, ou então narrava em versos e prosas, a vida cotidiana de uma comunidade negra no Brasil. A narrativa traçava paralelos entre o passado e suas consequências no presente. Num movimento de rememoração como construção do passado, a partir do olhar do presente, como conceitua o historiador Elison Paim. (PAIM, 2015). Ao rememorar, buscamos nossas impressões mais remotas sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam. Esse “processo é sempre acionado por dimensões conscientes e inconscientes, despertadas no presente de quem rememora. Ao dialogar com as rememorações dos sujeitos [...], buscamos suas reconstruções do passado. Reconstruções desencadeadas por experiências que nos tocam no presente (PAIM, 2020, p. 29).

Os panfletos de divulgação dos espetáculos comumente fazem referência à lei 10.639/03 e assinalam o propósito do grupo de “contribuir para preencher uma lacuna da formação educacional” registrando que “o diferencial da proposta que é retratar a história do ponto de vista do próprio negro”. O espetáculo teve sua estreia no tradicional Teatro Álvaro de Carvalho em Florianópolis e depois de alguns dias, foi também para o outro lado de lá da ponte, em São José, além de outras cidades catarinenses.

A reafirmação do grupo ao longo de sua história, do propósito educativo de sua atuação artística, levando ao palco memórias que não tinham escuta, permite que possamos considerar essa outra forma de educar como uma prática de resistência contra-hegemônica, que confronta modelos de subalternização epistêmica, com estratégias educadoras que se definem como emancipatórias. Como contribuem Walsh e Salazar, “cartografias decoloniais provocam mudanças de status de narrativas e de protagonistas historicamente representados como fora do lugar, portanto de subjetividades desautorizadas” (WALSH, 2015, p.97).



3 Resultados e Discussão

No esforço de escrever com o Coletivo Ação Zumbi e aprender com suas práticas decoloniais e não simplesmente escrever sobre o coletivo, tenho buscado valorizar o protagonismo de suas narrativas, subjetividades e memórias. Perseguindo esse compromisso, penso ser importante trazer as narrativas de alguns membros do grupo, compartilhando sobre o que significado que tem para eles fazer parte do Ação Zumbi.

Nesse caminho, apesar das limitações que a pandemia de COVID nos impôs, foi possível escutar alguns integrantes e apreender muitas vezes com os depoimentos compartilhados nas redes sociais do coletivo, que diziam muito sobre a experiência de cada um de fazer parte do coletivo. Nas palavras de Luan Renato Telles ator e bailarino de vinte e três anos,

o meu sentimento em fazer parte desse coletivo, eu acho que consigo resumir em uma palavra, porque quando eu entrei no grupo conheci pessoas que trabalham com arte e cultura há muito mais tempo do que eu, pessoas que tem uma experiência muito grande e que fazem isso, começaram a fazer isso muito antes de eu pensar em um dia me tornar um artista e estar em cena com essas pessoas, conviver com essas pessoas é um aprendizado diário pra mim, um aprendizado muito bom e eu posso dizer agora que estou dando continuidade a essa ancestralidade fazendo parte do Ação Zumbi, porque eu sou um dos integrantes mais recentes do Ação Zumbi e eu posso dizer que eu sou Ação Zumbi (TELLES, 2021).

O ator e diretor de teatro, Leandro Batz expressou também o que representa para ele fazer parte do coletivo,

eu entendo o Ação Zumbi como um grupo, um coletivo preto forte, que luta pelas causas antirracistas, porém não é um grupo composto exclusivamente por pessoas pretas, pessoas brancas também fazem parte dessa luta, até mesmo porque, pra gente enfrentar o racismo, ele precisa que as pessoas brancas entendam o racismo, entendam que se preto é raça, branco também é raça e a luta é muito maior que isso, então o coletivo Ação Zumbi ele permite que pessoas de outras etnias, assim digamos, façam parte do Ação Zumbi, que tenham a luta em comum, que é a luta antirracista. E por acreditar nessa luta antirracista eu sou Ação Zumbi (BATZ, 2021).



Foi interessante que cada membro destacou um aspecto diferente sobre o significado de pertencimento ao coletivo. Numa construção de sentidos de existência em uma dinâmica de recomposição sócio-histórica, em que estar junto com os componentes do grupo, fortalecendo a cada um e a coletividade ao mesmo tempo, exercitando os diferentes modos de fazer da(s) memória(s), tem demonstrado ser uma peça indispensável na luta social e política antirracista.

4 Considerações Finais

A pesquisa ainda em andamento, aponta que a trajetória do Coletivo Ação Zumbi nas cidades da Grande Florianópolis tem uma importância histórica e política enquanto movimento social e cultural atuante na luta antirracista, provocando e colaborando com o poder público na implementação de uma educação para as relações étnico-raciais nas instituições de ensino ao propor a conexão entre educação formal e educação não-formal.

As narrativas dos integrantes do Coletivo, analisadas até o presente momento, permitem perceber que as performances multidimensionais do coletivo atingem as professoras, os estudantes e a comunidade envolvida nas suas produções seja como espectador ou colaborador, proporcionando uma reflexão e um repensar das concepções acerca das relações étnico-raciais, tensionando o racismo estrutural presente na nossa sociedade, ao mesmo tempo que o Coletivo representa para os integrantes do grupo, um local de afeto, de fortalecimento e empoderamento coletivo e individual, de valorização da ancestralidade afro-brasileira, onde são compartilhadas experiências e sonhos, além de uma oportunidade de se realizar profissionalmente.

As performances artísticas multidimensionais expressas na atuação cênica, na dança, na música, são linguagens que se manifestam no corpo, trazendo memórias ancestrais e outras narrativas. Rompendo com as representações estereotipadas e desumanizantes do corpo negro, a atuação do Ação Zumbi segue um processo na contracorrente de humanização, de (re)existência, de comunicação de memórias e histórias outras, quebrando a lógica da colonialidade do discurso escrito, da memória registrada em papéis e objetos, ressaltando a força da história por muitos silenciada, moldada na potência da oralidade e na



expressão corporal, que ensinam e podem ser incorporadas como saberes a serem experienciados nas salas de aula no semear uma educação antirracista e decolonial.

Referências

| 314

ADICHE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das letras, 2019, 64 p.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Corpo e tradições orais na decolonialidade de histórias da África e da diáspora. IN: *Entrecruzando saberes: Histórias, memórias, patrimônios e identidades*. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

LIMA, Valdemar de Assis, CASTRO, Thainá, SCHUCMAN, Lia Vainer. Aula aberta: *A queda dos monumentos coloniais – Memória, Poder e representatividade*. (transmitido em 10/12/2021 pelo Canal Youtube: Museologia UFSC).

BATZ, Leandro. *Ação Zumbi*, Florianópolis, 16 de outubro de 2021. Instagram: @acaozumbi. Disponível em <http://www.instagram.com/p/CVOXk17ArIH/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2022.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n.19, 2002.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Claudia e ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos*. Florianópolis: Perspectiva, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo milênio, 2013, 320 p.

PAIM, Elison, TAVARES, Isadora, Nunes. Patrimônio e educação patrimonial: os acervos das universidades catarinenses. In: *XXVIII Simpósio Nacional de História*. Florianópolis: ANPUH BRASIL, v. 1, 2015, p. 1-15.



PAIM, Elison. No Entrecruzar dos fios nasce uma trama de histórias, memórias, patrimônios e identidades. In: *Entrecruzando saberes: histórias, memórias, patrimônios e identidades*. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más Allá Del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores, Universidade Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos e Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, 308 p.

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu editora, 2020.

WALSH Catherine; SALAZAR, Juan García. Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existência afroecuatoriana. *Cuadernos de literatura*, [S. l.], v. XIX, n. 38, p. 79-98, jul./dez. 2015.

SILVA, Janaína Amorim da. *Tramas cotidianas dos afrodescendentes em São José no Pós-abolição*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011

SOUZA, Elizabeth Salgado. *Museus testemunhas do tempo*. AMAE Educando, Belo Horizonte, v. 228, p. 4-6, 1992.

TELLES, Luan Renato. *Ação Zumbi*, Florianópolis, 21 de outubro de 2021. Instagram: @acaozumbi. Disponível em <http://www.instagram.com/p/CVjPAAgl34q/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2022.



A LEI 10.639.03: “Áfricas e eu!”

*Júlio César Virgínio Costa*¹⁰²

Pró-reitoria de Pesquisa da UFMG (PRPQ-UFMG)¹⁰³

| 316

Palavras-chave: Lei 10.639.03; ensino de história; pedagogia decolonial.

1 Introdução

As questões que apresento na pesquisa que deu origem a este texto refletem as problemáticas que me incomodaram ou instigaram a mobilizar esforços em diversas esferas constitutivas de minha vida profissional, como docente e pesquisador.

Em 2003, a Lei n. 10.639/2003 incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Ficou estabelecido que o conteúdo programático deve contemplar 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.

Sendo uma determinação legal, isso implica uma significativa modificação no currículo, tanto nas escolas de educação básica quanto nos cursos de formação de professores. Segundo Santomé (1995, p.159), uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos, membros

¹⁰² Doutor em Educação. Professor da UFMG/Centro Pedagógico: jvcv@ufmg.br

¹⁰³ Este trabalho teve a participação direta de vários bolsistas: Daniel Leite Gonsales Motta; Gustavo Peçanha de Andrade; Mariana Oliveira Cruz; Quelle Mariana da Silva Rios; Mariane Barbosa da Cruz.



solidários e democráticos de uma sociedade que, também, se espera ser solidária e democrática.

E assim, desenvolvemos um projeto cujo objetivo geral de pesquisa foi: ANALISAR e COMPREENDER a aplicação da Lei. 10.639/2003 no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais a partir de um levantamento histórico das atividades didático-pedagógicas, especialmente, as que envolvem as atividades comemorativas realizadas no Dia da Consciência negra.

Objetivo mobilizado para compreendermos se a Festa da Consciência e as ações pedagógicas mobilizadas em torno deste evento podem promover uma pedagogia decolonial.

2 Fundamentação teórica

A educação é um processo que se efetiva por toda a vida em diversos ambientes, tanto formais, como a escola, quanto não formais, como a vida familiar, o mundo do trabalho, os movimentos sociais e espaços culturais como galerias de arte, museus, arquivos, cinemas entre outros.

Obviamente que a escola, como espaço de educação formal, se orienta por referenciais teóricos, requer um aparato material e dispõe de legislação específica para ocupar papel preponderante nesse processo, isto é, o de ensinar, de proporcionar reflexões e realizar práticas que visem, dentre outros objetivos, promover uma reeducação para as relações étnico-raciais.

Sendo assim, em determinadas circunstâncias essa instituição é convocada e, até mesmo obrigada, por força legal, a adotar práticas e/ou a inserir em seu currículo conteúdos que estavam silenciados e/ou negados ou historicamente apresentados de forma distorcida e/ou estereotipada.

Por tudo isso, “essa lei veio responder às demandas de inclusão no currículo mínimo escolar da História e da Cultura da África e dos Afrodescendentes que, em relação às outras temáticas, eram quase inexistentes” (SANTANA e GABARRA, 2012, p. 24). Por extensão, veio nos ajudar a compreender melhor as manifestações culturais de matrizes africanas no Brasil e a percepção da existência de uma cultura afro-brasileira presente e influente em nosso cotidiano.



O centro das atenções passa a ser o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade de matriz multicultural e pluriétnica, de matrizes europeias, africanas e indígenas, mas cujo processo histórico é fortemente caracterizado pelo eurocentrismo.

Mesmo constituindo motivo de otimismo, os progressos alcançados não negam que muito há que ser feito não só nas lutas sociais mais amplas, mas principalmente no trabalho escolar cotidiano.

O modo como os conteúdos relativos à história e à cultura afro-brasileira entram no currículo, em geral, costuma ser associado apenas a disciplinas como história, literatura ou artes, conforme explicitado na referida lei. Esse aspecto dificulta a construção de um senso de pertencimento comum e integração curricular, instituindo e/ou reforçando a prática de “currículos turísticos”. Por “currículos turísticos”, Santomé (1995) nos esclarece que se trata de afirmação de uma visão única, isolada do contexto e muitas vezes assentada na dimensão folclórica de um determinado tema, povo ou cultura, o que não contribui de forma efetiva para a desconstrução dos estereótipos historicamente construídos.

Sendo assim, podemos dizer que o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira se propõe a descortinar questões que configuram nossa identidade como brasileiros e o conhecimento de nossa matriz pluricultural e étnica na promoção de uma reeducação e uma prática pedagógica que seja pautada pela compreensão da alteridade. Mais do que isso, entendemos que essas leis nos induzem a efetivamente tentar superar a tantas vezes denunciada perspectiva eurocêntrica no ensino de história, que reproduz a concepção colonialista.

Pautar os temas da história e das culturas de africanos e afrodescendentes, na escola e fora dela, nos obriga a realizar novos estudos e pesquisas. Além disso, nos leva a pensar alternativas que impliquem necessariamente numa redefinição e na reorganização da História ensinada em sua seleção de conteúdos e processos de didatização e, conseqüentemente, de memórias constituídas a partir de visão crítica e intercultural. (PEREIRA e MONTEIRO, 2013).

Segundo Santomé (1995) e Santos (2013) trata-se, em última instância, de apostar que os currículos escolares, aqui pensados a partir da promoção efetiva da Lei 10.639, possam se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Há uma potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de



poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas.

3 Metodologia

| 319

A construção da estrutura epistêmica e metodológica dessa pesquisa nasce de uma trajetória de militância de aproximadamente 12 anos de estudos sobre o tema e cerca de mais de 15 anos pesquisando sobre o ensino de história. Portanto é uma pesquisa que se encontra em zona de fronteira, ou como prefere Walter Benjamin (In: Otte et al, 2010,) no limiar entre a história e a educação. Conceito entendido e utilizado pelo filósofo alemão para pensarmos, paradoxalmente, que o limiar é limite e passagem ao mesmo tempo. Ou seja, estamos pesquisando a partir de uma formação de historiadores, porém, somos professores-pesquisadores do ensino dessa disciplina. E é justamente nesse aspecto que se enquadra o conceito de limiar benjaminiano.

Essa percepção apoia e sustenta uma compreensão mais clara e ampliada das escolhas dos métodos, do caminho percorrido no processo, e das escolhas e referenciais. Esse limiar nos permite e nos obriga a um diálogo com os arquivos escolares, com os filósofos da educação, como por exemplo, Paulo Freire. Sendo assim, nossas fontes foram coletadas em um arquivo escolar e a partir de inúmeras entrevistas com os sujeitos que atuam na escola e desenvolvem sua práxis educativa permeada por uma concepção de mundo e sujeito outro. Postura que, por exemplo, nos leva a outro limiar, o pensamento decolonial e ao multiculturalismo. Perspectivas de que a colonização está para além da presença física dos colonizadores. Portanto, para os pensadores do grupo modernidade/colonialidade o “colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos” (CANDAU & OLIVEIRA, 2010, p. 18).

O colonialismo teve seu fim, porém, a colonialidade não. E é aí que reside a chave interpretativa que envolve a Lei. 10.639/2003 e outras questões presentes em sociedades colonizadas. Como por exemplo, a colonialidade do “ser”, do “saber” e do “poder”. Questões essas que auxiliam sobremaneira a entendermos o porquê da criação de uma hierarquia eurocêntrica. Do porque da adoção da ideia de sujeitos subalternos/as na América colonizada. É, portanto, dessa trajetória epistêmica na qual foram feitas escolhas metodológicas e



interpretativas. Essas escolhas apresentam modos de pensar o sujeito outro, não estereotipado, não excluído e silenciado em um currículo eurocêntrico e imposto há muito no Brasil.

E é justamente nessa perspectiva que nos orientamos quando buscamos interconectar as reflexões desse "*paradigma outro*" à reflexão de Paulo Freire e a pesquisa que desenvolvemos concernente à aplicação da lei no Centro Pedagógico da UFMG.

Esse caminho do pensamento se materializa na construção do *corpus* documental e na sua coleta. Assim, passo a passo, fomos coletando, organizando e transcrevendo as entrevistas e arquivando todo esse material relativo à nossa temática: fotografias da Festa da Consciência Negra (cerca de 1256), convites do evento (7, dos anos de 2012, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019), além de entrevistas que foram realizadas com professores (16), técnicos-administrativos (3) e ex-bolsistas (6) e que estão em sintonia com as escolhas e trajetória de vida e pesquisa do proponente e de um campo mais que estabelecido há cerca de 30 anos no Brasil, o do ensino de História. A análise crítica dessas fontes foi feita de forma comparativa e com o diálogo entre os participantes do projeto. Para esse trabalho selecionamos alguns trechos de entrevistas e algumas fotografias do evento que se relacionam entre si e com o recorte do trabalho.

A pesquisa foi realizada entre 2019 e 2022 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais e todo o processo foi acompanhando pelo CEPE, Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG. As entrevistas foram feitas e transcritas e os participantes tiveram seus nomes preservados. Todos receberam um TCLE e tiveram acesso a todo o material da pesquisa. Na parte mais operacional do projeto de pesquisa seguimos um percurso metodológico com os seguintes passos:

O primeiro deles, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, mesmo não excluindo as análises quantitativas, foi o de IDENTIFICAR professores e técnicos administrativos da escola que desenvolvem atividades didáticas relacionadas à temática da lei 10.639 e/ou acompanham seu desenrolar nos 12 anos de realização do evento no CP/UFMG por meio de instrumento de pesquisa questionário.

Um segundo passo foi realizar ENTREVISTAR com os professores e técnicos identificados do CP/UFMG para buscar informações sobre atividades realizadas com



crianças, adolescentes e famílias relacionadas à lei 10.639 a partir da promulgação da referida Lei.

Por fim, e não menos importante, IDENTIFICAR e CATALOGAR materiais e documentos produzidos por docentes e estudantes do CP para produzir um levantamento histórico desde a primeira atividade comemorativa do dia da Consciência Negra no CP.

Por fim, gostaríamos de esclarecer que os riscos para os participantes nessa pesquisa foram mínimos. Outro ponto importante é a garantia de que o pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, além do compromisso da não violação e da manutenção da integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Caso você deseje recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

4 Resultados e Discussão

A existência de projetos relacionados a prática da reeducação étnico-racial no Centro Pedagógico nos deixam otimistas. Um deles, que nos chamou mais atenção, foi o *Áfricas e Eu*, pensado por uma professora do 1º ciclo (que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) em 2014 e institucionalizado como projeto em 2016 e hoje com a participação de cerca de 16 docentes. Desde então, ele é trabalhado com alunos dos anos iniciais durante todo o ano letivo. O projeto foi criado a partir do incômodo da professora em relação a não identificação dos seus alunos e alunas com as suas origens:

Então, assim, era uma turma que tinha muitas questões relacionadas a não identificação de cor de pele, é de traços né nariz, boca, cabelo. Então, as crianças, principalmente as meninas sempre se representando branquinhas com o cabelo liso, muitas vezes cabelos louros, isso me incomodava. E a gente foi trabalhando e aí disso, a gente teve como produto um álbum (...) Aí culminou num álbum grande, chamado *Áfricas e eu*. É, e aí foi feito o lançamento para as famílias. No final do ano uma das crianças que mais tinha questões de aceitação com sigo própria, ela durante um recreio ela se aproximou de mim e aí perguntou: *Professora é verdade que Deus pode ter a cor que a gente quiser?*. Aí eu falei: *Pode*. É aí, aí consegui mover uma pedrinha, um grãozinho de areia em meio a esse, essa montanha de grãos que vão contra a aceitação né, da sua cor das suas origens.⁴ (Trecho da entrevista com a professora P realizada em 2020)



O perfil encontrado pela professora acima citada, de uma turma que “tinha muitas questões relacionadas a não identificação de cor de pele, é de traços né nariz, boca, cabelo”, ou seja, que nega e envergonha-se, mesmo que inconscientemente, da sua negritude, é reflexo de uma política intermitente de descaracterização dos corpos negros, baseada na no conceito denominado colonialidade do poder.

| 322

Ou seja, a colonialidade do poder configura e estabelece referências classificatórias de raça, de determinação do valor humano, cultural e religioso com base nas relações de colonialidade.

Assim, firma um parâmetro de poder e de influência baseado nas metrópoles (ser branco, ter traços europeizados e cabelos lisos), enquanto os colonizados são ainda mais restringidos, diminuídos e marginalizados. Tem-se, por consequência, que as crianças, como as mencionadas, tenham vergonha de assumir suas características pardas, negras, pois o convencional, estabelece que tais atributos são feios e inferiores.

A partir do “*Áfricas e Eu*” os professores desenvolvem uma série de práticas pedagógicas, que são feitas ao longo do ano letivo, como o Alfabeto Africano e a produção de Máscaras Africanas, com a intenção de alfabetizar e reeducar seus alunos no que diz respeito às questões étnico-raciais, a cultura afro brasileira e ao continente africano, além de provocar uma reflexão nas crianças sobre suas origens e identidades. Algumas propostas do projeto são inclusive utilizadas para a preparação da Festa da Consciência Negra e não apenas como algo isolado e pontual.

Percebemos que uma parcela significativa dos projetos relacionados à reeducação étnico-racial, são implementados apenas no 1º ciclo da escola, com os alunos em fase de alfabetização. Na própria Festa da Consciência Negra nós percebemos uma adesão em massa dos alunos do 1º ciclo e uma menor adesão dos alunos dos demais anos, tanto na preparação como no dia do evento. Apesar de ser um avanço, ainda não é o suficiente, para que a Lei seja cumprida em sua totalidade.

A Festa da Consciência Negra é um momento importante para que a relação família-escola se encurte, já que os pais participam das oficinas que são propostas durante a Festa, assistem às apresentações artísticas e têm contato com as produções realizadas pelos alunos. É neste momento, também, que observamos que existe a possibilidade de *diálogo*



com os familiares, possibilitando com que eles passem por um processo, mesmo que singelo, de reeducação étnico-racial.

As famílias vêm paulatinamente participando. A gente já viveu coisas muito difíceis. Por exemplo, teve um ano que a gente organizou curtas sobre os orixás, e a gente sabe quão espinhosa é a temática da religiosidade, e principalmente das religiões de matriz africana... Então neste momento em que nós puxamos curtas, com a temática dos orixás, a gente teve, por exemplo, famílias que se revoltaram contra a comissão organizadora, levantaram na Festa e disseram “*Olha, eu não sai da minha casa 8h da manhã pra ver isso*”... E aí nós precisamos sim pegar o microfone com muita força... Mas o que que a gente observou nessa ocasião: a dificuldade, a nossa limitação, para abordar a família também, percebe? Então ao mesmo tempo que a gente deseja trazer a temática pra cena nós temos que nos preparar, nos capacitar, nos formar e pensar em boas estratégias para construir processos formativos com as famílias. (Trecho da entrevista com a professora T realizada em 2021)

| 323

5 Considerações Finais

A busca pelo cumprimento da Lei 10.639/2003 no Centro Pedagógico da UFMG deve ser entendida a partir de uma postura que cada vez mais busque combater o racismo, a marginalização e os estereótipos advindos da lógica da colonialidade. O espaço educacional, nesse sentido, enquanto lugar de socialização, de desenvolvimento pessoal e crítico, de descoberta do mundo e de formação de cidadãos é utilizado, e, deveria sempre, ser utilizado, como instrumento de transformação do mundo.

Acreditamos que as práticas pedagógicas implementadas no 1º ciclo da escola conseguem “mover uma pedrinha, um grãozinho de areia”, como citado pela Professora P, quando se propõem a *dialogar* com seus alunos, negros ou não, sobre as questões étnico-raciais visando a ressignificação das suas visões de mundo, sejam elas sobre si ou sobre o outro. De pedrinha em pedrinha, de grãozinho de areia a grãozinho de areia, o mundo se transforma, a partir das ações dos sujeitos conscientes.

Porém, também pudemos identificar incompreensões e preconceitos no relato que aborda a questão do vídeo sobre os orixás. Desta forma, quando o CP assume a postura de enfrentamento proposta, está ciente que a educação infantil possui uma dimensão muito maior do que aparenta. Atitudes como a dificuldade de identificação com a negritude, a rejeição do cabelo crespo e cacheado e as piadas com a cor da pele, são reflexo de uma



política institucionalizada, intermitente e cruel, que dita quem são os capazes e quem serão os marginalizados. Assim, é em acordo com a perspectiva decolonial, que evidencia e questiona os processos colonizatórios na América Latina como aspectos de extrema relevância para compreender a desigualdade e o racismo e implementar uma reeducação das relações étnico-raciais.

| 324

Mas cremos ser possível que a escola seja um espaço decolonial porque ações como o “Áfricas e eu” e a própria Festa da Consciência Negra vão ganhando forma, espaço e reconhecimento dos estudantes e seus familiares.

Referências

- BRASIL. 2003. Lei n. 10639, 09 de janeiro de 2003. Brasília, Ministério da Educação, 1 p.
- CANDAUI, Vera; Oliveira, Luiz Fernando de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.26 n 01. p.15-40 abr. 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz & Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 75ª Edição, 2020.
- NASCIMENTO, Hiata Anderson. Entre Paulo Freire e a Teoria Decolonial: diálogos na educação em saúde. *Revista Eixo*, Brasília, DF, v.9, n.1, janeiro-abril de 2020.
- OTTE, George et al. *Limiares e passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- SANTANA, Aderivaldo Ramos; GABARRA, Larissa Oliveira. Projeto “A Cor da Cultura”: uma experiência de implementação da Lei 10.639/03. *Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG*. Vol. 4, n.2, Ago/Dez. 2012.
- SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/2003. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. P. 57-83.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 159-177.



COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM SANTA CATARINA: as produções acadêmicas

Ana Beatriz Araújo Schmitt¹⁰⁴

Bolsa Iniciação Científica CNPq

Elison Antonio Paim¹⁰⁵

Bolsista Produtividade CNPq

| 325

Palavras-chave: Comunidades quilombolas; decolonialidade; relações étnicorraciais; memórias; oralidade

Introdução

A presente pesquisa está vinculada ao projeto: *“Por entre silêncios e diálogos: memórias e experiências de (re)existência aos racismos em escolas de Paulo Lopes, Imbituba e Garopaba – SC”*. O Projeto visa investigar os espaços que as Relações Étnico-raciais ocupam no Projeto Político Pedagógico, no currículo e nas práticas pedagógicas de professores e as relações dos estudantes de origem quilombola com as ações racistas ou antirracistas experienciadas que possibilitem a (re)existência nas escolas. s. Visa-se entender qual a dinâmica da Educação das Relações Étnico-raciais está presente na produção dos conhecimentos e saberes escolares, bem como na construção das identidades dos/as estudantes. As escolas selecionadas pelo projeto atendem às comunidades quilombolas com Toca/Santa Cruz, Morro do Fortunato e Aldeia. O objetivo do projeto é encontrar nas relações cotidianas e/ou silenciamentos quanto a manifestações de racismo e discriminação para com os estudantes originários das comunidades quilombolas. Este objetivo tem como base, além

¹⁰⁴ Graduanda em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica UFSC - CNPq. Contato: araujoanasc1970@gmail.com

¹⁰⁵ Professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (Prohístória-UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e da Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade CNPq PQ – 2020. Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação - Huíla (ISCED) em Angola. Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC-SP. Líder do grupo de pesquisa Pameduc (UFSC) e membro dos grupos de pesquisa Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). Contato: elison0406@gmail.com



de autores que trabalham questões de memória e aspectos étnico-raciais, as pesquisas de alguns dos autores e autoras que tiveram teses e/ou dissertações selecionadas pelo projeto de iniciação científica, e que serão tratados adiante.

Fundamentação teórica

O projeto de iniciação científica tem como objetivo produzir pesquisa bibliográfica alicerçando-se em dissertações e teses desenvolvidas em diferentes programas de pós-graduação em Ciências Humanas que abordem aspectos sobre comunidades quilombolas no âmbito do estado de Santa Catarina. Teoricamente nos pautaremos nos autores da epistemologia decolonial como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, da interculturalidade como Catherine Walsh, Vera Candau, Reinaldo Matias Fleuri, da História Oral como Alessandro Portelli, Verena Alberti, das relações étnicorraciais como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Joana Passos, Claudia Miranda dentre outros.

Metodologia

Após uma reunião com o professor orientador Dr. Elison Antonio Paim, em meados de setembro, iniciamos as buscas por teses e dissertações de pós-graduação com temáticas quilombolas, quilombos em Santa Catarina, educação quilombola e questões étnicorraciais. Buscamos em dez universidades do estado, sendo essas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Campus de Itajaí, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em Lages, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), em Tubarão, Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em Criciúma e a Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó.

Começamos a busca pela UFSC, por ser a instituição de origem da pesquisa e pela grande quantidade de Programas de Pós Graduação, sendo estes: Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Programa de Pós Graduação



em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), Programa de Pós Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política (PPGSP), Programa de Pós Graduação em Literatura (PPGLIT), Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Programa de Pós Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Programa de Pós Graduação em História (PPGH), Programa de Pós Graduação em Biologia de Fungos, Algas e Plantas (PPGFAP), Programa de Pós Graduação em Serviço Social (PPGSS), Programa de Pós Graduação em Sociologia e Ciência Política (PPGSP) e Programa de Pós Graduação em Ciências Médicas (PPGCM). Em uma busca geral, no Repositório da UFSC, também foram encontradas teses e dissertações nos Programas de Pós-graduação em Nutrição, em Agroecossistemas, em Ecologia, em Direito e em Enfermagem.

Depois a busca prosseguiu para a UDESC, onde busquei nos Programas de Pós-graduação em Geografia (PPGEO - FAED), em História (PPGH - FAED) e em Educação (PPGE). Na FURB, no Programa de Pós-graduação em Educação. Na UNIVILLE, nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e em Patrimônio Cultural e Sociedade (PPGPCS). Na UNIVALI, a busca foi em uma barra de pesquisa para palavras chaves. Na UNISUL, nos Programas de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) e Educação (PPGE). Na UNIPLAC, no Programa de Pós-graduação em Educação. Na UNESC, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Na Unochapecó, nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais. Na Universidade da Fronteira Sul, nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE), em História (PPGH) e em Estudos Linguísticos (PPGEL).

Resultados e Discussão

Ao total, foram encontradas 24 (vinte e quatro) teses e dissertações que trabalham sobre quilombos e/ou povos quilombolas no Estado de Santa Catarina. Observe a Tabela 1, com o material encontrado, seu respectivo autor, instituição, programa de pós-graduação e



orientador(a). Na Tabela 2, estão alguns dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) onde houve a busca, mas não foram encontrados resultados¹⁰⁶.

Tabela 1: Teses e dissertações sobre populações quilombolas em SC

Universidade	Programa	Título	Autor/a	Orientador/a
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGE	Dos bailes de outrora à festa da tainha: significados e princípios educativos das festas no quilombo Aldeia	Ana Lúcia Sant'anna Farias	João Josué da Silva Filho
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGE	As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz no município de Paulo Lopes/SC	Gisely Pereira Botega	Cristiana Tramonte Vieira de Souza.
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGE	Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças	Gisely Pereira Botega	Ana Maria Borges de Sousa
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGE	Vem brincar na rua!: entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças, quilombolas no entremeio desses contextos	Elaine De Paula	João Josué da Silva Filho.
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAS	A antropologia em contextos da política e ação quilombola no Brasil meridional: dois casos para estudo	Rafael Palermo Buti	Miriam Furtado Hartung
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAS	Êxodos e encruzilhadas da missa nos quilombos	Augusto Marcos Fagundes Oliveira	Ilka Boaventura Leite
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAS	Dois úteros por aí: uma etnografia do processo de suspensão do poder familiar de Gracinha	Thiago Da Silva Santana	Vânia Zikan Cardoso Raquel Mombelli (Coor.)
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAS	Visagens e profecias: ecos da territorialidade quilombola	Raquel Mombelli	Ilka Boaventura Leite

¹⁰⁶ Ou acesse: https://docs.google.com/document/d/1N2dcAxQkAtAdBMZ_iI-9lpfyrZDbMuu8/edit?usp=sharing&oid=113283126104391146053&rtfpof=true&sd=true



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAS	O cuidado como potência: entre o público e o privado e as lideranças de mulheres nas Comunidades Remanescentes de Quilombo Aldeia e Toca de Santa Cruz	Nathália Dothling Reis	Miriam Furtado Hartung
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGH	Silêncios na História e disputas entre memórias: os processos de reconhecimento identitário e titulação territorial das comunidades quilombolas	Sílvia Correia de Freitas	Henrique Espada Rodrigues Lima Filho
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGH	Fugas escravas e quilombos na Ilha de Santa Catarina, século XIX	Martha Rebelatto	Beatriz Gallotti Mamigonian.
Universidade Estadual de Santa Catarina	PPGH	Negros em Garopaba - SC: experiência quilombola nas comunidades da Aldeia e do Morro do Fortunato	Mauricélia Teixeira de Albuquerque	Paulino de Jesus Francisco Cardoso
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGEO	Territórios negros em Florianópolis	NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão	Nazareno José de Campos
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGFAP	Influências do gênero nos conhecimentos tradicionais vinculados à biodiversidade: estudo de caso em comunidades quilombolas de Santa Catarina	Daniele Cantelli	Natalia Hanazaki
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGSS	Estratégias de resistência na luta pela terra: um estudo sobre o quilombo da Pedra Branca no município de Praia Grande(SC)	Louvani de Fátima Sebastião da Silva	Ivete Simionatto
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGD	Proteção jurídica e gestão em colaboração do patrimônio cultural quilombola: as arqueologias práticas comunitárias como base para a proteção e autogestão cultural e territorial sustentável, do lugar ao planeta	Jefferson Crescencio Neri	Cristiane Derani
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGN	Fornecimento de alimentos provenientes da agricultura familiar quilombola para o Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma abordagem etnográfica	Clorine Borba Zanloureñsi	Janaina das Neves Maurício Soares Leite (Coor.)

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,

02 e 27 de maio de 2022 (online)

ISBN: 978-85-7897-330-8



Universidade Federal de Santa Catarina	PPGLIT	OJO NBORI OJO: vozes ancestrais na cultura e na literatura. Conversas com avós	Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos	Susan Aparecida de Oliveira Patrícia de Moraes Lima (Coord.)
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGAGRO	Jovens quilombolas e ocupações não agrícolas: tensões em um Programa de Educação do Campo.	Maria dos Passos Viana Bottega	Oscar José Rover
Universidade Federal de Santa Catarina	POSECO	Saúde eco-cultural e resiliência: conhecimentos e práticas da medicina tradicional em comunidades rurais da Chapada do Araripe no Ceará e em comunidades quilombolas do litoral de SC	Sofia Zank	Natalia Hanazaki
Universidade Federal de Santa Catarina	PPGENF	Promoção da saúde das mulheres quilombolas: a relação com os determinantes sociais	Michelle Kuntz Durand	Ivonete Teresinha Schülter Buss Heidemann
Univ. do Extremo Sul Catarinense	PPGD	Pluralismo jurídico e etnoterritorialidade: a ética da alteridade e a resignificação dos espaços quilombolas”.	, Eugênio Gustavo Horst Martinez	Antônio Carlos Wolkmer.
Univ. do Extremo Sul Catarinense	PPGCAM	Conflitos socioambientais decorrentes da presença humana em unidades de conservação: estudo de caso da comunidade Quilombola São Roque, no Parque Nacional de Aparados da Serra e da Serra Geral	Darlan Airton Dias	Carlyle Torres Bezerra de Menezes
Univ. do Extremo Sul Catarinense	PPGD	O pluralismo jurídico e os povos remanescentes de quilombo	Júlio César Lopes	Antonio Carlos Wolkmer.

Tabela 2: Universidades em SC onde não encontramos teses ou dissertações sobre populações quilombolas

Universidade	Programa	Total de defesas
UFSC	Interdisciplinar em Ciências Humanas	214
UFSC	Educação Científica e Tecnológica	480
UFSC	Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA	33
UFSC	Sociologia e Ciência Política	551



UFSC	Literatura	784
UFSC	Ciências Médicas	184
UDESC	Educação	168
FURB	Educação	não apresenta sua totalidade
UNIVILLE	Educação	141
UNIVILLE	Patrimônio Cultural e Sociedade	177
UNIPLAC	Educação	229
UNIVALI	Educação	344
UNISUL	Educação	
UNISUL	Ciências da Linguagem	490
UFFS	Educação	117

Considerações Finais

Das teses e dissertações selecionadas, algumas das que foram lidas trouxeram diversas questões pertinentes para a discussão em torno de memórias e relações étnicorraciais. Gisely Botega em sua dissertação *As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconhecimento das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC (2006)* trabalhou sobre o autoconceito das crianças da “Toca”, apelido da comunidade Santa Cruz, no município de Paulo Lopes/SC. Para chegar até o ponto principal de sua pesquisa, a autora utilizou depoimentos e registros de seu diário de pesquisa. Em seus depoimentos, de crianças e de suas avós (moradoras mais velhas da comunidade), a pesquisadora traz histórias da comunidade, de sua fundação, das ações públicas para seu melhoramento, mas também evidencia grandes problemáticas em torno do preconceito no âmbito escolar e no município direcionado aos moradores da comunidade. Botega narra a situação de muitas crianças que passaram por situações de discriminação e racismo, seja pelo local onde reside (a “Toca”), por seu desempenho escolar ou simplesmente pela sua melanina. Os registros feitos pela pesquisadora contribuem para melhor compreensão dos ocorridos, como por exemplo, nas



falas de alguns professores, é evidenciado a discriminação e o racismo, além da falta de preparo para lidar com algumas situações em que a escola está inserida. Um dos discursos mais adotados pelos profissionais é o da igualdade, mas Botega problematiza, explicando que, muitas vezes, não trabalhar as diferenças e mostrar que é possível conviver com elas, reforça muito mais um cenário de discriminações.

| 332

Muitos questionamentos são apresentados pela autora, desde qual é o papel do pesquisador para aqueles professores e estudantes, assim como ela é vista por eles. Também suas angústias de tentar entender como crianças podem apresentar tantas atitudes e/ou expressões discriminatórias, e como as que sofrem a discriminação conseguem enfrentar isso, seja reagindo, entristecendo-se ou fortalecendo-se ao unir-se aos seus.

O trabalho de Gisely Botega possui muitos depoimentos e narrativas de situações que foram de extrema importância para a compreensão da realidade de sua pesquisa. É possível, a partir dos relatos, sentir as angústias, as tensões, os conflitos, assim como também as alegrias e o valor da oralidade presente nas falas das avós. Esses registros também se tornam importantes quando se referem aos primeiros moradores da comunidade e das mudanças feitas pelo poder público a partir da chegada de moradores brancos. Por essas relações étnico-raciais, também constam nos registros da autora diversos conflitos que envolvem preconceito, violência e abuso de autoridade vindo da polícia do município. Contudo, de modo geral, esses moradores mais antigos que foram entrevistados demonstram gostar de morar na comunidade:

Eu gosto daqui, eu me dou com todo mundo. Não tenho preconceito com ninguém, pra mim eles [negros] não incomodam, são amigos, nunca incomodaram e a gente se dá com todo mundo – (Vô Marcos, Apud BOTEGA, 2006, p.61-62)

[...] Amo esses pretinhos de coração, eu posso ir em cada casa e dar um abraço em todos eles porque eu gosto deles, eu não tenho nada de reclamar de nada, sou muito feliz mesmo. Pra mim, mora na Santa Cruz é uma benção (Vó Merinha, Apud BOTEGA, 2006, p.62)

Ana Lúcia Farias, em sua dissertação *Dos Bailes de outrora à festa da tainha: significados e princípios educativos das festas no quilombo Aldeia (2013)*, trabalha sobre as festas ocorridas no quilombo Aldeia, localizado no bairro Campo D'Una, no município de Garopaba/SC. O trabalho da pesquisadora é repleto de imagens, que fazem com que a leitura



flua melhor e se tenha uma melhor compreensão dos espaços que ela cita. Para chegar às festas, temática principal de sua pesquisa, Farias faz uma introdução sobre a história de algumas festas populares no país, apresentando os períodos de Brasil Colônia, Império e República. As festividades apresentadas pela autora, contudo, tinham relação com os povos descendentes de escravizados. Assim, ela pôde demonstrar um pouco de onde seriam as raízes das festividades que ocorriam no quilombo Aldeia.

| 333

Farias elegeu três festividades para trabalhar: a Festa da Tainha, a Festa de São Benedito e os bailes da comunidade. As duas primeiras festas eram “fixadas”, ou seja, sempre tinham datas estipuladas anualmente. Já os bailes desempenhavam diversas funções, desde serem espaços de sociabilidade, manutenção dos laços de parentesco e pertencimento, resistência à discriminação, quanto estabeleciam relações internas e externas e delimitavam fronteiras, não apenas territoriais, como também as étnicas.

A pesquisadora faz classificação sobre duas modalidades de festividades: as individuais e as coletivas. A primeira referia-se a casamentos, batizados etc., ou seja, festas restritas à parentes, vinculadas ao núcleo familiar. A segunda ocorria envolvendo a comunidade como um todo, das crianças aos idosos, onde a participação nos preparativos das festas possibilita a aprendizagem de diversos valores que são repassados. Essas aprendizagens davam-se a partir dos processos educativos de obediência, sobretudo com os mais velhos, na solidariedade e coletividade, como o feitiço das comidas, nos atos de fé, manifestados nas rezas e novenas, nas memórias e lembranças dos seus antepassados, assim como na resistência e superação de conflitos. Farias afirma que

[...] não foi tarefa complexa identificar os significados das festas que ocorrem no quilombo Aldeia, porque eles se manifestam o tempo todo no decorrer dos festejos de variadas formas, ou seja, através das palavras ditas, de gestos, expressões, memórias dos mais velhos, parentesco, experiências coletivas, práticas de fazer uma comida, convivência dentro e fora do grupo, encontros e reencontros dos membros da comunidade, devoção, invisibilidade e visibilidade, conquista de espaço, discriminação, superação, entretenimento e aprendizado (FARIAS, 2013, p.96)

Há alguns aspectos a serem ressaltados até o presente processo da pesquisa. Primeiramente, a organização e fácil acesso das teses e dissertações, não recorrente em todas as instituições onde a busca foi feita.



Outro aspecto que é notável e instigante de questionamentos é que em cidades de colonização alemã, como Joinville e Blumenau, há uma diversidade de assuntos que se tornam temáticas a serem desenvolvidas em pesquisas para teses e dissertações. Contudo, quilombos, povos quilombolas ou aspectos étnicorraciais não estão incluídos nestas. Será este fator, por falta de interesse na temática, ou por falta de conhecimento sobre os povos quilombolas? Ou as duas coisas juntas? Afinal, muitas vezes, por falta de trabalhos e discussões na academia acerca de povos quilombolas e indígenas, muitas pessoas desconhecem o tema e a riqueza de informações que há sobre.

Um terceiro fator interessante observado é que o tema “(povos) quilombolas” e “quilombos de SC” estão presentes em teses e dissertações de cursos variados, não limitando-se apenas à PPGs na área das Ciências Humanas. Exemplificamos isso com as teses e dissertações encontradas nos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem e em Agrossistemas, na UFSC, e no Programa de Pós-Graduação em Direito, na UNESC.

Nos trabalhos já lidos, é possível observar que em ambos há uma valorização da oralidade através das narrativas das pessoas mais velhas, em ambas as comunidades onde ocorreram as pesquisas. Ambas as autoras/pesquisadoras utilizaram como método de pesquisa depoimentos e narrativas, que além de trazer mais intensidade ao trabalho, são registros feitos através de conversas profundas, onde memórias são revividas, e trazem consigo suas emoções. Essa valorização da oralidade evidencia muito quanto à história de povos escravizados e seus descendentes, que para manterem vivos suas tradições, religiosidade e cultura, passavam para as futuras gerações suas narrativas, trazendo aspectos de lutas e resistência de seus ancestrais. O/a pesquisador(a), ao entender a importância da valorização da oralidade, também colabora para que a história de muitos povos e seus descendentes se mantenha viva.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

Referências

BOTEGA, Gisely Pereira et al. *As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconhecimento das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC*. 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.

FARIAS, Ana Lúcia Sant'anna et al. *Dos Bailes de outrora à festa da tainha: significados e princípios educativos das festas no quilombo Aldeia*. 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 7: INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E SUAS APROXIMAÇÕES COM AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS PARA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA¹⁰⁷

*Heloisa Cardoso Varão Santos*¹⁰⁸

*Rafael de Farias Ferreira*¹⁰⁹

| 337

Palavras-chave: Formação de Professores, Pedagogias Críticas, Políticas Educacionais, Movimento Contra- Hegemônico.

1 Introdução

Este texto tem o objetivo de refletir acerca da formação continuada de professores da Educação Básica - Educação Infantil e Anos Iniciais, tendo como foco os paradigmas das pedagogias críticas definidas no processo de formação de professores, que é o objeto do estudo enquanto expressão de uma política direcionada para a reflexão sobre as políticas educacionais de cunho neoliberal e a institucionalização e organicidade das escolas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Vemos que as condições de funcionamento das escolas e o perfil formativo dos professores sedimentam as concepções de criança como um vir-a-ser e, assim, direcionam suas ações pautadas em modelos padronizados, reestruturadores do tecnicismo e do pragmatismo, engendrando o conceito de competência, que conduz os professores que possuem uma consciência ingênua a aceitar tal pressuposto sem “pestanejar”, adaptando suas práticas educativas ao que está instituído nos documentos legais e estratégias governamentais que dão sustentação à educação voltada para o mercado. Uma outra proposta, com base crítico-reflexiva, precisa ganhar força no interior dos processos

¹⁰⁷ Pesquisa orientada pelo Professor Jorge Fernando Hermida do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Contato: jorgefernandohermida@yahoo.com.br

¹⁰⁸ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPB. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão. Contato: helocvs@gmail.com

¹⁰⁹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPB. Professor do Ensino Fundamental no município de Zabelê-PB. Contato: rafael.educ.pb@gmail.com



formativos, a fim de evidenciar o contexto escolar, perceber os condicionamentos sociopolíticos e romper com os esquemas verticais, buscando, assim, os pressupostos de humanização e transformação da realidade.

2 Fundamentação teórica

| 338

A pesquisa científica apresentada nesse texto busca ultrapassar as dificuldades, os condicionamentos, as limitações apontadas no diagnóstico da realidade concreta, que servirão de indicadores, para a construção de uma política de formação continuada na perspectiva histórico-crítica. O objetivo central é promover uma práxis capaz de superar a visão ingênua de sociedade, dos falsos discursos de qualidade empregados nas políticas educacionais, na educação básica e nos conceitos hegemônicos de infância, desenvolvimento e aprendizagem. Busca-se promover a superação das limitações conceituais, procedimentais e atitudinais, de modo que os profissionais reflitam sobre suas práticas, problematizem a realidade, encontrem coletivamente a superação das fragilidades rumo à transformação das práticas educativas no seio da escola.

Entendemos que a qualidade das interações perpassa pelo domínio de conhecimentos técnico-pedagógicos, compromisso político e ético, dedicação e cuidado com a preservação da vida e a garantia do desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos.

As etapas da pedagogia histórico-crítica, desenvolvidas durante o processo de formação continuada propiciarão condições para que os profissionais ampliem seus conhecimentos, a fim de decidirem sobre as respostas aos problemas colocados na prática social e, decidindo sobre a transformação da realidade, buscam vencer os desafios propostos.

No processo de revisitação das concepções de criança, da periodização da sua evolução e da sua historicidade, levamos em conta a discussão feita por Hermida (2020) ao analisar a visão de ARIÈS (2006), que fala da concepção e do sentimento que se tinha de infância entre os séculos XII e XVII, por meio da iconografia, dos diários e retratos de família, constatando que a arte medieval não conhecia a infância ou não considerava importante representá-la, talvez pelo fato da infância não encontrar lugar na sociedade medieval (ARIÈS, 2006) pondo em discussão o resgate do lugar da criança proletária e das instituições



educativas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, que será capaz de ampliar os conhecimentos fundamentais à compreensão da infância. De acordo com Hermida (2020 p.24): é possível visualizar uma nova configuração do conceito de criança e de um novo sentimento de infância, de natureza materialista e não idealista, baseado fundamentalmente no papel que coube às crianças proletárias em tempos de mudanças sociais.

| 339

Hermida (2020, p.24) mostra a necessidade de revisão sobre a história social da criança proletária, que não está representada na obra de Ariès, ao afirmar que:

A criança proletária precisa fazer parte da dinâmica acadêmica, tendo em vista as perspectivas idealistas predominantes na área, portanto, crítica à forma como as classes dominantes e suas ideologias (liberalismo, ultraliberalismo e fascismo), instituições (Estado, instituições universitárias, entre outras) e perspectivas teóricas (Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância. A Sociedade do Conhecimento, a Pedagogia do aprender e aprender e a BNCC da Educação Infantil) procuram reduzir a educação que à formação de competências pretendem apresentar o devir histórico do capitalismo como sendo algo natural e inalterável.

Essa forma de olhar as crianças da classe trabalhadora demanda uma forma de perceber a infância com um olhar de respeito à sua identidade, sua cultura e seus interesses de cada faixa etária, tendo em vista redimensionar currículos, mudar posturas e atitudes no sentido de aprofundar estudos, com vistas a interferir nas práticas educativas no contexto das classes populares, com sua diversidade, onde nem todos são livres e conseguem o acesso e permanência numa escola de qualidade e, mesmo com a privatização da escola pública com o discurso de escola empreendedora, aos poucos vai se distanciando da finalidade de fazer da escola o centro educativo e promover a formação de personalidades humano-históricas (FREITAS, 2012).

Há que se discutir, na formação continuada, o papel do Estado em relação às políticas sociais, como estas foram sendo alteradas. Segundo Peroni (2006), na teoria neoliberal, está explícita a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a conseqüente desigualdade social e o repasse das responsabilidades pela execução das políticas sociais para a sociedade civil, uma vez que o neoliberalismo incute na população que é por meio da privatização (mercado), e, pelo repasse de recursos para o terceiro setor, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos).



3 Metodologia

Este estudo integra a pesquisa realizada por doutorandos da UFPB ligados à linha de pesquisa Políticas Educacionais: Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. A partir de levantamento feito junto aos professores de Escolas Comunitárias de São Luís -MA e professores alfabetizadores em Zabelê-PB, ambos os campos de pesquisa mostram um cenário desarticulador de propostas formativas voltadas para a problematização da realidade, trazendo, para a discussão, os pressupostos da pedagogia crítica, no sentido de problematizar a realidade, refletir sobre conceitos e reformular práticas que conduzam a uma construção da consciência crítica.

O desenvolvimento metodológico pauta-se na pesquisa descritiva, utilizando diversas modalidades de fontes, a exemplo de questionários; observação e análise de documentos, cujos resultados são analisados sob a ótica de autores como Saviani (2019), Freire (2011) e, a discussão sobre a criança proletária feita por Hermida (2020), além, também, da formação continuada reflexiva, proposta por Imbernon (2011).

4 Resultados e Discussão

Os resultados parciais indicam, preliminarmente, que a formação continuada oferecida nos programas governamentais não está balizada em pressupostos críticos e propagam e se fundamentam em teorias não críticas, pactuadas pelas políticas governamentais compensatórias, gestadas por um projeto de sociedade capitalista em que se faz presente. Uma concepção de infância das classes sociais economicamente desfavorecidas, por serem de baixa renda, denominada “crianças carentes”, ‘inferiores’, na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido, acreditando que faltariam a estas crianças, privadas culturalmente, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutido. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 1992, p. 24).

5 Considerações Finais



Entendemos ser de extrema necessidade o aperfeiçoamento profissional docente, balizado por pedagogias críticas, com vistas a contribuir com a análise crítica da realidade, trazendo, à tona, as dificuldades de natureza político-pedagógica evidenciadas nas práticas educativas, problematizando a realidade e ampliando o conhecimento teórico que propicie a compreensão crítica na visão dialética da realidade e, de modo que possamos intervir para transformar as práticas voltadas às criança proletárias que frequentam a escola pública, com vistas à libertação e formação de cidadãos conscientes, críticos, autênticos, produtores de saber que se consolidam no exercício autônomo de nossa profissão docente.

A formação continuada, numa visão transformadora, tem como foco uma pedagogia contra-hegemônica, com base filosófica do materialismo histórico-dialético, e ancorada nos pressupostos metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Essa formação irá possibilitar aos profissionais refletirem sobre a prática pedagógica, fomentarem os princípios de respeito à identidade da criança como sujeito histórico, além de dirimir as práticas pedagógicas fragmentadas, descontextualizadas e sem intencionalidade política, dando à prática educativa perspectiva crítica e transformadora.

Referências

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, A. C. Fundamentos da didática histórico-crítica 1 ed Campinas SP: Autores Associados, 2019.

HERMIDA J.F. História social da criança proletária: contribuições da obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, SP v.20 1-28, 2020.

IMBERNON, F. Formação permanente do professorado: novas tendências; Tradução de Sandra Trabucco. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNON, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite) 9 ed. São Paulo :Cortez ,2011(Coleção questões de nossa época v. 14).



SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica, 19ª ed. Campinas SP; Autores Associados, 2013(Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed, revisada- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 43ª ed. rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica- Quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019 (Coleção Educação Contemporânea).



FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) INDÍGENAS LAKLÃNÕ-XOKLENG: epistemologias em construção

Karla Lucia Bento¹¹⁰

Lilian Blanck de Oliveira¹¹¹

Georgia Carneiro da Fontoura¹¹²

| 343

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas, Pedagogia, Povo Laklãnõ-Xokleng.

1 Introdução

Esse texto apresenta reflexões acerca da oferta do curso de Pedagogia Indígena Xokleng que se encontra na quinta fase de implementação e que vem se constituindo como tempo/espço/lugar para reflexões e construções epistemológicas¹¹³ interculturais e próprias dos jeitos e formas de ser, estar e conviver no mundo do Povo Laklãnõ-Xokleng. Nosso objetivo é identificar em que medida as experiências e vivências do/no curso contribuem para a (re)construção e fortalecimento de saberes, conhecimentos e metodologias próprios do que o Povo Laklãnõ-Xokleng chama de *andar do índio*¹¹⁴. Desse objetivo geral, elencamos como objetivos específicos (i) contextualizar o surgimento do curso no âmbito de uma política educacional do Governo do Estado de Santa Catarina/Brasil; (ii) descrever o currículo proposto e construído em conjunto com representantes da comunidade indígena; (iii) apresentar os principais desafios e potencialidades presentes até o momento no curso.

¹¹⁰Doutora em Desenvolvimento Regional, Professora do Departamento de Educação da Universidade Regional de Blumenau. Contato: klbento@furb.br.

¹¹¹Doutora em Teologia, Professora no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, vinculada ao Departamento de Educação da Universidade Regional de Blumenau, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD. Contato: lilianblanck@furb.br.

¹¹²Doutora em Desenvolvimento Regional, Professora do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia Educação da Universidade Regional de Blumenau. Contato: gfontoura@furb.br.

¹¹³ Termo reúne as palavras epistemologia (conhecimento, estudo científico, pensar, refletir) e metodologia (método, caminho a seguir, praticar). Procura trazer e fortalecer a indissociabilidade entre teoria e prática provocando a resignificação de concepções educacionais. (POZZER; CECCHETTI, 2016)

¹¹⁴ Essa expressão é utilizada pelo Povo para designar aquilo que é específico do modo de ser indígena, diferente do modo de ser do *branco*. Remete à ideia do *aprender fazendo* e na forma como a comunidade organiza o território com modos próprios de ser, estar, conviver e intervir no mundo.



Para alcançarmos os objetivos, tomamos por base a análise de documentos pertinentes à implantação do curso como o Projeto Pedagógico, atas de reuniões do Colegiado do Curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), bem como a experiência nas aulas ministradas pelas professoras autoras desse texto no referido curso, buscando desenvolver uma abordagem qualitativa, por meio da qual não há pretensão de promover generalizações, mas dar profundidade às reflexões. (GASKELL, 2002). Destacamos que, até a quinta fase do curso, em andamento no primeiro semestre de 2022, as três professoras ministraram nove disciplinas. Além disso, têm experiência na gestão como coordenação do colegiado e presidência do núcleo docente estruturante.

Em relação aos documentos selecionados, procuramos compreendê-los como produtos sociais, elaborados a partir de um determinado contexto. (AMADO; FERREIRA, 2013). Concomitante à análise dos documentos, as experiências das professoras autoras com o curso foram alicerçando as informações para serem analisadas em um processo inferencial, ou seja, categorizações prévias.

A organização do texto inclui, logo após a introdução, um capítulo para cada objetivo específico retomando, nas considerações finais, o objetivo geral.

2 Pedagogia Indígena Xokleng – filha da força com a esperança¹¹⁵

Em maio de 2019 o Governo do Estado de Santa Catarina lança o Edital SED 1010/2019 para o credenciamento de instituições de ensino superior para os cursos de Licenciatura Indígena Kaingang e Licenciatura Indígena Xokleng, ambos com habilitação em Pedagogia. O primeiro indicava a Aldeia Kondá como comunidade e o município de Chapecó/SC como local de oferta para 50 vagas. Para o segundo curso, o Povo atendido era o Laklãnõ/Xokleng, residente na Terra Indígena Laklãnõ/Ibirama (TILI), o local de oferta foi o município de Ibirama/SC e o número de bolsas previstas foi de 45.

Tendo em vista o longo trabalho em parceria desenvolvido entre a Universidade Regional de Blumenau e o Povo Laklãnõ/Xokleng, assim que tomou ciência do edital, a FURB contatou as lideranças Laklãnõ/Xokleng e as escolas para discutir as condições da proposta e o interesse do Povo que essa fosse feita pela FURB. O diálogo aconteceu em 18 de maio

¹¹⁵ Esperança de *esperançar*, conforme Freire (1997), busca e movimento em direção ao inédito viável.



de 2019 na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ com a presença de professores, lideranças, representantes da comunidade e professores da FURB. Na semana seguinte, professores das duas escolas indígenas e representantes da comunidade vieram à FURB para contribuir na elaboração do projeto a ser submetido ao Edital SED, conforme registro fotográfico a seguir:

Figura 1 – Equipe de trabalho para elaboração do projeto



Fonte: Acervo do Curso

Conforme descrição no Projeto Pedagógico do Curso, esse grupo definiu componentes curriculares, estrutura, organização didático-pedagógica, ementas de componentes relacionados às especificidades da história e cultura indígenas, entre outros aspectos da organização curricular. A proposta foi enviada à SED em 21 de junho de 2019, prazo do edital e no dia 28 do mesmo mês recebemos o resultado em relação à aprovação do projeto. Em 27 de julho de 2019, após processo seletivo para ingresso de estudantes no curso, tivemos a aula inaugural com a participação de lideranças da comunidade indígena e representantes da gestão superior da FURB.



Figura 2 – Aula Inaugural



Fonte: Acervo do curso

Contamos até aqui a história do nascimento do curso, porém sua concepção inicia muito antes dessa data, por meio dos movimentos indígenas que pressionavam o governo para que assumisse a responsabilidade na oferta com qualidade da educação escolar indígena, o que passava, necessariamente, pela formação dos professores indígenas. Respondendo a esses movimentos, cujo fortalecimento remonta o início da década de 1970, a Constituição Federal de 1988 traz o Capítulo VIII especificamente para tratar do reconhecimento do direito à manutenção da organização social própria dos povos indígenas. Posterior à Constituição, um arcabouço legal passa a regulamentar e orientar as políticas, programas e projetos relacionados a essas populações.

Na área da educação, a LDB 9394/96 fortaleceu o direito a uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e, a partir dela, outras legislações foram sendo promulgadas visando a qualificação na oferta dessa educação. Voltando especificamente à questão da formação de professores indígenas para atuarem nas suas comunidades, a Lei n. 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). A meta 15.5 fixa a necessidade de “[...] implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014). A meta apontada no PNE resultou em resposta no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, aprovado pela Lei n. 16.794/2015, cuja meta 15.5 se compromete em:



Implementar cursos de licenciatura, para profissionais que atuam nas escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas, educação especial e, estratos historicamente excluídos, em regime de colaboração com instituições públicas e comunitárias de ensino superior (SANTA CATARINA, 2015, p. 29).

A oferta do curso de Pedagogia Indígena para a população Xokleng ocorre como estratégia para cumprir a meta do plano estadual, cujo prazo encerra em 2024. A considerar a vigência do referido Plano, é possível verificar que houve uma relativa demora, considerando que o primeiro edital para formação específica de professores indígenas foi publicado em 2018 direcionado ao Povo Guarani e em 2019, um edital que incluía as duas outras populações indígenas presentes no território catarinense.

É fundamental destacar que o Conselho Estadual dos Povos Indígenas de Santa Catarina (CEPIN/SC)¹¹⁶ tem papel fundamental nessas conquistas, levando as demandas dos Povos indígenas ao Governo Estadual e acompanhando os encaminhamentos. A força e a esperança, em especial do Povo Laklãnõ/Xokleng, têm sido descritas em vários trabalhos acadêmicos e publicações que identificam e reconhecem essa força e esperança nas ações de reafirmação de identidade étnica por meio da pró-vitalização do papel, influência e contribuição histórica, social e cultural em processos passados, presentes e futuros. Dessa percepção nasce a esperança de continuidade de existência, de presença em seu território, movimentando a comunidade na defesa de direitos e na busca pela melhoria das condições de vida¹¹⁷.

É esse sentimento, essa luta e esperança que o grupo de trabalho tentou trazer para a organização curricular do curso de Pedagogia Indígena Xokleng a qual descrevemos na próxima seção.

¹¹⁶ Criado pela Lei nº 16.537/2014, órgão colegiado, de caráter permanente, deliberativo e consultivo, vinculado à Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação (SST), conta com a participação dos povos indígenas, da sociedade civil e do Estado. Sua finalidade é promover políticas públicas que contemplem os povos indígenas do Estado, fomentar a igualdade de direitos desses povos e garantir o exercício da cidadania por meio da participação indígena em atividades políticas, econômicas, sociais e culturais.

¹¹⁷ Ver Witmann (2007); Coelho (1973); Bento (2018); Dagnoni (2019); Fontoura (2022), entre outras.



3 Projeto Pedagógico do Curso – esperando outros modos de fazer escola

Uma preocupação das lideranças e escolas indígenas na primeira reunião com a comunidade, antes da submissão do projeto, foi a de ter vagas de trabalho para 45 professores formados em Pedagogia Indígena, considerando a presença de duas escolas de educação básica e dois centros de educação infantil dentro da TILI. Diante disso, a organização curricular foi pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Pedagogia, instituídas por meio da Resolução CNE/CP 1/2006, bem como Resolução CNE/CP 2/2015 que regulamentava¹¹⁸ a formação de professores para atuarem na educação básica. Além dessas legislações, atende também a Resolução CEB/CNE 5/2012 que orienta a formação de professores indígenas.

Esse arcabouço legal permite ao egresso do curso de Pedagogia Indígena Xokleng atuar em escolas indígenas e não indígenas como docentes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como na coordenação pedagógica e outras atividades de gestão pedagógica. Estas funções podem ainda ser exercidas “[...] em organizações da sociedade civil que desenvolvam projetos socioeducacionais, principalmente se pautados na perspectiva da interculturalidade.” (FURB, 2019, p. 23).

O perfil profissiográfico descreve que essas diversificadas atuações devem estar alicerçadas no desenvolvimento de habilidades e competências para um desempenho social que promova:

[...] a educação intercultural visando a manutenção e fortalecimento da cultura e saberes tradicionais do povo, bem como o diálogo com a sociedade regional, nacional e além destas, de forma a atuar politicamente para a garantia de direitos e proteção dos recursos que fazem parte do seu território (FURB, 2019, p. 25).

A perspectiva intercultural presente no PPC, assim como apontaram Oliveira; Candau (2013, p. 287), busca orientar “[...] pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos” sendo o conceito de interculturalidade essencial para a (re)construção de outras formas de agir e pensar, ou seja, no âmbito da formação de professores, outros modos de fazer escola.

¹¹⁸ Resolução revogada e substituída pela Resolução CNE/CP 2/2019.



[...] la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos 'otros', de una práctica política 'otra', de un poder social 'otro', de unos sociedad y sistemas de vida 'otros'. En suma, marca formas distintas de pensar, actuar y vivir con relación a los patrones del poder que la modernidad y la colonialidad han instalado (WALSH, 2009, p. 232).

Paladino; Almeida (2012, p. 17) entendem que a educação intercultural, bilíngue e diferenciada se configura como possibilidade para a educação escolar indígena romper “[...] com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, assim como trazer a discussão da temática do poder que muitas vezes é desconsiderada.” Nesse sentido, o PPC da Pedagogia Indígena Xokleng busca conciliar “[...] os saberes produzidos pelos sujeitos indígenas e os saberes da sociedade não indígena que possam contribuir para os contextos de vivências interculturais.” (FURB, 2019, p. 36).

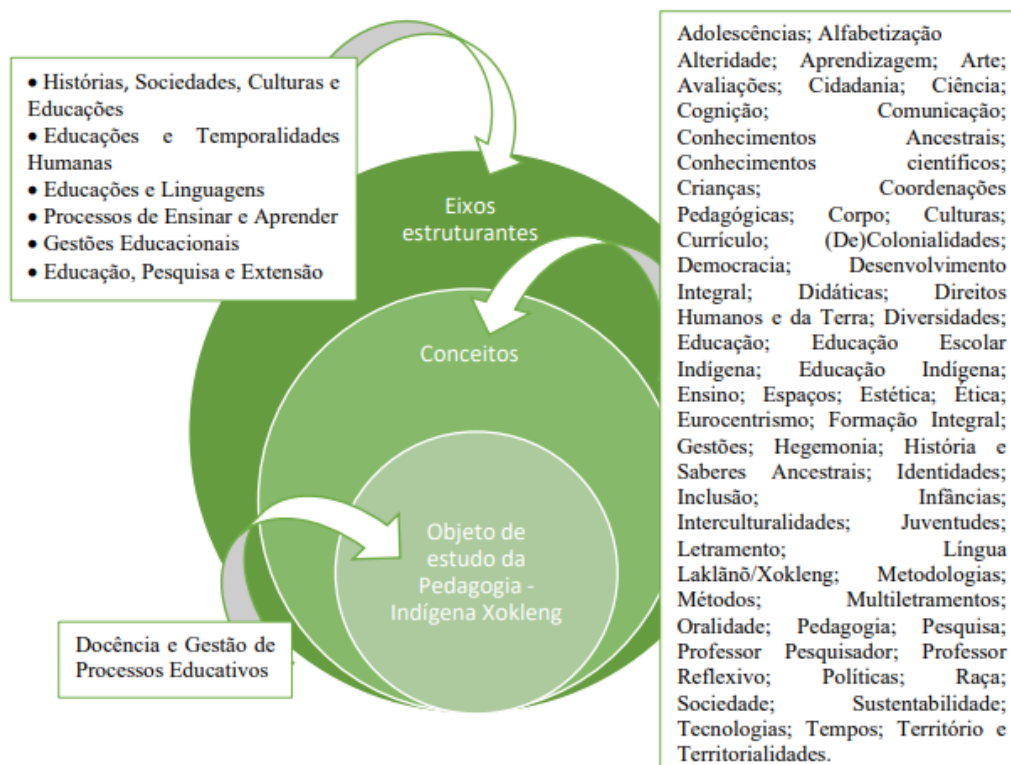
Essa organização curricular promove a interculturalidade na relação entre saberes da comunidade indígena com outras culturas por meio de práticas pautadas na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas “[...] via projetos interculturais de forma articulada e em diálogo constante com todos os envolvidos no projeto formador e as práticas culturais da comunidade.” (FURB, 2019, p. 35).

Essa articulação fica evidenciada pela inserção de componentes curriculares que abordam os conceitos científicos que fundamentam o desenvolvimento das práticas inerentes à função de pedagogas e pedagogos e incluem saberes, conhecimentos e práticas culturais específicos do Povo Laklãnõ/Xokleng. (FURB, 2019, p. 37).

A organização metodológica se pauta na pedagogia da alternância pressupondo experiências formativas realizadas junto à comunidade em atividades extraclasse alternadas com experiências formativas realizadas na Universidade. Essa metodologia vai ao encontro do respeito à organização sociopolítica da comunidade indígena, incluindo a valorização do idioma próprio, da história e cultura e reconhecimento do território indígena como espaço formativo para além das salas na Universidade. A relação teoria e prática fica evidenciada por meio da prática como componente curricular (PCC) que insere nas ementas dos componentes curriculares uma abordagem que promove a relação dos conteúdos estudados com o cotidiano da educação básica. A figura 3 sintetiza a organização curricular, incluindo os conceitos abordados:



Figura 3 – Síntese da organização curricular



Fonte: PPC 2019

Essa organização procura articular competências e habilidades para a docência e gestão. Essa estrutura se materializa na matriz curricular cujos componentes se originam a partir dos seis eixos estruturantes e desenvolvem, conforme suas especificidades, os conceitos apresentados na figura acima. Para ampliar a participação e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a matriz apresenta 210 horas de atividades acadêmicas científico-culturais (AACCs) que devem ser integralizadas ao longo do curso por meio de atividades que enriqueçam o processo formativo. Na última fase os estudantes têm a possibilidade de escolher uma disciplina eletiva aprofundando uma área de interesse do grupo.

O PPC sistematiza e organiza o modo como o curso de Pedagogia Indígena Xokleng foi esperançado e orienta sua implementação. Como sabemos, um projeto é uma idealização de um futuro com muitos desafios, porém viável e tudo apontava para a concretização desse futuro, até que veio a pandemia do Covid 19 no início de 2020.



4 Implementação do PPC – transpor limites e construir possibilidades

Desde a primeira reunião para proposição do projeto ao Edital da SED foi possível perceber a alegria e satisfação do povo com a oferta de um curso de formação de professores indígenas, estruturado a partir do contexto da comunidade. O processo seletivo, que previa 45 vagas, teve pouco mais de 60 inscrições, demonstrando o interesse pelo curso.

A aula inaugural ocorreu em julho de 2019 com a primeira fase até janeiro de 2020. Nesse primeiro momento, questões como alimentação, transporte, maternidade e amamentação entraram na pauta dos desafios a serem pensados. O curso encerrou essa fase com 100% de aprovação e nenhuma desistência. Com a segunda fase em curso veio nosso maior desafio até o momento e que acarretou uma série de outros problemas: a pandemia do Covid 19. Aulas à distância, apostilamento de disciplinas, impressão de materiais, grupos de WhatsApp, gravação de vídeo aulas, modificação na entrega da alimentação pronta para cestas básicas, enfim, várias estratégias na tentativa de manter o curso em andamento e os estudantes motivados.

Quanto mais a pandemia avançava, mais complexa ficava a situação dos estudantes que se viram obrigados a refazer rotinas, reorganizar trabalhos, família, multiplicando as dificuldades em manter as atividades do curso, chegando ao ponto de suspendermos por um semestre todas as atividades. Reuniões com lideranças, SED, Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), gestão superior da Universidade, estudantes e lideranças indígenas foram constantes na busca de caminhos. As atas desses encontros registram o compromisso e a preocupação em garantir a continuidade dos trabalhos, mas com aproveitamento por parte dos estudantes. Porém, tivemos perdas significativas, inclusive acarretando sete evasões quando chegamos à quinta fase, em 2022, de forma totalmente presencial e com o início dos estágios.

Na quinta fase, entre os 38 estudantes matriculados, temos em torno de 15% sem pendências significativas. Os demais acumulam atividades a serem colocadas em dia em mais de uma disciplina e preocupam, pois, a reprovação acarreta a perda da bolsa. Colegiado do curso e NDE seguem firmes no propósito de recuperar esses conteúdos até o final do



curso, 2º semestre de 2023, e manter os 38 estudantes com garantia de rendimento adequado para atuação como pedagogos e pedagogas.

Além dessa situação, questões de infraestrutura internas na TILI como as condições das estradas nos períodos de chuva muitas vezes têm acarretado cancelamento de aulas, pois a precariedade dessas estradas se torna um risco à segurança dos estudantes. Mesmo com a intermediação da FURB junto à Prefeitura Municipal e Secretaria de Obras, esse problema parece muito longe de ser resolvido. Somam-se a isso problemas com internet e área de celular, ausência de equipamentos adequados para estudos e pesquisas, condições financeiras desfavoráveis, e percebemos que, para esperar um futuro melhor por meio de uma formação superior, cada estudante precisa transpor barreiras físicas e estruturais.

Podemos ainda incluir todas as questões da saúde física e mental que acometem os estudantes, resultado de processos históricos de alteração de seus modos de alimentação e ocupação de seus territórios e, acima de tudo isso, a constante luta pela garantia de existência, em evidência nesse momento com a continuidade do julgamento acerca da demarcação que envolve parte da TILI, marcado para 23 de junho de 2022. Julgamento que acontece na gestão de um presidente que afirmou que não haveria um centímetro a mais de terra para *índios* durante o seu governo e que flexibiliza diariamente a invasão de territórios indígenas por garimpeiros e madeireiros, mesmo que de forma ilegal.

É nessa efervescência que seguimos, estudantes, docentes e comunidade, na implementação do curso, cientes do contexto e esperando futuros melhores.

5 Considerações Finais

Entre possibilidades e desafios, o curso segue no propósito de promover experiências e vivências que contribuam para a (re)construção e fortalecimento de saberes, conhecimentos e metodologias próprios do Povo Laklãnõ-Xokleng. O trabalho com populações indígenas impõe às universidades um reaprender constante, reorganizar modos de ser, fazer e conviver no mundo acadêmico. Estando na gestão do curso, temos uma visão ampla das experiências docentes, das relações e laços que conseguem ou não ser feitos e dos impactos que o curso traz para a gestão da própria universidade.



A cada semestre, quando se constitui um colegiado atuante na fase em implantação, é possível observar que os modos de ser, fazer e conviver do Povo indígena ampliam a ocupação de tempos, espaços e lugares na universidade. Nenhum/a professor/a passou, até o momento pelo curso, sem ressignificar modos de ensinar, aprender e ver/compreender o mundo. Vemos, assim, os processos de interculturalidade promovendo sínteses culturais (FREIRE, 1987) e demonstrando que é possível esperar outros mundos, outras formas de fazer escolas, formas em que boniteza e decência caminham de mãos dadas. (FREIRE, 1997).

| 353

Referências

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. Documentos pessoais (e não pessoais). In: AMADO, João (org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013, p. 275-298.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei 9394*, 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BENTO, Karla Lucia. *Povo Laktlãnõ/Xokleng e/em processos de decolonização: leituras a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté - Aldeia Bugio*. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2018.

DAGNONI, Catia. *O “outro” lado da Barragem Norte: Território, memória e/m resistência – Xokleng Laktlãnõ*. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2018.

FONTOURA, Georgia Carneiro da. *Memória e/m resistência Laktlãnõ/Xokleng: contribuições e desafios para um pensar-ser-fazer decolonial e intercultural no Vale do Itajaí*. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.



FURB. CCEAL. *Projeto Pedagógico do Curso – Pedagogia Indígena Xokleng*. Blumenau, 2019.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía Decolonial y Educación Anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (editora). *Pedagogías decoloniales – Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 275-303.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a Diversidade e a Desigualdade: uma análise para as políticas públicas no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio. Colonialidade do Saber e Formação Docente: ensaios para episte(me)todologias interculturais. In: HARDT, Lucia Schneider; MOURA, Rosana Silva de. (Orgs.) *Filosofias da educação: entre devires, interrupções e aberturas – outro mundo contemplado*. Blumenau: Edifurb, 2016, p. 73-92.

SANTA CATARINA. *Lei nº 16.794*, de 14 de dezembro de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Índios e brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência Xokleng*. Florianópolis: Edeme, 1973.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad – Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.

WITTMANN, Luiza Tombini. *O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.



EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: reflexões e vivências na formação inicial em pedagogia sobre questões de gênero

André Luiz Corrêa de Brito¹¹⁹¹

Juliana Elis dos Santos Hoffmann¹²⁰²

Andrea Soares Wu¹²¹³

CAPES

| 355

Palavras-chave: Educação, Direitos Humanos, Inclusão, Gênero, Pedagogia.

1 Introdução

Este trabalho apresenta o resultado parcial de uma pesquisa que tem como objetivo analisar os discursos dos estudantes do curso de pedagogia acerca das concepções de educação em direitos humanos e gênero. Diante da realidade que diversas escolas brasileiras vivem, marcadas por práticas de preconceito, discriminação e desrespeito, além de outros problemas sociais, a Educação em Direitos Humanos (EDH), contribui para uma reflexão sobre esse fenômeno (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

A proposta da pesquisa é a reflexão das experiências vivenciadas na disciplina Educação, Inclusão e Direitos Humanos que é ofertada na sétima fase do Curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau (FURB). A disciplina é oferecida como obrigatória na formação inicial dos pedagogos e possibilita a compreensão do processo histórico dos Direitos Humanos e da Inclusão, suas fundamentações teóricas e suas implicações nas ações da escola.

A temática da inclusão e dos direitos humanos são imprescindíveis na formação de professores na América Latina, pois tem função social na promoção de saberes para uma consciência de justiça social. Portanto, pesquisas acerca do tema tornam-se pertinentes para

¹¹⁹ Doutorando em Educação pela FURB. Professor da FURB. Contato: alcbrito@furb.br

¹²⁰ Doutoranda em Educação da FURB. Bolsista Capes. Contato: julianaeshoffmann@hotmail.com.

¹²¹ Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora da FURB. Contato: awuo@furb.br



discutirmos as práticas no ensino, na pesquisa e na extensão das universidades. A educação em direitos humanos deve ser algo permanente, continuada e global, tendo como enfoque uma mudança cultural. O processo educativo não deve se resumir apenas à transmissão de conhecimentos, mas também atingir as emoções e consolidar mentalidade que respeitem a dignidade humana (CARBONARI, 2008).

| 356

Com base nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre as contribuições da Educação em Direitos Humanos no processo formativo do Curso de Pedagogia da FURB. Como objetivos específicos pretendemos analisar os discursos dos estudantes do Curso de Pedagogia sobre os conceitos gerais da Educação em Direitos Humanos, identificar a presença dos conteúdos sobre gênero e Direitos Humanos na prática docente dos estudantes e refletir sobre como ocorrem essas práticas no ambiente escolar.

A escolha metodológica centra-se numa abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando um formulário online como instrumento de geração de dados que foi aplicado no início do primeiro trimestre de 2022 com os estudantes da sétima fase do curso de Pedagogia da FURB, durante a disciplina obrigatória Educação, Inclusão e Direitos Humanos. Dez estudantes responderam ao questionário, composto por quinze questões, com dez perguntas abertas e cinco fechadas, formuladas com o objetivo de identificar o conhecimento prévio das estudantes sobre temáticas dos Direitos Humanos, podendo assim, reconhecer a existência de proximidades, estranhamentos ou estigmas sobre os temas que seriam abordados na disciplina ao longo do semestre, mais especificamente sobre grupos minoritários.

2 Fundamentação teórica

A questão de gênero passou a ser amplamente debatida no cenário internacional, inspiradas na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, entretanto, o cenário brasileiro não cabia qualquer debate social, visto que o Brasil seguia em restrição e violação de direitos durante todo o período do governo militar, tendo somente no período de redemocratização, através da nova redação da Constituição de 1988, adotado o fundamento da dignidade humana no art. 1º e o princípio da prevalência dos direitos humanos nas relações internacionais no art. 4º (BRASIL, 1988).



Desta forma, a Constituição apresenta-se como um marco político, não somente por alicerçar o retorno da democracia ao país, mas por ter sido construída dando ênfase aos anseios de grupos minoritários que, unidos politicamente, alcançaram o fim do regime ditatorial. Sua redação transparece uma nova mentalidade social, a qual traz de forma ampla no art. 3º a superação da discriminação e desigualdade social, tornando um objetivo fundamental a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Constituição de 1988 ampliou o debate sobre os Direitos Humanos e a formação para a cidadania, na promoção e proteção dos direitos, assim como possibilitou que, pautados nas suas provisões, movimentos sociais se fortalecessem, tivessem voz, fossem em busca dos seus direitos e do reconhecimento identitário. Assim, a Educação em Direito Humanos se apresentou como uma ferramenta para a “afirmação dos princípios e valores de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos e de uma vivência nas reivindicações de direitos” (CARBONARI, 2008, p. 46).

Em 1993 foi realizada a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em Viena. O evento ressaltou a importância da educação na redução das diferenças entre os grupos sociais e pelas liberdades fundamentais. Os resultados da conferência promoveram no Brasil o lançamento dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) a partir do ano de 1996. O PNDH realizou a criação de programas educacionais para o respeito aos direitos humanos nos diversos níveis de ensino. Nesta perspectiva, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos lançado em 2005, estabeleceu um marco para que os países assumissem o compromisso político com a Educação em Direitos Humanos. Dessa forma foi elaborada a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2006 (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Os debates da questão de gênero no Brasil ganham a força de tornar-se política pública através da construção coletiva por via de Conferências, que resultou na elaboração dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPM). Iniciado sua primeira configuração em 2004, o PNPM passou a apresentar preocupação com os diferentes setores da sociedade e definiu prioridades, das quais, para este trabalho, iremos destacar o eixo Educação inclusiva não sexista, que objetivavam:



(a) a incorporação de uma perspectiva de gênero nos processos educacionais, de forma a eliminar discriminações e estereótipos dos currículos, dos materiais didáticos e paradidáticos, da formação e capacitação de profissionais etc.; (b) inclusão das mulheres no sistema educacional – ação destinada a públicos femininos tradicionalmente excluídos, como as mulheres acima de 45 anos; e (c) atuação nos meios de comunicação e eventos culturais, no sentido de valorizar as mulheres como sujeitos da história e da produção cultural e de eliminar os estereótipos tão presentes na nossa mídia (BRASIL, 2006, p. 45).

| 358

Em 2008 foi aprovado o segundo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que reafirma os pressupostos do primeiro e o caráter permanente da Política. Acompanhando as necessidades latentes em nossa sociedade, o PNPMII amplia o conceito reverberado de Educação inclusiva, não-sexista, incluindo também não-racista, não-homofobia e não lesbofobia, colocando na política educacional a importância de prover a mudança cultural e a realidade da sociedade, considerando que

[...] para garantir que todas as mulheres sejam respeitadas em seu direito à educação, há que ser combatida não apenas a discriminação de gênero, mas todas as outras formas de discriminação – geracional, étnico-racial, por orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outras – que as afetam e interferem não apenas no acesso, mas também no seu desempenho escolar (BRASIL, 2008, p. 53).

Desse modo, tanto o PNPMII, quanto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) tornam-se documentos orientadores das ações para a educação básica e superior. O PNEDH tem como objetivo promover a cultura dos Direitos Humanos a partir da educação. De acordo com o documento (BRASIL, 2007, p.25), a Educação em Direitos Humanos é um

[...] processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação de violações.



O PNEDH de 2007, declara que a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões: 1) compreendendo os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, incentivando o seu exercício no cotidiano; 2) desenvolvendo valores e fortalecendo atitudes e comportamentos de respeito aos direitos humanos; 3) desencadeando atividades para promoção, reparação e defesa de violações dos direitos humanos.

Para Walsh, Oliveira e Candau (2018) essas dimensões precisam ser consideradas no processo de formação dos sujeitos de direitos, favorecendo os processos de empoderamento e transformações necessários para a edificação de sociedades democráticas e humanas. Portanto, é essencial utilizar metodologias participativas e construções coletivas, superando estratégias pedagógicas expositivas, empregando uma pluralidade de linguagens e materiais, para promover mudanças de atitudes e práticas individuais e coletivas em processos de constante mudanças.

Tratando especificamente da discussão sobre gênero, Biroli (2018) ressalta que a divisão do trabalho doméstico, onde a mulher inserida no mercado de trabalho, tal qual o homem, ainda cuida dos filhos e da organização da casa, torna-se um obstáculo na vida das mulheres, distanciando-as do sistema político. Pois, quanto mais elas estão envolvidas nesse processo, menos efetivos são os instrumentos utilizados para politizar essas desvantagens e hierarquias estruturadas. Assim, o reconhecimento das estruturas de dominação de gênero da sociedade e os seus debates devem ser permanentes e estar presentes desde a primeira infância.

3 Resultados e Discussão

Questões de gênero requerem ativa manifestação das insatisfações para realizar uma mudança cultural e ideológica na superação das desigualdades existentes em nossa sociedade. Assim, torna-se imperativo trazer a provocação durante o processo de formação em Pedagogia, que lidam ou lidarão no cotidiano com tais latências já na primeira infância. Isto porque, tratando do perfil dos participantes da pesquisa, 70% do grupo trabalha em



escolas, sendo que destes, 71,4% encontram-se atuando com crianças de três a cinco anos e 28,6% com crianças de seis a onze anos.

O instrumento contemplou demandas sociais de gênero, mais especificamente: do olhar particular sobre a ideologia de gênero; legalização do aborto; desigualdade salarial entre gêneros; compreensão sobre machismo e feminismo. As questões foram formuladas de forma a inspirar ações práticas, visto que entender sobre o conhecimento prévio dos estudantes pesquisados possibilita, através do diálogo e ampliação do universo informacional, superar estigmas e preconceitos e desnaturalizar estruturas sociais hierárquicas da sociedade.

Quando questionados sobre o que seriam os Direitos Humanos, todos os participantes apresentaram conhecimento prévio sobre a temática, sendo mencionado seu caráter universal, como também sobre sua previsão legal e da dignidade humana. Conforme observado na resposta do estudante 3: “Os direitos que toda pessoa tem ou deveria ter para ter condições de uma vida digna”. Percebe-se que os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o conceito de Direitos Humanos corroboram com a compreensão de Carbonari (2008, p. 13). Para o autor, os Direitos Humanos visam proporcionar dignidade humana para todos, pois “são construções históricas de condições para realização da dignidade humana de cada uma e de todas as pessoas”.

Ao indagarmos sobre as questões de gênero, 5 das 10 respostas sinalizam que o gênero é construído por padrões culturais dentro da sociedade. O sentido retratado por eles comunga com o que Simone Beauvoir manifestava em seus escritos na década de 1960 sobre se tornar mulher na sociedade, em que o feminino é traçado pelo conjunto da civilização e o sexo masculino prevaleceu-se moralmente e intelectualmente, e permanece enaltecido até os dias atuais (BEAUVOIR, 1967).

Em duas respostas é notável a perspectiva cristã, engessadas pelo homem e mulher tal qual a bíblia descreve. Todavia, ainda que as alegações se eximem de qualquer cientificidade e um posicionamento aprofundado em referência, em ambas as respostas houve a preocupação de sinalizar o respeito às escolhas individuais e às opiniões contrárias. O estudante 4 sinaliza: “para mim existe homem e mulher, porém respeito todos os gêneros, acredito que representatividade é o que somos e sentimos bem em ser independente se é homem, mulher ou LGBTQIA+”. Identificamos que a palavra *respeito* esteve presente em seis das dez respostas, posicionada sempre no contexto de aceitação ao diferente e atenção à



liberdade individual. Outras duas respostas sinalizam a necessidade de se falar mais sobre o assunto para ampliar a compreensão popular e desconstruir preconceitos.

Sobre a legalização do aborto, com livre espaço de opinião, das dez respostas, duas apontam ser a favor da legalização em qualquer situação; quatro manifestaram apoio em casos específicos, como no caso de estupro ou má formação; e quatro manifestam oposição à legalização, sendo que um dos argumentos estão vinculados à religiosidade. Outros dois discursos culpabilizam somente a mulher pela decisão e recaem sob seus ombros a responsabilidade pela gestação e criação do filho, conforme o discurso da estudante 7: “eu discordo com isso, pois se a mulher teve o ato sexual e não se protegeu, ela é obrigada a cuidar do seu filho e não ter o direito de tirar a vida desse pequeno ser humano”.

Ainda sobre a legalização do aborto, nenhuma resposta continha conteúdo que implicasse uma política pública de amparo, cuidado e proteção da gestante em questão e este debate se faz necessário crescer. Podemos inferir que as estruturas sociais de opressão à mulher vigoram nos espaços políticos e institucionais, que atingem meninas desde a primeira infância, em todos os níveis econômicos e sociais. Uma prova está no mercado de trabalho formal e informal, em que mulheres ainda recebem menos que homens mesmo em caso de comprovação de nível educacional elevado. Sobre o assunto, sete respostas vincularam a desigualdade salarial ao machismo estrutural; conforme a resposta da estudante 1, pela “ausência de direitos iguais”,

A ausência de direitos que incidem na desvalorização do trabalho feminino é contestável, ainda que possa ser argumentado que as normas vigentes não são suficientes para combater abusos ou evitar violações de direitos por parte dos empregadores. Isto porque a legislação brasileira prevê que sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor, no mesmo estabelecimento empresarial, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, etnia, nacionalidade ou idade, reverberando por indenizar o funcionário prejudicado. Todavia, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), as mulheres brasileiras ganham 76% do salário dos homens e, quando mulheres negras, este índice é reduzido a 43% do salário de homens brancos (IPEA, 2019), mostrando que o padrão cultural de hierarquização prevalece à legalidade das relações.

Outrossim, o Sistema Nacional de Políticas para as mulheres (SINAPOM) e o Plano Nacional de Combate à Violência Doméstica (PNAVID) têm como objetivos estimular a



eliminação de práticas tradicionais de desvalorização da mulher e aprimorar a influência das mulheres nos acontecimentos em sua comunidade e em seu País, garantindo o acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais para as mulheres, tornando-se mecanismos de posituação e representam a investida do poder público em ampliar os direitos, mudar o cenário que desqualifica o feminino, no movimento de criar políticas públicas em favor da reparação das desigualdades sociais entre gênero.

5 Considerações Finais

A partir dos dados obtidos com o questionário online, tornou-se possível estimar a compreensão sobre Direitos Humanos. Todavia, ao entrar na especificidade da questão de gênero, percebe-se existir contrassensos, sendo a contrariedade apresentada sem qualquer fundamentação teórica/científica, manifestando preconceitos e estigmas do senso comum.

A eletividade pela culpabilização da mulher pelo aborto se fez presente nas argumentações e traçaram a perspectiva simplificada de decidir sobre o corpo, sentimentos e intelecto da mulher em questão, sem haver qualquer manifestação por garantia de direitos, criação de políticas públicas propositivas e preventivas de atendimento à mulher em questão, quiçá em comprometer o sexo masculino nesta responsabilidade - que conforme abordamos, esta conduta infortuna, remete aos privilégios atribuídos aos homens, pelos homens, que incidem sobre corpos femininos, ao ponto de, embora fossem todas mulheres, embora reconhecessem a existência do machismo estrutural nos discursos, ao pronunciar sobre o direito do corpo feminino, argumentaram utilizando o discurso opressor que impõe à mulher uma condição relativa de cidadã.

Esta casualidade do direito, como vimos, é possível ser observada desde a infância. Quando pesquisas transparecem a discrepância existente nas obrigações domésticas de meninas e meninos, identificamos a manutenção da estrutura hierárquica, na qual a menina é ensinada a doar-se e dedicar-se à casa e à família, aludindo para a existência de desigualdade entre gêneros inclusive nas configurações do Direito da Criança e Adolescente. Isto porque, ao direcionar para as meninas os cuidados domésticos e o amparo à família, diferentemente ou desproporcionalmente aos meninos, a sociedade patriarcal distancia-se do



âmbito político, das decisões do coletivo, mantendo as mulheres subordinadas às decisões dos homens.

Este retrato reitera a importância da abordagem participativa/argumentativa realizada a partir do questionário, que possibilitou reconhecer demandas, desconexões e possibilitar o emprego qualificado e direcionado da teoria para ampliação do universo informacional das acadêmicas de pedagogia em questão.

| 363

Referências

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Vol. 2. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1967.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL, Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 2022.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. *Plano Nacional de Políticas para as mulheres*. Brasília: Presidência da República, 2006.

CARBONARI, Paulo César. *Democracia e direitos humanos*. Reflexões para uma agenda substantiva e abusada. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

IPEA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, 2018.



PEDAGOGIA DE HOGWARTS: o bom professor e sua práxis

*Bruna Rauber Bauermann*¹²²

*Ivo Dickmann*¹²³

| 364

Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chave: Harry Potter, teoria e práticas pedagógicas, bom professor.

1 Introdução

Harry Potter é muito mais do que uma simples história sobre um menino bruxo e suas aventuras. Rowling nos apresenta um mundo que vive de e com magia. Os personagens carregam uma complexidade que quase os transforma em seres de carne e osso. Digo isso, pois, lendo os livros, é possível rir, chorar, sofrer e torcer por cada ser que nos é apresentado. É inegável a qualidade da história e o quanto ela impacta quem a lê. Não se trata de ser apenas mais um livro. É uma narrativa fantástica cheia de amizade, mistério e encanto - valores fundamentais na convivência humana.

O presente trabalho surge da paixão pelo mundo mágico apresentado nos livros de Harry Potter e no encantamento pela Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Harry Potter é um tema constante na minha fala, desde meus 10 anos, quando tive contato com o primeiro filme da franquia.

Após adquirir os livros, em 2016, na graduação, comecei a procurar espaços para mencionar e discutir o mundo bruxo. Como professora, percebi que é importante traçar paralelos entre a realidade e as referências que os alunos carregam. Essa foi uma das formas encontradas para introduzir Harry Potter na aula.

¹²² Mestranda em Educação pela UNOCHAPECÓ. Professora da Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Contato: bruna_b@unochapeco.edu.br

¹²³ Doutor em Educação, professor no PPGE da Unochapecó. Contato: educador.ivo@unochapeco.edu.br



A história de Harry Potter me levou a dois pontos de destaque: o primeiro é a participação no Clube de Leitura Hogwarts, Mil Histórias, organizado pelo professor doutor Victor Menezes (UNICAMP) e pela doutoranda Vanessa Coutinho Martins (UFJF), iniciado em maio de 2021 e encerrado em fevereiro de 2022. O segundo ponto foi a participação no curso Para Além de Hogwarts, ministrado pelo professor doutor Victor Menezes (UNICAMP), que ocorreu de 18 de agosto a 15 de setembro de 2021. Estas ações contribuíram para ampliar minha visão sobre a história. Tanto no clube quanto no curso foram discutidos temas que relacionam o mundo bruxo ao mundo trouxa – ou, nosso mundo –, possibilitando maior compreensão da série literária como um todo.

| 365

Cursando o mestrado em Educação, amplio as relações do mundo bruxo literário com a realidade cotidiana escolar, elencando, como tema da pesquisa a formação de professores segundo as pedagogias de Hogwarts, buscando responder ao problema proposto: quais as contribuições da pedagogia de Hogwarts, na visão dos alunos do Ensino Médio, para determinar o bom professor e sua práxis?

É importante destacar o motivo da escolha de alunos do Ensino Médio para elaboração da pesquisa. Neste período do percurso escolar, os alunos já adquiriram certa maturidade crítica para analisarem seus professores e compreender que o contexto social e/ou escolar apresentado na literatura infanto-juvenil, aqui expressa nos livros de Harry Potter, pode se fazer presente e referenciar a realidade em que vivemos. É essencial que os alunos participantes da pesquisa tenham lido todos os livros da saga, cuja indicação etária é o público infanto-juvenil.

O problema tem por objetivo geral determinar o bom professor e sua práxis, analisando as contribuições da pedagogia de Hogwarts na visão dos alunos do Ensino Médio leitores de Harry Potter.

São elencados os seguintes objetivos específicos: identificar, classificar e analisar as práticas pedagógicas dos professores do mundo mágico de Harry Potter; apurar dados sobre as práticas pedagógicas dos professores da educação básica, sob o ponto de vista de alunos do Ensino Médio que leram Harry Potter; compreender as necessidades de formações docentes na educação básica; apontar o perfil do bom professor e sua práxis.

A metodologia adotada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza básica. De acordo com os objetivos é explicativa e os procedimentos apontam para uma



pesquisa a partir dos círculos de cultura, a qual será realizada com alunos de Ensino Médio que leram Harry Potter (de maneira online, visto que de abordagem nacional). A metodologia escolhida para esta pesquisa segue alguns passos, dentre eles: busca e inscrição de alunos de Ensino Médio a nível nacional que leram Harry Potter; seleção e montagem de grupo de alunos; círculos de cultura; elaboração de cartas dos alunos para seus professores marcantes.

2 Fundamentação teórica

Considerando o tema da pesquisa, formação dos professores sob uma perspectiva das práticas pedagógicas dos professores de Hogwarts, realizei a busca do estado do conhecimento com cinco descritores/palavras-chave pesquisados individualmente ou combinados entre si. Os descritores escolhidos foram Harry Potter, Hogwarts, bom professor, teorias e práticas pedagógicas e formação docente.

Com a leitura crítica dos trabalhos selecionados, pude analisar a presença dos meus descritores ao longo dos escritos. Trago, aqui, um pouco sobre cada um destes trabalhos, optando pela ordem cronológica de publicação em dois blocos distintos: o bom professor/teoria e prática pedagógica/formação de professores e Harry Potter/Hogwarts.

Em seu trabalho “A prática pedagógica do “bom professor”: influências na educação”, Maria Isabel da Cunha (1988) entrevistou professores para conhecer mais sobre sua prática pedagógica, evidenciando a fala dos professores. Neste trabalho, a autora concluiu que o bom professor é aquele que gosta de ensinar e estar presente nas relações com seus alunos. Por outro lado, o bom professor também demonstra domínio da matéria que ensina e diferentes formas de desenvolver sua prática pedagógica, criando laços afetivos com os alunos e com o conteúdo ensinado. Esta pesquisa transforma-se no livro *O bom professor e sua prática* (2012).

Já Antônio de Queiroz Pereira Calças (2007), em “Avaliação da docência universitária na perspectiva do alunado”, buscou verificar a avaliação da docência universitária na perspectiva do aluno e a sua confiabilidade para identificar características e condutas pessoais e técnicas do bom professor. Nesta pesquisa, os resultados apontam que o bom professor possui características como:



[...] capacidade de transmissão dos objetivos da disciplina que ministra, [...] organizar as aulas, apontar a relevância dos conteúdos, atualização constante, o preparo das aulas, relacionamento respeitoso e cordial com os alunos, [...] coerência na avaliação da aprendizagem e flexibilidade na abertura ao diálogo [...] entre outros. (CALÇAS, 2007, s/n)

O artigo de Maria Lúcia Castagna Wortmann (2010), “A magia da escola na escola de magia: a escola que se inscreve nas histórias sobre Harry Potter”, destaca a presença da representação das escolas na literatura, especialmente Hogwarts. O artigo ainda trata das possibilidades que surgem na escola e o quanto elas são importantes para o bom desenvolvimento e sucesso dos personagens em sua jornada. A autora também faz associações entre o ensino em Hogwarts e tendências pedagógicas do mundo real.

Como se afirma nessas histórias sobre Harry Potter, é indispensável frequentar a escola (Hogwarts) para se tornar um/a cidadão/ã (mago/a) competente! E ao fazer-se tal afirmação não se deixa de atribuir a todas as escolas essa mesma competência, que envolve, neste caso, uma dimensão mágica que estava ausente das configurações da escola já há bastante tempo. (WORTMANN, 2010, p. 123)

Ana Carolina A. S. C. de Vasconcelos (2012), em seu artigo “Toda escola é igual? Hogwarts: racismo e preconceito”, aponta referências a racismo e preconceito presentes em Hogwarts, bem como práticas dos professores da escola que aumentam ou diminuem tais atitudes e, ainda, quais são as casas da escola e como elas influenciam nas atitudes preconceituosas. As salas de aula são outro fator que ajudam a identificar o perfil de trabalho do professor.

A saga Harry Potter é repleta de elementos que merecem uma discussão cuidadosa, como, por exemplo, as consequências de tais atos de racismo e preconceito. Os livros da série são repletos de discursos racistas e antirracistas, sobre o amor e a amizade, sobre política e sociedade. Os filmes são repletos de elementos que os alunos repetem e representam, discutem e refletem sem perceber que o fazem. Nosso trabalho como educadores, dentro deste âmbito é apenas apontar para eles as conclusões que eles mesmos tiraram de tudo isso (VASCONCELOS, 2012, p. 16).

“Narrativa fantástica e sentidos de educação em Hogwarts” é uma dissertação escrita por Angela Alenice Rothmund (2019) que propõe pensar o lugar da literatura fantástica na escola, dentre elas, obras como O Senhor dos Anéis, de J. R. R. Tolkien, As Crônicas de Gelo



e Fogo, de G. R. R. Martin, e, especialmente, Harry Potter. Conforme aponta a autora, [...] O objetivo é questionar os lugares que a literatura fantástica habita no universo educacional e os efeitos de sentidos que alguns discursos escolares e não escolares produzem a esse respeito.[...] (ROTHMUND, 2019, s/n)

Por último, a dissertação “Leitores e leituras de Harry Potter”, de Beatriz Masson Francisco (2019). Em sua pesquisa, a autora explora três blocos. No primeiro deles, Beatriz contextualiza o que é Harry Potter e o mundo em que ele está inserido, indicando qual é a escola em que se passa a história e a importância das crianças como personagens principais. No segundo e terceiro blocos, são apontados caminhos de interpretação, leitura, análise e narração da história. A autora busca demonstrar a relevância da série Harry Potter para seus leitores, por meio de reflexões sobre a história. Por fim, a autora conclui sua pesquisa refletindo sobre os diversos elementos da série que podem se perpetuar ao longo dos anos através de um olhar crítico sobre o mundo mágico de Harry Potter.

Analisando tais produções, pode-se perceber que o universo mágico está cada vez mais presente no cotidiano escolar e acadêmico. Os temas abordados ao longo dos sete livros são facilmente encontrados no cotidiano escolar e, assim, podemos traçar paralelos entre correntes pedagógicas seguidas em Hogwarts e aquelas seguidas em nosso cotidiano escolar.

Começemos com a pedagogia tradicional explicitando que o papel da escola é:

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos. [...] Assim, as escolas eram organizadas em formas de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 2021, p. 5-6).

Com isso, temos o professor como único detentor do conhecimento, desconsiderando o saber do aluno. Em Harry Potter e a Pedra Filosofal (2000), J. K. Rowling traz este sentido pedagógico em uma fala do professor Severo Snape, em sua aula de Poções para os alunos do primeiro ano de Hogwarts:

– Vocês estão aqui para aprender a ciência sutil e a arte exata do preparo de poções – começou. Falava pouco acima de um sussurro, mas eles não



perderam nenhuma palavra. [...] – Como aqui não fazemos gestos tolos, muitos de vocês podem pensar que isto não é mágica. Não espero que vocês realmente entendam a beleza de um caldeirão cozinhando em fogo lento, com a fumaça a tremeluzir, o delicado poder dos líquidos que fluem pelas veias humanas e enfeitiçam a mente, confundem os sentidos... Posso ensinar-lhes a engarrafar a fama, a cozinhar a glória, até a *zumbificar*, se não forem o bando de cabeças-ocas que geralmente me mandam ensinar (ROWLING, 2000, p. 102-103).

| 369

Em oposição à pedagogia tradicional, surgiu a pedagogia nova, também conhecida como escola nova. Nela, se defende a teoria de que os alunos são indivíduos diferentes, precisando, então, respeitar tais diferenças e aceitá-las, considerando o aprender a aprender mais importante que o aprender (SAVIANI, 2021).

Em Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban somos apresentados ao professor Remo Lupin, o novo professor de Defesa Contra as Artes das Trevas. Diferente de seus sucessores, Lupin não tem medo do trabalho com sua disciplina, e nem finge ter todo o conhecimento sobre ela. Lupin busca compreender seus estudantes, entender suas diferenças e dificuldades e incentiva-os a aprender colocando a mão na massa, ou seja, com ele os alunos aprendem a aprender. Enquanto o professor Snape sente certo prazer em humilhar os alunos, o professor Lupin irá acreditar no potencial deles:

– Provavelmente ninguém o alertou, Lupin, mas essa turma tem Neville Longbottom. Eu o aconselharia a não confiar a esse menino nada que apresente dificuldade. A não ser que a Srta. Granger se incuba de cochichar instruções ao ouvido dele.

Neville ficou escarlate. Harry olhou aborrecido para Snape; já era bastante ruim que ele implicasse com Neville nas próprias aulas, e muito pior fazer isso na frente de outros professores.

O Prof. Lupin ergueu as sobrancelhas.

– Pois eu pretendia chamar Neville para me ajudar na primeira etapa da operação, e tenho certeza de que ele vai fazer isso admiravelmente (ROWLING, 2000, p. 100-101).

Vemos aqui nitidamente a diferença entre as atitudes pedagógicas de ambos os professores. Pode-se subjugar um aluno ou trazê-lo à participação.

Por último, Dolores Umbridge chega à Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts quando Harry e seus amigos estão no quinto ano. Ao interromper o discurso de abertura do ano letivo pelo diretor Alvo Dumbledore, a professora Umbridge deixa a seguinte mensagem:



– Todo diretor ou diretora de Hogwarts trouxe algo novo à pesada tarefa de dirigir esta escola histórica, e assim deve ser, pois sem progresso haverá estagnação e decadência. Por outro lado, o progresso pelo progresso não deve ser estimulado, pois nossas tradições comprovadas raramente exigem remendos. [...] porque algumas mudanças serão para melhor, enquanto outras virão, na plenitude do tempo, a ser reconhecidas como erros de julgamento. Entrementes, alguns velhos hábitos serão conservados, e muito acertadamente, enquanto outros, antigos e desgastados, precisarão ser abandonados. Vamos caminhar para a frente, então, para uma nova era de abertura, eficiência e responsabilidade, visando a preservar o que deve ser preservado, aperfeiçoando o que precisa ser aperfeiçoado e cortando, sempre que encontrarmos, práticas que devem ser proibidas (ROWLING, 2003, p. 175-176).

| 370

De acordo com Saviani (2021), a postura da professora Umbridge está em consonância com a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, porque:

A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação de opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais, etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc. [...] Para isso, partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Essa imposição, para se exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica (AuP) [...] (SAVIANI, 2021, p. 15).

Em seu discurso, Umbridge declara a interferência do Ministério da Magia no sistema de ensino (público), impondo a violência simbólica (política) sobre a escola e diretamente sobre os alunos, os quais não podem mais utilizar magia nas aulas de Defesa Contra as Artes das Trevas, pois “[...] o Ministério acredita que um estudo teórico será mais do que suficiente para prepará-los para enfrentar os exames, que, afinal, é para o que existe a escola [...]” (ROWLING, 2003, p. 200). Quem ousa desobedecer tais orientações acaba na detenção, sofrendo, inclusive, castigos físicos.

Percebemos, através das conexões entre Rowling e Saviani, que o mundo real e o mundo bruxo se aproximam e que os alunos podem compreender também estas relações pedagógicas, partindo do seu conhecimento literário e, seguindo os excertos dos livros, apontar o perfil do bom professor e sua práxis inspirados em Harry Potter.



3 Resultados e Discussão

O estudo está em fase de desenvolvimento e apresentará resultados após realização dos círculos de cultura previstos para acontecerem entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023.

| 371

4 Considerações Finais

Ao indicar que este trabalho está em processo de desenvolvimento, é possível identificar semelhanças entre a pedagogia de Hogwarts e as pedagogias apresentadas por Saviani em *Escola e Democracia* (2021). Também, partindo dos excertos dos livros de Harry Potter (2000; 2000; 2003) compreendemos as ações dos professores nas salas de aula de Hogwarts.

Levando as referências acima em consideração, esta pesquisa possui objetivos específicos que a tornam viável e que resultará na compreensão das práticas e formações docentes, bem como apontará o perfil do bom professor e sua práxis baseados na literatura infanto-juvenil, ou seja, em materiais consumidos por alunos de ensino médio.

Referências

CALÇAS, Antônio de Queiroz Pereira. *Avaliação da docência universitária na perspectiva do alunado*. 2007. 106 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Eixo Temático: Medicina e Ciências Correlatas, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto – Famerp, São José do Rio Preto, 2007. Disponível em: <http://bdtd.famerp.br/handle/tede/23>. Acesso em: 28 out. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. *A prática pedagógica do “bom professor”: influências na educação*. 1988. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação (Metodologia de Ensino), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251104>. Acesso em: 28 out. 2021

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 159 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANCISCO, Beatriz Masson. *Leitores e leituras de Harry Potter*. 2019. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.8.2019.tde-19112019-171247. Acesso em: 03 dez. 2021.



SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 44. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2021.

ROTHMUND, Angela Alenice. *Narrativa fantástica e sentidos de educação em Hogwarts*. 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2447>. Acesso em: 28 out. 2021.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. Tradução de Lia Wyler.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. Tradução de Lia Wyler.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a Ordem da Fênix*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. Tradução de Lia Wyler.

VASCONCELOS, Ana Carolina A. S. C. de. TODA ESCOLA É IGUAL? Hogwarts, racismo e preconceito. In: XVII Encontro de Iniciação Científica; XIII Mostra de Pós-graduação; VII Seminário de Extensão; IV Seminário de Docência Universitária. *Artigo*: Taubaté, 2012.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. A magia da escola na escola da magia: a escola que se inscreve nas histórias sobre Harry Potter. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 103-127, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300006>. Acesso em: 28 out. 2021.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO MUDIÁTICA: desafios e possibilidades aos professores em fase inicial de carreira

Marina de Oliveira¹²⁴

Odilon Luiz Poli¹²⁵

| 373

Palavras-chave: Formação de professores, educação midiática, educomunicação, *fake news*.

1 Introdução

Embora não seja uma prática recente, a manipulação de informações em benefício de grupos dominantes tornou-se um fenômeno sem precedentes nos últimos anos. As notícias falsas foram tomando espaço no cotidiano, impulsionadas pelas redes sociais, pelas mídias digitais e aproveitando-se de uma certa letargia dos meios de comunicação, que, num primeiro momento, não reconheceram a força do processo em curso. O ambiente digital estabeleceu uma engrenagem completamente diferente para a produção, a publicação, a circulação e o consumo da informação.

Antes, o mundo parecia se organizar em produtores de notícias - emissoras de rádio e televisão, jornais impressos e as revistas - e consumidores - o público em geral. Os produtores contavam com a prerrogativa do canal de comunicação; eram eles que tinham acesso aos meios de difusão. A internet não deixou pedra sobre pedra dessa organização. Todos produzem, todos consomem e todos, cada vez mais, têm acesso aos meios de difusão (OSELAME, 2020, p.180).

A velocidade com que informações circulam nesse ambiente é um dos traços mais marcantes dessa era e que gera profundos impactos nas relações humanas, no mundo do trabalho e na forma como os sujeitos constroem o próprio conhecimento (COUTINHO; LISBÔA, 2011). A democratização da informação oportunizada pela internet, contudo, não

¹²⁴ Mestranda em Educação pela Unochapecó. Contato: marinaoliveira@unochapeco.edu.br

¹²⁵ Doutor em Educação pela Unicamp. Professor do PPGE da Unochapecó. Contato: odilon@unochapeco.edu.br



direcionou os usuários rumo a um consenso. “Vivemos justamente o contrário: os polos se fortaleceram, os discursos se radicalizaram e a própria noção de verdade parece não importar tanto assim” (PINHEIRO, 2019, p. 87).

A influência das *fake news* em recentes processos eleitorais de duas das maiores democracias do mundo - Brasil e Estados Unidos - reforçou essa constatação e acendeu o alerta. No caso do Brasil, a estratégia utilizada pela campanha de Jair Bolsonaro desenhou-se a partir de 2014, utilizando-se da difusão de mensagens em grupos de Whatsapp. (BRUNO; ROQUE, 2019). O fenômeno de disseminação de conteúdos falsos pelo aplicativo de mensagens observado no Brasil não se compara a nenhum outro país do mundo. O cenário de polarização e desinformação que se estabeleceu fragilizou o debate entre opositores e a capacidade da própria imprensa de atuar como interlocutora entre adversários (RUEDIGER, 2019).

Mais recentemente, durante a pandemia da Covid-19, foi possível verificar mais uma vez os perigosos efeitos da propagação das notícias falsas. A onda crescente de desinformação ofereceu condições favoráveis para os ataques à ciência, a promoção de tratamentos sem comprovação científica, de movimentos antivacina, entre outras atitudes que impactaram a saúde pública e colocaram vidas em risco.

Foi nesse contexto que surgiram as inquietações que motivaram este trabalho. É inquestionável a necessidade de um olhar crítico aos meios de comunicação por meio de competências que precisam ser desenvolvidas desde a educação básica. Tanto é assim, que as habilidades de compreensão e utilização de forma crítica das tecnologias digitais da informação e comunicação estão entre as competências da educação básica estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. A questão que se coloca é: o corpo docente das escolas se sente preparado para assumir esse papel que, para além da função meramente elucidativa, reafirma a posição do professor como agente catalisador de uma consciência crítica e reflexiva? A percepção dos especialistas é de que há um longo caminho a ser percorrido nessa direção. Não obstante todo o avanço tecnológico das últimas décadas, a educação para as mídias ainda é um assunto que passa à margem da formação de professores.

Nessa direção, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação



Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) contempla essa temática como fundamentos pedagógicos dos cursos de formação de professores, como consta em seu artigo 8º, II e IV:

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

II - O compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

IV – O emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

O que se observa na referida resolução, porém, é ainda um olhar que limita as chamadas tecnologias da informação e comunicação a mero recurso, desprezando sua perspectiva cultural e formadora. O desafio que se coloca para a formação docente é abordar a educação para as mídias como ferramenta que auxilia a compreender um sistema comunicativo que condiciona as maneiras de ser e estar no mundo atual. Desta forma, o professor passa a exercer não apenas o papel de mediador do conhecimento, mas também, o de facilitador de uma relação emancipatória com a informação e a realidade.

Isto posto, proponho, neste trabalho, investigar se as questões referentes à educação para as mídias, em algum momento, fazem parte do currículo da formação inicial dos professores. Neste sentido, o problema de pesquisa estabelecido foi: Como os professores em fase inicial de carreira, que atuam em escolas públicas da cidade de Chapecó, foram preparados para a educação midiática como forma de identificar *fake news* durante a sua formação inicial? Como objetivo geral, definiu-se: Analisar como os professores em fase inicial de carreira que atuam em escolas públicas da cidade de Chapecó, foram preparados, durante a sua formação inicial, para a educação midiática como forma de identificar *fake news*. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: a) identificar as concepções dos professores em fase inicial de carreira acerca da educação midiática e *fake news*; b) investigar



os saberes necessários à educação midiática e identificação de *fake news*; c) analisar em que medida os saberes necessários à educação midiática e identificação de *fake news* estão presentes na formação inicial dos professores em fase inicial de carreira.

Ao debruçar-se sobre as questões que envolvem o ciclo de vida dos docentes, Huberman (2000) definiu como a fase inicial de carreira aquela compreendida entre os 3 primeiros anos de ingresso na docência. Nessa fase, o autor identificou algumas características que podem estar presentes entre esses professores, dentre as quais, o choque ao confrontarem-se com a complexidade da situação profissional; a distância entre os ideais e a realidade cotidiana; além da dificuldade em lidar com determinados comportamentos dos alunos e com materiais didáticos inadequados. Por outro lado, o entusiasmo da descoberta, a possibilidade de, enfim, estar em sala de aula e sentir-se parte de um corpo profissional também são marcas que podem ser encontradas nos professores em fase inicial de carreira, segundo o autor. No geral, é possível encontrar características dos aspectos chamados por Huberman (2000) de sobrevivência e descoberta no mesmo indivíduo - sendo, muitas vezes, o segundo aspecto que possibilita tolerar as dificuldades do primeiro. Há, porém, professores em que um dos perfis predomina (HUBERMANN, 2000).

| 376

2 Fundamentação Teórica

Para responder a esses questionamentos, o referencial teórico do trabalho em andamento irá perpassar por discussões acerca do histórico e dos conceitos de *fake news* e educação midiática, bem como, a construção dos saberes docentes, amparada na perspectiva de Tardif (2014).

Traduzida para a língua portuguesa, a expressão *fake news* significa notícia falsa. O termo provoca algumas divergências na comunidade jornalística, visto que, um dos atributos da notícia é que seja verdadeira. Assim sendo, uma informação falsa não pode ser considerada notícia. Tampouco as categorias associadas a conteúdos falsos, se encaixam na definição de notícia. São muitas as teorias do jornalismo que buscam definir os atributos que transformam um acontecimento em notícia. Lage (2001, p. 32) define a notícia como “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante, e este, de seu aspecto mais importante”. Para o autor, a notícia constitui-se de dois elementos básicos: uma organização relativamente



estável (componente lógico) e elementos escolhidos segundo critérios de valor essencialmente cambiáveis, que se organizam na notícia (componente ideológico) (LAGE, 2001).

O fenômeno ainda está em curso e não é possível conhecer, de forma plena, seus desdobramentos, o que resulta em algumas dificuldades para defini-lo. Não obstante a discussão acerca da terminologia, é correto afirmar que a expressão ganhou força nos últimos anos à medida que se intensificava o ambiente de desinformação instalado atualmente, sendo, assim, apropriado no senso comum e mesmo em boa parte da comunidade jornalística, na acepção de notícia falsa. Dada a consolidação da expressão e a dificuldade de dissociá-la dos conteúdos inverídicos que circulam especialmente nos meios digitais, este trabalho assume o uso do termo *fake news*.

As eleições americanas de 2016 podem ser consideradas um divisor de águas na história das *fake news*. Marcado por diversos escândalos, que vão desde a suspeita de envolvimento do governo russo e as próprias mentiras espalhadas pelo então candidato Donald Trump, o processo eleitoral dos Estados Unidos naquele ano, elevou a desinformação a patamares preocupantes (MARQUETTO, 2021).

Utilizando-se de ferramentas próprias do fazer jornalístico, as *fake news* “simulam uma linguagem jornalística, às vezes adotam o jargão e os cacoetes de uma reportagem profissional em vídeo, áudio ou texto, mas são outra coisa. Elas se fazem passar por jornalismo, sem ser jornalismo” (BUCCI, 2019, p. 38).

Na busca da construção de uma consciência coletiva crítica, surgem caminhos a partir da interlocução entre comunicação e educação. Diferentes terminologias são utilizadas para definir a área do conhecimento dedicada a estudar aspectos importantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade, como por exemplo, os termos mídia-educação, educomunicação, educação para a mídia, educação midiática, alfabetização midiática.

Neste texto, não pretendo discutir as divergências e aproximações nos conceitos. Contudo, convém destacar que este estudo seguirá pela perspectiva da educomunicação, definida por Soares (2011) como o conjunto de iniciativas voltadas ao planejamento e à implantação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos. O conceito de educomunicação pressupõe, ainda, a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que se ampara não exatamente nas



filosofias ou didáticas da educação, ou, mesmo, nas teorias e práticas da comunicação, mas na interface entre os dois campos. “No caso, a educomunicação dialoga com a Educação, tanto quanto com a Comunicação, ressaltando, por meio de projetos colaborativamente planejados, a importância de se rever os padrões teóricos e práticos pelas quais a comunicação se dá” (SOARES, 2014, p. 24).

| 378

Soares (2014) aponta que as diferentes práticas no campo da educação midiática filiam-se a três protocolos básicos que garantem a identidade, coerência e aceitação pública das ações: o protocolo moral, o cultural e o mediático. A abordagem da educomunicação está situada no protocolo mediático, ou educucomunicativo, que tem entre as premissas valorizar a mídia e incluir sua análise e uso como procedimento metodológico, mas indo além dela em seus propósitos e metas (SOARES, 2014). Neste sentido, a educomunicação defende a promoção de saberes que possam auxiliar no consumo crítico dos conteúdos midiáticos que chegam aos estudantes com considerável facilidade, o que justifica a escolha por esta corrente teórica.

3 Metodologia

Para investigar em que medida os professores em fase inicial de carreira tomaram contato com os conceitos e saberes da educomunicação durante a formação inicial, o estudo seguirá pelo caminho metodológico da pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, organizada na forma de um estudo de campo.

A população do estudo são os professores em fase inicial de carreira das 21 escolas da rede pública de Chapecó. Esta população foi escolhida por entender que são professores que atuam junto a um público muito presente nas plataformas digitais e para o qual, por vezes, faltam competências para o consumo e produção consciente de conteúdo nas mídias. A opção pelos professores iniciantes deve-se ao fato deles terem concluído sua formação inicial recentemente e ainda não apresentarem longa trajetória de atuação profissional. Dessa forma, em tese, em suas concepções e saberes, o peso da formação inicial tende a ser significativo. Tendo em vista a viabilidade da coleta de dados, foram selecionadas as cinco maiores escolas da cidade porque entendemos que estas tendem a concentrar o maior número de professores iniciantes.



Para a coleta de dados, será utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, combinado à realização de grupos focais. Os grupos focais consistem na realização de entrevistas grupais com o objetivo de produzir informações por meio das interações entre os participantes. Se diferem das entrevistas coletivas porque necessitam do estímulo do mediador para a constância das interações e discussões entre os indivíduos que fazem parte do grupo. O método pode trazer esclarecimentos em relação a questões polêmicas, complexas e contraditórias, e ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas (GATTI, 2005).

A técnica do grupo focal foi escolhida pela riqueza de conteúdo que as interações entre os participantes podem oferecer à pesquisa e, também, levando em consideração a experiência da pesquisadora com mediação de debates.

Resultados e Discussões

O estudo se encontra em fase final de planejamento, devendo ser realizado a campo no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023.

Referências

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRUNO, Fernanda; ROQUE, Tatiana. A ponta de um *iceberg* de desconfiança. In: BARBOSA, Mariana (org.). *Pós Verdade e Fake News: Reflexões sobre a guerra de narrativas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 13-23.

BUCCI, Eugênio. *News não são fake - e fake news não são news*. In: BARBOSA, Mariana (org.). *Pós Verdade e Fake News: Reflexões sobre a guerra de narrativas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 37-39.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854>. Acesso em: 08 abr. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*.



Brasília: Líber Livro, 2005.

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

LAGE, Nilson. *Ideologia e técnica da notícia*. 3. ed. Florianópolis: UFSC-Insular, 2001.

MARQUETTO, Cristine Rahmeier. *Alfabetização midiática e jornalismo: práticas jornalísticas na escola para o desenvolvimento do pensamento crítico no combate à desinformação*. 2021. 389 f. Tese - Doutorado em Comunicação, Unisinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9711>. Acesso em: 19 abr. 2022.

OSELAME, Mariana Corsetti. *Pedagogia da notícia: uma rota de aprendizagem para o consumo consciente da informação jornalística no ambiente digital*. 2020. 203 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Comunicação, PUCRS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9338>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PINHEIRO, Joel. *Fake News e o futuro da nossa civilização*. In: BARBOSA, Mariana (org.). *Pós Verdade e Fake News: Reflexões sobre a guerra de narrativas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 87-95.

RUEDIGER, Marco Aurélio. *Desinformação nas eleições 2018 [recurso eletrônico]: o debate sobre fake news no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, DAPP, 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>. Acesso em: 19 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

| 381

*Fabiane Schonell Roman*¹²⁶

*Tania Mara Zancanaro Pieczkowski*¹²⁷

*Elcio Cecchetti*¹²⁸

Agência Financiadora: UNIEDU/FUMDES

Palavras-chave: Universidade, Curricularização da Extensão, Aprendizagem Significativa.

1 Introdução

As instituições de ensino têm sido desafiadas a repensarem seus currículos, visando aproximá-los das demandas das gerações atuais. De modo geral, este processo objetiva a incorporação de outras lógicas de organização curricular que culminem com uma abordagem mais integrada dos conhecimentos escolares e acadêmicos. Isso implica, dentre outros fatores na utilização de uma diversificação das experiências curriculares além da construção de percursos formativos flexíveis e interdisciplinares nos quais, os sujeitos sejam protagonistas a partir da inserção em demandas socioculturais, ambientais e profissionais contemporâneas.

Nesse contexto, a curricularização da extensão universitária, instituída pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 e regulamentada pela Resolução CNE/CES nº. 7/2018, tem se apresentado às universidades, como uma possibilidade de contribuir na promoção de

¹²⁶ Mestranda em Educação pela Unochapecó. Assistente Social. Contato: fabiroman@unochapeco.edu.br

¹²⁷ Orientadora e professora do Programa *Stricto Sensu* em Educação da Unochapecó. Doutora em Educação pela UFSM. Contato: taniazp@unochapeco.edu.br

¹²⁸ Co-orientador e professor da Unochapecó. Doutor e mestre em Educação pela UFSC. Contato:elcioc@unochapeco.edu.br



aprendizagens mais significativas, aproximando o estudante dos diversos setores da sociedade.

Este estudo tem como *locus* a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), mais precisamente o componente fundamentado na Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx). Esta modalidade é um dos caminhos utilizados pelos cursos de graduação para curricularização da extensão e, ao mesmo tempo, promover o protagonismo estudantil.

A pesquisa é parte da dissertação de mestrado em Educação em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Unochapecó, direcionada pelo seguinte problema de investigação: Como a curricularização da extensão universitária pode promover aprendizagens significativas? Para isso, objetiva compreender como o processo de curricularização da extensão pode promover aprendizagens significativas na educação superior.

2 A curricularização da extensão universitária na Universidade do século XXI

A história da extensão universitária, assim como, da educação superior e das próprias universidades, apresenta caminhos distintos. Iniciativas de extensão estão presentes nas universidades brasileiras desde a década de 1910, com foco na educação continuada e prestação de serviços (NOGUEIRA, 2005). Tais iniciativas colaboraram para a formulação do Estatuto da Universidade Brasileira, para a regulamentação do ensino superior no Brasil e a inclusão formal da extensão, concretizados pelo Decreto 19.851/1931 (BRASIL, 1931).

Da década de 1930 até a Constituição Federal de 1988, que inclui a extensão e a vinculou ao ensino e a pesquisa, muitas mobilizações e iniciativas foram necessárias para a sua aproximação da formação acadêmica. Movimentos organizados por universidades públicas, comunitárias e privadas, além de entidades estudantis, resultaram na constituição de Fóruns de Extensão¹²⁹ que fomentaram a institucionalização da extensão e a sua curricularização (STEIGLEDER; ZUCCHETTI; MARTINS, 2019).

¹²⁹Três Fóruns tratam da extensão universitária brasileira, o FORPROEX, das instituições públicas, o FOREXT, das instituições comunitárias, e o FOREXP, das instituições particulares (FOREXT, 1999).



Neste caminho, alguns marcos foram importantes, tais como o Plano Nacional de Extensão Universitária publicado em 2001 e a Política Nacional de Extensão Universitária de 2012. Nestes são pontuadas as diretrizes para a ação da extensão universitária: “Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade, Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante, e Impacto e Transformação Social”. Este movimento representa um marco importante na fase de consolidação conceitual da extensão universitária, ao considerá-la como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28; 29).

Outro importante documento é o PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), o qual vincula a extensão aos currículos, conforme estratégia “12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária [...]” (BRASIL, 2014). Tal meta é regulamentada pelo Parecer CNE/CES nº 608/2018 e Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Paralelamente às mudanças ocorridas na extensão, a universidade vivencia importantes transformações. Apesar de ter se estruturado inicialmente sob a ótica do ensino e da pesquisa, a universidade deste século é desafiada a responder múltiplas demandas, ampliando suas práticas tradicionais. Neste viés, Pereira (2009) aponta para distintas expectativas presentes no cotidiano das instituições, as quais requerem uma universidade capaz de:

[...] contribuir na esfera pública; liderar o processo de desenvolvimento do país; acelerar o ritmo das inovações; favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais; estimular uma melhora para a qualidade de vida da população; colocar-se à disposição da indústria, da economia e das agências sociais; gerar fundos para o desenvolvimento de projetos externos; favorecer soluções científicas e tecnológicas para os problemas da sociedade local, regional e nacional; atender as novas clientelas discentes e adaptar-se a elas; oferecer cursos de educação continuada; etc. (PEREIRA, 2009, p. 38).

Tais exigências têm produzido alterações nos princípios e missões, o que indica o movimento de superação do modelo humboldiano de universidade, reforçando os seus princípios de autonomia e liberdade (PEREIRA, 2009).

Assim, paulatinamente surge uma universidade que transcende o papel de transmissão do conhecimento, para um conhecimento pluriversitário, ou seja, quando há um



envolvimento também com aplicação, como iniciativas que exercitem a formulação e resolução de problemas reais. Nesse processo, “[...] a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência”, oportunizado, entre outros, pelo diálogo entre a universidade e a comunidade (SOUSA SANTOS, 2011, p. 42).

| 384

Na concepção de Nóvoa (2019), a universidade representa um espaço de desenvolvimento, conhecimento, formação, que oportuniza um ambiente educativo, de trocas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, a empregabilidade não pode ser a única razão para o ingresso no ensino superior, tampouco prevalecer sobre a educação “humanística e científica” oportunizada pelo espaço acadêmico, mesmo sendo uma necessidade buscada pelos estudantes.

Assim, na aproximação da universidade com os setores da sociedade, a extensão universitária detém um papel fundamental, ao possibilitar maior contato com as demandas reais, além de contribuições ao processo de ensino-aprendizagem. Isso tende a ser potencializado com a exigência de curricularização, tornando-a parte do processo formativo dos estudantes. Portanto, o PNE 2014-2024 universaliza a extensão, aproximando das diretrizes previstas na Política Nacional de Extensão (2012), a saber: a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade; a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; o impacto na formação do estudante; o impacto e transformação social (IMPERATORE; PEDDE, 2015).

Nesse sentido, a produção do conhecimento, via extensão, se desenvolve pela troca e compartilhamento de saberes, resultando em uma participação mais efetiva da comunidade na atuação da universidade. As atividades de extensão na formação dos estudantes “[...] constituem aportes decisivos para a formação do estudante, seja pela aplicação do universo de referência que estejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam, de algum modo, a reflexão sobre assuntos em voga” (BRASIL, 2018, p. 10).

Coelho (2017) organiza alguns grupos para avaliar o efeito das práticas de extensão no aprendizado, compreendendo aspectos profissionais, afetivo/comportamentais, sociais, cívicos, políticos e cognitivos. Profissionalmente destaca a “[...] aquisição de conhecimentos que favorecem o desempenho profissional; desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados à profissão” (p. 10). Já a comportamental evidencia a “[...] autoconfiança;



autoestima; capacidade de relacionamento interpessoal; confiança na escolha profissional; autorrealização; valorização da formação; participação em eventos e outras atividades acadêmicas de formação” (2017, p. 10). Nos aspectos sociais, apresenta a “[...] capacidade de trabalhar em equipe; tolerância às diferenças; atitudes positivas em relação ao outro” (2017, p. 10). Contribui ainda cívica e politicamente, no desenvolvimento da “[...] capacidade de participar e interferir em questões de esfera política e sociais; compreensão sobre essas esferas; empatia” (2017, p. 10) e, cognitivamente, no “aprender a aprender; capacidade de expressão escrita; desenvolvimento da memória; capacidade de articular diferentes dimensões de conhecimento” (2017, p. 10).

| 385

Desse modo, a extensão é dimensão integrante da formação do estudante, do docente e da sociedade, no âmbito de um projeto político-pedagógico que privilegia a produção de conhecimentos por meio do diálogo entre universidade e sociedade. Assim, a extensão universitária ultrapassa o “[...] limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional [...]” (JEZINE, 2004, p. 4), valorizando as dimensões política, social e humana na constituição do sujeito.

Albuquerque (2013, p. 137) colabora ao associar a extensão universitária “[...] ao fazer-saber capaz de gerar reflexões sobre nossa sociedade em consonância a um saber-fazer transformador [...]”. Nisso integram-se fatores de múltiplas aprendizagens, os quais contribuem conforme aponta Imperatore (2017, p. 148), na “[...] formação acadêmica e profissional, promoção e desenvolvimento humano, compromisso social”.

Portanto, a extensão contribui para a prática de uma universidade mais conectada com a sociedade e, por isso, também possibilita o alcance de uma formação que faça sentido e valorize os conhecimentos prévios dos estudantes, sendo mais significativa. Tais conhecimentos acompanham o estudante e o professor, para além do ambiente escolar, contribuindo para que o aprendizado significativo (MOREIRA, 2012).

Este movimento é desencadeado por David Ausubel¹³⁰ (1918-2008) que conceitua a aprendizagem significativa como aquela em que o processo de ensino aprendizado não é

¹³⁰ David Ausubel (1918-2008), graduou-se em Psicologia e Medicina, doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Columbia, onde foi professor no *Teacher's College* por muitos anos; dedicou sua vida acadêmica ao desenvolvimento de uma visão cognitiva à Psicologia Educacional (MOREIRA, 2012, p. 2).



arbitrário, mas sim faz sentido para quem está aprendendo. Neste sentido, a aprendizagem significativa se “[...] caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária [...]”. (MOREIRA, 2012, p. 2).

Compreende-se, assim, que a aprendizagem significativa ocorre quando uma experiência consciente e diversa é oportunizada e, dessa forma, assimilada pela estrutura cognitiva. Esse processo é facilitado quando o que é aprendido consegue ser relacionado a conceitos e imagens que são significativos, os quais servem para fixar novos conceitos e ideias.

| 386

3 Metodologia

Quanto à metodologia, a pesquisa tem como *lócus* a Unochapecó, considerando o processo de curricularização da extensão, bem como a reestruturação acadêmica iniciada no ano de 2020. Tal processo inseriu nos currículos dos cursos de graduação presenciais um componente integrador denominado de ABEx, que se apresenta como uma potência para o processo de curricularização da extensão.

Por meio da metodologia de caráter qualitativo, o trabalho faz uso da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas com professores, além de grupos focais com estudantes participantes da ABEx II, ofertada pelos cursos de graduação no segundo semestre de 2021.

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, já que busca conhecer uma determinada comunidade, suas características, problemáticas e seus diferentes sujeitos. E, quanto à sua natureza, esta é básica, uma vez que “[...] objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34).

A utilização destes procedimentos metodológicos justifica-se pela necessidade de triangulação dos dados. Conforme Triviños (1987, p. 138) a técnica de triangulação tem como objetivo básico englobar a maior “[...] amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”, evitando o risco de avaliar um fenômeno social de forma isolada, sem conhecer em profundidade aspectos da macro realidade envolvidos.

Após submissão e aprovação em Comitê de Ética, a pesquisa segue em fase de execução, encontrando-se no momento de realização das entrevistas. Até então, já foram



realizadas seis entrevistas com os professores, seguindo critérios e roteiro definidos e aprovados pelo referido Comitê. Quanto aos estudantes, a pesquisa está em fase de organização dos grupos focais.

As entrevistas foram realizadas com os professores inseridos nos componentes de ABEx em 2021/2. Foram seis participantes, representando uma amostra de cada uma das escolas do conhecimento¹³¹, totalizando seis componentes selecionados para o respectivo estudo. Já os grupos focais, reunindo estudantes dos mesmos cursos representados pelos professores ouvidos, serão organizados em dois, de modo a possibilitar a participação de até cinco estudantes por curso, totalizando grupos com até quinze membros.

Após a geração das materialidades empíricas, estas serão tratadas por um conjunto de técnicas de análise das comunicações, por procedimento definido como Análise de conteúdo. Esta consiste em um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, que procuram explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens e da sua expressão, independente da possibilidade ou não de quantificá-los (BARDIN, 2011).

4 Resultados e Discussão

A revisão bibliográfica, as pesquisas documentais e a transcrição das entrevistas realizadas com os docentes encontram-se em fase analítica, mas já é possível apontar alguns resultados preliminares: a) a curricularização da extensão está contribuindo para a promoção de aprendizagens mais significativas no âmbito dos cursos de graduação que assumiram a concepção de Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx); b) a curricularização da extensão incentiva o protagonismo estudantil na medida em que promove interações significativas como os cenários reais da prática profissional; c) a incorporação da ABEx, mesmo que sob a forma de componente curricular, representa uma inovação pedagógica, porque favorece a curricularização da extensão.

5 Considerações Finais

¹³¹ Conforme Resolução Nº 015/CONSUN/2020, que aprovou a criação de 06 escolas do conhecimento, são elas: Escola de Gestão e Negócios, Escola de Comunicação e Criatividade, Escola de Humanidades, Escola de Saúde, Escola de Agrárias e Ambiente, Escola Politécnica.



Considerando que a pesquisa se encontra ainda em desenvolvimento, as considerações são parciais. Contudo, é possível perceber que ABEx articulada à curricularização da extensão produz (trans)formações nos sujeitos universitários no sentido de assumirem o protagonismo na formação, estabelecendo interações significativas como os cenários da prática profissional.

| 388

Referências

ALBUQUERQUE, Lucimar Magalhães de. O fazer-saber e o saber-fazer: a integração de aspectos da aprendizagem extensionista com o exercício da cidadania. In: SÍVERES, Luiz (org.). *A extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 137-149.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que o ensino superior no Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 de jun. de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União – 26/06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 608/2018. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7/2018: Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira*. Brasília: MEC, 2018.

COELHO, Geraldo Ceni. A extensão universitária e sua inserção curricular. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, v. 5, n. 2, p.5-20, jul./dez., 2017.

FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias. *Carta de Goiânia*. 1999. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/documentos/goianiaforext.pdf>. Acesso em: 01 de fev. de 2021.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus. Maio de 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. *“Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública*. Brasil. 2015. Disponível em: https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf. Acesso em: 09 de mar. de 2021.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. *Tríade extensão-pesquisa-ensino: expressão e fundamento de uma universidade transformadora*. 2017, 274 fls. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social). Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2017.

JEZINE, Edineide. *As práticas curriculares e a extensão universitária*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? *Revista cultural La Laguna Espanha*, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

NÓVOA, Antônio. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, v.14, n.29, jan/abr. 2019. p.54-70, 2019.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. edição. 1 reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

STEIGLEDER, Luciane Iwanczuk; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MARTINS, Rosemari Lorenz. Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do FOREXT e Diretrizes Nacionais. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*. v. 10, n.3, p.167-174, set./dez., 2019.



DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA: apontamentos sobre o curso de extensão em Direitos Humanos para professores da rede pública de educação básica de Florianópolis e região

| 390

Sandor Fernando Bringmann¹³²

Gabriela Fortunato Castro¹³³

Rachel Tomás dos Santos Abrão¹³⁴

Palavras Chave: Direitos Humanos, Formação de Professores, Curso, Extensão, IMDH.

1 Introdução

O projeto de extensão intitulado “Curso de extensão em Direitos Humanos para professores da rede pública de educação básica de Florianópolis e região”, vem sendo desenvolvido desde 2019 pelo Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos, vinculado ao Instituto Memória e Direitos Humanos (IMDH/UFSC). Este GT é composto por docentes da UFSC e UDESC, estudantes de graduação e pós-graduação, professores do sistema estadual de ensino de Santa Catarina e de outras entidades de educação, membros integrantes de movimentos sociais, entre outros. O objetivo principal da organização deste GT é fomentar atividades permanentes de Educação em Direitos Humanos, atendendo aos princípios orientadores e fomentadores estabelecidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que propõe uma mobilização das instituições, “imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade” (BRASIL, 2007, p. 24). O projeto visa a organização de cursos de formação continuada para docentes da educação básica pública do

¹³² Doutor em História pela UFSC. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Contato: s_bringmann@yahoo.com.br

¹³³ Graduanda em Ciências Sociais pela UFSC. Bolsista PIBIC-IMDH. Contato: gabifortcastro@gmail.com

¹³⁴ Doutoranda em Sociologia pela USP. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Contato: rachelabrao@gmail.com



município de Florianópolis e região metropolitana, tendo como base teórico-metodológica o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013). É sobre a organização, desenvolvimento e resultados de algumas atividades do projeto que discorreremos no presente texto.

2 Procedimentos teórico-metodológicos

O trabalho com professores e professoras da educação básica justifica-se pela experiência dos(as) mesmos(as) na atuação com estudantes crianças e adolescentes e pelo seu conhecimento dos potenciais e das dificuldades da abordagem desse tema nas comunidades escolares em que atuam. São compreendidos(as) também como agentes sociais capazes de criar condições para a produção e multiplicação de conhecimentos em sala de aula que possibilitam o desenvolvimento de uma conscientização sobre a importância da defesa e promoção dos Direitos Humanos.

Com o advento da pandemia de Covid-19 em março de 2020, as atividades presenciais na UFSC foram interrompidas em todos os centros e departamentos, assim como nas escolas estaduais, municipais e privadas. Por conta da situação pandêmica, foi necessário repensar o formato e as metodologias utilizadas para a formação docente. Através de reuniões virtuais ao longo do primeiro semestre de 2020, o GT estruturou ações que possibilitassem a continuidade do projeto de formação, adaptadas ao formato virtual. Surge assim a ideia da realização de ciclos de debates virtuais, abertos ao público em geral.

Deste modo, foram organizados entre junho e dezembro de 2020, dois ciclos de debates virtuais intitulados **Conversas sobre Direitos Humanos** (ciclo 1 e ciclo 2). No primeiro ciclo, realizado entre junho e julho de 2020, foram convidados(as) especialistas de diversas áreas do conhecimento, que apresentaram e debateram temas relacionados aos Direitos Humanos, alguns deles contextualizando o próprio contexto pandêmico em vigência no mundo. Neste primeiro ciclo, foram realizadas 6 apresentações, intituladas: *Do presente ao passado: a anistia no Brasil; Migrações e refugiados em tempos de pandemia; Pandemia e violações de direitos humanos nas prisões; Direitos humanos e questões de gênero;*



*Pobreza e distribuição de renda no Brasil; Lutas por direitos humanos em tempos de pandemia.*¹³⁵

O segundo ciclo de debates **Conversas sobre Direitos Humanos** ocorreu de agosto a dezembro de 2020 e contou com uma diversidade de palestrantes, oriundos de instituições de ensino superior e da educação básica, integrantes de movimentos sociais e lideranças indígenas, que, em 9 apresentações, trouxeram reflexões e debateram temas de grande relevância para a sociedade, como: *Segurança pública e direitos humanos; Direitos humanos e educação das pessoas com deficiência no Brasil atual; A política de desaparecimento: da ditadura ao Brasil atual; O Acervo Memória e Direitos Humanos - organização, implementação e relevância; Direitos das crianças e adolescentes e os paradoxos entre as conquistas legais e a realidade social; Direitos humanos e a pessoa surda; O direito à água como um direito humano; Invisibilidade do negro no sul do Brasil; Populações Indígenas em SC no contexto da Covid-19: sujeitos, estado e direitos.*

As apresentações dos ciclos virtuais foram transmitidas pela plataforma *StreamYard* no *YouTube* e foram sempre mediadas por um integrante do IMDH. Neste formato, pode-se abrir para a participação do público geral, além de professores e professoras da educação básica. Com duração média de 1:00 h. e 1:30h, a dinâmica escolhida para os ciclos, (uma apresentação da temática em um tempo de 30 a 40 minutos e um espaço para comentários e perguntas), tornou possível uma interação entre o público assistente e os palestrantes, o que permitiu um espaço profícuo de construção do conhecimento sobre as temáticas debatidas, especialmente aquelas que envolviam direta ou indiretamente a pandemia. Em virtude da percepção que o tema da pandemia de Covid-19 trouxe elementos muito instigantes para os debates, no início de 2021, decidiu-se discutir nas reuniões do GT como a pandemia estava afetando as vidas dos(as) profissionais da educação e dos próprios estudantes das redes de educação básica em Santa Catarina, mais especificamente na Grande Florianópolis.

O contexto de então apontava para o recrudescimento dos casos de contaminação e mortes em todo o Brasil. Mesmo assim, as redes de educação públicas e privadas adotaram o formato presencial em suas escolas, inicialmente de forma híbrida e, de forma gradual, com aumento de estudantes nas salas de aula presenciais. A volta ao formato presencial em um

¹³⁵ Todas as apresentações estão disponíveis no canal do IMDH no YouTube e podem ser acessadas através do link: <https://www.youtube.com/c/IMDHInstitutoMem%C3%B3riaeDireitosHumanos>. Nas legendas dos vídeos constam os temas e os palestrantes convidados para as apresentações.



contexto de insegurança sanitária, de sobrecarga da jornada de trabalho e de casos de contaminação pessoal ou de familiares, ocasionou grandes impactos para a vida pessoal e profissional dos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Em razão desta situação, o GT Educação decidiu organizar um novo ciclo virtual para debater a questão, focando especialmente nas condições de saúde e de trabalho docente na pandemia.

| 393

Deste modo, no mês de abril de 2021, realizou-se o 3º Ciclo Virtual de Debates do IMDH, intitulado **Educação em Santa Catarina em tempos de pandemia**. Neste novo ciclo, de 3 apresentações, foram debatidos os seguintes temas: *Saúde e formação docente; Desafios e perspectivas na educação de jovens e adultos; Reflexões sobre o momento atual*. Para trazer um panorama do que ocorria no contexto das escolas, foram convidados(as) professores(as) das redes municipal e estadual de educação, que fizeram importantes registros sobre os impactos da pandemia no cotidiano escolar, tratando das condições de saúde de docentes, funcionários e estudantes, além de trazer dados fundamentais sobre o processo de evasão escolar vivenciado durante o período.

O bom desenvolvimento dos ciclos de debates entre 2020 e 2021, tornou possível amadurecer no âmbito do GT Educação e Direitos Humanos a proposta original de formação continuada para docentes da educação básica, no formato remoto.¹³⁶ Foram então organizadas diversas reuniões a partir de junho de 2021 para escolher temas, elaborar estratégias, convidar palestrantes, organizar as plataformas de inscrição e transmissão, além de fazer a divulgação entre as instituições parceiras. Assim, foi organizado entre 12 de agosto e 04 de novembro de 2021, o **Curso de Formação em Memória e Direitos Humanos do IMDH**, tendo como público-alvo prioritário, professoras(es) da rede pública de educação básica de Santa Catarina. Cientes de que toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores e trabalhar para mudar as situações de conflito e violações dos direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 34), o **Curso de Formação em Memória e Direitos Humanos do IMDH** foi construído como um instrumento para contribuir com a capacitação de professores e professoras, conscientizando-os(as) a se tornarem

¹³⁶ Utilizamos a expressão “formato remoto” para designar o curso ao invés de denominá-lo “EaD”, pois compreendemos que esta última modalidade se utiliza de preceitos e metodologias específicas, para as quais não tivemos uma formação técnica e didática para proceder. Isso não significa dizer que a qualidade do curso tenha sido prejudicada, pois os resultados apresentados pelo curso foram bastante consistentes.



multiplicadores(as) em sala de aula, de conceitos e temas vinculados à defesa dos direitos humanos. Para isso, os temas de cada aula do curso foram escolhidos com cuidado e com atenção às demandas trazidas pelas instituições.

O curso teve uma grande quantidade de inscrições, mais de 400, o que forçou a uma seleção de inscritos, já que nem todos faziam parte do grupo prioritário. Neste sentido, após a seleção prévia, restaram 180 inscritos que, embora não fossem todos(as) professores(as) da educação básica, possuíam algum tipo de aderência aos objetivos do curso. Com relação à estrutura, por se tratar de um curso virtual, foi organizado a partir de atividades síncronas e assíncronas. Deste modo, foram realizados 7 encontros síncronos, que ocorreram quinzenalmente entre 12 de agosto e 04 de novembro de 2021. Os temas trabalhados foram os seguintes: **Aula Introdutória:** que buscou um diálogo com os cursistas sobre as significações e interpretações dos Direitos Humanos na vida de cada um; **Aula 2: Violência e repressão política durante a Ditadura** - tratou de algumas violações de Direitos Humanos perpetradas por organismos do governo durante o regime civil militar no Brasil (1964-1985); **Aula 3: Violência e Sociedade Brasileira** – trouxe a temática da violência estrutural e institucional no Brasil; **Aula 4: História, desenvolvimento e atualidade do movimento negro brasileiro** – retratou a história do movimento negro e suas ações na luta no combate à discriminação; **Aula 5: História, desenvolvimento e atualidade de povos indígenas no Brasil** - buscou evidenciar a trajetória de lutas e conquistas sociais do movimento indígena brasileiro, em especial da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB); **Aula 6: Gênero, diversidade e emoções: ontem e hoje** – foram debatidos os temas relacionados à causa feminista, de gênero e dos direitos humanos, problematizando estas questões no atual cenário brasileiro; **Aula 7: Memória e práticas de resistência** - tratou-se nesta aula das tentativas de silenciamento de memórias em prol de uma memória oficial no Brasil e na América Latina e ainda o papel da arte e da cultura no panorama sócio político contemporâneo no Brasil.

Após a realização das aulas, os cursistas tiveram de elaborar uma atividade final, que seria uma proposta de ensino sobre Direitos Humanos para a Educação Básica. Este era um requisito final para garantir o certificado de 40 horas do curso. Como esperado pela equipe do GT, houve uma evasão grande no número de participantes que iniciaram o curso. Dos 180 inscritos, restaram ao final cerca de 40 e destes, 32 enviaram a atividade avaliativa.

3 Resultados e Discussão



A respeito do **Curso de Formação em Memória e Direitos Humanos**, acreditamos que mais importante que nossa opinião, é a opinião dos(as) próprios(as) cursistas, que puderam também trazer suas impressões sobre as atividades desenvolvidas, por meio de um formulário. Este formulário foi criado pela plataforma *Google Forms* e encaminhado para os(as) cursistas com o objetivo de fazermos um balanço e uma avaliação do curso. No formulário, de caráter anônimo, os(as) cursistas eram convidados(as) a responderem as seguintes questões: pontos positivos, pontos negativos e sugestões para os próximos cursos ou atividades do IMDH. Recebemos o retorno de 28 formulários preenchidos.

No tocante aos pontos negativos, a ampla maioria dos formulários respondidos aponta para a inexistência de aspectos negativos. Alguns pontos, porém, foram explicitados, como o pouco tempo para o debate após as falas dos convidados, o fato de o curso ser feito em formato remoto, a plataforma utilizada para as aulas (*Moodle*), que causa certo estranhamento para quem não está acostumado com este tipo de ferramenta. Estas percepções são muito importantes, pois contribuem para que possamos repensar as metodologias e instrumentos a serem utilizados nas próximas atividades.

Quanto aos pontos positivos, os destaques ressaltados referem-se à diversidade de temas relacionados aos Direitos Humanos e às interconexões estabelecidas entre eles, a heterogeneidade dos ministrantes, que contribuiu que os debates partissem de diferentes lugares de fala e de experiências que possibilitaram a aliança entre a teoria e a prática no campo dos Direitos Humanos, a disponibilização de materiais em vídeo e impressos para os(as) cursistas, o que facilitou a melhor compreensão dos temas debatidos em cada aula. Este quesito torna-se importante a partir do momento em que podemos perceber o quanto é importante trazer a temática dos Direitos Humanos em toda a sua amplitude para os debates acadêmicos e escolares. Demonstra a urgência de que tenhamos mais espaços formativos como este não apenas nas universidades, mas nas escolas, nos sindicatos, nas associações comunitárias, nos assentamentos, nos espaços políticos, entre outros locais em que a discussão sobre os direitos humanos deveria ser estabelecida de maneira comprometida.

Por último, no quesito sugestões, foram propostos novos temas e a ampliação das discussões de alguns dos temas tratados no curso, como por exemplo: aprofundar as discussões sobre a temática das relações étnico-raciais, especialmente sobre os direitos



indígenas e das populações afrodescendentes, com destaque para os povos quilombolas; ampliar as discussões sobre os lugares de memória, refletindo sobre a patrimonialização de espaços e monumentos que remetam à violações de Direitos Humanos no Brasil; estabelecer uma discussão sobre os direitos fundamentais para não humanos, como os direitos dos animais, dos rios, da natureza, de modo geral; tratar sobre a temática dos direitos dos refugiados e imigrantes, em especial dos casos de discriminação, xenofobia e racismo ocorridos em território catarinense.

As respostas aos formulários foram muito importantes, pois permitiram à equipe do GT Educação compreender ainda mais a necessidade urgente de ações educativas no campo dos Direitos Humanos. Do mesmo modo, as mesmas respostas geraram problemáticas que permitirão a constituição de novas estratégias para sanar as dificuldades encontradas nesta primeira versão, como a ampliação de temas, os tempos de fala e o próprio formato. Além disso, no aspecto formativo, percebeu-se o quanto a diversidade de temas relativos aos direitos humanos foi assimilada pelos cursistas, especialmente aqueles 32 que encaminharam as atividades avaliativas.

4 Considerações finais

Embora o curso não tivesse como objetivo central indicar conteúdos e metodologias a serem aplicados nas escolas, a grande maioria das atividades avaliativas entregues pelos cursistas apresentou planejamentos de aulas sobre direitos humanos, cujos temas dialogavam diretamente com as aulas ministradas no curso. Muitos destes planos, inclusive, foram aplicados nas escolas de atuação de alguns cursistas. Este fator foi muito gratificante para a equipe que compõe o GT, pois qualquer curso ou atividade formativa sobre Direitos Humanos voltada para professores e professoras da educação básica precisa ter como finalidade principal a promoção de ações educativas que contribuam para o debate central da ideia de que para uma sociedade justa e democrática, é necessário fomentar uma cultura de respeito ao outro. Neste sentido, temos a convicção que o trabalho é longo e dependente de ações coletivas e engajadas, pois, como se refere Beatriz Teixeira: “Educação em direitos humanos, assim como a educação para a democracia, não é algo que se aprende hoje para



fazer amanhã. É processo que forma, na vivência, um indivíduo que em momento algum perde a noção de que é um cidadão” (TEIXEIRA, 2011, p. 150).

Desse modo, temos clareza que é necessário ampliar as ações coletivas em prol de construir outras atividades de formação e capacitação docente no campo dos Direitos Humanos. Para isso, já estão sendo organizadas novas reuniões do GT para a organização de outros cursos. A perspectiva é que os próximos cursos sejam realizados com um público menor, constituído ainda por professores e professoras da educação básica pública de Florianópolis e região. Uma das reivindicações principais presentes nos formulários, a de que o curso ocorra de forma presencial, será colocado em prática. Todavia, a equipe do GT compreende que, mesmo com as limitações técnicas e/ou didáticas do formato remoto, este possibilitou alcançar dimensões que o formato presencial não permitiria, como a participação de cursistas e professores formadores oriundos de diversas regiões de Santa Catarina e do Brasil. Com as devidas adequações, acreditamos na configuração de um curso de formação em Direitos Humanos na modalidade EaD, que associe a qualidade das falas e dos debates com a metodologia adequada a este tipo de formato.

| 397

Referências

BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. Brasília, 2013.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os Direitos Humanos e a Democracia. In: SCHILLING, Flávia (org). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **A educação em direitos humanos**. In: TOSI, Giuseppe (org). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2004.



CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS EDUCACIONAIS NEOCONSERVADORES PRESENTES NA ESCOLA PÚBLICA

*Letícia Maria Rebelatto*¹³⁷

*Marilandi Maria Mascarello Vieira*¹³⁸

| 398

Agência financiadora: Unochapecó

Palavras-chave: Movimentos neoconservadores, escola pública, educação brasileira, formação de professores.

1 Introdução

A educação pública brasileira, no atual contexto, tem assistido a emergência de discussões de vários projetos neoconservadores, tais como o Programa Escola Sem Partido, *homeschooling*, escolas cívico-militares e o combate a uma suposta “ideologia de gênero” que afetaram diretamente o trabalho dos professores, o currículo escolar e a visão das famílias em relação à educação escolar dos filhos. Nesse sentido, a pesquisa tem por escopo investigar como se caracterizam os projetos educacionais neoconservadores que emergiram no Brasil nas últimas duas décadas.

O objetivo geral consiste em identificar as características comuns de tais projetos educacionais neoconservadores e para atingir tal propósito elencam-se como objetivos específicos: a) Contextualizar a origem das ideias neoconservadoras na educação brasileira; b) Identificar as características e intencionalidades comuns desses projetos educacionais neoconservadores; c) Relacionar os discursos destes movimentos neoconservadores na educação com os materiais destinados a orientações a pais e alunos.

¹³⁷ Aluna do curso de Mestrado em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó. Professora da rede estadual de Santa Catarina. Contato: letimaria@unochapeco.edu.br

¹³⁸ Doutora em Educação nas Ciências. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó. Contato: mariland@unochapeco.edu.br



A escolha do tema deriva da necessidade de caracterizar tais projetos, identificar as suas intencionalidades na produção de discursos e materiais de orientação aos pais e alunos, e decorre de razões profissionais, pessoais e acadêmicas. Há razões profissionais, por ser docente da educação básica e conviver com os discursos de ódio dirigidos aos professores, principalmente nas redes sociais, fenômeno identificado por diversos autores que analisam especialmente o PESP, como expressa Ramos (2017, p. 75), que trazemos a título de exemplificação:

Além de se manifestarem de forma arrogante, sem nenhuma ética nem respeito com os educadores e a sociedade em geral, emitem uma mensagem de certeza e proposição de ideias supostamente neutras, mas que escondem, na verdade, um teor fortemente persecutório, repressor e violento.

Do ponto de vista pessoal, a escolha da temática deriva do fato de já ter sido alvo, no exercício da docência, de ameaças e denúncias feitas à escola por familiares, baseadas em notícias falsas, disseminadas nas mídias sociais e pela participação em entidade sindical que tem sofrido ataques e travado lutas em defesa da escola pública e dos seus professores. Por fim, há razões de ordem acadêmica, já que esses projetos têm suscitado debates e se constituído em objeto de investigação que resultam em produções acadêmicas inicialmente em forma de e-books, artigos, dissertações e teses.

Metodologicamente a pesquisa é do tipo qualitativa e descritiva porque busca descrever e explicitar os pontos comuns entre os projetos neoconservadores na educação brasileira. Quanto aos procedimentos técnicos, é bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é necessária para responder ao primeiro e segundo objetivos, enquanto a análise documental dará subsídio para responder ao terceiro objetivo e para tal serão analisados os documentos normativos (leis, projetos de lei, pareceres, etc.), além tal de materiais produzidos por grupos neoconservadores destinados à orientação de pais e alunos.

A análise dos dados será realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). A pesquisa está em fase inicial e, portanto, não é possível apresentar resultados e conclusões.



2 Fundamentação teórica

A educação pública brasileira, no atual contexto, tem assistido a emergência de discussões de vários projetos neoconservadores, propostos no legislativo brasileiro, segundo Lima e Hypolito (2019), por uma bancada política cristã e conservadora e que representa retrocesso para o futuro da educação, já que defende a educação com políticas neoliberais e conservadoras, tais como o Programa Escola Sem Partido - (PESP), *homeschooling*, escolas cívico-militares e o combate à uma suposta “ideologia de gênero”.

A interferência de grupos conservadores ou neoconservadores já é observada na elaboração da Assembleia Nacional Constituinte - ANC, que atendeu às demandas de grupos religiosos. De acordo com grupos conservadores o professor deveria restringir-se a ser apenas um instrutor, repassar os conteúdos sem levar em consideração sua função política na formação humana integral, desqualificando a liberdade de ensino e a convivência com a pluralidade cultural. Mas esses pensamentos sempre estiveram entre nós, esperando o momento para mostrar a sua face, como afirmam Moraes (202, p. 498):

Ora, tal raciocínio nada mais é do que uma nova roupagem do discurso apresentado desde os anos de 1940, passando pela ANC de 1987, no qual os parlamentares vinculados às alas mais conservadoras, reivindicavam a liberdade de ensino como a possibilidade de as famílias escolherem a melhor forma de educar seus filhos. A escola pública – colocada como imposição do Estado, instituição custosa e falida – deveria ser apenas mais uma alternativa, dentre outras que os responsáveis poderiam acessar: bolsa de estudos ou vouchers, subvenção estatal às escolas privadas etc.

Esses grupos, por sua vez, são influenciados por projetos oriundos na América do Norte, com o objetivo de intervir “[...] sobre as políticas educacionais, currículos e práticas de ensino à direita” através de um projeto de modernização conservadora da educação. Emergiram a partir de 1970 nos EUA grupos de origens distintas com objetivos diferentes que se uniram para combater o estado de bem estar-social. Com influências em diferentes países nas políticas sociais e culturais, ficou conhecido como a ascensão neoconservadora (HENRIQUES, 2021).

De acordo com Alves (2020, p. 37), a expansão do neoliberalismo consolida-se a partir dos anos 80, dando direcionamento ao capitalismo global. A autora destaca a expansão do conservadorismo, ligado frequentemente a grupos autoritários e ao proselitismo religioso.



No campo da educação, promove a subordinação das finalidades escolares aos interesses do mercado, introduzindo drásticas intervenções nas instituições públicas de ensino, como privatização ou terceirização de escolas públicas, facilitando o acesso a financiamento público para as escolas privadas enquanto diminui os recursos para as instituições públicas e incentivando a gestão empresarial nas escolas. A operacionalização dos princípios do neoliberalismo, no caso da educação, esteve a cargo de organismos internacionais, sobretudo, da OCDE, do Banco Mundial e da Unesco [...].

A educação brasileira sempre foi espaço de disputas entre duas forças que veem a sociedade e o ser humano de maneira muito diferentes, porém, com a redemocratização do país nos anos de 1980, essas diferenças emergem:

Ao longo de nossa recente história democrática, com ênfase no processo constituinte de 1987, grupos se destacaram na defesa do direito à educação em uma linha mais democrática e progressista, e outros em uma posição radicalmente distinta, ou seja, por um viés conservador e, por vezes, autoritário (MORAES, 2021, p. 499).

A primeira carta da ANC se mostrou menos progressista que a primeira versão feita com a participação da sociedade civil organizada e mesmo atendendo às demandas de movimentos, partidos e instituições que reivindicavam uma educação pública e gratuita, de acordo com Moraes (2021) acabou deixando alguns temas fundamentais, por garantir a educação o status de direito público subjetivo.

Temas circunscritos à liberdade do ensino, como a laicidade da escola pública, ficaram a desejar. Mesmo sendo o ensino religioso de matrícula facultativa, delegar à escola pública a tarefa de trazer a religião como disciplina obrigatória fere a separação entre as esferas pública e privada, tão necessária à configuração do Estado democrático, e, portanto, à liberdade individual quando em esferas coletivas, entendidas como espaço comum de convivência. A questão da influência religiosa – tanto dos grupos católicos, quanto dos evangélicos, sendo este último em franca ascensão no contexto brasileiro [...] (MORAIS, 2021, p. 490).

A laicidade é utilizada com o objetivo da obtenção de recursos públicos para escolas privadas confessionais, que se definem como filantrópicas. Esses grupos, de acordo com Moraes (2021), ainda conseguiram manter o ensino religioso na escola pública,



desconsiderando que esta é uma prática individual, relativa à vida privada em uma instituição tão diversa como a escola pública numa sociedade democrática.

Desde as manifestações de 2013, a reeleição conturbada da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o impeachment e a eleição de Jair Bolsonaro, a educação sempre esteve em pauta, sejam para o ataque ou a defesa da escola pública. Muitos assuntos estiveram em evidência, principalmente nas redes sociais, com notícias falsas, como o caso do projeto da Escola Sem Partido, educação de gênero, militarização das escolas e homeschooling.

Os assuntos então evidenciados chegaram ao debate de documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (ideologia de gênero), projetos de leis (homeschooling), programas implementados (Programa Nacional de Escola Cívico-Militares - PECIM) e movimentos organizados politicamente (Movimento Escola Sem Partido). Muitas vezes esses movimentos e programas acabam por se aliar e buscam afinar seus discursos com alguns pontos comuns.

4 Resultados e Discussão

Para iniciar a pesquisa considerou-se relevante identificar o que já foi produzido sobre o tema. A busca foi efetivada no segundo semestre de 2021 nas plataformas digitais - o Banco de Teses e Dissertações da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e Revista Pedagógica. As fontes foram escolhidas por serem as que dispõem de maior quantidade de dados da área educacional.

Iniciando a busca, selecionou-se como descritores termos relacionados aos principais movimentos neoconservadores da educação em destaque nos últimos anos, visto que é o tema central e, posteriormente, o descritor “movimentos neoconservadores” foi combinado aos demais descritores. Assim, em todas as plataformas as buscas se deram a partir de cinco descritores: Descritor 1: movimentos neoconservadores; Descritor 2: Escola Sem Partido ou Projeto Escola Sem Partido; Descritor 3: *homeschooling* ou educação/ensino domiciliar; Descritor 4: escolas cívico militares ou militarização das escolas; Descritor 5: educação de gênero ou ideologia de gênero.



Quanto ao lapso temporal, delimitou-se o período de 2011 a 2021, pois se constatou que foi nele que os movimentos neoconservadores emergiram ou, pelo menos, tornaram-se públicos.

Para a seleção dos trabalhos observamos os títulos, percebendo se estavam de acordo com os descritores; foram lidos os resumos e selecionados os que apresentavam o histórico do surgimento dos movimentos e sua caracterização. Como em alguns resumos as informações não estavam claras, a busca foi realizada por meio da consulta ao interior do trabalho, especialmente o sumário e, quando havia dúvida, lemos a introdução das teses e dissertações e, no caso dos artigos, foram lidos integralmente.

Os critérios de exclusão de trabalhos elencados foram: estar fora do período temporal, apresentar recorte local específico ou limitar-se a uma etapa da educação básica, além de trabalhos oriundos de programas de Pós-Graduação que discutiam outros aspectos relativos aos projetos, tais como os da área de Direito que se centravam na análise jurídica.

A análise dos trabalhos permitiu concluir que há grande produção acadêmica sobre a Escola Sem Partido que se concentram entre 2017 a 2021, com maior incidência neste último ano e que inicialmente foi divulgado por meio de ebooks e depois em forma de artigos. Tais projetos neoconservadores ganharam impulso após o golpe de 2016, que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República, especialmente o PESP, conforme aponta Moraes (2021, p. 488):

Entendemos que algumas concepções que atravessaram a ANC, representadas pelo posicionamento de deputados constituintes em seus argumentos, assim como nas suas vinculações com órgãos, sindicatos e/ou associações, foram amplificadas nos últimos anos, tendo em vista todo o processo social vivido no período que desencadeou o impeachment, em 2016, assim como permitiu a eleição de um presidente com características profascistas, em 2018. Destacamos, neste contexto, o espaço alcançado pelo projeto Escola Sem Partido (ESP), bem como pelas propostas de educação domiciliar, ou *homeschooling*, como comumente é conhecida a proposta das famílias educarem seus filhos fora do aparelho escolar, domesticamente.

Segundo os trabalhos analisados, depois de muitas tentativas de aprovação daqueles projetos nas casas legislativas de diferentes estados, após ser considerado ilegal pelo Supremo Tribunal Federal, o foco dos movimentos neoconservadores passou a ser a



educação domiciliar e as escolas cívico-militares, projetos que buscam desqualificar e privatizar a escola pública, conforme aponta Moraes (2021, p. 488):

Os trabalhos recentes estão focados especialmente no *homeschooling*, tema emergente na sociedade e pautado por casas do legislativo e representantes do Poder Executivo, inclusive em Santa Catarina, onde um projeto foi aprovado pela ALESC e sancionado pelo Governador e em Chapecó - SC, a Câmara de Vereadores aprovou o ensino domiciliar. Entretanto, essas legislações estão em debate, já que receberam decisões negativas do Poder Judiciário.

| 404

A maioria dos trabalhos analisados mostram-se contrários aos projetos conservadores na educação. Foram encontrados apenas dois que se posicionavam a favor, neste caso do projeto de educação domiciliar/*homeschooling*, objeto de dissertação de mestrado em Direito, e um que defende a possibilidade de aplicação do ensino domiciliar em casos específicos.

Esse debate abrange várias áreas, mas é possível observar o enfoque religioso usado por esses grupos para convencer as pessoas e mostram uma visão protecionista sobre as crianças acerca de temas como política, religião, sexualidade e moral, restringindo-o às famílias, como afirmam Cecchetti e Tedesco (2020, p. 1):

Não por acaso, movimentos como o Escola sem Partido e contrários à “ideologia de gênero” também defendem o *homeschooling* como modelo ideal de educação, já que ambos se fundamentam no mesmo princípio, qual seja: de que a formação dada pela escola não deve interferir nos princípios e nos valores adotados pela família. Trata-se de um embate histórico, acerca de quem deve imprimir as finalidades sobre a educação dos menores: a Religião ou o Estado. Para os setores fundamentalistas e neoconservadores, a educação escolar não deve tratar de temas religiosos, políticos, sexuais e morais, e, caso insista em fazê-lo, a “solução” é educar os filhos em casa.

É possível perceber que, mesmo com a intensa pesquisa sobre estas temáticas, não foram localizados estudos com o recorte proposto neste projeto, ou seja, que além de contextualizar a origem de tais movimentos, apontaram características comuns nos discursos e analisaram materiais de orientação e convencimento de pais e alunos.

Este é um tema que ameaça a escola, principalmente a pública, de desmonte, vigilância, controle e loteamento pelos mais diversos institutos e corporações, que desqualificam e privatizam a escola pública. É preciso que estejamos alerta e preparados para o debate, com argumentos sólidos para o enfrentamento e defesa da instituição mais



importante da sociedade, pois é pela escola pública que passa a maioria da população brasileira, por quase 14 anos da vida de cada cidadão, é preciso qualificá-la e não destruí-la.

No entanto, já é possível observar alguns fatores como a aliança de neoconservadores aos neoliberais, bem como dos conservadores ou neoconservadores aos discursos religiosos, sejam eles evangélicos ou católicos, a interferência de tais grupos na elaboração de projetos de lei, na elaboração da BNCC e nos planos estaduais e municipais de educação.

O uso de discursos religiosos e patriotas é comum entre os representantes de tais movimentos, que ganham palanque nas igrejas ou redes sociais, desinformando a sociedade acerca do que acontece na escola pública, com o discurso comum de desvalorizar tal instituição para que esta sirva os interesses do mercado, seja através da mudança de seu currículo base, da vigilância e fiscalização de seus profissionais em combate ao suposto comunismo ou ideologia de gênero, bem como seu descrédito perante a sociedade, da privatização da mesma ou entrega de suas competências a família ou aos militares.

5 Considerações Finais

É urgente a necessidade de debate a respeito dos projetos neoconservadores na educação, visto que há muito estão presentes no cenário educacional brasileiro. Tais grupos apresentam-se em diferentes espaços, mas um em que ganha destaque é o legislativo, especialmente a nível federal, a bancada BBB: do boi, da bala e da Bíblia, que disseminam desinformações e discursos de ódios contra professores, sejam eles da educação básica ou ensino superior, ao educador Paulo Freire e ao currículo escolar. Defendem a fiscalização dos professores mesmos e apresentam como solução o *homeschooling* e escolas cívico-militares, evocando tempos sombrios para a sociedade brasileira.



Referências

ALVES, Edmar Moreira. *Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4545>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Da família na escola à escola no lar: notas sobre uma polêmica em curso. *Roteiro*, v. 45, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23216>

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2014816, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860027/89462860027.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

LIMA, Iana Gomes de; HIPÓLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v.45. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100567&script=sci_arttext&lng=pt

MORAES, Viviane Merlim. Liberdade de ensino ou escolha da família? Velho dilema, nova roupagem. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/108973>. Acesso em: 11 dez. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 8: BEM VIVER, DIREITOS DA NATUREZA E ALTERNATIVAS AO DESENVOLVIMENTO NA AMÉRICA LATINA



BEM-VIVER E SAÚDE NO BRASIL: indicadores do saneamento básico no alcance do ODS6

*Bruna Fabris*¹³⁹

| 408

Palavras-chave: saúde, saneamento básico, ODS6, agenda 2030, indicadores.

1 Introdução

O saneamento básico apresenta-se como um dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS6) elencados pela Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas), no qual o Brasil comprometeu-se a garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos (BRASIL, 2022). Em razão da importância desta temática para o ordenamento jurídico, se faz imprescindível trazer dados estatísticos sobre a condução do saneamento básico no país.

Objetiva-se compreender o conceito dos quatro pilares do saneamento básico, nos termos da Lei 11.445/2007, bem como elencar dados com indicadores sobre água, saúde e esgoto no Brasil.

A metodologia utilizada baseou-se em estudos bibliográficos na modalidade comparativa que “consiste em investigar coisas ou fatos e explica-los segundo suas semelhanças e suas diferenças” (DMITRUK, 2013, p. 187).

2 Os quatro pilares do saneamento básico no Brasil

A utópica busca por qualidade de vida só se tornará completa quando todos os seres humanos gozarem de um saneamento básico adequado, afinal, ninguém gostaria de conviver ao lado de um esgoto a céu aberto, ou beber água contaminada, por exemplo. Por esta razão,

¹³⁹ Mestra em Direito, Cidadania e Socioambientalismo pela UNOCHAPECÓ. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Direitos Humanos e Cidadania. Contato: brunafabris17@unochapeco.edu.br



tal expectativa é facilmente frustrada quando analisados os indicadores de água, esgoto e saúde do país.

De início, é preciso mencionar que o Art. 3º da Lei nº 11.445/2007 descreve saneamento básico como o conjunto de quatro pilares fundamentais, quais sejam: 1. abastecimento de água potável, 2. esgotamento sanitário, 3. limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos e 4. drenagem e manejo das águas pluviais urbanas. Juntos, estes pilares formam a estrutura de um saneamento digno. *In verbis*:

Art. 3º. Para fins do disposto nesta Lei, considera-se: I - saneamento básico: conjunto de serviços públicos, infraestruturas e instalações operacionais de: **a) abastecimento de água potável:** constituído pelas atividades e pela disponibilização e manutenção de infraestruturas e instalações operacionais necessárias ao abastecimento público de água potável, desde a captação até as ligações prediais e seus instrumentos de medição; **b) esgotamento sanitário:** constituído pelas atividades e pela disponibilização e manutenção de infraestruturas e instalações operacionais necessárias à coleta, ao transporte, ao tratamento e à disposição final adequados dos esgotos sanitários, desde as ligações prediais até sua destinação final para produção de água de reúso ou seu lançamento de forma adequada no meio ambiente; **c) limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos:** constituídos pelas atividades e pela disponibilização e manutenção de infraestruturas e instalações operacionais de coleta, varrição manual e mecanizada, asseio e conservação urbana, transporte, transbordo, tratamento e destinação final ambientalmente adequada dos resíduos sólidos domiciliares e dos resíduos de limpeza urbana; e **d) drenagem e manejo das águas pluviais urbanas:** constituídos pelas atividades, pela infraestrutura e pelas instalações operacionais de drenagem de águas pluviais, transporte, detenção ou retenção para o amortecimento de vazões de cheias, tratamento e disposição final das águas pluviais drenadas, contempladas a limpeza e a fiscalização preventiva das redes (BRASIL, 2007, grifo nosso).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saneamento como o “controle dos fatores do meio físico do ser humano, que exercem ou podem exercer efeitos nocivos sobre o bem estar físico, mental e social” (SNS, 2021). É também, o conjunto de práticas que visam a preservação das condições ambientais que buscam melhorar a qualidade de vida da população. Saneamento, portanto, é sinônimo de saúde.

A saúde, para o paradigma do bem-viver (ou de qualquer outra forma de cultura que trate a Terra como mãe provedora), é aquela em que o ser humano atua em prol do bem estar da comunidade da vida - dos seres em geral. Significa agir de acordo com as virtudes do amor, da bondade, da compaixão, do respeito, da atitude positiva, da paz; de consumir o equivalente àquilo que se come; de não desperdiçar, poluir ou destruir o lar Terrestre; de



respeitar os espaços dos outros seres e se conectar com eles, usufruindo de maneira racional, sem excessos.

É salutar abrir os olhos para a realidade, a partir de dados que façam com que as pessoas tomem consciência da relevância do tema para a vida em sociedade, inclusive, na manutenção dos ecossistemas e da Natureza, como organismo vivo.

3 Resultados e Discussão

Abaixo é traçado um panorama dos principais dados estatísticos sobre o saneamento básico no Brasil, a partir dos indicadores de água, saúde e esgoto:

Tabela 1 – Principais estatísticas do saneamento no Brasil.

Água	Saúde	Esgoto
Existem quase 35 milhões de brasileiros sem o acesso a água tratada	Em 2020 foram registradas mais de 167 mil internações por doença de veiculação hídrica	55% da população tem rede de esgoto e 50,8% dos esgotos do país são tratados
Em 2016, 1 em cada 7 mulheres brasileiras não tinha acesso à água. No caso dos homens, 1 em cada 6 não tinham água	O valor presente da economia total com a melhoria das condições de saúde da população brasileira entre 2004 e 2016 foi de R\$ 1,7 bilhão, que resultou num ganho anual de R\$ 134 milhões	Quase 100 milhões de brasileiros (45%) não têm acesso à coleta de esgoto
14,3% das crianças e dos adolescentes não têm acesso à água	Em 2020 foram registrados 1.898 óbitos em razão das doenças por veiculação hídrica	3,1% das crianças e adolescentes não possuem banheiro em casa
Ao distribuir água para garantir consumo, os sistemas sofrem perdas na distribuição, que na média nacional alcançam 40%	Em 2020, foram totalizados mais de 70 milhões em gastos com internações por doenças de veiculação hídrica no SUS	A proporção de municípios com rede de esgoto passou de 47,3% em 1989 para 60,3% em 2017
7,5 mil piscinas olímpicas de água potável são perdidas todos os dias		Em 2020, o percentual de esgoto não tratado representava 5,3 milhões de piscinas olímpicas despejadas na natureza
A quantidade de água desperdiçada seria suficiente para abastecer mais de 63		Apenas 18 municípios entre as 100 maiores cidades do país



milhões de brasileiros em um ano, equivalente a 30% da população brasileira em 2019		tratam mais de 80% dos esgotos
O Norte perde 51,2% da água potável; As perdas de água são de 46,3% no Nordeste; Antes de chegar as residências, 38,1% da água é perdida na região Sudeste; O índice de perdas na região Sul é de 36,7%; O Centro Oeste perde 34,2% da água potável antes de chegar as residências		21,4% do esgoto é tratado na região Norte; 34,1% do esgoto é tratado no Nordeste; 58,6% do esgoto é tratado na região Sudeste; 46,7% do esgoto é tratado na região Sul; 58,5% do esgoto é tratado no Centro-Oeste

Fonte: Trata Brasil (2020), SNIS (2021a), SNIS (2021b) e SNIS (2021c).

Insta pontuar que a América Latina e o Caribe têm uma média de quantidade de água por habitante de cerca de 28 mil metros cúbicos por ano, o que é mais de quatro vezes a média mundial, de 6 mil m³/habitante/ano (TRATA BRASIL, 2020).

Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram que o Brasil não apresentou progressos nas metas estabelecidas pelo ODS6, inclusive, quanto as demais 169 metas da Agenda 2030, “54,4% estão em retrocesso, 16% estagnadas, 12,4% ameaçadas e 7,7% mostram progresso insuficiente” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021).

Verifica-se, ainda, que uma das principais áreas afetadas pela falta de saneamento é a educação. Em 2017, estima-se que os residentes em domicílio sem acesso à água e ao serviço de coleta de esgoto tinham uma escolaridade 25,1% menor do que a de uma pessoa que residia em moradias com acesso integral ao saneamento. Além disso, a falta de banheiro na moradia aumenta em 7,3% o atraso escolar dos jovens (TRATA BRASIL, 2018).

4 Considerações Finais

A ideia de qualidade de vida traz consigo a fantasia de um determinado padrão de consumo inalcançável, às custas da Natureza. Por isso, uma estrutura de saneamento básico efetiva depende dos quatro componentes saudáveis: abastecimento de água potável, esgotamento sanitário, limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos e drenagem e manejo das águas pluviais urbanas. A má prestação de um dos serviços por parte do Poder Público pode influenciar negativamente em outro, assim como a despreocupação da população no



manejo de resíduos líquidos e sólidos é capaz de desestruturar os ecossistemas (humanos e não humanos).

O *Sumaq Kawsay*, na língua dos povos kéchwa, ou *Bem Viver* no Brasil, significa o equilíbrio das forças que se complementam e regeneram a vida. Sem a saúde da *Pachamama*, não há saúde para ninguém (ACOSTA, 2016), e, nesse ponto, mostram-se necessários maiores investimentos, por parte do Governo Federal, na melhoria do saneamento básico do país, a fim de que a meta estabelecida pelo ODS6 possa ser atingida e a qualidade de vida alcance patamares mais altos, porém, ainda não avistados.

| 412

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem-viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

BRASIL. *Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007*. Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; [...]. Presidência da República: Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11445compilado.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. Objetivo 6 – Água potável e saneamento. 2022. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=6>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Relatório aponta que o Brasil não avançou em nenhuma das 169 metas de desenvolvimento sustentável da ONU*. Publicado em 12 jul. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/784354-relatorio-aponta-que-o-brasil-nao-avancou-em-nenhuma-das-169-metas-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/#:~:text=Os%20objetivos%20inclu%C3%ADdos%20na%20Agenda,e%20a%20igualdad e%20de%20g%C3%AAnero>. Acesso em: 10 abr. 2022.

DMITRUK, Hilda Beatriz. *Cadernos metodológicos: diretrizes do trabalho científico*. 8. ed. Chapecó: Argos, 2013.

SECRETARIA NACIONAL DE SANEAMENTO (SNS). *Panorama do Saneamento Básico no Brasil em 2021*. Brasília/DF: Secretaria Nacional de Saneamento do Ministério do Desenvolvimento Regional, 2021. Disponível em: <http://www.snis.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES SOBRE SANEAMENTO (SNIS). *Diagnóstico Temático: Drenagem e Manejo das Águas Pluviais Urbanas*. Brasília: FUNAPE/UnB, 2021a. Disponível em: <http://www.snis.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2022.



SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES SOBRE SANEAMENTO (SNIS). *Diagnóstico Temático: Manejo de Resíduos Sólidos Urbanos*. Brasília: FUNAPE/UnB, 2021b. Disponível em: <http://www.snis.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES SOBRE SANEAMENTO (SNIS). *Diagnóstico Temático: Serviços de Água e Esgoto*. Brasília: FUNAPE/UnB, 2021c. Disponível em: <http://www.snis.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

| 413

TRATA BRASIL. *Benefícios Econômicos e Sociais da Expansão do saneamento no Brasil 2018*. 2018. Disponível em: <https://tratabrasil.org.br/datafiles/uploads/estudos/pesquisa7/pesquisa7.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

TRATA BRASIL. *Saneamento*. Principais estatísticas. 2020. Disponível em: <https://tratabrasil.org.br/pt/saneamento/principais-estatisticas>. Acesso em: 20 abr. 2022.



O DIREITO HUMANO À ÁGUA NO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO E NA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

*Silvana Terezinha Winckler*¹⁴⁰

*Regiane Echer*¹⁴¹

| 414

Fontes financiadoras: UNIEDU/FUMDES e Unochapecó

Palavras-chave: Bem Viver, Corte Interamericana de Direitos Humanos, Direito humano de acesso à água.

1 Introdução

O presente trabalho avalia e conecta a forma como o direito fundamental à água foi reconhecido no novo constitucionalismo latino-americano, especialmente, nas Constituições do Equador e da Bolívia e o tratamento que o tema vem recebendo pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, notadamente na Opinião Consultiva 23/17 e no ato decisório proferido no caso das Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) vs. Argentina, dentro de um contexto de ampliação da visibilidade desse direito.

Nesse contexto, o primeiro ponto a ser abordado trata da recepção do direito à água na esfera do chamado novo constitucionalismo latino-americano, com um enfoque especial aos marcos constitucionais equatoriano (2008) e boliviano (2009), concebidos, ambos, sob a égide do Bem Viver.

Em seguida, busca-se expor o recente entendimento apresentado pela Corte Interamericana sobre o direito de acesso à água na Opinião Consultiva 23/17 e no caso das Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) que abordam a questão.

¹⁴⁰ Doutora em Direito pela Universidad de Barcelona (Espanha). Professora do Programa de Mestrado em Direito da Unochapecó. Contato: silvanaw@unochapeco.edu.br

¹⁴¹ Mestranda em Direito pela Unochapecó. Contato: echer@unochapeco.edu.br



Por fim, pretende-se aproximar, em tons comparativos, os notáveis avanços apresentados na América Latina na busca pelo desenvolvimento sustentável e a proteção de recursos comuns, destacando a água, ainda que no campo axiológico-normativo, e a recente posição adotada pela Corte Interamericana, a fim de delinear a possível semelhança ou alinhamento da necessidade de proteção e garantia do meio ambiente e sua relação com o homem, especialmente da água como direito humano fundamental.

| 415

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é analisar como a Corte Interamericana entende a proteção do direito humano de acesso à água e se o referido entendimento está em sintonia com o pensamento apresentado pelo novo constitucionalismo e as ideias andinas expressas no Bem Viver ou na Pacha Mama, as quais partem do reconhecimento da natureza como um sujeito.

Para tanto, o trabalho tem abordagem qualitativa e o método utilizado é o hipotético-dedutivo, pautando-se em uma análise bibliográfica amparada também em legislações e na jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

A presente pesquisa não pretende exaurir o assunto, mas dar início a uma reflexão sobre a importância de se reconhecer o acesso à água como um direito humano autônomo.

2 O novo constitucionalismo latino-americano e a cultura do Bem Viver

Em contraposição a um passado de colonização, retratado nas estruturas de Estado e de constituições espalhadas por todos os cantos da América Latina, construídas de maneira a espelhar as convicções contidas nas antigas metrópoles, que refletiam ideais impostas de “cima para baixo” sem considerar as reais necessidades da população, surge, nas últimas décadas, um novo pensamento jurídico, crítico ao modelo Ocidental de desenvolvimento pautado no crescimento econômico, de consumo e em uma relação predatória com a natureza. Também denominado de o “novo Constitucionalismo latino-americano” que se caracteriza por criar paradigmas e busca construir uma cultura política-jurídica emancipatória voltada para os direitos fundamentais dos seres humanos e da natureza ou da Mãe Terra Pachamama (WOLKMER, 2020).

Para Wolkmer (2010) o novo Constitucionalismo na América Latina tem sido marcado por três grandes ciclos: o primeiro representado pelas Constituições do Brasil (1985) e da Colômbia (1991), que introduzem os horizontes do constitucionalismo pluralista, também



chamado de ciclo social; o segundo impulsionado pela Constituição da Venezuela (1999), com intento independentista e anticolonial frente ao tradicional estado liberal de direito; e o terceiro observado nas Constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009), que expressam um constitucionalismo plurinacional comunitário.

Especialmente quanto ao terceiro ciclo, Wolkmer (2010, p. 74) afirma que o constitucionalismo plurinacional comunitário se distingue pela interação com as vivências dos saberes tradicionais dos povos originários, com práticas de “pluralismo igualitário jurisdicional” e de “direitos coletivos vinculados a bens comuns da natureza”.

Os modelos constitucionais equatoriano e boliviano trouxeram alterações estruturais ancoradas na proteção do ser humano, introduzindo a participação dos povos indígenas nas estruturas de poder e reconhecendo a natureza como sujeito de direito. As transformações da matriz de fundamentação do constitucionalismo latino-americano propõem aportes para promover uma teoria crítica capaz de repensar uma cultura político-jurídica sob um ângulo decolonial (ACOSTA, 2016).

Também de grande relevância é o reconhecimento do giro biocêntrico, que conforme Gudynas (2019, p. 114) “teve como consequência o reconhecimento constitucional dos direitos da Natureza”. Enquanto o Equador reconhece expressamente os direitos da natureza (*Pacha Mama*) e a cultura do Bem Viver, a Bolívia legitima direitos à Mãe Terra.

De acordo com as reflexões de Acosta (2016, p. 40) o Bem Viver é uma ideia em construção e se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida. Constitui-se, essencialmente, em um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza. Acima de tudo, o Bem Viver é “uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador”. Um projeto que busca ser uma “alternativa ao desenvolvimento” e se posiciona como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis, a partir do reconhecimento dos diversos valores culturais existentes em cada país.

Para Gudynas (2019, p. 268) o Bem Viver não implica uma Natureza intocada, o biocentrismo compreende a necessidade de aproveitar o meio ambiente, porém a ajusta notadamente “para assegurar a qualidade de vida das pessoas, desligando-se do atual consumismo opulento”.



A nova Constituição do Equador elevou a natureza, a *Pacha Mama*, como sujeito de direitos. O texto disposto no artigo 71 esclarece que a natureza, onde se reproduz e realiza, tem direito a ser respeitada em sua existência e na “manutenção e regeneração de seus ciclos de vida, estrutura, funções e processo evolutivos”.

Ao contrário do que se constata na Constituinte equatoriana, a Constituição da Bolívia não prevê, expressamente, os direitos da natureza. No entanto, o país assumiu importante liderança nessa questão ao convocar a Conferência Mundial dos Povos sobre Mudanças Climáticas e os Direitos da Mãe Terra, realizada em Cochabamba, em abril de 2010, quando se emitiu a Declaração Universal dos Direitos da Mãe Terra. Além disso, em julho de 2010, a Bolívia alcançou outra conquista significativa com a declaração da água como um direito humano fundamental no seio das Nações Unidas (ACOSTA, 2016).

Assim, é possível observar que o novo constitucionalismo latino-americano trouxe para o palco a visão dos povos indígenas em detrimento da concepção desenvolvimentista proveniente dos colonizadores. Com a ideia de um modelo de democracia participativa, apresenta um novo caminho a ser pensado, debatido e aprimorado para o cuidado com a natureza e o ser humano.

O novo pensamento latino-americano abriga o profundo conhecimento e as tradições dos povos originários pela natureza e todos os integrantes do ecossistema. Assim, a água passa a ser compreendida como um direito fundamental em razão da sua essencialidade para a manutenção da vida.

O direito humano à água na Corte Interamericana de Direitos Humanos

O Sistema Interamericano de Direitos Humanos é uma extraordinária ferramenta de proteção e garantia dos direitos humanos, cujo órgão principal é a Organização dos Estados Americanos, criada em 1948, por meio da assinatura da Carta de Bogotá, e que surgiu junto com a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem. O Sistema concretizou-se, no entanto, apenas em 1969, com a Convenção Americana de Direitos Humanos, também chamada Pacto de São José da Costa Rica (BARROZO; SILVA; PALUMA, 2014).

No Sistema Interamericano não há previsão expressa em seus textos normativos sobre o direito humano à água. No entanto, com o esverdeamento (*greening*) das recentes



decisões proferidas pelo seu órgão contencioso, a Corte Interamericana, abre-se caminho para a construção progressiva de uma pauta ambiental (TEIXEIRA, 2011).

Consequentemente, tal tutela permite o debate sobre o reconhecimento de um direito humano de acesso à água que, por hora, está sendo aplicado como decorrente de outros direitos previstos na Convenção Americana, como o direito à vida, à integridade pessoal, à propriedade privada, além do artigo 11.1 do Protocolo de São Salvador, que estabelece a toda pessoa o direito a um meio ambiente equilibrado (PIOVESAN, 2021).

A Opinião Consultiva 23/17 e a sentença do caso das Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) e suas devidas fundamentações serão analisadas para uma construção atualizada do entendimento de um direito humano à água no Sistema Interamericano¹⁴².

A Opinião Consultiva 23/17, que foi o divisor de águas no processo de esverdeamento da Corte, trouxe um novo entendimento de proteção tanto aos direitos humanos, quanto ao meio ambiente no contexto latino-americano.

O parecer consultivo foi solicitado pela Colômbia e teve como objetivo questionar qual seria o âmbito de aplicação das obrigações estatais relacionadas à proteção do meio ambiente e quais seriam as obrigações dos Estados em matéria de meio ambiente, no marco da proteção e da garantia dos direitos à vida e à integridade pessoal, decorrentes da Convenção Americana (COIDH, 2017).

Ao emitir a Opinião Consultiva a Corte destacou considerar que, entre os direitos particularmente vulneráveis aos efeitos ambientais, estão o direito à vida, à integridade pessoal, à vida privada, à saúde, à água, à alimentação, à moradia, à participação na vida cultural, o direito de propriedade e o direito de não ser deslocado à força. Além disso, salientou que entre as condições necessárias para uma vida digna e o exercício de outros direitos humanos, está o acesso à água potável.

No entendimento da Corte, o acesso à água potável deve incluir as atividades de uso pessoal e doméstico, consumo, saneamento, lavanderia, preparação de alimentos e higiene pessoal e doméstica, além disso, para alguns grupos abarcam também “recursos hídricos adicionais devido à saúde, clima e condições de trabalho” (COIDH, 2017, p. 49).

¹⁴² Pesquisa realizada na base de dados da Corte Interamericana, com os termos: “direito a água” e “acesso à água” e que identificou a opinião consultiva e a sentença contenciosa mais recentes sobre o tema.



A Corte ressaltou que a primeira obrigação assumida pelos Estados-partes, nos termos do artigo 1.1 da Convenção, é “respeitar os direitos e liberdades”, o que inclui, necessariamente, a noção de restrição ao exercício do poder estatal. Portanto, os Estados devem abster-se de qualquer prática ou atividade que negue ou restrinja o acesso a uma vida digna, que integra o direito à água e alimentação adequada (COIDH, 2017, p. 50).

| 419

A Corte afirma que os Estados devem adotar medidas positivas sobre o uso e proteção das águas, esclarecendo que:

en casos particulares de personas o grupos de personas que no están en condiciones de acceder por sí mismos al agua y a una alimentación adecuada, por razones ajenas a su voluntad, los Estados deben garantizar un mínimo esencial de agua y alimentación. Si un Estado no tiene los recursos para cumplir con dicha obligación, debe “demostrar que ha hecho todos los esfuerzos posibles por utilizar todos los recursos de que dispone con el fin de cumplir, con carácter prioritario, esas obligaciones mínimas (COIDH, 2017, p. 51-52)

Seguindo este entendimento, no caso das Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat, a Corte Interamericana, no dia 6 de fevereiro de 2020, ao proferir sentença, aplicou o artigo 26 da Convenção Americana para tratar dos direitos ao meio ambiente sadio, à alimentação adequada, à água e à participação na vida cultural.

Por meio de uma análise sistematizada entre a Convenção Americana e a Carta das Organizações dos Estados Americanos, reconheceu que o direito ao meio ambiente sadio está inserido no artigo 26 da Convenção e que deriva da obrigação dos Estados de promover o “desenvolvimento integral” de seus povos, nos termos disposto nos artigos 30, 31, 33 e 34 da Carta (COIDH, 2020, p. 69).

Ao explicar o conteúdo e alcance do direito ao meio ambiente, a decisão contenciosa reverbera a Opinião Consultiva 23/17, afirmando ser um direito autônomo que protege a natureza e seus componentes “não apenas por sua utilidade ou efeitos em relação ao ser humano, mas por sua importância para outros organismos vivos”, sendo, ainda, inquestionável que outros direitos humanos podem ser violados em decorrência de danos ambientais e, portanto, devem ser salvaguardados (COIDH, 2020, p. 70).

A Corte afirmou que o direito à água está entre os direitos que são particularmente vulneráveis aos efeitos ambientais e, portanto, deve ser uma obrigação de cumprimento progressivo por parte do Estado, sem prejuízo das obrigações imediatas, como garantia de



acesso sem discriminação e a adoção de medidas para alcançar sua plena realização (COIDH, 2020, p. 81).

3 Resultados e Discussão

| 420

A decisão proferida no caso das Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) é a primeira em que a Corte aborda os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais por meio do artigo 26 da Convenção Americana, com o reconhecimento da violação dos direitos ao meio ambiente saudável, à alimentação adequada, à água e à identidade cultural. Que tem o direito ao meio ambiente compreendido como um direito autônomo, implicando na proteção da própria natureza e dos elementos que a compõem, além de considerar a visão de mundo das comunidades indígenas, assim, como o novo constitucionalismo latino-americano.

Tanto a opinião consultiva como o ato decisório analisados trazem o direito humano ao acesso à água vinculado a outros direitos tutelados expressamente na Convenção Americana, como à vida, à saúde, à propriedade privada, à participação na vida cultural.

Todavia, em ambos os casos, é possível concluir que o entendimento da Corte se encontra em consonância com as ideias do Bem Viver, que chegaram às constituições da Bolívia e do Equador e que são discutidas em vários outros países, a exemplo do Chile¹⁴³, já que reconhece o meio ambiente como um direito autônomo e o impacto que tem a partir da visão e do modo de vida dos povos originários.

Observa-se na Corte Interamericana e no novo constitucionalismo latino-americano avanços no desenvolvimento progressivo do direito humano à água. Por outro lado, o acesso à água ainda não está reconhecido como direito humano autônomo.

Embora a Corte reconheça a responsabilidade do Estado em fornecer o acesso mínimo à água, ela se encontra amparada em outros direitos humanos, o que dificulta a utilização de mecanismos mais adequados na preponderância do direito humano de acesso à água aos interesses econômicos.

¹⁴³ No dia 16 de março de 2022 a Convenção Constituinte do Chile aprovou os Direitos da Natureza. O artigo 9 reconhece que “os indivíduos e os povos são interdependentes com a Natureza e formam um todo inseparável”. Disponível em: <https://latinoamerica21.com/br/o-chile-reconhece-os-direitos-da-natureza>. Acesso em 5 de abr. de 2022.



Por outro lado, também é possível observar a necessidade de ações conjuntas e duradouras de todos os Estados latino-americanos na efetivação dos direitos humanos.

5 Considerações Finais

| 421

Esse breve trabalho percorre um caminho que leva a reflexão do pensamento ancestral latino-americano, que reconhece os valores próprios da Natureza e a necessidade de preservar todas as formas de vida.

A perspectiva analisada demonstra que tanto a atual jurisprudência da Corte Interamericana como as ideias do Bem Viver almejam um meio ambiente saudável e buscam garantir um acesso de qualidade à água e aos demais recursos naturais, no entanto, ambos ainda estão em fase de construção e desenvolvimento e, por isso, necessitam da cooperação, da gestão integrada e do engajamento dos Estados latino-americanos na luta pela sua necessária garantia a todos os povos e comunidades, visto que os recursos hídricos são transfronteiriços e carecem de proteção conjunta em toda a sua extensão.

A natureza e seus componentes devem ser pauta permanente na América Latina, devendo refletir na legislação de todos os Estados que a compõe.

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2016.

BARROZO, Rebecca P.; SILVA, Stevan B.; PALUMA, Thiago. *O Brasil e o sistema interamericano de direitos humanos: de Nogueira de Carvalho à Guerrilha do Araguaia*. Revista Jurídica Unicuritiba, Curitiba, v. 4, n. 37, p. 335-358, 2014.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática da monografia para os cursos de direito*. São Paulo: Saraiva, 2017.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Opinião Consultiva n. 23/2017*, 2017. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr>. Acesso em 27 de mar. de 2022.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Caso das Comunidades Indígenas membros da Associação Lhaka Honhat vs. Argentina*, 2020. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr>. Acesso em 27 de mar. de 2022.



ECUADOR. *Constitucion de la Republica del Ecuador*, 2008. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf. Acesso em: 25 de mar. de 2022.

GUDYNAS, Eduardo. *Direitos da natureza: ética biocêntrica e políticas ambientais*. Tradução de Igor Ojeda. São Paulo: Elefante, 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Carta da Organização dos Estados Americanos*. Departamento de Direito Internacional, Bogotá, Colômbia, 1948. Disponível em: <http://www.oas.org>. Acesso em: 26 de mar. de 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção Americana de Direitos Humanos, "Pacto de San José de Costa Rica"*, Costa Rica, 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em 26 de mar. de 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador"*, El Salvador, 1988. Disponível em: http://www.cidh.org/basicos/portugues/e.protocolo_de_san_salvador.htm. Acesso em: 26 de mar. de 2022.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 19. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2021.

TEIXEIRA, Gustavo de Faria Moreira. *O greening no sistema interamericano de direitos humanos*. Curitiba: Juruá, 2011.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina*. In: Anais do IX Simpósio Nacional de Direito Constitucional. Curitiba: Academia Brasileira de Direito Constitucional, 2010. Disponível em: <https://www.univali.br/vida-no-campus/editora-univali/e-books>. Acesso em: 24 de mar. de 2022.

WOLKMER, Antonio Carlos; WOLKMER, Maria de Fatima S. *Horizontes contemporâneos do direito na América Latina: pluralismo, buen vivir, bens comuns e princípio do "comum"*. Criciúma: UNESC, 2020. Disponível em: <https://www.unesc.net/porta/capa/index/300/5886/>. Acesso em 24 de mar. de 2022.



DIVERSIDADES, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DO BEM-VIVER

Simone Riske-Koch¹⁴⁴
Lilian Blanck de Oliveira¹⁴⁵

| 423

Palavras-chave: Territórios, Desenvolvimentos, Diversidades, Educação Superior, Bem-viver.

1 Palavras Iniciais

Na atualidade, estudos e práticas relativas às *diversidades* de povos e culturas no contexto latino-americano e caribenho desafiam as democracias, que privilegiam a construção e cumprimento de agendas de equitativas, principalmente no tocante a governos, instituições, concepções e processos de desenvolvimentos em simetria com as especificidades das comunidades. Neste contexto, identificamos as universidades latino-americanas, que historicamente tem sido um *espaço/lugar de/para* estudo, discussão e disseminação dos conhecimentos tidos como “universais” e uma perspectiva monocultural via processos colonizadores eurocêntricos impetrados nestes territórios.

Entretanto, no decorrer dos séculos outros movimentos e práticas acadêmicas diferenciadas têm buscado assumir e incorporar os saberes e conhecimentos das populações originárias em paridade, discussão e/ou confronto aos conjuntos epistêmicos “universais” em um exercício epistemológico de INTERversidades voltado às diversidades de sujeitos, povos e culturas, com vistas a uma formação decolonizadora.

Este trabalho busca socializar algumas discussões e referenciais, que resultam de uma investigação sobre *Diversidades, Educação Superior e Desenvolvimento* desenvolvida

¹⁴⁴ Doutora em Desenvolvimento Regional pela FURB. Professora titular na FURB, vinculada à Área de Ciências da Religião e Pedagogia. Participa como pesquisadora do grupo de pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB), Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER/FONAPER) e REDYALA. Contato: srkoch@furb.br

¹⁴⁵ Doutora em Teologia pela EST. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR-FURB) e líder do GPEAD. Contato: lilianbo29@gmail.com



durante o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB e (2022).

O tema e olhar da pesquisa esteve voltado para a *Educação Superior* (ES) e/em suas relações com as *diversidades*, que transitam no seu interior e interagem nas realidades regionais e para além destas, no tocante ao *desenvolvimento do território e territorialidades*. Utilizou como lócus de investigação pressupostos, referenciais e práticas, que constituem e/ou circulam nas propostas de formação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, no Brasil e Universidad Nacional – UNA, na Costa Rica.

O estudo apresentou percurso metodológico que se insere no campo da *epistemologia*, uma “[...] interação entre o *campo e aprofundamento epistêmico* em *sintonia* com o referencial e *rota metodológica* utilizados na dinâmica e desenvolvimento de uma investigação, trabalho e/ou ação acadêmicos” (LEME, 2019, p. 38, grifos da autora). Nesta direção e propósito, Santos (2008) traz à roda dos estudos e pesquisas contemporâneos as epistemologias do Sul uma vez que, estas partem do reconhecimento e aceitação das diversidades culturais e epistêmicas desta parte do mundo, em contraposição ao discurso colonizador.

Assumir uma perspectiva epistemológica decolonial com ênfases voltadas as problemáticas presentes no hemisfério Sul encaminhou e subsidiou o desenvolvimento desta pesquisa de cunho qualitativo acompanhada por epistemólogos do Sul – autores e autoras que, entretidos neste cotidiano têm *no/do lugar de fala*, acento e suporte questionador à legitimidade conferida a grupos localizados e/ou detentores do poder colonizador.

A investigação de caráter qualitativo utilizou de pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos organizados por dimensões: a) *Política* - documentos institucionais gerais; *Processos Acadêmicos* - curriculares e pedagógicos envolvendo ensino, pesquisa e extensão; *Resultados acadêmicos* - eventos e publicações.

A *sistematização* dos dados se deu por *ênfases e similaridades* (RICHARDSON, 1989), apresentada na forma de *quadros*. A análise se deu por meio da Análise de Conteúdo, que tem por objetivo dar orientação e apoio na interpretação dos dados (BARDIN, 1977; MINAYO, 2014).

2 Em Busca de Perspectivas e Vivências Decoloniais



Historicamente, a presença a diversidade cultural é uma das *marcas* que identifica, caracteriza, mobiliza e desafia o universo Latino-Americano e Caribenho (ALeC) de maneira intensa, visceral e peculiar. Este rico, cobiçado e extenso território tem sua gênese na multiplicidade de povos indígenas; martírio e empobrecimento de vidas e riquezas via etnocídios e morticínios impetrados por inúmeros processos de colonizações europeias; parceiros em dores, perseguições e sofrimentos com um imenso contingente de pessoas africanas sequestradas e trazidas para servirem ao trabalho escravo; força e esperança nos saberes e conhecimentos – memórias ancestrais.

Os múltiplos conhecimentos e saberes dos povos originários e africanos escravizados foram invisibilizados e/ou exotizados, suas sabedorias e religiosidades minimizadas e tidas como magias e ocultismos, suas diferentes línguas decodificadas como grunhidos, sua cultura como atos de selvagerias e primitivismos (ZWETSCH, 1992). O território precisava ser geografizado - não somente os recortes continentais em lotes coloniais, mas prioritariamente os corpos ali existentes em suas múltiplas territorialidades (*Colonialidade do Ser*), para dentro das lógicas governamentais em uma perspectiva geopolítica (WARTHA, 2018).

As diversidades machucadas, perseguidas e espoliadas em seu ontológico direito as vivências em dignidades e alteridades culturais foram constrangidas a conviverem em estados de opressões, adaptações e subalternidades, com outros grupos e populações paulatinamente advindos pelos fluxos migratórios do ocidente (*Colonialidade do Viver*). A colonialidade do conhecimento (*Colonialidade do Saber*) fez com que impetrados e enraizados paulatinamente no contexto latino-americano, conceitos modernos e eurocêntricos, criassem na América Latina “[...] um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica” (QUIJANO, 2005, p. 15).

Esta miríade de povos e populações compõe e configura os diferentes *rostos* – *territorialidades* latino-americanas e caribenhas no mundo contemporâneo. São portadoras de diferentes cosmovisões - distintas compreensões de sociedade, ser humano, educação, culturas e desenvolvimentos a partir da(s) singularidade(s) e pluralidades, que os constituem. O conjunto, interconexão e complexidade deste campo humano – *existencial e epistêmico* tem desafiado estudiosos e pesquisadores da atualidade em diferentes áreas e a partir de outras perspectivas, do que as colonizantes.



Desde os anos 1990, “a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda” presente nas “políticas públicas e reformas educativas e constitucionais, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional” (WALSH, 2009, p. 14). Há de cuidar para não perder a sua essência e poder transformador.

Reconhecer a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, representa valorar e estimular o seu cultivo em benefício de todos, pois a “diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade” (UNESCO, 2005, p. 01). São as singularidades que marcam as diferenças e coabitam os espaços de vivência e convivência humanas e, sua identificação parece ser uma tarefa fácil de realizar, o difícil se faz ao mediar possíveis leituras e consequências que essa identificação traz (RISKE-KOCH, 2007). Dentre as consequências podemos perceber o reconhecimento das diferenças subjetivas (individuais) e objetivas (comunitárias) via atitudes de respeito, acolhida, interação de forma valorativa, enquanto a invisibilização, exotização, desmerecimentos via processos de indiferença e exclusão são sua negação.

O caráter monocultural do Ocidente, expresso na existência de algumas tradições culturais dominantes e culturas dominadas, silenciadas e invisibilizadas – quando não forçadas a desaparecer impregnou culturas, instituições, governos e/m sua diversidade de concepções e práticas, Na historicamente invadida Pachammama - Abya Yala, território apropriado e nominado pelo colonizador de ALeC - [...] os processos de colonização foram transformados em processos de colonialidade: o conhecimento foi colonizado, as mentes foram colonizadas e as visões do mundo e da vida seguem sendo coloniais (ESTERMANN; TAVARES, 2015, 67-68).

Isto se deu em relação a suas crenças, línguas, costumes, formas de convívio e relações humanas. Dentre elas, identificamos a educação em todos os âmbitos, mas principalmente na escolarizada em seus diferentes níveis e modalidades quando de forma homogeneizante e colonizadora, na medida em que preconizava uma única forma de ser e viver e saber, deslegitimando uma variedade de outras possibilidades (MÉNDEZ, 2009).

As raízes e o alcance do pensamento educacional europeu se fizeram presentes e foram determinantes durante séculos na história ALeC. As contribuições dos povos originários e africanos escravizados eram utilizadas somente na medida em que atendiam aos interesses



da matriz política e ideológica do poder colonizador. As conquistas e atos de poder, quando não os dizimavam fisicamente, visavam mutilar suas entranhas, para que seus gemidos e “suspiros não mais exalasses lições de sabedoria entretecidas com conhecimentos acerca de ser humano, educação e vida, perigoso combustível para rebeliões e possíveis levantes de ignorantes e incultos” (OLIVEIRA, 2003, p. 46).

No que tange a ES as primeiras universidades surgiram na ALec somente no século XVI e seguiam o modelo que vigorava na Europa (MOLLIS, 2006). As universidades não apenas reproduziram uma visão de mundo colonizadora ao longo de sua história, mas, “[...] procederam a uma espécie de anatopismo, isto é, eles procederam à transferência de modelos epistemológicos, pedagógicos e axiológico dentro dos processos educacionais, esquecendo a riqueza cultural de seus povos” (ESTERMANN; TAVARES, 2015, p. 67).

Riske-Koch, Macedo e Meneghel (2020, p. 3-4) destacam que:

[...] há marcas da colonização nas IES do continente em maior ou menor grau, de diversas formas: na sua história de elitização; na formação profissional mimetizada de países do Norte; na utilização de metodologias de ensino doutrinadoras e acríticas; na produção científica incipiente e, não raro, alheia às demandas locais; na expansão de vagas mercadorizadas e sem qualidade, com apoio em novos modelos e formatos institucionais.

Estudos e pesquisas apontam que “A América Latina e o Caribe continuam abrigando enormes desigualdades entre ricos e pobres, bem como discriminações de diversos matizes” (STRECK, 2010, p. 24), o que impacta de forma visceral nos processos de Educação Básica e Superior desenvolvidos nestes territórios. No decorrer dos últimos cinco séculos, diferentes movimentos e práticas com conhecimentos e sabedorias milenares, orientados e conduzidos por e com princípios para um Bem-Viver tem alimentado povos originários e diferentes culturas latino-americanas e caribenhas nos processos de resistência aos embates colonizantes, o que também se reflete nos espaços de ES.

Bem-viver é antes de tudo uma forma de olhar, ler e viver no mundo, uma cosmopercepção – um *princípio* a subsidiar e promover “o espaço comunitário, onde há reciprocidade, convivência com a natureza, responsabilidade social, consenso” (MACAS, 2010, p. 14). É, portanto, “uma ideia-força, isto é, um conceito inspirador e mobilizador, capaz de fundar projetos de uma nova ordem social, econômica e política de alcance planetário” (OLIVEIRA, 2012, p. 14).



Na educação, isto requer um espaço formador em propostas que contribuam com exercícios e/m vivências solidárias, autônomas e superadoras a qualificar territórios e territorialidades. Em relação à ES na ALc, Riske-Koch, Macedo e Meneghel (2020), registram a importância e urgência da inserção e/ou implementação de uma perspectiva plural e decolonial nos processos epistêmicos, metodológicos e institucionais a ES em níveis – micro, da sala de aula; meso, das instituições; e macro, das políticas governamentais.

| 428

Estermann e Tavares (2015) advertem que diante da necessidade de aprofundar as transformações estruturais e sociais que frequentemente se verificam nos países da América Latina, surgem as propostas de universidades pluriculturais e interculturais como alternativas às tradicionais universidades (ESTERMANN; TAVARES, 2015, p.68). E assim, Estermann (2013) considera que o conceito mais adequado que pode dar conta da pluralidade cultural, não é o de 'Universidade', e sim, o da 'Interversidade'.

Pensar as diferenças implica perceber que elas lutam constantemente para resistir ao poder de homogeneização – UNiversalização/UNiversidade, que procura naturalizá-las, ignorá-las, invisibilizá-las e, em outros (poucos) casos, supervalorizá-las para que percam sua força nas relações de poder instaladas.

Baseados na premissa / tese que, a postura ou disposição para a abertura numa perspectiva intercultural pode ser entendida como um desprendimento de si próprio ou ainda, um distanciamento das bases identitárias para uma releitura dos fundamentos que permeiam os encontros entre grupos e/ou culturas, os resultados encaminham um conjunto de referenciais enquanto, possíveis indicadores: Compromisso da universidade com o respeito, reconhecimento, proteção, integração e promoção das diferenças, pluralidades e diversidades em todas as suas manifestações; Formação acadêmica intercultural com lógicas, cânones epistêmicos e metodológicos a romper com pedagogias e processos colonizantes; e Ações entre universidade, setor privado e sociedade civil em políticas inovadoras de sentido crítico e propositivo, que atendam a complexidade dos desafios éticos e epistemológicos das diversidades para outras vivências e/m outras leituras e perspectivas de desenvolvimento no mundo contemporâneo.

Palavras Não Finais



Abrir espaços, tempos e lugares, para uma formação que acolha e integre as diversidades identificando nelas o potencial criador, crítico e constituidor da diferença para a construção das identidades, territórios e territorialidades desafia e protagoniza outras vivências - alteritárias, paritárias, comunitárias e horizontais no espaço educador. Neste ensejo, a UNI-versidade deixa de ter e ser detentora de somente um campo epistêmico e/ou metodológico, um olhar e leitura - uma versão e/ou cosmovisão e, passa a ter, proporcionar e instigar olhares e leituras para o conhecimento de diversos saberes e práticas – *ser e estar* em INTER-versidade.

Sabedores somos, que isto não é algo fácil ou tranquilo na atualidade LAeC. Requer um desprendimento de si próprio; um distanciamento de bases identitárias e referenciais colonizadores para uma releitura dos fundamentos que permeiam e constituem a ES LAeC em sua gênese - encontros entre grupos e/ou culturas caracterizados por invasões, confrontos, violências, atrocidades, desencontros e invisibilizações históricas.

Mas, se os encontros em meio a desencontros entre culturas é algo intrínseco ao viver de povos, populações e/ou pessoas, se faz imprescindível uma postura de acolhimento, respeito e responsabilidade ética diante do *estranhamento do/ao diferente*, para que conhecimentos mútuos via diálogos e vivências comuns possam subsidiar e criar processos fraternos e alteritários - interrelações enquanto experiências de libertação e não de dominação, superposição e/ou negação.

Referências

BARDIN, L. *L'Analyse de contenu*. France: Editora Presses Universitaires de France, 1977.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel. *Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad*. Revista Lusófona de Educação, 31, 2015. p. 65-83 Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5381> Acesso 15/10/2018.

ESTERMANN, Josef. La letra con sangre no entra... *Apuntes sobre una educación intercultural y descolonizadora*. In: Teodoro, A.; Mendizábal, Ch. H. C.; Lourenço, F.; Villegas, M. R. Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo. Buenos Aires: Editora Biblos. 2013. (pp.205-232).

LEME, Maria Cecilia Garcez. *Territórios e/m afetos roubados: desenvolvimento urbano e processos de des(re)territorialização de pessoas menores de idade em situação de rua e de risco social*. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional). Programa de Pós-



Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/Brasil, 2019.

MÉNDEZ, José Mário. *Educação intercultural e justiça cultural*. São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2009.

MINAYO, M. C. de S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014

MOLLIS, M.. *Geopolítica del saber: biografias recientes de las universidades latinoamericanas*. In: VESSURI, H. (org.). *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: Editora Clacso, 2006. p. 85-101.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. *Formação de docentes para o Ensino Religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero*. 2003. Tese (Doutorado em Teologia) - Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia. Faculdades EST, São Leopoldo, 2003.

OLIVEIRA, Jasom de. *Da negação ao reconhecimento. A educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectivas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação em Teologia São Leopoldo, 2012.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Coleção Sur Sur, CLACSO, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

RICHARDSON Roberto Jarry *et ali*. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

RISKE-KOCH, Simone. *Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças*. Mestrado em Educação. 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2007.

RISKE-KOCH, Simone; MACEDO, Barbara; MENEGHEL, Stela Maria. *O papel da universidade na América Latina e Caribe - reflexões a partir da decolonização*. In: XIII REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd-Sul). 13. 2020. Blumenau. Anais [...]. Blumenau: ANPED, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma universidade Nova*. Coimbra, 2008.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública*. Estudos Avançados 15 (42), 2001. p. 295-304.



STRECK, Danilo R.. Apresentação. In: STRECK, Danilo R. (org.). *Fontes da Pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TRINDADE, Hélgio. *Saber e Poder: Os Dilemas da Universidade Brasileira*. Estudos Avançados 14 (40), 2000. p. 122-133.

UNESCO, Organização das nações unidas para educação, a ciência e a cultura. Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais 33 sessão. Paris, 2005.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, 2009.

WARTHA, Rodrigo. *A História Inconclusa Do Vale Do Itajaí: Território, Memória E Identidade Nas Vozes Atuais Do Povo Xokleng Laklãnõ*. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

ZWETSCH, Roberto (Org.). *500 anos de invasão, 500 anos de resistência*. São Paulo: Paulinas/CEDI, 1992.



OS SABERES ANCESTRAIS NO TOLDO CHIMBANGUE

Adroaldo Antonio Fidelis¹⁴⁶

Carlos Frederico Branco¹⁴⁷

| 432

Palavras-chave: Cosmo-ontologia Kaingang, *Kofa*, Territorialidade, Educação.

1 Introdução

O território Kaingang Toldo Chimbangue está localizado na Bacia Hidrográfica do Rio Irani, afluente do Rio Uruguai, no município de Chapecó, estado de Santa Catarina. A ocupação Kaingang no Rio Irani é imemorial, território tradicional ocupado pelos Kaingang desde que passaram a ocupar os planaltos sulinos, a aproximadamente 3 mil anos atrás. A região pertence ao bioma da Mata Atlântica e ao ecossistema das florestas de Araucária, sendo que nas proximidades do Rio Uruguai, as araucárias encontram-se com as matas subtropicais.

O cosmo-território Kaingang, é organizado a partir de três níveis verticais, sendo eles, o *Numbê*, a aldeia dos mortos, *Ga*, o território do mundo dos vivos e *Kafá*, o mundo celestial, onde encontra-se *Topé*, o Sol, a Lua e as estrelas. O nível *Ga*, é ainda organizado em *Nen*, a floresta, *erê*, os campos e *emã*, a aldeia. Segundo o historiador Lucio Tadeu Mota (2016), essa região era denominada *Xãxã-rê*, aportuguesada como Campos de Xanxerê. As denominações territoriais Kaingang, encontradas na literatura, evidencia, que os campos (*rê*), eram importantes no cosmo-território Kaingang, sendo que na região entre os rios Iguaçu e Uruguai, na qual onde está localizado o Rio Irani, o *Kreie-bang-rê*, ou Campos de Palmas, poderia ser um dos centros políticos e cerimoniais Kaingang na região.

A ocupação desenfreada e indiscriminada da região sul do Brasil, trouxe consequências graves para os povos originários que aqui estavam. Invisibilizar a histórica e

¹⁴⁶Mestre em Educação pela UNOCHAPECÓ. Professor Indígena no Toldo Chimbangue, Chapecó, Sc. Contato: adroaldoantoniofidelis@gmail.com

¹⁴⁷Mestre em Desenvolvimento Regional pela UTFPR/PB. Atua como professor de História na rede particular em Palmas, Pr. Contato: branco02@gmail.com



memória do povo originário fez parte de todo o processo, era necessário primeiramente negar a existência para posteriormente usurpar os territórios. Porém, a resiliência destes povos garantiu a continuidade enquanto povo *Kaingang* e a vida em coletividade.

A colonização portuguesa e depois euro-brasileira, entre o Iguaçu-Uruguaí, passou a desenvolver-se a partir de meados do século XIX, ocupando principalmente os territórios Kaingang do erê, pois a economia colonial na região era baseada na criação de animais e os campos eram ideais para isso.

Os espaços compreendidos como território tradicional, onde a transitoriedade acontecia com frequência, foram comprometidos com limitações de espaços desde a chegada da colonização, até os dias atuais. Impondo modos próprios de se organizar, os “invasores” oprimem e negam a existência do povo originário. “O outro é negado como o outro e passa a ser sujeito, subsumido, alienado a se incorporar a totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido...” (DUSSEL, 1993, p. 43).

Diante de tantas histórias e memórias contadas, consideramos fundamental escrever nessa parte do texto, como foi a chegada dos indígenas Kaingang juntamente com Chimbangue nas terras onde hoje são catarinenses. Conforme D’Angelis (1984), os Kaingang fugindo do domínio imperial, fogem do Rio Grande do Sul, atravessando o rio Uruguai e seguindo até chegar às margens do rio Irani, onde acabaram ficando. Estima-se que um grupo liderado por Chimbangue tenha se instalado às margens do rio por volta de 1.856, já que ali esse já exercia forte e influente liderança em meio ao grupo.

Essa divisão dos indígenas da região sul, deu-se, quando haviam de um lado os simpatizantes submissos às políticas de aldeamento, de outro, os que ainda resistiam em toldos mantidos pelas forças imperiais. Pois nesse mesmo período outros tantos indígenas debandam do aldeamento de Nonoai, se embrenhando na mata, fugindo da submissão forçada. (D’ANGELIS, 1989).

Por volta de 1915, uma epidemia ainda desconhecida chega ao Irani, assolando grande parte do povo originário, entre eles os detentores dos saberes indígenas, os *kofa*.

Chimbangue já com mais de 100 anos, sem forças nas pernas, era carregado pelos seus, afinal ainda era o cacique, mas no mesmo ano, uniu-se aos ancestrais *Kaingang*, deixando o legado de luta e teimosia, na intenção sempre, de que seu povo estivesse em paz com a natureza. Com sua morte,



assume a liderança do grupo Fidêncio Fernandes Kainhrõ. Anos mais tarde deixaria em seu lugar Antonio Kusé. (D' ANGELIS, 1994, p. 57).

Os povos originários historicamente tinham como tradição de enterrar seus mortos com honraria de um guerreiro quando um grande líder vinha a morrer. No caso, por ser um líder, o próprio cacique Chimbangue recebeu as honras culturais da morte para demarcar o território em que viveu. Ao plantar em sua sepultura um pé de *Fó* (cedro), uma árvore resistente e com durabilidade vital, que ultrapassa os 100 anos, fez-se jus e homenagem ao grande líder (*pã'i mág*).

A partir do século XX, principalmente após a Guerra do Contestado (1912-1916), que as florestas passaram a serem ocupadas e transformadas em lavouras, período que o território do Chimbangue, passou pela maior pressão colonizadora, sendo que os Kaingang tiveram seu território invadido e ocupado por colonos ítalo-gaúchos.

De acordo com Santos (1970), no atual estado de Santa Catarina, os povos originários sofreram, em momentos diversos e em áreas distintas, três tipos característicos da expansão pioneira: 1) A economia extrativa (desalojar violentamente quem os afrontarem e colocá-los a seu serviço). 2) A frente de economia pastoril (explorar a área e limpar os campos de seus habitantes humanos, para entregar ao gado). 3) A frente de expansão agrícola (massa humana com poderio mais sofisticado que as anteriores, analisava minuciosamente as fragilidades do povo originário, confrontando-os e desalojando-os de suas terras).

Com o avanço das colonizadoras ao oeste de Santa Catarina, à medida que os territórios indígenas vão sendo comercializados, os Kaingang são reprimidos e empurrados para encostas de terras não produtivas, ou seja, “perau”, regiões de difícil acesso e com localização íngreme. É nesse período que os últimos redutos Kaingang são definitivamente ocupados, deixando os sobreviventes da chacina cultural à própria sorte. As poucas famílias que ficaram, foram “empurradas” para as barrancas do rio Irani, onde o terreno era íngreme, ou seja, inapropriado para o cultivo de lavouras, reprimindo-os em seu próprio território.

A retomada do Toldo Chimbangue aconteceu a partir da década de 80 e até os dias atuais, os Kaingang lutam pela retomada integral do território. Os saberes ancestrais dos *Kofa*, foram e são de extrema importância para esse movimento de retomada, pois são a partir deles, que, os cosmo-territórios, além de serem identificados, permitem que as gerações atuais, continuem atualizando como territorialidades Kaingang.



O objetivo deste trabalho é discutir a importância desses saberes ancestrais e sagrados para o Toldo Chimbangue, principalmente para as novas gerações. A metodologia utilizada são as referências bibliográficas, as experiências de campo dos autores e os saberes dos *Kofa*, os anciões kaingang.

2 Fundamentação teórica

O cosmo-território é frequentemente abordado em dissertações e teses sobre os kaingang (BRANCO, 20121; FIDELIS, 2021; VEIGA, 2000; TOMMASINO, 1995; ROSA, 2005; HAVERROTH, 1997). Nesta literatura é possível cartografar as territorialidades kaingang e suas relações cosmo-ontológicas, permitindo, estabelecer, as relações de existências e resistências kaingang. Adroaldo Antonio Fidelis (2021), em sua dissertação, discute essas relações no Toldo Chimbangue, trazendo para a luz das discussões acadêmicas, os saberes dos *Kofa* na constituição cosmo-territorial do Chimbangue.

É importante ressaltar, que, na como-ontologia Kaingang, os seres humanos, fazer parte, com os outros seres não humanos, de um mesmo cosmo, não havendo diferenças hierárquicas entre um e outro, pelo contrário, os não-humanos, na trajetória de vida humana, passa a constituir o corpo humano (NARCIZO, 2020), sendo que o *Kujà*, é de extrema importância para essa relação, pois é ele quem se relaciona espiritualmente com os não-humanos.

A escola, como espaço de educação na contemporaneidade Kaingang, assume então um papel importante na transmissão do conhecimento, pois se no tempo antigo, o espaço do fogo, onde acontecia essa transmissão entre os *Kofa* com os mais novos, a escola passa a ser, o local, onde os jovens são educados e os conhecimentos ancestrais, precisam fazer parte da educação escolar Kaingang (FIDELIS, 2021).



4 Resultados e Discussão

Foi possível através das experiências vivenciadas pelos autores na pesquisa bibliográfica, estabelecer relações entre os saberes dos anciões Kaingang, os *Kofa*, na constituição cosmo-territorial do Toldo Chimbangue. Para tanto, foi observado, que os espaços escolares, além da educação tradicional, é um elemento importante na preservação na territorialização, pois, através dela, é possível, que as memórias dos *Kofa* sejam lembradas, atualizando no presente as relações cosmo-ontológicas ancestrais.

A cosmo-ontologia kaingang, diferente da ontologia política ocidental, não separa o meio ambiente dos humanos, porém, com a colonização, os cosmo-territórios kaingang foram ocupados e transformados, causando pressões culturais e ambientais nos territórios do Chimbangue, como, em todos os outros territórios kaingang no Sul do Brasil. Essa pesquisa é importante, pois, ela pode colaborar para as as novas gerações kaingang, transformem os espaços escolares, em territorialidades Kaingang, a partir dos conhecimentos ancestrais dos *Kofa*.

3 Considerações Finais

Em nossa pesquisa entre as relações como-ontológica ambientais Kaingang e a transmissão dos saberes ancestrais através dos *Kofa*, foi possível concluirmos que a escola, como espaço de transmissão dos saberes Kaingang, não substitui os conhecimentos dos anciões, pelo contrário, é um espaço potencializador desses conhecimentos.

Outro ponto importante, que a educação diferenciada, oportuniza aos mais jovens, territorializam o fogo como espaço de aprendizagem, pois, nas rodas de conversa ao redor do fogo, oportunizada pela escola, é possível que os *Kofa* assumam um papel importante na formação das novas gerações. A escola assumiu um papel político dentro dos territórios Kaingang, com ela também há possibilidade de colaborar no desenvolvimento de rituais tradicionais, como nos batismos de cura e de fortalecimento do corpo, realizados pelos *Kujà*.

Esses conhecimentos ancestrais foram de extrema importância para as retomadas no Toldo Chimbangue, pois a lembrança das memórias dos anciões e seus conhecimentos dos territórios sagrados, foram essenciais para a continuidade da territorialização Kaingang



no decorrer dos processos coloniais, em que os Kaingang foram expulsos de seus territórios, permitindo que a memória dos *Kofa* fossem utilizadas arma para as retomadas.

Referências

| 437

BRANCO, Carlos Frederico. *As araucárias na terra indígena de mangueirinha: territórios, existências e resistências Kaingang*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, 2021.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Toldo Chimbanguê: História e Luta em Santa Catarina*. Xanxerê: Conselho Indigenista Missionário, 1984.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do outro. *A origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes 1993.

FIDELIS, Adroaldo Antonio. (RE) EXISTÊNCIA E LUTA DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DO TOLDO CHIMBANGUE SC: OS SABERES KAINGANG ENQUANTO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2021.

HAVERROTH, Moacir. *Kaingang: um estudo etnobotânico: o uso e a classificação das plantas na área indígena Kapeco (oeste de SC)*. 1997. 192 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MOTA, Lúcio Tadeu. *A passagem e a presença dos Jê Meridionais por São Paulo e Paraná: uma reflexão etno-histórica*. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, [S.l.], n. 27, p. 135-157, 2016.

NARCIZO, Getúlio. *A cosmologia na educação e na vida do povo Kaingang da terra indígena Xapecó*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves de. *"Os kujà são diferentes": um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da terra indígena Votouro*. 2005. 416 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *A integração do índio na sociedade regional: A função dos postos indígenas em Santa Catarina*. Ano 1970.



TOMMASINO, Kimiye. *A história dos Kaingáng da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento*. 1995. 351 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VEIGA, J. *Cosmologia e práticas rituais Kaingang*. 2000. 367 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA XAPECÓ

Edilvania de Paula dos Santos¹⁴⁸

Leonel Piovezana¹⁴⁹

Agência Financiadora: Unochapecó - CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Universal

| 439

Palavras-chave: Educação escolar indígena; cultura; Terra Indígena Xapecó.

1 Introdução

Este estudo é um ensaio preliminar que vai se intensificando no desenvolver de minha participação como indígena, mestranda em Educação. Pesquiso nos registros de lutas realizadas por simpatizantes à causa indígena pela educação formal e também de lideranças kaingang, que no processo de educação comunitária apoiaram e lutaram pelo desenvolvimento educacional em prol do nosso povo. Objetivo também, fortalecer a educação para todos, mostrar sua importância, bem como, pela pesquisa, revitalizar aspectos da cultura kaingang (PIOVEZANA, 2010).

De acordo com a realidade e a vivência de cada comunidade a educação indígena é passada dos mais velhos para os mais jovens. Vale ressaltar que a educação, seja indígena ou não, acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização. A educação indígena é a base da cultura do povo Kaingang. Os nossos anciões (kofa eg) são muito importantes, fonte de saberes. São eles que nos passam através da oralidade a importância de cada lua para o plantio, dos contos indígenas, dos remédios da mata, da concepção de vida e do cotidiano, fruto do passado. Informações essas que são de grande valia para as crianças, jovens e adultos de nossa comunidade, potencializando a

¹⁴⁸ Mestranda em Educação do PPGE da Unochapecó. Possui graduação em Ciências Sociais pela Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Pertencente à etnia Kaingang. E-mail: edilvania.santos@unochapeco.edu.br

¹⁴⁹ Doutor em Desenvolvimento Regional (UNISC, 2010) e mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2000). Professor titular da Universidade Comunitária da região de Chapecó do Programa de Mestrado em Educação da Unochapecó. Integrante do Grupo de pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (Unochapecó). E-mail: leonel@unochapeco.edu.br



todos como transmissores do conhecimento.

Arroyo (2000) acredita que essa competência profissional é construída coletivamente por meio do estabelecimento de “[...] comunidades de aprendizes mútuos. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas” (p. 166). Já, de acordo com Melià a Educação pode dar-se muito bem sem alfabetização. Alfabetização, no entanto, nem sempre assegura uma boa educação. Para Maher (2006), a Educação Indígena refere-se a todos os processos educativos utilizados por cada povo indígena no ensinamento de atividades, sejam complexas ou corriqueiras, sendo que ocorrem de forma espontânea, cotidiana e continuada, sem espaço e sujeito específico para ensinar e aprender.

| 440

Na Educação Indígena, não existe a figura do ‘professor’. São vários os professores da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade um único ‘detentor do saber’ autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens. (MAHER, 2006, p. 18).

A Educação indígena e educação escolar indígena, em um caráter pedagógico, podem ser feita com diversas metodologias e entre elas, o aprender dentro da nossa realidade, mesclando o conhecimento universal. A educação escolar indígena ensina a ter respeito, consideração e reconhecer que os anciões indígenas são multiplicadores de conhecimentos, eles nos proporcionam um reconhecimento das tradições culturais de um povo originário, suas formas próprias de organização social, seus valores, tradições e saberes.

Demonstrando o potencial de uma educação diferenciada e intercultural, já que conhecimento do nosso povo indígena proporciona ao estudante uma aproximação e valorização da sua cultura a que está inserido e também valorizando e respeitando a cultura de outros povos. Respeitando suas línguas, tempos próprios, culturas e especificidades em geral. E há uma imensa diversidade cultural entre povos indígenas.

A educação escolar precisa falar sobre a realidade que o estudante vive, na qual ele está imerso. Os estudantes precisam se identificar naquilo que ele está estudando e a escola é o espaço de fortalecimento de sua identidade. Por isso uma escola diferenciada, intercultural, específica, bilíngue e comunitária.

Para Bergamaschi, (2012) A escola é uma instituição que adquiriu grande relevância



na era moderna, especialmente nas sociedades ocidentais, e nelas se consagrou como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimentos e de inserção da pessoa no mundo social.

Quando a educação escolar é destinada aos indígenas, é necessário considerar que os modos de organização curricular e as práticas pedagógicas precisam ser construídos de diferentes maneiras, respondendo às necessidades e aos anseios de cada povo e devem estar alicerçados nas variadas maneiras de pensar e de educar. A base da educação indígena é a oralidade, a escrita vem a partir da introdução da escola ofertada desde o século XVI, pautada numa perspectiva integracionista. O Estado brasileiro pensava numa “escola para índios” que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Visavam desarticular as comunidades e desagregar as formas tradicionais de reciprocidade e de fortalecimento das identidades indígenas. Hoje os indígenas buscam a escola para torná-la adequada aos seus modos de educar e aos seus projetos de futuro. Assumem a escola como instituição importante e necessária para o fortalecimento da identidade indígena. Buscando uma escola para formar nossos futuros professores indígena, médicos, advogados, enfermeiros etc. A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos, hoje se tem bastante leis favoráveis para a educação escolar indígena com necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade. (BERGAMASCHI, 2012).

A constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar, como por exemplo, um calendário próprio. Também lhes asseguram autonomia no desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas. Hoje o direito a uma Educação Escolar Indígena ela é caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização e revitalizada das línguas e conhecimentos dos povos. (RCNEI 1998).

A LDB assegura às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem. De acordo com o artigo 78 “o sistema de ensino da União, com colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolvera programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação



bilíngue intercultural aos povos indígenas”. “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, além de possibilitar o “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científico da sociedade nacional e demais sociedade indígenas e não indígenas”. (BERGAMASCHI, 2012.).

O artigo 79 prevê o apoio técnico e financeiro da União para o provimento da educação destinada aos povos indígenas, para o desenvolvimento de currículos e programas específicos e para a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado. Aplica-se também a participação em programas de capacitação continuada de professores, acesso aos níveis mais elevados de ensino, atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação, assistência à saúde, elaboração de projetos pedagógicos, regimentos, participação em conselhos e instâncias representativas. (BERGAMASCHI, 2012.).

Vale ressaltar aqui a convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificada pelo Estado Brasileiro em 2004. A promulgação foi um passo muito importante para garantir os direitos dos povos indígenas, eliminando o viés integracionista. A Convenção responsabiliza os governos a desenvolver ações coordenadas de proteção e respeito aos direitos indígenas. Essa Convenção trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas nos artigos 26 a 31.

Para concluir, gostaria de argumentar, que a conquista de direitos na lei é fundamental, é importante assinalar que, somente com luta e articulação de forças é que os povos indígenas poderão fazer com que os sistemas de ensino respeitem cada escola com suas diferenças. Não é demais exigir que as escolas sejam diferenciadas com suas particularidades. Não é demais exigir que os processos de formação de professores indígenas sejam planejados de modo a contemplar as diferenças, não de forma genérica, mas a diferença de um povo indígena em relação aos demais.



2 Fundamentação teórica

O levantamento bibliográfico consistiu em uma etapa prévia da pesquisa científica. Que quando é escolhido o tema e mesmo antes da delimitação do problema, faz-se necessário um estudo exploratório, com o objetivo de recolher informações preliminares sobre o objeto de estudo. Este levantamento de pesquisa bibliográfica, permitiu o acesso e a familiarização com algumas dissertações de autores que serão leituras base e que contribuirão na fundamentação teórica. Que são eles Leonel Piovezana com o título Educação e cultura na Terra Indígena Xaçepó.

O levantamento bibliográfico nos deu rumo da iniciação da pesquisa. Proporcionou o conhecimento das obras básicas e dos aspectos gerais do tema escolhido, permitindo a delimitação do problema de investigação. Fez com que tivéssemos a correta noção dos trabalhos já realizados acerca da importância da educação e da cultura kaingang na Terra Indígena Xaçepó.

Vamos dialogar e dissertar nosso estudo a partir dos conceitos abaixo relacionados como principais orientadores teóricos sobre Educação e Cultura, incluindo as dissertações dos Mestres Kaingang em Educação: Professora Ana Paula Narciso; Professor Kaingang Getúlio Narciso e Professora Cintia Márcia da Silva Guisso da TI Xaçepó, além da dissertação sobre Educação e Cultura da TI Xaçepó e da Tese sobre o Território Kaingang na mesorregião Grande Fronteira do Mercosul de meu orientador Prof. Dr. Leonel Piovezana. Como principais referenciais bibliográficos destacamos: BERGAMASCHI, M. A; DALLA ZEN, M. I. H; FREITAS XAVIER, M. L. M (2012) - Povos Indígenas & Educação. MAHER, Terezinha Machado (2006) - Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. PIOVEZANA, Leonel. (2011). Território Kaingang na mesorregião grande fronteira do MERCOSUL: territorialidades em confronto. PIOVEZANA, L. A educação no contexto indígena Kaingang. In: Leonel Piovezana. (Org.). Os Kaingang no Oeste Catarinense: Tradição e atualidade e no Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas/ Ministério da Educação e do desporto, Secretária de Educação Fundamental (1998).



3 Metodologia

Como sou também protagonista e sou da etnia Kaingang professora mestranda em educação, o caminho metodológico a ser percorrido durante a pesquisa está nos referenciais bibliográficos de pesquisas já realizadas, como livros, dissertações e teses, que foram e são os principais fundamentos de meus estudos. Pesquisa bibliográfica, documental, de campo e etnográfica. Acervos da biblioteca da Escola Indígena Cacique Vanhkre e em outras escolas da Terra Indígena Xaçepó e de entrevistas com professores. As entrevistas serão escritas, gravadas, anotações e observações. Vou dialogar e dissertar com estudos a partir dos conceitos: Educação e Cultura, incluindo pesquisas nas dissertações dos Mestres Kaingang em Educação: Professora Ana Paula Narciso; Professor Kaingang Getúlio Narciso e da Tese sobre o Território Kaingang na mesorregião Grande Fronteira do Mercosul de meu orientador Prof. Dr. Leonel Piovezana.

| 444

4 Resultados e Discussão

Dissertar sobre a importância da educação e da cultura kaingang na Terra Indígena Xaçepó não é tarefa difícil, mas nem tão fácil, pois faz parte do nosso mundo de pertencimento e mesmo que, na reminiscência de membros de nossas famílias, aprendemos convivendo e sobrevivendo na interculturalidade. A prenda conversando e escutando de vários professores e também observei convivendo na escola que a nossa cultura vem se revitalizando a partir da instituição chamado escola, através de nossos professores que são mais de 90% que atuam nas escolas das comunidades da Terra Indígena Xaçepó.

Durante o desenvolvimento de minha dissertação e de minhas atividades a campo, relato resultados preliminares, que revolucionam a TI Xaçepó a partir dos anos da década de 1990, a saber: Criação da Escola de Educação Básica, com oferta do ensino fundamental de primeiro ao oitavo ano; oferta do magistério bilíngue para trinta e três professores kaingang, com duração de quatro anos e criação do Colégio Cacique Vanhkre com oferta do ensino fundamental e médio. Em 2009, relato a criação e desenvolvimento dos cursos de licenciaturas intercultural, em todas as áreas do conhecimento e administradas no interior das Terras Indígenas, projetos coordenados pelo professor Dr. Leonel Piovezana da



Unochapecó. Cursos com cinco anos de duração, formando as primeiras turmas em 2014 e 2019 e com nova entrada, em 2020, totalizando 310 estudantes matriculados. Evidências que justificam melhorias no interior das aldeias do oeste do Estado de Santa Catarina, na educação formal, integral e comunitária.

5 Considerações Finais

Na contemporaneidade na Terra Indígena Xaçepé vemos a escola como algo que historicamente foi imposto aos indígenas, mas que hoje temos a escola como instrumento para reivindicações dos nossos direitos, e por verem-na para a construção de projetos autônomos de futuro e como a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarmos e se posicionarmos frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estamos em contato a todo instante, que para os indígenas é percebida como um instrumento para a conquista da autonomia. Acreditamos que através da instituição chamada escola seja possível contar a nossa história, revitalizar nossa cultura, nossas tradições.

A partir da Constituição de 1988, as escolas indígenas, inseridas no sistema educacional brasileiro, possuem características de serem comunitárias, interculturais, bilíngues, específicas e diferenciadas. Isso se dá por meio de diversos aspectos, como o uso da língua indígena; sistematização de professores índios; adoção de um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas; elaboração de currículos diferenciados, além da participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola. Seria um sistema educacional moldado na preservação da cultura indígena, sobretudo no que tange à língua materna – oral e escrita –, e a língua portuguesa também seria ensinada para facilitar a comunicação com o mundo não indígena, inclusive sobre os seus direitos Constitucionais.

Apesar de leis como essas representarem um avanço em nossas políticas educacionais, já que interromperam a imposição de um currículo que buscava uniformizar a educação escolar desconsiderando as especificidades indígenas, elas não dão conta de garantir processos que, de fato, atendam às comunidades. Ainda hoje, precisamos enfrentar muitos desafios nessa área.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, M. I. H; FREITAS XAVIER, M. L. M. *Povos Indígenas & Educação*. 2. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2012.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. cap. 1, p. 11-37.

PIOVEZANA, Leonel. (2011). *Território Kaingang na mesorregião grande fronteira do MERCOSUL: territorialidades em confronto*. Tese. Santa Cruz do Sul, UNISC, 2010. <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/221>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PIOVEZANA, L. A educação no contexto indígena Kaingang. In: Leonel Piovezana. (Org.). *Os Kaingang no Oeste Catarinense: Tradição e atualidade*. 306 ed. Chapecó - SC: Argos editora universitária, v. 1, 2007.



O TURISMO DO MONGE SÃO JOÃO MARIA EM CLEVELÂNDIA/PR: conexões e diálogos possíveis em religiosidade e educação ambiental

*Carlos Frederico Branco*¹⁵⁰

*Maralice Maschio*¹⁵¹

| 447

Palavras-chave: Meio ambiente, Catolicismo popular, Turismo, Saberes Tradicionais e Kaingang

1 Introdução

O presente resumo, que trata de um projeto desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa e estudos em Religiosidades, Educação, Meio Ambiente e Políticas Públicas – AMADURECER, vinculado à Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente de Clevelândia - FAMA e à Prefeitura Municipal de Clevelândia/PR, encomendado pela prefeita Rafaela Losi, intitulado “Cartografia socioambiental Monge São João Maria em Clevelândia”, tem como objetivo discutir como os olhos d’águas do Monge São João Maria representam uma contribuição para o desenvolvimento socioambiental e religioso, no município.

Foram realizadas atividades de campo durante os meses de outubro e novembro de 2021, durante as quais percorreu-se os olhos d’água existentes na cidade e observou-se os graus de conservação. Partiu-se do pressuposto, a partir de conversas com os moradores mais antigos e proprietários das localidades onde estão os olhos d’água, de que o monge esteve nesses locais, em seus períodos de passagem por Clevelândia. Diversos atores e grupos sociais emergiram dessa etnografia, a exemplo dos indígenas Kaingang, os primeiros moradores da terra por onde passou São João Maria e, atualmente, localizados nas proximidades da Aldeia Alto Pinhal.

¹⁵⁰ Mestre em Desenvolvimento Regional pela UTFPR/PR. Professor de História na rede privada de ensino, em Palmas/PR. Contato: branco02@gmail.com

¹⁵¹ Pós doutora em História das Religiosidades e Meio Ambiente pela UEPG/PR. Professora da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente de Clevelândia-FAMA e SEED. Contato: maralicemaschio@gmail.com



A etnografia desenhou-se por seis localidades, permitindo a construção da cartografia, uma vez que, através dos olhos d'água, seguiu-se o curso dos rios que cortam o município, finalizada a rota no Parque Ambiental Tamarino D'Ávila, onde o arroio Banho encontra o Brinco, um dos três parques gerenciados pelas Unidades de Conservação da FAMA, que garantem ICM'S ecológico para seu funcionamento, gerando ainda recursos a outras áreas do município, a exemplo da educação, saúde e turismo.

| 448

Os seis lugares selecionados, relacionados ao Monge São João Maria, contam com a presença, também, de santos e santas católicas. Segundo nossos informantes, nesses lugares são realizados batizados, benzimentos, o uso da água do Monge e do barro dos entornos dos olhos d'água são utilizados para a cura de diversas doenças. A coleta de plantas medicinais e a queima de velas para o Monge, santos e santas, também acontece.

Em três desses lugares, uma em um olho d'água, outro numa gruta e o terceiro numa cachoeira, encontramos capelas e imagens de diversos santos e santas. Contudo, na grande maioria dos olhos d'água deparou-se com uma enorme degradação ambiental. Em alguns lugares, a soja e o pinus estão praticamente dentro dos olhos d'água e o avanço urbano praticamente engoliu as nascentes que nunca secam e que foram passagens do Monge em Clevelândia. A degradação ambiental, a desconfiguração dos olhos d'água ou a dificuldade de acesso a esses lugares, impedem a prática religiosa ligada ao Monge São João Maria e o próprio turismo ecoreligioso, que se desenha como possibilidade através desse projeto.

Para que a Rota do Monge São João Maria seja efetivada, acredita-se que é necessário preservar, proteger, recuperar e melhorar o acesso aos olhos d'água, ou seja, as nascentes do Arroio Brinco e do Arroio Capilé, afluentes do Rio Banho, afluente do Chopim. Não esquecendo que muitas das nascentes estão dentro do perímetro urbano de Clevelândia ou muito próximas dele.

Ao seguir-se as passagens do Monge São João Maria, na cidade, também percorreu-se os caminhos das águas que nascem e passam junto com o Monge e foi possível chegar até o Parque Municipal Ambiental Tamarino D'Ávila, onde o Arroio Brinco encontra o Rio Banho.

No trajeto encontrou-se diversos cultos e etnias, mas o que essa diversidade tem em comum, é a crença no Monge São João Maria, sua capacidade de cura, seu poder e a ligação com o meio ambiente. Os lugares onde o Monge repousou, seja para dormir ou para atender



as pessoas, são nascentes de rios e mesmo que sejam destruídas, elas nunca secam, como dito anteriormente. Os olhos d'águas são sagrados, pois foram benzidos pelo monge e o que foi possível perceber é que esses lugares representam e são o próprio Monge São João Maria, historicamente.

O Culto ao Monge está intimamente relacionado com a saúde dos olhos d'água e com a floresta. Para que a água, o barro ou as plantas medicinais sejam utilizados, é preciso que eles possam ser utilizados. Somente em um lugar encontrou-se a utilização do batizado nas águas do Monge. Esse olho d'água é utilizado pelos Kaingang em Clevelândia, tendo acesso pela Aldeia Alto Pinhal, entre os bairros Claret, Sinval Martins e Eloi Petry. Foram relatados benzimentos de recém-nascidos e de crianças e adolescentes para a cura.

Nos outros três lugares houve registros de batizados, mas eles não são usados pois um deles encontra-se degradado e está localizado próximo do Bairro Almojarifado. Nos demais a população não tem mais acesso: a gruta do Monge São João Maria e da Santa no Colégio Agrícola e o olho d'água do Monge na propriedade de Tere Passos, próximo do Parque EAPI. Esses dois últimos lugares encontram-se preservados e precisam de autorização para ter acesso a eles.

Também identificou-se, na Cachoeira do Brinco, próximo do Colégio Agrícola, uma capela com a imagem da Santa arrancada. O local é de difícil acesso e, em teoria, deve-se pedir autorização para o proprietário por onde se chega à cachoeira. Porém, é possível acessá-la, pela estrada, cruzando a propriedade. O local está preservado, todavia, no seu entorno, a mata se transformou em pasto e plantação de pinus.

Existe ainda mais dois olhos d'água que ficam próximos da Madeireira 5 Irmãos. Um deles é protegido, contém um poço construído de cimento, porém a Floresta deu lugar à plantação de pinus. O segundo olho próximo da Madeireira, que não está em propriedade da mesma, tem um poço, contudo seu entorno possui muito lixo e está próximo de plantações de soja. Acredita-se que as pessoas não fazem mais o uso de sua água.

Depois dessa etapa de campo, buscou-se seguir as nascentes e as águas que por ela o Monge percorreu. Utilizou-se imagens de satélite, cartas topográficas produzidas pelo Exército e arquivos digitais públicos das nascentes e dos cursos hídricos do Município de Clevelândia. Foi possível traçar as florestas ainda existentes e os cursos das nascentes, arroios e rios no perímetro urbano e em suas proximidades e comparar com os olhos d'águas,



grutas e a cachoeira. As duas nascentes próximas da Madeireira 5 Irmãos são nascentes do Arroio Capilé; a nascente na propriedade da Tere Passos, a do Almojarifado, do Colégio Agrícola são nascentes do Arroio Brinco e a Cachoeira do Brinco está em um curso do Arroio do Brinco; e a nascente próxima da Aldeia Alto Pinhal, está na Sanga Cachoeirinha, afluente do Rio Banho.

| 450

Com a cartografia das nascentes e dos cursos dos arroios e rios, visitou-se alguns lugares e encontrou-se mais dois relevantes para o projeto: a Gruta da Santa, no trevo para Pato Branco e o Parque de Exposições da EAPI. A Gruta da Santa fica próxima de uma antiga nascente do Arroio Brinco e dentro de uma mata de araucária em propriedade da massa falida da antiga Olvepar. Dentro dessa mata existem ainda outras nascentes e fica próxima da cabeceira do Arroio Brinco, do outro lado da Rodovia PR-280. Na EAPI é a nascente do Arroio Capilé e, recentemente, teve seu olho d'água restaurado.

Com essas informações em mãos foi possível desenvolver as propostas para o desenvolvimento da Rota do Monge São João Maria, no Município de Clevelândia, cujo projeto contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, via Departamento de esportes de Clevelândia, pois a partir da rota que construímos com o monge foi produzida uma rota para o "Pedala", contando com a participação de ciclistas brasileiros, incentivando o turismo local, regional, estadual e nacional. O Poder Público incentivou o projeto no sentido das expressões de religiosidades advindas da figura do monge São João Maria e de processos históricos como a Guerra do Contestado. A Secretaria Municipal do Meio Ambiente - SEMA também tem apoiado o projeto na direção das restaurações e conservações das nascentes encontradas e das possibilidades de concretização de educação ambiental com os moradores, por intermédio de uma expressão do catolicismo popular: a figura do monge.

2 Fundamentação teórica

João Maria é o nome pelo qual ficaram conhecidos três monges (João Maria D'Agostini, João Maria de Jesus e José Maria de Santo Agostinho), que passaram pela região sul do Brasil entre o final do século XIX e primeira metade do XX. Tinham o caráter de



curandeirismo ou de messianismo. O povo os uniu reconhecendo-os como um só: São João Maria, o monge dos excluídos, especialmente durante a Guerra do Contestado.

São João Maria não apenas é visto como um santo, por vários sujeitos e comunidades de distintas religiosidades, como esteve na cidade de Clevelândia e boa parte do território paranaense. Foi notória sua presença praticando aconselhamentos, orações, benzimentos, processos de cura através dos olhos d'água e do barro e realizando profecias.

É importante entender que a igreja católica não reconhecia a doutrina do Monge, porque diferentemente dos padres que rezavam as missas em latim o Monge não fazia o mesmo. Com isso a própria população conseguia acompanhar o então catolicismo popular do Monge, outra característica desse catolicismo é que ele também não cobrava valor algum para realizar batizados e casamentos.

A História do Monge São João Maria faz parte da História do Paraná e nos últimos anos vem conquistando romeiros e devotos, que participam do turismo religioso e, por vezes, ecológico, ofertado por diferentes municípios, tais como: Lapa, Rebouças, Mangueirinha e, porque não, Clevelândia.

Tendo em vista as considerações acima e respeitando um escopo teórico e metodológico, inspirou-se no Projeto cartográfico de Alfredo Wagner Berno de Almeida (2005) sobre "a nova cartografia social da Amazônia". O projeto em questão enseja, pela cartografia produzida e com os materiais levantados, a valorização de um maior conhecimento sobre o processo de ocupação dessa região, sobretudo de dar uma maior ênfase e um novo instrumento para o fortalecimento dos movimentos sociais que nela existem, a exemplo de comunidades tradicionais como os indígenas Kaingang. Tais movimentos consistem em manifestações de identidades coletivas e situações sociais peculiares e territorializadas. Estas, construídas socialmente pelos diversos agentes sociais, é que suportam as identidades coletivas. A força deste processo de territorialização diferenciada constitui parte deste projeto. A cartografia se mostra como um elemento de combate porque sua produção é um dos momentos possíveis para a auto-afirmação social (ALMEIDA, 2005, p. 1). É nesse sentido que se busca materializar a manifestação da auto-cartografia dos povos e comunidades em eventos como este, que não só pretendem fortalecer os movimentos, mas o fazem na transparência de suas expressões culturais diversas.



Segundo José Fraga Fachel (1995), o Monge São João Maria é um personagem importante na História do Sul do Brasil, realizando trabalhos de curas, nas populações “excluídas” do final do século XIX e início do século XX. O Monge utilizava as águas das nascentes tanto para realizar batismos, como para o consumo das mesmas para curar os enfermos. Por causa disso, as nascentes d’águas utilizadas para praticar a cura se tornaram sagradas e, até os dias atuais, são frequentadas com a mesma finalidade. E também por isso, segue-se essa linha na produção e no desenvolvimento do projeto, respeitando os saberes tradicionais/populares.

Conforme a tradição oral de Clevelândia relatada por nossos informantes, constatou-se que o Monge São João Maria transitou pelo município oferecendo aconselhamento, cura, batizados, benzimentos, entre outros, além de ser possível considerar o Monge como agente ambiental, pois os seus ensinamentos estão relacionados à preservação do meio ambiente.

4 Resultados e Discussão

A partir da cartografia socioambiental em Clevelândia sobre o Monge São João Maria, cartografou-se 6 olhos d’águas no município. Observou-se que muitos desses lugares se encontram em graus elevados de degradação ambiental e, por causa disso, a população tem deixado de realizar práticas envolvendo a religiosidade com o Monge.

As práticas relatadas por nossos informantes foram: benzimentos, batizados, coleta de água para curar males físicos, coleta de barro no entorno dos olhos d’água para a cura de diferentes enfermidades, etc.

Como o Clevelândia faz parte da Rota do Monge São João Maria, desenvolvida pelo Estado do Paraná a partir de 2016, o município tem a potencialidade de desenvolver turismo ecológico religioso, valorizando não somente a história local, mas as experiências religiosas dos sujeitos inseridos na historiografia paranaense. Por isso pretende-se oferecer uma rota para os sujeitos peregrinarem, assistirem às missas nos locais, homenagearem, rezarem e pegar a água e o barro do Monge, entre outras possibilidades como o Pedala e a visitação ao Parque Tamarino.



5 Considerações Finais

O projeto cartográfico do monge representa uma oportunidade para a comunidade clevelandense de resgatar, respeitar e preservar práticas de religiosidade do catolicismo popular, além de restaurar e preservar o meio ambiente.

| 453

Vale destacar, também, a capacidade de emergência do latino-desenvolvimento através do destaque evidenciado e respeitado dos povos tradicionais de etnia Kaingang, desde as primeiras passagens do Monge pela cidade, conforme relatos orais coletados.

Entende-se, inclusive, a intersetorialidade desse trabalho no que se refere à Prefeitura e a elaboração de políticas públicas, a interdisciplinaridade acadêmica no concernente ao Núcleo de pesquisa, à Fama e as relações com a comunidade, bem como as inúmeras dimensões passíveis de serem realizadas numa localidade que recentemente reentrou na rota do turismo e pretende desenvolvê-lo em todas as esferas.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Nova cartografia social da Amazônia*. 2005. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/wp/patrimonioculturalcolaborativo/estudos-de-casos/projeto-nova-cartografia-social-da-amazonia/> Acesso em: 09 de abril de 2022.

FACHEL, José Fraga. *Monge João Maria: recusa dos excluídos*. Porto Alegre; Florianópolis, Editora da UFRGS; Editora da UFSC, 1995.



AGENDA 2030: PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS PARA O FUTURO DA CASA COMUM

*Franciély Valentin da Silva*¹⁵²

*Maria Aparecida Lucca Caovilla*¹⁵³

| 454

Palavras-chave: Agenda 2030, Sustentabilidade, América Latina.

1 Introdução

A presente pesquisa busca analisar os mecanismos de preservação do planeta Terra, tendo em vista que muito se tem discutido sobre o cuidado com a Casa Comum¹⁵⁴, todavia, não é o suficiente, é desejo do povo Latino-Americano assumir a responsabilidade como protagonista da sua história, para atingirmos um novo conceito de sociedade. Sendo assim, é necessário esmiuçar a temática, pois, entre as inquietações do cenário atual em que vivemos, surge o seguinte questionamento. Quais os cuidados que o ser humano deve ter para transformar a casa comum à luz das perspectivas da Agenda 2030, na América Latina? Para tal fim, esta pesquisa inicialmente contextualiza sobre a Pachamama, os direitos da natureza e por fim aborda sobre a Agenda 2030. Além disso, procura entender porque esses três temas estão entrelaçados para o surgimento de uma nova interpretação sobre sustentabilidade da casa comum na América Latina. Portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza descritiva, que se utiliza do método quantitativo.

¹⁵² Mestranda em Direito, Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Integrante do GP Direitos Humanos e Cidadania. E-mail: :francielysilva@unochapeco.edu.br

¹⁵³ Doutora em Direito, área de concentração Direito, Política e Sociedade (UFSC). Docente do PPGD/Unochapecó. Coordenadora do Projeto: Agenda 2030: Experiências de Colaboração Interinstitucionais de Pesquisas e Observatórios para Subsidiar Políticas Públicas para o Desenvolvimento Sustentável (Edital 15/21 FAPESC). E-mail: caovilla@unochapeco.edu.br

¹⁵⁴ Encíclica Laudato Si - Santo Papa Francisco (2015)



2 Fundamentação teórica

Atualmente o planeta vem sendo pensado como sujeito de direitos, diante disso a Carta da Terra reforça paradigmas para uma reformulação da forma de vida em sociedade, por nos encontramos diante de um momento crítico na história da Mãe Terra, ou seja, em uma época em que a humanidade deve escolher o seu futuro.

| 455

[...] Devemos nos unir para gerar uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida e com as futuras gerações. (PREÂMBULO DA CARTA DA TERRA, 2000).

A pachamama dos povos andinos e a Gaia dos contemporâneos, transformou-se num baú a disposição da exploração do ser humano, dono de todas as coisas, outrora só será possível transformar a Terra se substituirmos o saber do *dominus*¹⁵⁵ por saber *frater*¹⁵⁶, entendendo que todos os seres vivos são sujeitos de direitos para recuperar a dignidade humana coletiva. (ZAFFARONI, 2017).

Atualmente há uma onda de extinções maciças de espécies que ultrapassam os limites já vivenciados. Na América Latina há uma grande degradação ambiental, como resultado disso temos a substituição do meio ambiente natural por paisagens degradadas e secas, tudo baseado em uma gama de globalização, considerando que a América Latina é uma grande fornecedora de recursos naturais. (GUDYNAS, 2019).

O filósofo Odílio Alves Aguiar diz que a sociedade atual, com o desenraizamento e a urbanização, deu origem a um ser solitário, uma espécie que vive em função da segurança pessoal, que não preza pelo contato com o outro, e que por isso vê no outro uma ameaça a si próprio, ou seja, um ser sem amor ao próximo e ao bem de uma sociedade ecológica, humanitária e cidadã. (AGUIAR, 2009).

Com isso surge outro questionamento: como o ser humano tratou a terra¹⁵⁷ até agora? Ao analisar o contexto atual podemos considerar que em vez de buscar o equilíbrio para

¹⁵⁵ *Dominus* trata-se de expressão usada para senhor do poder

¹⁵⁶ *Frater* oriundo do latim de fraternidade que é o laço de união entre os homens, fundado no respeito pela dignidade da pessoa humana e na igualdade de direitos entre todos os seres humanos.

¹⁵⁷ Conhecida pelos Andinos de Pachamama, ou mãe terra.



alcançar a Paz e a igualdade, fez justamente ao contrário, a evidência disso são os cenários de guerra, fabricação de armas, exploração da natureza, aumentando a pobreza, transformando seres humanos em escravos, as religiões também não atingiram um equilíbrio necessários e nem o respeito a vida de tudo que existe.(ZAFFARONI, 2017).

Para Gudynas, cuidar da terra é papel do ser humano como parte da comunidade da vida em conjunto com as demais espécies, ou seja, todas as formas de vida, além disso a ética de cuidar da terra trata-se de um direito intrínseco, pois os direitos dos seres vivos são localizados em um mesmo nível dos direitos humanos, ou seja, é uma responsabilidade mundial, que ultrapassa as fronteiras de territórios, cultura ou ideologias. (GUDYNAS, 2019).

Na *encíclica laudato si*, o Papa Francisco fortalece a necessidade de um novo paradigma de sociedade humana que é regida pelo bem em coletividade:

A destruição do ambiente humano é um facto muito grave, porque, por um lado, Deus confiou o mundo ao ser humano e, por outro, a própria vida humana é um dom que deve ser protegido de várias formas de degradação. Toda a pretensão de cuidar e melhorar o mundo requer mudanças profundas nos estilos de vida, nos modelos de produção e de consumo, nas estruturas consolidadas de poder, que hoje regem as sociedades. O progresso humano autêntico possui um carácter moral e pressupõe o pleno respeito pela pessoa humana, mas deve prestar atenção também ao mundo natural e «ter em conta a natureza de cada ser e as ligações mútuas entre todos, num sistema ordenado.(CARTA ENCÍCLICA LAUDATO SI' DO SANTO PADRE FRANCISCO, 2015)

Ao esmiuçarmos os paradigmas de uma sociedade, que visa o bem comum, e quais os mecanismos que estão disponíveis a esta sociedade, no contexto da América Latina, nos deparamos com a Agenda 2030 - ONU e os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, que traça parâmetros de forma global, local e regional, pois é uma agenda unitária e transfronteiriça.

Os paradigmas da agenda 2030, originados dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) que antecederam os ODS, iniciaram as discussões na Conferência de Estocolmo (1972) — Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente Humano ocorrida entre os dias 5 a 16 de junho de 1972, que reuniu 113 países. Foi um marco histórico, por se tratar do primeiro grande encontro internacional, com representantes de diversas nações, para discutir os problemas ambientais. (Declaração de Estocolmo, 1972)



Passando pela Rio 92 — em 1992, na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que ficou conhecida como Eco-92 ou Rio-92, foi dada a largada para que a conscientização ambiental e ecológica entrasse definitivamente na agenda dos cinco continentes. (FRANCISCO, Wagner, 2022.)

E a Rio+20 — na declaração final da Conferência Rio + 20, em 2012. A “*The future We Want*”, — O FUTURO QUE QUEREMOS — marca o início dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e prevê a criação do *Open Working Group on Sustainable Development Goals* — OWG.(DECLARAÇÃO RIO+20, 2012).

A Agenda 2030 e os 17 ODS, têm como meta serem cumpridos até 31 de dezembro de 2030. Em que pese não serem legalmente vinculantes, espera-se que os países e estados se apropriem da Agenda 2030 e seus 17 objetivos, estabelecendo políticas, planos e programas de desenvolvimento sustentável ao longo desses anos para o alcance de todas as pessoas, do planeta, da prosperidade e da paz.(GT AGENDA 2030,2022). Assim, referida agenda foi redigida com os seguintes ideais:

Figura 1: Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável.



(Fonte: ONU,2022.)



Desta forma, até 2030, prevê-se que todos os países desenvolvam políticas, medidas e ações, com vistas ao cumprimento e implementação dos 17 Objetivos, organizados em 89 temas e 169 metas, para conciliar e explorar um modelo global que permita erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, levando em consideração o fenômeno das alterações climáticas. (MUNDO, Transformando Nosso,2016).

Figura 2 - Características e finalidades da Agenda 2030.



Fonte: Mapa mental fonte própria, 2022. Dados da Agenda 2030.

O documento compreende que, para que a agenda tenha sucesso, será necessário que todos os países e todas as partes interessadas, atuem em parceria colaborativa. A agenda está decidida em libertar a raça humana da tirania, da pobreza e da penúria, curando e protegendo o planeta. A ONU está determinada a tomar as medidas ousadas e transformadoras, pois são urgentes e necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcar nesta jornada coletiva, a agenda se compromete em não deixar ninguém para trás. (MUNDO, Transformando Nosso,2016).



Na América Latina a responsabilidade de difusão e iniciativas sobre a Agenda 2030 e os 17 ODS¹⁵⁸, até o momento, é pelo “Fórum dos Países da América Latina e do Caribe sobre Desenvolvimento Sustentável”, criado pelos Estados-membros da Comissão Económica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

O último fórum ocorreu em 2021, na Costa Rica, que trouxe como destaque: “que não há para onde voltar, ou seja, temos que ir rumo a um futuro diferente”. América Latina e Caribe não podem continuar tolerando a injustiça estrutural que a distingue. É hora de acabar com a cultura do privilégio, com as desigualdades e de erradicar a pobreza em todas as suas formas. Tendo como prioridade construir um futuro com plenos direitos a uma proteção social universal. (Cepal, 2021).

Há alguns anos vem ocorrendo movimentos para a regulamentação dos direitos da natureza como direitos humanos dos seres vivos. Na América Latina é evidente estes movimentos nos países do Equador e da Bolívia, em virtude de que, após vários debates resultou no reconhecimento constitucional dos direitos da natureza no art. 71 da Constituição Equatoriana traz que:

Art. 71.- La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. Toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza. Para aplicar e interpretar estos derechos se observarán los principios establecidos en la Constitución, en lo que proceda. El Estado incentivará a las personas naturales y jurídicas, y a los colectivos, para que protejan la naturaleza, y promoverá el respeto a todos los elementos que forman un ecosistema. (Equador,2008).

Sendo assim, não estamos tão distantes de reconhecermos os direitos da natureza e de uma sociedade coletiva em que os direitos humanos sejam efetivados. Ainda há um trabalho árduo pela frente, porém, temos mecanismos para a implementação e efetivação destes para uma cidadania global.

3 Metodologia

¹⁵⁸ Objetivos do Desenvolvimento Sustentável



Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza descritiva, que se utiliza do método quantitativo. Segundo Minayo "O método quantitativo é o que se aplica ao estudo da história sob a ótica dos atores, de relações e análises de discurso e de documentos [...]". Esse tipo de método baseia-se em fundamentações teóricas, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos e possibilita a construção de novas interpretações, revisão e criação de novos conceitos durante a investigação. (MINAYO,2010).

Ainda de acordo com o referido autor, esse método busca garantir uma precisão nos resultados, evitando distorções na análise e interpretação, possibilitando uma margem de segurança.

Já no que tange a pesquisa bibliográfica, Gil a define como aquela que é elaborada tendo como base material já publicado incluindo material impresso ou outros tipos de fontes como discos, CDs e materiais disponibilizados pela Internet. (GIL,2017).

Em relação à pesquisa de natureza descritiva, é a que propõe-se a investigar o "que é", ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal. Desta forma, são considerados como objeto de estudo de uma situação específica, até mesmo um grupo ou um indivíduo.(RICHARDSON, 2008).

4 Resultados e Discussão

Após a análise bibliográfica, ao tratarmos dos mecanismos de construção de um futuro melhor, pautado no bem comum, na sustentabilidade, democracia, cidadania e no respeito a todos os seres vivos como seres de direitos, verifica-se que é possível uma transformação social, desde que se inicie pela mudança na educação que é a base da sociedade, ou seja, para termos uma casa comum ou que a Mãe terra se regenere e floresça, os seres vivos que nela habitam precisam se conscientizar que a terra deve ser cuidada e não apenas extorquida em suas riquezas.

Esta pesquisa buscou contextualizar os caminhos para uma casa comum saudável, baseada nas metas e objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, ou seja, a terra como sujeito de direitos e de preservação.

Além disso, esta pesquisa possui grande relevância para sua realização, tendo em vista estar inserida na linha de pesquisa - Direito, Cidadania e Socioambientalismo - do Programa de Mestrado em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó -



Unochopecó (PPGD) e ao Núcleo de Estudos da Agenda 2030, vinculado ao Observatório de Políticas Constitucionais Descolonizadoras para América Latina - OPCDAL.

5 Considerações Finais

| 461

Não é recente que a terra vem demonstrando sua instabilidade, sendo possível perceber o quanto o ser humano à está destruindo, porém, foi necessário ocorrer uma catástrofe mundial como a pandemia SARS-CoV-2 (Covid - 19), que atingiu todas as classes sociais e todos os seres humanos, para refletir sobre o planeta que queremos deixar para o futuro.

Essa pesquisa analisou os principais documentos que demonstram que é possível construirmos uma sociedade mais coletivamente em que todos os seres vivos que habitam a mãe terra sejam reconhecidos como seres com dignidade e direitos.

O futuro que queremos precisa estar pautado em um novo paradigma de respeito à natureza, à cidadania, à dignidade e à cultura da paz, assegurando às próximas gerações os frutos da terra.

Será necessário, portanto, promover as primeiras mudanças que devem ter como base as metas e os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, que por se tratar de um documento global, pode ser interpretado e implementado de forma mundial, regional e local, independente de divisas territoriais, culturais e ideológicas.

Outro documento de suma importância é a Encíclica *Laudato Sí*, do Papa Francisco, que resume os conceitos primordiais para uma vida baseada na coletividade, primando pelo cuidado com tudo que tem vida, com o outro, não importando qual tipo de ser vivo se trata.

Portanto, é de suma importância para a sociedade todos os debates que vêm sendo desenvolvidos, pelos órgãos públicos e privados, instituições de ensino superior e pesquisadores que visam apresentar às comunidades os mecanismos que as metas e os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 propõe para um planeta saudável e inclusivo.

Referências

AGUIAR, Odílio Alves. *O lugar da política na civilização tecnológica*. VAZ, Celso, 2009.



CEPAL, *Países da América Latina e do Caribe se comprometem a implementar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e avançar em direção a um futuro melhor*, 2021. disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/paises-america-latina-caribe-se-comprometem-implementar-agenda-2030-o-desenvolvimento>. Acesso em: 19.abril. 2022.

DA TERRA, Carta. *Carta da Terra*. Rio de Janeiro: Comissão Carta da Terra, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4463897/mod_book/chapter/20806/Biodiversidade_2012/CartadaTerra.pdf . Acesso em: 19.abril. 2022.

EQUADOR. *Constitución de la República del Ecuador 200. Lei nº 449, de 20 de outubro de 2008*. Disponível em: http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf . Acesso em 19. abril.2022.

FRANCISCO, Papa. *Laudato si: Carta encíclica sobre el cuidado de la casa común*. Palabra, 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html . Acesso em: 19.abril. 2022.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. *"Eco-92"; Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/eco-92.htm> . Acesso em 21 de abril de 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Grupo de trabalho da sociedade civil para a agenda 2030 do desenvolvimento sustentável. *O que é a agenda 2030*. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/agenda-pos-2015/>. Acesso em: 19.abril. 2022.

GUDYNAS, Eduardo. *Direitos da natureza: ética biocêntrica e políticas ambientais*. Editora Elefante, 2019.

MINAYO, M. C.S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. (12ª edição). São Paulo: Hucitec - Abrasco, 2010.

MUNDO, Transformando Nosso. *A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2016. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf . Acesso em: 19.abril. 2022.

NAÇÕES UNIDAS, Organização das . *Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano*. Tradução livre. Estocolmo, jun. 1972. https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo_mma.pdf . Acesso em: 19.abril. 2022.

NAÇÕES UNIDAS, Organização das . *Conferência Rio +20 em 2012*. Disponível em: http://www.rio20.gov.br/documentos/documentos-da-conferencia/o-futuro-que-queremos/at_download/the-future-we-want.pdf . Acesso em: 19.abril. 2022.



RICHARDSON, R. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *A Pachamama e o ser humano*/Eugenio Raúl Zaffaroni; Tradução de Javier Ignacio Verna; Ilustrações de Miguel Rep. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.



A PADRONIZAÇÃO DAS MORADIAS POPULARES DECORRENTES DE CONJUNTOS HABITACIONAIS

*Erlon Antonio Medeiros*¹⁵⁹

| 464

*Maria Aparecida Lucca Caovilla*¹⁶⁰

Palavras-chave: dignidade, padronização, moradia, gentrificação.

1 Introdução

Como resultado de políticas públicas que visam muito mais esconder a população de menor renda, concedendo-lhes o mínimo possível a partir de necessidades vitais básicas, os programas habitacionais promovem a gentrificação dessa população, relegando-a para locais mais distantes de áreas privilegiadas em termos de localização, paisagem, serviços públicos e essenciais. A construção de conjuntos de casas decorrente de programas habitacionais dos governos são padronizadas nacionalmente, não respeitando as diferenças regionais decorrentes de clima e costumes da população envolvida, nem as condições dignas efetivas das diferenças familiares próprias (número de pessoas, condições de saúde etc.) e causando uma estratificação social profunda a partir da identificação direta que esta padronização causa. A população assim submetida, por mais que receba o mínimo necessário em moradia (paredes, teto e chão) fica socialmente vulnerável em termos de estratificação social causada especialmente pela identificação que a padronização de construção e visual causa. O presente estudo pretende analisar a questão da gentrificação causada às populações de baixa renda, a partir da construção de conjuntos habitacionais em locais distantes e a padronização das habitações construídas nesses espaços, verificando a criação de estratificação social

¹⁵⁹ Estudante do PPGD - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito (PPGD/Unochapecó). Linha de Pesquisa: Direito, Cidadania e Socioambientalismo. E-mail:erlon.medeiros@unochapeco.edu.br

¹⁶⁰ Doutora em Direito, área de concentração Direito, Política e Sociedade (UFSC). Docente do PPGD/Unochapecó. Coordenadora do Projeto: Agenda 2030:Experiências de Colaboração Interinstitucionais de Pesquisas e Observatórios para Subsidiar Políticas Públicas para o Desenvolvimento Sustentável (Edital 15/21 FAPESC).E-mail:Caovilla@unochapeco.edu.br



dirigida contra os moradores e que é vinculada nesses aspectos. A metodologia será de caráter qualitativo e etnográfico.

2 Fundamentação teórica

| 465

A padronização das moradias populares derivadas de conjuntos habitacionais criados a partir de programas políticos de desenvolvimento das cidades ignora as particularidades regionais e sociais dos moradores.

Feita com o óbvio intuito de reduzir ao máximo os custos da construção, fixa e se utiliza de padrões unicamente econômicos, relegando as populações necessitadas a um mínimo existencial que, se em um primeiro momento pode parecer suficiente, em seguida se revela causador de diversos problemas que terminam por afetar a bem-estar inicialmente verificada.

A ideia de dignidade humana decorrente das necessidades vitais básicas até pode, à primeira vista, resultar da equação básica de a quem nada tem, o mínimo é suficiente. Ter “um teto sobre a cabeça”, entretanto, é diferente de ter uma moradia efetiva. Afinal, moradia, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene e transporte são necessidades vitais básicas preconizadas na Constituição Federal brasileira (art. 7º, inciso IV), não de forma isolada, mas conjugada.

O resultado da padronização nacional das moradias derivadas de programas habitacionais, além de não se levar em conta as diferenças regionais referentes ao clima e aos costumes das populações envolvidas, cria uma divisão social bastante profunda nas cidades, onde os conjuntos habitacionais são estigmatizados. A população assim segmentada socialmente se vê limitada até mesmo na utilização de espaços públicos fora desses conjuntos, prejudicando a adequação dos demais insumos de suprimento de suas necessidades básicas.

O administrador público envolvido nos projetos e programas habitacionais tem em mente que a necessidade de moradia é cumprida de forma isolada. Contenta-se em oferecer à população quatro paredes, chão e teto, como se isso fosse o suficiente para a garantia da cidadania dessa população necessitada. A localização dos conjuntos assim criados não é vista com mínima importância sequer. Até mesmo, quanto menos valorizada a área, mais interessante sob o viés econômico puro será a construção de casas e oferecimento no



programa habitacional. Mais perverso, contudo, é que quanto mais distante essa área for, melhor para “sociedade”. Cria-se assim um duplo razão de estigma: as residências são padronizadas (mesmo desenho e projeto imobiliário, mesma cor, mesmo tamanho) e distantes do centro ou de áreas mais valorizadas (mais valorizadas justamente por oferecem melhores condições de habitação (notadamente serviços públicos, facilidades de acesso etc.).

| 466

A evidente gentrificação promovida por tais planejamentos estratégicos econômicos e nada voltados para a dignidade, acomoda as populações envolvidas em locais onde a acessibilidade é prejudicada, e não são levadas em conta as necessidades particulares. Fato é que os governos não conhecem as populações de forma adequada, e não estão preocupadas em conhecer.

Jacobs (2011), assinala o problema de forma muito elucidativa:

No East Harlem de Nova York há um conjunto habitacional com um gramado retangular bem destacado que se tornou alvo da ira dos moradores. Uma assistente social que está sempre no conjunto ficou abismada com o número de vezes que o assunto do gramado veio à baila, em geral gratuitamente, pelo que ela podia perceber, e com a intensidade com que os moradores o detestavam e exigiam que fosse retirado. Quando ela perguntava qual a causa disso, a resposta comum era: "Para que serve?", ou "Quem foi que pediu o gramado?" Por fim, certo dia uma moradora mais bem articulada que os outros disse o seguinte: "Ninguém se interessou em saber o que queríamos quando construíram este lugar. Eles demoliram nossas casas e nos puseram aqui e puseram nossos amigos em outro lugar. Perto daqui não há um único lugar para tomar um café, ou comprar um jornal, ou pedir emprestado alguns trocados. Ninguém se importou com o que precisávamos. Mas os poderosos vêm aqui, olham para esse gramado e dizem: 'Que maravilha! Agora os pobres têm de tudo!'"

É possível estender a noção do gramado citado na obra acima para diversas outras situações que causam visíveis dificuldades para a garantia de dignidade da população atingida por políticas públicas decididas sem a menor atenção às reais condições necessárias. A padronização dos conjuntos habitacionais, por exemplo, se no início pode parecer bom a existência de “quatro paredes, chão e teto”, em curto período irá gerar instabilidade que causa reflexos a cada dia mais profundos, notadamente na sociedade informada que se apresenta atualmente.

Ainda nas palavras de Jacobs (2011):

O emaranhado de confusões a respeito do funcionamento das cidades que cresceu em torno do conceito de conjunto habitacional subsidiado não está mais só na nossa cabeça: transformou-se num emaranhado de instrumentos legislativos, financeiros, arquitetônicos e analíticos aplicados às cidades.



E no arremate,

As diferenças genuínas no panorama arquitetônico urbano expressam, como diz Raskin com muita propriedade, [...] o entrelaçamento de manifestações *humanas*. Há muita gente fazendo coisas diferentes, com motivos diferentes e com fins diferentes, e a arquitetura reflete e expressa essa diferença, que é mais de conteúdo que somente de forma. Por serem humanas, as pessoas são o que mais nos interessa. Na arquitetura, tanto quanto na literatura e no teatro, é a riqueza da diversidade humana que dá vitalidade e colorido ao meio humano [...].

| 467

Já Priori Gonçalves, Araújo Lima e Antunes Fortunato (2018) esclarecem:

Para SMITH (2006) o surgimento da gentrificação propriamente dita pode ser atribuído às cidades pós-guerra do mundo capitalista avançado. Isto tanto pela extensão como pela natureza sistêmica da reconstrução e reabilitação dos centros urbanos a partir da década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial. Jacobs (2014), ao construir sua tese a respeito da autodestruição da diversidade urbana, mesmo que não tratando diretamente do tema, faz críticas a situações relacionadas ao processo de gentrificação, afirmando que usos mais lucrativos tendem a se intensificar nas localidades, expulsando os tipos de uso menos lucrativos. Quando o interesse por moradia ou trabalho em uma determinada região for maior, causando disputa, aqueles que conseguem se instalar, se estratificam segundo a sua capacidade de fazer frente às despesas, saindo vencedores poucos usos dominantes. [...] Também Silva (2006), complementa que o fenômeno da gentrificação se dá pela influência da oferta estratégica (produção) criada pelos agenciadores de espaço, governantes e setor privado, tornando o centro atrativo para moradia, consumo e lazer da população de maior renda.

Falando de casos brasileiros sob o aspecto de gentrificação, às mesmas autoras analisam o caso da capital paranaense como exemplificativo desse fenômeno:

Ao mesmo tempo, a estrutura urbanística estabelecida em Curitiba a partir de 1971 (organização do uso do solo de forma integrada com o sistema viário, o transporte e a implantação de equipamentos e tratamento do espaço) foi objeto de *citymarketing* e gerou acentuada elevação do custo imobiliário, reservando possibilidade de moradia aos grupos com maior renda, que usufruíam diretamente das condições da capital, que passou a ser conhecida como “cidade ecológica” (MENEZES, 1996).

Ao mesmo tempo que esse planejamento das cidades como centros de serviços diversos, conforto, lazer intenso e diversificado para a população se intensifica tanto nos grandes centros como nas cidades menores, a população economicamente desprivilegiada,



que não pode usufruir dessas benesses, é excluída então fisicamente, mediante a gentrificação causada pelos programas habitacionais a ela dirigidos, de forma a acentuar a estratificação social que a coloca na posição mais inferior.

3 Metodologia

| 468

A metodologia empregada é de caráter qualitativo, com enfoque filosófico da construção social e técnico- etnográfica (entrevistas, observação). A revisão de literatura será realizada nos repositórios de dissertações e teses de universidades, no Portal de Periódico da Capes, nas bases Google Scholar, Scielo, Scopus e outras bases de dados de acesso livre. Serão utilizados artigos científicos, livros, dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de eventos. A pesquisa de campo será desenvolvida em Chapecó, de acordo com cronograma específico, e consistirá na entrevista com pessoas moradoras de conjuntos habitacionais e outros envolvidos na criação desses projetos e programas, e, ainda, com pessoas envolvidas na atenção aos moradores de comunidades semelhantes, a fim de equiparar e pensar como um conjunto o problema detectado nas cidades.

4 Resultados e discussão

Trata-se de pesquisa relevante, que aborda os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 11 “Cidades e Comunidades Sustentáveis”, vinculada ao Observatório de Políticas Constitucionais Descolonizadoras para a América Latina – OPCDAL, em que se pretende promover a completa regularização fundiária às famílias, contribuindo para a transformação da sociedade no resgate da cidadania e dignidade humana.



5 Considerações Finais

O papel dos gestores públicos é sumamente importante na perspectiva de evitar a estratificação causada pela forma com a qual as casas dos programas habitacionais são construídas, e a localização destes espaços. Os mecanismos para a consecução desse objetivo deve passar, necessariamente, pela audiência das pessoas envolvidas, além da percepção natural obrigatória a todo gestor. Com isso, o efeito mais pernicioso da própria gentrificação pode ser evitado, já que se terá uma maior participação da população na decisão de onde e como a moradia será localizada e construída, causando um alinhamento de interesses muito maior e mais adequado. Enfim, o problema deve ser trabalhado como um projeto de pesquisa de dissertação de Mestrado em Direito do PPGD – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Unochapecó, aqui falar do tema que está servindo de base para aprofundamento teórico para a produção da dissertação que está em andamento, e que tem como horizonte a inclusão e a justiça social.

| 469

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 20 de abril de 2022.

JACOBS, Jane. *Morte e vida de grandes cidades*; tradução Carlos S. Mendes Rosa ; revisão da tradução Maria Estela Heider Cavalheiro ; revisão técnica Cheila Aparecida Gomes Bailão. – 3 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. – (Coleção cidades).

PRIORI GONÇALVES, L., ARAÚJO LIMA, C. de, e ANTUNES FORTUNATO, R. (2018). *Estudo comparativo de ocorrência de gentrificação em cidades brasileiras a partir de categorias de análises apontadas por Neil Smith. Urbana, 19, 67-83.*



IMPLEMENTAÇÃO DO ODS 11 DA AGENDA 2030 NA AMÉRICA LATINA

*Nediane Piasson Dal Cim*¹⁶¹

*Andréa de Almeida Leite Marocco*¹⁶²

*Cristiani Fontanela*¹⁶³

| 470

Palavras-chave: Cidades, Agenda 2030, América Latina.

1 Introdução

A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, denominada: “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Foi aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2015, por líderes mundiais de 193, os quais assumiram um compromisso para com o Desenvolvimento Sustentável. Tornou-se um documento global, utilizado como referência para a formulação e implementação de políticas públicas para governos, academia e sociedade civil. Contempla 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, criados para erradicar a pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, um dos requisitos indispensáveis para o desenvolvimento sustentável do nosso planeta.

O arranjo para o aprimoramento de “Cidades e comunidades sustentáveis” é o

¹⁶¹ Mestranda em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Linha de pesquisa 1: Direito Cidadania e Socioambientalismo. Contato: neipiasson@unochapeco.edu.br

¹⁶² Doutora e Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC). Graduada em Direito (2005) e em Letras Português/Inglês (2002), pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Especialista em Direito Público (2009) e em Metodologia do Ensino de Línguas (Inglês, Portuguesa e Espanhola). Especialista em Docência no Ensino Superior; Advogada; Conselheira da OAB - Subseção Chapecó - SC; Professora Titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Pró-reitora de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-graduação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Contato: andream@unochapeco.edu.br

¹⁶³ Doutora e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Docente do programa de Mestrado em Direito e coordenadora do Núcleo de Inovação e Transferência Tecnológica - NITT da UNOCHAPECÓ. Advogada, inscrita na OAB/SC sob o no 20806. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Direito, Democracia e Participação Cidadã. - UNOCHAPECÓ. Possui experiência na área de propriedade intelectual, transferência de tecnologia e inovação. Contato: cristianifontanela@unochapeco.edu.br



propósito do ODS 11, que busca “Tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis”. O crescimento desordenado das cidades na América Latina, todavia, tem expandido os anéis periféricos, as regiões metropolitanas, ocupações em áreas irregulares e inapropriadas para habitação, em encostas de morros e serras, em áreas de preservação permanente aumentando ainda mais a segregação socioespacial. São locais precários de infraestrutura básica, que, por consequência, potencializam a exclusão social elevando os índices de pobreza. São várias as advertências feitas por pesquisadores e atores sociais de diversas áreas. A partir disso, o presente estudo tem como objetivo geral identificar os principais desafios à implementação do ODS 11 da Agenda 2030 na América Latina. Este estudo pauta-se nos seguintes objetivos específicos: (a) descrever as principais características das cidades sustentáveis na América Latina; (b) apresentar o ODS 11 da Agenda 2030; (c) contextualizar os desafios à implementação do ODS 11 da Agenda 2030 na América Latina.

Quanto à metodologia, realiza-se uma revisão bibliográfica da literatura, a partir de pesquisa bibliográfica, utilizando-se também a pesquisa documental, com base na análise de leis, trabalhos na área de planejamento urbano, gestão urbana, políticas públicas, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, cidades sustentáveis, ODS 11 da Agenda 2030, com base no método dedutivo de estudo.

2 Fundamentação teórica

As cidades sustentáveis são consideradas pela literatura aquelas que buscam equilibrar as três dimensões da sustentabilidade: econômica, social e ambiental. Leite (2012, p. 135), contribui com o conceito de cidade sustentável “[...] reconhece que a cidade precisa atender os objetivos sociais, ambientais, políticos e culturais, bem como aos objetivos econômicos e físicos de seus cidadãos”. Gomes (2009) expõe que as cidades são o palco de grande parte dos problemas ambientais globais. As cidades sustentáveis inserem-se no contexto de cidades inteligentes, as quais utilizam Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), para otimizar o meio ambiente urbano tornando, assim, as cidades mais sustentáveis e eficientes (BID, 2016).

Assim, o desenvolvimento de cidades sustentáveis, assim como seu planejamento e gestão merecem ser mais que priorizados em debates de agendas públicas e na construção



de políticas públicas, tendo em vista que as cidades consomem a maior quantidade de recursos naturais do planeta e onde se concentram o maior número de pessoas. Segundo o relatório “Estado das Cidades da América Latina e Caribe” (ONU-Habitat, 2012), a população urbana da América Latina chegará a 89% em 2050. Vale notar que as cidades da América Latina têm os maiores índices de desigualdade do mundo e, por consequência, os maiores índices de pobreza. O fenômeno da crescente urbanização perpassa pelas últimas décadas e impacta no planejamento e na gestão urbana das cidades, importante desafio do século XXI.

Aranovich *apud* Solano (1983, p. 383) corrobora que “[...] o processo de urbanização na América Latina, sua forma acelerada de crescimento, sua mudança violenta de um país agrícola e atrasado para um país industrializado, criou uma série de problemas, que exigem o encaminhamento de soluções atuais”.

Em que pese os desafios em tornar as cidades mais sustentáveis, as principais características de cidades sustentáveis da América Latina vinculam-se a modelos que utilizam formas alternativas de energia, que priorizam o transporte público incluído os modais, que reciclam resíduos sólidos e o lixo, que se preocupam com a poluição do ar, que priorizam o acesso aos serviços públicos e aos espaços públicos, que adotam uma série de práticas eficientes voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população, desenvolvimento econômico, preservação do meio ambiente e das áreas verdes. Ainda, as cidades sustentáveis são as que promovem ações para sensibilizar seus habitantes e integrá-los em programas para a preservação do meio ambiente urbano e dos espaços públicos considerando-os como extensão de suas moradias.

Neste aspecto, torna-se imprescindível uma melhor compreensão da acerca da Agenda 2030, cuja construção iniciou no século XX, quando duas guerras envolveram vários países e grande número de pessoas. Contudo, há registros que seu processo iniciou há mais de dois mil anos com Aristóteles e Sócrates tentando refletir sobre o papel do ser humano no planeta. A Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, com a finalidade de trabalhar pela paz e pelo desenvolvimento, conforme preconiza o preâmbulo da Carta das Nações Unidas, impulsionou e permitiu a elaboração de vários acordos globais, assim como a formulação de novos conceitos sobre desenvolvimento sustentável.

O tema sustentabilidade avançou a partir do Relatório de Brundtland, intitulado de “Nosso Futuro Comum” pela ONU. Em 1983, a Assembleia Geral da ONU criou a Comissão sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), que desenvolveu suas atividades de



1983 a 1987. Esta Comissão propôs um novo olhar para o desenvolvimento sustentável, apontou a incompatibilidade entre o desenvolvimento sustentável e os padrões de produção e consumo, reforçando a necessidade de estabelecer uma nova relação ser humano-meio ambiente (LE PRESTRE, 2000).

Em 1992, na Conferência da Rio+20, 179 países assinaram a Agenda 21 Global, tendo como mote um novo padrão para o desenvolvimento sustentável para o século XXI. Entretanto, faz-se necessário traçar um paralelo entre Agenda 2030 e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), publicado pela primeira vez em 1990, pela ONU.

Com a publicação de relatórios anuais de IDH pela ONU, esta passou a analisar e medir o progresso do desenvolvimento sustentável de um país segundo seus aspectos sociais, renda, escolaridade, economia, entre outros. Obteve como resposta, que saber medir o IDH não era suficiente, que há outras vertentes que mereciam avanço. Descobriu que medir o IDH era complexo e ambicioso, no entanto, necessário para a correta destinação de recursos financeiros e também recursos humanos.

Surge, então, a proposta de criar objetivos não apenas para medir IDH, mas objetivos que pudessem servir de referência para os gestores direcionarem seus recursos. Com base nisso, foram criados os oito ODM, em 2000, da Declaração do Milênio das Nações Unidas, aprovada na Cimeira do Milênio, em Nova York. Portanto, o legado deixado pelos ODM, entre 2000 a 2015, aparece como primeiro arranjo de metas acompanhado por indicadores. Estes, serviram como referência para gestores públicos e para investimentos em políticas públicas, mas também beneficiou a iniciativa privada, serviu de referência para investimento social para os recursos de responsabilidade social do empresariado.

Os avanços em prol dos ODM foram enormes, mas insuficientes para o progresso do desenvolvimento sustentável. Embora revisados a cada cinco anos, precisavam ser incrementados. Ambientalistas criticaram os ODM pela ausência de conceito de desenvolvimento sustentável, pela ausência de perspectivas na área social, saneamento básico, água potável, questão das favelas. Várias críticas foram emanadas. Vale notar que os ODM foram propostos de cima para baixo, sem a participação de atores sociais. Por sua vez, na Conferência de 2012, na Rio+20, as diretrizes para uma nova Agenda foram pensadas para serem diferentes. Embora os ODM tenham cumprido uma importante etapa, a nova Agenda precisava integrar as dimensões ambientais, sociais e econômicas e sua construção deveria ser de baixo para cima, observada a participação ampla da sociedade civil.

Houve um processo amplo realizado por meio de consultas públicas, no Brasil, as



empresas foram consultadas por meio do Pacto Global. Mulheres, indígenas, população carcerária, servidores da segurança pública, diversos setores do mundo se engajaram neste processo de construção, com todo um embasamento social e filosófico, que tornou a Agenda 2030 o principal documento de referência global para o desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, destaca-se o ODS 11, que visa garantir acesso de todos à habitação, aos serviços básicos, a sistemas de transporte, aos espaços públicos, aumentar a urbanização inclusiva e sustentável, reduzir o número de mortes e de pessoas afetadas por desastres naturais, reduzir o impacto negativo *per capita* das cidades, apoiar relações econômicas, sociais e ambientais entre áreas urbanas e rurais, aumentar o número de cidades e assentamentos humanos e apoiar os países menos desenvolvidos para construções sustentáveis e resilientes.

Contudo, para promover a implementação do ODS 11 nas cidades da América Latina, existe a necessidade de transformação estrutural das cidades e de iniciativas tanto públicas quanto privadas que envolvam a união, cooperação e negociação com a ciência – direito ambiental e urbanístico -, para encontrar soluções sustentáveis. Um modelo emergente de cidades sustentáveis utiliza TIC, plataformas interativas, para captação de dados relacionados especialmente saneamento, energia elétrica, água potável, câmeras de segurança, semáforos até leitos hospitalares, entre outros indicadores de sustentabilidade. Estas plataformas possibilitam o controle e a identificação de demandas urgentes facilitando o trabalho de planejamento e de gestão urbana, visto que uma vez identificadas e quantificadas as demandas reduzem-se os custos financeiros e promove-se a preservação dos recursos naturais.

3 Resultados e Discussão

O presente estudo demonstra que um dos principais desafios à implementação do ODS 11 da Agenda 2030 deve-se ao processo de localização ou territorialização. A realidade de cada cidade da América Latina é distinta. Por isso, faz-se necessário a construção de indicadores locais de desenvolvimento sustentável. Pormenorizando, da mesma forma que foram criados os ODM e os ODS da Agenda 2030, há necessidade da construção de indicadores locais, para o contexto de cada cidade, sob a perspectiva da área da governança, auxiliaria todo o ciclo de políticas públicas desde a concepção do diagnóstico até a



implementação, monitorização e avaliação. A construção de indicadores locais representa uma ferramenta importante na implementação do ODS 11.

Outro desafio é a integração das dimensões econômica, social e ambiental na busca pelo equilíbrio entre os 17 ODS. Essa ideia de convergências aumentaria a “zona de conforto”. Isto é, enquanto uma ação social está sendo realizada, observa-se os impactos na dimensão econômica e na ambiental, possibilitando a monitoração e identificação de soluções de problemas eventuais.

| 475

4 Considerações Finais

O aumento da população mundial e o crescimento desordenado das cidades da América Latina denota a necessidade urgente de transformação estrutural destas cidades. A má distribuição da população e os altos índices de pobreza que eram característicos de cidades grandes, mas que as médias e pequenas têm se deparado com problemas semelhantes, potencializam os desafios à implementação do ODS 11 da Agenda 2030, assim como dificultam a convergência entre os 17 ODS na busca do equilíbrio entre as dimensões econômicas, sociais e ambientais.

O processo de urbanização das cidades da América Latina, na realidade pressupõe a falta de controle dos gestores públicos, sequer garante-se o direito subjetivo a cidades sustentáveis. A construção de indicadores locais de sustentabilidade seria uma alternativa, sob a perspectiva da governança, auxiliando na elaboração de políticas públicas eficientes e facilitando a integração das dimensões econômicas, sociais e ambientais.

Referências

AGENDA 2030. Plataforma Agenda 2030. Disponível em: <<http://www.agenda2030.org.br/sobre/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Caminho para as smart cities: da gestão tradicional para a cidade inteligente*. Disponível em: <[file:///C:/Users/i7/Downloads/Caminho-para-as-smart-cities-Da-gest%C3%A3o-tradicional-para-a-cidade-inteligente%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/i7/Downloads/Caminho-para-as-smart-cities-Da-gest%C3%A3o-tradicional-para-a-cidade-inteligente%20(2).pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRUNDTLAND, Comissão. *Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: o nosso futuro comum*. Universidade de Oxford. Nova Iorque, 1987.

GOMES, R. C. S. P. P. *Cidades sustentáveis, o conceito europeu*. Dissertação de mestrado.



Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.

HABITAT, O. N. U. *Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012. Rumbo a una nueva transición urbana*. UN Habitat: Nairobi, 2012.

LE PRESTRE, P.G. *Ecopolítica internacional*. São Paulo: Senac-SP, 2000.

| 476

LEITE, Carlos; AWAD, Juliana di Cesare Marques. *Cidades sustentáveis, cidades inteligentes: desenvolvimento sustentável num planeta urbano*. Porto Alegre: Bookmann, 2012. ISBN 978- 85-7780-965-3.

SOLANO, Francisco. *Estudios sobre la ciudad ibero americana*. 2ª. ed. Madrid: CSIC, 1983.



INEFICIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO E ESTAGNAÇÃO DAS METAS

*Beatriz Eduarda de Quadros*¹⁶⁴

Fonte financiadora: Unochapecó

| 477

Palavras-chave: Agenda 2030, Relatório Luz, metas.

1 Introdução

Em 2015 a ONU lançou a Declaração Global de Interdependência da Plataforma 2030 como programa mundial para erradicação da pobreza em todas as suas dimensões, o que é considerado fator indispensável para o desenvolvimento sustentável. Os representantes dos 193 Estados-Membros aquiesceram com os documentos, responsabilizando-se no cumprimento das metas.

Os Objetivos da Plataforma Desenvolvimento 2030 (ODS 2030) são resultados de caminhada de Conferências, Declarações e Protocolos firmados pelas nações nos decênios anteriores. Para alcançar o intento da ODS 2030 estão previstos 17 objetivos e 169 metas, envolvendo setor governamental e sociedade civil.

A implementação da Agenda 2030 e dos ODS seria uma oportunidade de tratar, de forma integrada e indissociável, desafios latentes no território brasileiro, como o combate à fome e à pobreza, a superação das diferentes desigualdades (inclusive de gênero), a preservação do planeta, a promoção da saúde, a inovação e o crescimento econômico.

Atualmente, o prazo é 10 anos para atingir os ODS e os resultados que a sociedade brasileira precisa ver alcançados. Ocorre que, após a Conferência de Estocolmo, a Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento (WCED), como resultado de seus trabalhos, publicou em 1987 o Relatório Nosso Mundo em Comum ou também chamado de Relatório de

¹⁶⁴ Bacharel em Direito pela Unochapecó. Discente do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCA). Contato: beatriz.quadros@unochapecó.edu.br



Brundtland, apontando a pobreza do Sul e o desperdício do Norte; pobreza e consumismo que não rimavam. Na Conferência Rio 92, foi referendada por 179 países.

A ONU, por ocasião da Rio 92, lançou a AGENDA 21, que resultou em documento de 40 capítulos, cada um deles com temática específica, de responsabilidade do Estado e da sociedade civil. Foi desidratada, com algumas experiências isoladas de êxito. Em 2000 a ONU programou Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio ODM, do qual participaram 191 países, e cuja proposta era audaciosa. Poderia ser sintetizada em oito objetivos. O primeiro dos quais era acabar com a fome e a miséria e o último era estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

| 478

2 Fundamentação teórica

Em análise dos Relatórios de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, seguindo as comparações dos objetivos e metas a serem alcançados o Relatório Luz aponta retrocessos em políticas públicas do Brasil Levantamento sobre cumprimento da Agenda 2030 de desenvolvimento sustentável revela mais de 80% das metas são consideradas em retrocesso, estagnadas ou ameaçadas.

O estudo apresentado na Câmara dos Deputados (Relatório Luz 2021) indica o retrocesso em mais da metade das metas, Estudo aponta que o Brasil não apresenta progresso satisfatório em nenhuma das 169 metas dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030, estabelecida pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 2015. Das 169 metas, 54,4% estão em retrocesso, 16% estagnadas, 12,4% ameaçadas e 7,7% mostram progresso insuficiente.

A proposta era até 2015 cumprir os objetivos. No entanto, há indicadores sociais que apontam melhoria em alguns destes, mas longe de alcançar o êxito da proposta. Findo o prazo, em 2015, a ONU lançou a proposta da Plataforma 2030, com retórica de desenvolvimento sustentável, interligando todas as esferas sociais, econômicas, ecológicas, e demais enumeráveis, com as quais se comprometeram os governantes. E a sociedade civil seria corresponsável.

A exemplo do que ocorreu nos programas anteriores, mencionados acima, fração da sociedade civil brasileira, por meio dos mecanismos de regulação, como Portal de



Transparência e o Orçamento Público, vem acompanhando o cumprimento das executadas pelo Governo Brasileiro. Disso resulta a publicação chamada de Relatório Luz, que aponta o descumprimento do Estado em todo ou em partes dos propósitos do ODS.

O referido documento, gerado anualmente, é depositado no Congresso Nacional, apontando as fragilidades da Comissão Nacional para os ODS, de responsabilidade estatal, e a avaliação de cada meta, se regrediu ou estagnou. O caso do ODS no Brasil já objeto de estudo de tese na *Hertie School of Governance*, em Berlim, em que Thiago Elert Soares defendeu a tese Governança para o desenvolvimento sustentável no Brasil: Desafios e Oportunidades para a Estratégia Nacional de Implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

As metas a serem alcançadas pela ODS 2030, são acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável, o que se torna preocupante são os grandes retrocessos no direito a uma alimentação suficiente, adequada e saudável no Brasil são causados pelo crescimento da pobreza e da extrema pobreza e pelo desmonte das políticas de segurança alimentar e nutricional nos últimos três anos.

Em 2015, segundo o (Relatório Luz 2018), cerca de 326.262 crianças menores de 5 anos apresentavam baixa estatura para a idade (7,1% do total nessa faixa etária) e outras 249.286 (5,4%) foram classificadas como muito baixas para a idade. Em 2016 os números absolutos cresceram para 327.217 crianças (6,9%) e 270.540 crianças estavam com muita baixa altura em relação a idade (5,7%). Também houve aumento da desnutrição grave. Em 2015, 132.182 (2,9%) crianças menores de 5 anos estavam com peso baixo para a idade, e 51.335 (1,1%) tinham muito baixo peso para a idade. Em 2016, estes números foram 139.764 (3,0%) e 59.116 (1,3%) respectivamente.

Segundo o Ministério da Saúde a tendência ao crescimento do sobrepeso e obesidade se confirma a cada ano, numa progressão lenta, mas também contínua nos últimos dez anos (dados Relatório Luz). Ao mesmo tempo, o baixo peso cumpriu em dez anos uma trajetória inversa, o que pode ser atribuído ao maior acesso à alimentação, propiciada.

Os altos custos no Brasil realizar refeições com qualidade, não é de acesso a todos, custa caro possuir qualidade de alimento. A alimentação consome mais do que a metade do orçamento doméstico, inexistindo uma política efetiva de isenção de impostos da cesta básica.



Assim, a maior parte da população antes de diminuir o volume consumido opta por alimentos densamente calóricos e mais pobres em nutrientes por serem mais baratos.

Segundo os dados do Relatório Luz, o acesso aos alimentos pela população em situação de maior vulnerabilidade apresentou avanços significativos no Brasil ao longo das duas últimas décadas, com redução desse índice a níveis comparáveis a países com padrões elevados de desenvolvimento e de direitos sociais assegurados.

Além da fome matar mais de 2,1 milhões de pessoas a cada ano, segundo o Jornal da Ciência em O Papel e Influência das Elite, de 2022, e aponta que em 2030 a crise climática pode matar 231 mil pessoas por ano em países pobres. Pela primeira vez em sua história, o Brasil deixou de ter a marca da fome como uma de suas principais mazelas sociais.

São diversos obstáculos são encontrados para que o Brasil alcance as metas, uma delas é de acabar com todas as formas de desnutrição até 2030 e que adota como indicador a relação entre peso e altura para crianças menores de cinco anos, também preocupa. Um dos pontos para se obter êxito e alcançar uma alimentação adequada e saudável, é imperativo ter uma nova regulamentação para a rotulagem nutricional, assim como medidas fiscais (inclusive tributos e subsídios) que desencorajam o consumo de alimentos ultraprocessados e estimulem o acesso a escolhas alimentares saudáveis.

E cada vez estão mais distantes de serem cumpridas as recomendações do GT 2030 feitas ainda no (Relatório Luz 2018), nenhuma delas foi atendida. Todas continuam válidas, necessárias e urgentes, sob pena de o país sofrer um retrocesso tal que não consiga recuperar a tempo as condições para realizar, até 2030.

3 Metodologia

A Metodologia empregada é eminentemente uma abordagem qualitativa, nos valendo de materiais bibliográficos, dos Relatórios Estatais disponibilizados no Portal da Transparência e nos Orçamentos Públicos, dos Relatórios Luz publicados (2017 a 2022), em comparação, nos pontos de avanço, estagnação, recuo e nas recomendações, confrontando com as propostas de desenvolvimento.



4 Resultados e Discussão

Os resultados são parciais a respeito da Agenda 2030, com o contínuo o aumento da fome e também do empobrecimento da população. As principais causas são: ampliação do desemprego e desproteção social, os drásticos cortes orçamentários em políticas públicas, incluindo as de segurança alimentar, as ações anti-ambientais contra pequenos agricultores e agricultoras, afetando suas capacidades produtivas e a ausência de políticas que estimulem a produção e consumo de uma alimentação saudável, enquanto a alta liberação de agrotóxicos persiste.

Nessa trajetória, é improvável que o país cumpra até 2030 o ODS (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável). O Relatório Luz 2020 alertou para a intensificação desse retrocesso na trajetória nacional de enfrentamento à fome e garantia do direito humano à alimentação adequada e saudável, eliminando os ganhos da construção do sistema e da política de segurança alimentar e nutricional do início da década até 2015.

5 Considerações Finais

A análise dos Relatórios Luz confrontando-os com as metas cumpridas pelo Estado Brasileiro para o cumprimento da Plataforma 2030 da ONU, levantando as fragilidades atribuídas à defasagem brasileira no alcance das metas, em especial aquelas do âmbito da sustentabilidade e ao confrontar as recomendações elaboradas pelo Relatório Luz com as propostas do Estado Brasileiro, foram os objetivos do presente trabalho, foram vistas estagnação para o combate à pobreza como vem ocorrendo no desenvolvimento da maioria das metas encontram-se sem evolução.

Referências

BRUNTDLAND. *Nosso futuro em comum*. Relatório, 1987.

SOARES; Thiago Elert Soares. *Governança para o desenvolvimento sustentável no Brasil: Desafios e Oportunidades para a Estratégia Nacional de Implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas*, 2018.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Resolução A/RES/70/1. Nova Iorque: 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>.

PLATAFORMA AGENDA 2030. *Os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável*. Disponível em <<http://www.agenda2030.org.br/ods/14/>>.

| 482

ROCHA; Janes. COSTA; Vivian. *Ricos mais ricos e pobres mais pobres*. Jornal da Ciência. São Paulo, 2022.



AS PATENTES VERDES COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL

Aline Lanzarin¹⁶⁵

Kerlyn Larissa Grando Castaldello¹⁶⁶

Cristiani Fontanela¹⁶⁷

| 483

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina (FAPESC)

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável, Inovação, Brasil, Patentes Verdes.

1 Introdução

A proposta dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) apresentada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para compor a Agenda 2030 se mostra como uma via de mão dupla, pois demanda esforço conjunto dos Estados e desafia a sociedade como um todo para alcançar a sua concretização.

Com dezessete objetivos determinados, nota-se que o extenso conjunto estabelecido pelos Estados-membros contribui para sanar os problemas ambientais e sociais vivenciados em todo o mundo.

¹⁶⁵Mestranda em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Direito, Democracia e Participação Cidadã. Contato: aline.lanzarin@unochapeco.edu.br

¹⁶⁶Mestranda em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Direito, Democracia e Participação Cidadã. Contato: kerlyncastaldello12@gmail.com

¹⁶⁷Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Coordenadora do Núcleo de Inovação e Transferência Tecnológica da UNOCHAPECÓ - NITT. Contato: cristianifontanela@unochapeco.edu.br



As metas estipuladas nos ODS tem papel fundamental na busca por maior qualidade de vida, bem como sugere a implementação de novas tecnologias para o alcance do desenvolvimento sustentável.

Contudo, de nada adianta a existência da Agenda 2030 se a sociedade não prever políticas efetivas que caminhem em direção ao efetivo cumprimento dos objetivos por ela estabelecidos.

É justamente neste ponto que o Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) criou a política prioritária das patentes verdes no Brasil, a qual permite uma redução no prazo de análise dos pedidos patentários relacionados a tecnologias voltadas para o meio ambiente (INPI, elaborado 2015-2020).

Com esta iniciativa, criou-se a possibilidade de identificar novas tecnologias e permitir que elas possam estar disponíveis à sociedade de forma mais rápida, além fomentar a tão necessária inovação no país.

O presente estudo se propõe, primeiramente, a verificar se as patentes verdes possuem uma correlação com os ODS presentes na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas para, então, analisar a efetividade desse sistema de patentes no Brasil, como instrumento de desenvolvimento sustentável.

2 Fundamentação teórica

A Assembleia Geral da ONU, durante a Conferência Rio+20, em 2012, deixou claro na resolução “O futuro que queremos”, o importante papel da tecnologia e da promoção da inovação, especialmente nos países em desenvolvimento.

Naquele momento, foi sugerido aos governos que instituíssem estruturas que promovessem a pesquisa e a inovação com a finalidade de concretização de políticas para um desenvolvimento sustentável (UN, 2012, p. 13).

Mais adiante, em 2015, os Estados-membros da ONU firmaram novo documento intitulado como “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, que sucedeu os objetivos de desenvolvimento do milênio que deveriam ter sido alcançados até o ano de 2015.



Nesta nova proposta - Agenda 2030 - adotada na Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da ONU, em setembro de 2015, na cidade de Nova York – EUA, foram estabelecidos dezessete objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), que se mostram como uma súplica a todos os países para que juntos promovam práticas em três dimensões: a econômica, a social e a ambiental. (SDGS, [s.d.]).

| 485

Dentre os objetivos estabelecidos, percebe-se em diversos deles o quanto as práticas inovadoras são importantes para a persecução do que fora previsto pelas nações na Agenda 2030.

É indubitável que, no Brasil, o estabelecimento do programa de patentes verdes veio para contribuir com o atingimento deste propósito, afinal o avanço crescente na área da inovação tem se mostrado eficiente para a solução de diversos obstáculos de cunho econômico e ambiental.

O programa piloto de patentes verdes se estendeu de 17 de abril de 2012 a 16 de abril de 2016, sendo que a partir de 06 de dezembro de 2016 o exame prioritário de pedidos relacionados a tecnologias verdes foi instituído como serviço do instituto nacional (INPI, elaborado 2015-2020).

O trâmite prioritário das patentes verdes permite que as organizações adotem práticas inovadoras que atendam à proteção do meio ambiente e por conta disso, terão um tempo de análise do pedido de patente mais rapidamente.

A classificação das patentes verdes é feita por meio de um rol de tecnologias verdes, com fundamento no inventário da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), divididas entre energias alternativas, transportes, conservação de energia, gerenciamento de resíduos e agricultura (TEIXEIRA, 2017).

Diante disso, tal modalidade de concessão é vista como potencializadora e instrumentalizadora da produção de tecnologias verdes, atendendo a finalidade do desenvolvimento sustentável.

Para tanto, a Constituição Federal Brasileira de 1988 já apresentava a ideia de positivar um programa de desenvolvimento sustentável em várias partes do texto normativo, podendo destacar as seguintes (BRASIL, 1988):

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:



[...]

VI - defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação.

[...]

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

| 486

Ressalta-se ainda que um desenvolvimento sustentável não ocorre somente por meio do viés ambiental, mas também por perspectivas sociais e econômicas. Sob esse cenário, nota-se que as patentes possuem um papel essencial, conforme assinala Leff (2001, p. 294):

A sustentabilidade depende de como se extraem e como se transformam os recursos do entorno, o que se produz e como se produz, o que se consome e como se consome; o custo ambiental e a sustentabilidade das formas de satisfazer as necessidades básicas medidas pelos indicadores de qualidade de vida, de bem-estar e de desenvolvimento humano nas cidades devem considerar seu impacto local, no entorno e no nível global. A sustentabilidade depende da construção de uma nova racionalidade global (econômica/ambiental), e não de um equilíbrio entre os custos e benefícios da racionalidade atual. As estratégias de um desenvolvimento sustentável não podem surgir da análise de indicadores atuais de produção e consumo, de seus custos econômicos e desigualdades sociais e de seus impactos ecológicos locais e globais; mas de uma estratégia para gerar fontes alternativas de fornecimento de água e energia que sejam renováveis e não contaminantes; da sustentabilidade da cidade e de seus padrões de consumo no sistema ecológico global.

Além disso, como bem elucida Eric L. Lane (2012), é extensivamente reconhecido que a inovação por meio de tecnologias é um instrumento de concretização do desenvolvimento sustentável. Assim, as patentes possuem uma atribuição imprescindível para incentivos de pesquisas e desenvolvimentos.

Logo, as patentes verdes podem fomentar tecnologias e promover avanços ambientais equilibrados, pois, para que haja uma produção e consumo sustentáveis, é necessário que as tecnologias que precedem também sejam sustentáveis e busquem um meio ambiente equilibrado (TEIXEIRA, 2017).

3 Metodologia



O estudo será desenvolvido pelo método de procedimento dedutivo e o método de abordagem qualitativo. Utilizaram-se as técnicas da pesquisa documental e bibliográfica, com consulta à legislação, relatórios de órgãos governamentais, além de livros e artigos científicos, em língua portuguesa e estrangeira.

4 Resultados e Discussão

A Agenda 2030 estabeleceu importante compromisso dos Estados-membros da ONU com a promoção de um futuro econômico, social e ambientalmente sustentável para o planeta e igualmente, para as atuais e futuras gerações (UN, 2012, p. 1).

Dentre os diversos objetivos estipulados no referido documento, percebe-se que a inovação se reflete em diversos deles. A partir disso, fica perceptível a relação entre a inovação e o desenvolvimento sustentável. Contudo, o elo exteriorizado se torna ainda mais forte quando se trata de patentes verdes (SILVA, 2021, p. 99).

O Instituto Nacional da Propriedade Industrial age com planos preferenciais dos quais tem como finalidade principal a diminuição no tempo de exame para processos, produtos e ideias que possam auxiliar e viabilizar inúmeros benefícios ao país.

Dessa forma, para tecnologias favoráveis ao meio ambiente - as tecnologias verdes - o depósito da patente pode ser proposto no programa prioritário que o INPI oferece, beneficiando os setores tecnológicos que buscam respostas efetivas para conservar o meio ambiente (INPI, elaborado 2015-2020).

Por meio do programa de patentes verdes surgem diferentes tecnologias que conduzem ao desenvolvimento sustentável, além de possibilitar que mais pessoas desenvolvam tecnologias nesta área por conta da patenteabilidade efetuar-se com maior rapidez (SILVA, 2021, p. 96).

Com esta redução no tempo de exame e nos custos, a figura fica ainda mais atrativa, fazendo com que o regime de propriedade industrial se fortaleça, pois o titular aguardará um prazo menor para poder usar e gozar de seu direito de exclusividade (SARRA, 2013, p. 90-91).



A repercussão positiva do programa de patentes verdes contribui para atingirmos os ditames estipulados na Agenda 2030, especialmente porque a prioridade na concessão de patentes de relevância ambiental solidifica o desenvolvimento sustentável do país.

5 Considerações Finais

| 488

O objetivo do presente ensaio foi analisar o programa de patentes verdes, lançado pelo INPI em 2016, bem como sua correlação com o desenvolvimento sustentável apregoado na Agenda 2030.

Como referenciado neste estudo, nota-se que através de políticas públicas internas o Brasil criou o programa de patentes verdes, o qual possibilita o pedido de inovações tecnológicas em setores de energias alternativas, transportes sustentáveis, conservação de energia, gerenciamento de resíduos e de agricultura sustentável (SILVA, 2021, p. 98-110).

As patentes verdes cumprem uma função importantíssima, na qual abrem um leque de possibilidades para aqueles que desejam inovar em tecnologias verdes e ter seu pedido analisado em um período mais curto, em virtude do trâmite prioritário instituído nas análises de patentes no Brasil.

Sob esta ótica, fora possível reconhecer na análise que o programa de patentes verdes confere alcance a diversos objetivos e metas estabelecidos na Agenda 2030, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento sustentável (SILVA, 2021, p. 98-110).

A celeridade na concessão de patentes verdes permite uma disponibilização mais rápida de uma nova tecnologia benéfica ao meio ambiente no mercado, além de permitir a disseminação do conhecimento e o conseqüente avanço tecnológico.

Sob esse enfoque, compreende-se que para atingir o desenvolvimento sustentável é necessário um trabalho árduo. Por conta disso, é preciso que existam políticas públicas que estimulem a sociedade na construção de um espaço ambientalmente mais adequado para a atual e futura gerações.

Neste ponto, o sistema de patentes verdes brasileiro representa uma possibilidade existente e concreta de proporcionar inúmeros benefícios na área social, econômica e ambiental. Além disso, nota-se um encontro de temas entre as patentes verdes com o



estipulado na Agenda 2030, havendo uma potencialidade para a construção de um meio ambiente equilibrado e sustentável.

Referências

| 489

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 07 abr. 2022. INPI, Instituto Nacional de Propriedade Industrial. *Patentes verdes*. Disponível em: https://www.gov.br/inpi/pt-br/servicos/patentes/tramite-prioritario/projetos-piloto/Patentes_verdes. Acesso em: 05 abr. 2022.

LANE, Eric L.. *Building the Global Green Patent Highway: A Proposal For International Harmonization of Green Technology Fast Track Programs*, 27 Berkeley Tech. 2012. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2000919. Acesso em: 10 abr. 2022.

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. Petrópolis / RJ: Vozes, 2001. 343 p.

RICHTER, Fernanda Altvater. *As patentes verdes e o desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/revistameioambiente/index.php/meioAmbiente/article/view/309>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SARRA, Adriana. *Propriedade intelectual e tecnologias verdes*. Humanidades em diálogo, [S. l.], v. 5, p. 77-91, 2013. DOI: 10.11606/issn.1982-7547.hd.2013.106241. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/106241>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SDGS, SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. *The 17 goals*. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, Heloize Melo da. *Contribuição do Programa Patentes Verdes Para O Desenvolvimento Sustentável*. In: CARVALHO, Jucineide Lessa de; RIBEIRO, Rafael Pacheco Lanes; CHAVES, Rodrigo; TREME, Rosangela (org.). **Pluralidade e Educação**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021. p. 92-114. Disponível em: https://www.caeduca.com/wp-content/uploads/2021/06/05-CDHE-2021-pluralidade-e-educacao?vgo_ee=XsmxLBPp6xA0GYaK2WMU4%2F%2B3xqthbCAkbe%2BZY6LKevw%3D. Acesso em: 05 abr. 2022.

TEIXEIRA, Alessandra Vanessa. *Patentes Verdes: tecnologias para o desenvolvimento sustentável*. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade de Passo Fundo - Upf, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1254/2/2017AlessandraTeixeira.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.



TEIXEIRA, Alessandra Vanessa. *Os programas de patentes verdes frente ao desenvolvimento sustentável*. Salvador: Revista de Direito, Inovação, Propriedade Intelectual e Concorrência. v. 4 | n. 1 | p. 37 – 58. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadipic/article/view/4046>. Acesso em: 08 abr. 2022.

UN, UNITED NATIONS. *Resolution adopted by the General Assembly on 27 July 2012*. Disponível em: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_66_288.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.



SOBRE A GUERRA E DESENVOLVIMENTO: discurso sobre a lógica da dominação na contemporaneidade

Breno Augusto da Costa¹⁶⁸

| 491

Fonte de Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES – Código de Financiamento 001

Palavras-chave: Filosofia do Desenvolvimento, Filosofia da Guerra, Filosofia da Libertação.

1 Introdução

Se desde Heráclito até Von Clausewitz ou Kissinger o “todo” é criado pela guerra, este belicismo demiúrgico passa também por Stephen Bannon e William Burns. A totalidade mundial, conforme a conhecemos hoje, tem sido determinada pelos interesses e pelas batalhas travadas pelos Estados Unidos por todo o planeta. Suas raízes iniciais, entretanto, podem ser remontadas a 1492, ano do Encobrimento do Outro. Foi a partir daí, através da conquista dos povos ameríndios, da rapinagem colonial daquela que veio a ser chamada Latinoamérica, da escravização dos africanos e da posterior superação do poderio dos impérios árabes e asiáticos, que se moldou nossa realidade em um plano global-unificado. Enrique Dussel (2012) defende que, até então, as principais civilizações do planeta formavam um sistema inter-regional asiático-afro-mediterrâneo, com exceção do mundo mesoamericano e inca. Foi através da conquista que a Latinoamérica se converteu na primeira periferia mundial propriamente dita desde o final do século XV.

Sob a égide da Modernidade, do progresso, das luzes da razão, da salvação da alma e outros tantos componentes, constituiu-se o eurocentrismo. Ainda segundo Dussel (2017), ele caracteriza-se pela universalização daquilo que é apenas europeu: a cultura europeia, o modelo de civilização e sociedade europeias, a filosofia europeia passou a servir como padrão

¹⁶⁸Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista da CAPES. Contato: brenobac@gmail.com



para a cultura em geral, para o modelo de civilização e sociedade a ser seguido, para a filosofia pura e simplesmente.

Aníbal Quijano (2005; 2010) explica o processo através do qual não apenas o eurocentrismo, mas também o racismo, foram conjugados para engendrar e manter a situação de domínio através da qual os europeus oprimiram o resto do mundo: justificando a dominação colonial e imperial a partir do conceito de raça, eles se autoendeusaram como sendo superiores e, regressivamente, aqueles que se afastassem deste ideal eram classificados como inferiores. Foi elaborada a seguinte hierarquização: os amarelos, asiáticos, eram considerados inferiores, pois primitivos. Já os ameríndios, vermelhos, eram considerados gentios, gente sem fé, almas inferiores ou, em suma, povos-a-conquistar. Por fim, os negros africanos eram considerados o ápice da brutalidade, da selvageria, da barbárie que era espezinhada ante à superioridade da civilização europeia. Os povos de cor foram contrapostos aos brancos de maneira maniqueísta. A única dialética possível entre eles, por conseguinte, era a de subalternização: a dominação planetária pelo europeu.

Após a Segunda Grande Guerra Europeia (1939-1945), a regência do sistema-mundo passou da Europa aos Estados Unidos. À salvação, ao progresso e à civilização acrescentou-se a luta pela liberdade e pela democracia, além da atitude timorata em relação ao comunismo, constituindo-se assim o mito da modernidade em sua versão ianque. Mito aqui, porém, deve ser entendido de forma diversa a uma etapa do conhecimento anterior à episteme. Pois estes mitos eram coetâneos e por vezes até mesmo foram considerados axiologicamente superiores à razão, pois a razão fundadora da totalidade lança mão de quaisquer estratégias ou táticas necessárias à consecução de sua vontade. Esse belicismo demiúrgico constitui o primeiro eixo de nossas reflexões.

A questão que motivou a escrita deste texto decorre do questionamento das implicações da guerra na vida cotidiana. Não se trata, porém, de uma fenomenologia da guerra na cotidianidade, mas do questionamento acerca de seus impactos no processo coletivo de produção da existência. Em suma, o objetivo geral deste trabalho é abordar filosoficamente a questão da guerra e sua relação com as condições em que vivem as coletividades.



2 Notas sobre o método

Este texto se constitui a partir de uma investigação filosófica que problematiza a questão da guerra e do desenvolvimento. Não nos propomos a revisar a literatura a respeito do tema, nem inquirir o cânone, eurocêntrico ou não, a respeito dele, mas desenvolver algumas meditações livres a respeito. Se, por um lado, nosso tema – o belicismo demiúrgico – tem sido alvo da meditação filosófica, através, por exemplo, da crítica à “sociedade industrial avançada”, que combina o Estado de bem-estar social com o Estado de guerra (MARCUSE, 2015), por outro, falta considerar os feitos desse belicismo na “sociedade industrial atrasada”, em que nos situamos. Justifica-se, assim, nossa opção pelo discurso constituído através da reflexão filosófica criadora e liberta da sujeição ao cânone.

Metodologicamente, nosso fundamento é a lógica dialética tal como proposta por Álvaro Vieira Pinto (2020a; 2020b, vol. II). Recusando o irracionalismo e o formalismo, ambos unidos na mesma implicação prática de impossibilitação da apreensão concreta da realidade e das possibilidades de modificá-la, o autor concebe uma lógica dialética não-idealista a partir da proposição de que é o mundo – natural e histórico – que possui uma racionalidade imanente. Por sua vez, o reflexo desta na consciência constitui a apreensão subjetiva da razão, que não se trata de um processo meramente cognoscitivo, lógico ou gnosiológico apenas, mas político também, à medida em que permite à inteligência dos países oprimidos arrostarem a situação de dominação e encaminharem-se à luta libertadora.

Por fim, como parte dos empenhos atuais pela libertação do Sul Global, a adoção da lógica da alteridade, tal como proposta por Enrique Dussel (2011), também é um de nossos fundamentos metodológicos. Antes de proceder às nossas reflexões, todavia, é imperioso um último esclarecimento. Ainda que Dussel recuse a dialética (2011, p. 236 e segs.) em prol da analética desenvolvida por ele, entendemos que toda uma nuance deve ser considerada à luz do fato de que a dialética vieirista se abre à exterioridade dos países periféricos, e mais; alça-os explicitamente ao plano da luta pela libertação. Álvaro Vieira Pinto é, pois, parte de uma geração dedicada a uma filosofia da libertação do Sul global.



3 Guerra e mundo

Nossas reflexões têm um caráter livre, dissemos. Por esta razão não nos propomos a retomar Von Clausewitz ou Sun Tzu, por exemplo, com o fito investigar seus pensamentos ou de aplicá-los à reflexão sobre a questão da guerra na atualidade. Nosso objetivo aqui é outro; é questionar a respeito da guerra na vida cotidiana. Nosso ponto de partida será a batalha do ser humano contra o coronavírus. Ora, mas se o nosso tema é o belicismo que funda o mundo, por que tomar esta questão de saúde coletiva como iniciador de nossas reflexões? Tal opção não é arbitrária, mas decorre de nossa opção argumentativa de começar tratando do pensamento ingênuo e a seguir oferecer a correção crítica.

A ideologia da guerra contra o coronavírus é posição ingênua, pois determina praticamente a sociedade pelas vias de uma fundamentação inadequada. Ela corresponde a uma falha em apreender a totalidade disciplinar e existencial que permitiria o correto entendimento e enfrentamento da recente pandemia de coronavírus. Disciplinar, pois nos discursos políticos, nas exposições e discussões midiáticas, nos materiais produzidos para as redes sociais, e em outras fontes de informação, há um mal entendimento das competências epistêmicas a respeito dessa enfermidade. Ora, se as ciências da saúde possuem primazia para tratar do tema, a saúde coletiva e a epidemiologia oferecem as principais contribuições. Tratá-lo a partir da estratégia ou do discurso bélico incipiente culmina na ocultação de vários fatores, como o financiamento dos serviços de saúde, o neoliberalismo vigente que transforma também a saúde em mercadoria, a responsabilidade pessoal pela saúde coletiva, a importância da correlação prática entre as taxas de infecção e o potencial de cuidado dos serviços de saúde e assim sucessivamente. Essa ideologia impacta na vida das comunidades culminando em uma confusão a respeito do correto enfrentamento ao coronavírus, que deve ocorrer através da saúde coletiva, e não da guerra, para encontrar sua adequada resolução. Cabe indicar aqui a hipótese de uma ontologia da guerra, isto é, diferente de pensar o papel da guerra na ontologia do mundo, pensar ontologicamente a guerra, indicar a hipótese de que ela induz a determinados desdobramentos práticos. Tal hipótese, porém, devido à falta de espaço, não será tratada.

Não menos ingênua é a guerra às drogas, ainda que ingenuidade não equivalha a insucesso prático: o que está em questão é a incongruência entre as diretrizes que a animam e sua prática concreta, isto é, o que está em questão é a alienação que anima seus devotos



ante aos efeitos concretos de tal política. Geopoliticamente ela corresponde à difusão da influência estadunidense mundo afora, o que se torna patente, por exemplo, na presença mais marcante das bases e das benesses ianques em um dos países de América do Sul em especial. Ora, assumir um dos médios postos – nunca altos – na hierarquia militar estadunidense para o sul é um apanágio para poucos eleitos. Mas essa “guerra” guarda não apenas interesse geopolítico imperialista internacional, mas também necropolítico ou político no âmbito da nação. Ela culmina no aniquilamento de incontáveis vidas negras e pobres a fim de servir às finalidades de determinados grupos¹⁶⁹. A exterminação sumária de inocentes, a tortura e intimidação de moradores de certas comunidades, o domínio de determinadas áreas pelo tráfico e, conseqüentemente, a emergência de milícias e outros grupos paramilitares – até mesmo religiosos – estão ligados àquela que equivale a uma guerra aos pobres. Ademais, outra candura de espírito nesse caso consiste em tomar o abuso de drogas como questão moral e criminal apenas, e não aquilo que primordialmente é: uma questão de saúde coletiva permeada por graves problemas sociológicos e culturais. Enquanto nas práticas derivadas desses modelos autoritários o usuário perde o poder de assumir o cuidado de si, no modelo de redução de danos seu protagonismo é considerado aspecto primordial (COSTA & TELLES, 2017).

A mesma função servil aos interesses imperialistas é encontrada na assim chamada *war on terror*, a “guerra ao terrorismo”. É sobejamente reconhecida pela literatura essa forma de manobra de dominação (BANDEIRA, 2019; 2020; PRASHAD, 2020), portanto é dispensável maiores explicações. Quanto, porém, à situação das massas dos países confrangidos pelas garras da águia velha, há que se considerar a universal decadência de seus índices de bem-estar social, índices educacionais, econômicos e de fruição de bens culturais. Em realidade a avidez do velhouco Sam por sangue foi responsável pela destruição de patrimônios da Humanidade, como a milenária Bagdá.

Guerra convencional, guerra de destruição em massa, guerra irregular, guerra assimétrica e guerra híbrida, são vários os tipos, além das várias as formas (guerra com armamento usual; guerra psicológica; econômica; radiológica, nuclear ou radioativa; biológica, bacteriológica ou virótica; cibernética, eletrônica ou informática; e guerra química) como se

¹⁶⁹ Note que utilizamos aqui um conceito de necropolítica distinto daquele proposto por Achille Mbembe. Conferir Breno Costa (2020).



processa a guerra em seu sentido mais próprio (D. COSTA, 2020). Se antes a guerra era travada entre duas ou mais comunidades nacionais que compunham seus exércitos usando seu próprio povo e mercenários, hoje a forma como uma dada coletividade submete outra à sua vontade inclui as guerras por procuração ou as revoluções coloridas, manifestações bélicas cuja dinâmica mostra-se diferente do modelo convencional. Há, porém, um aspecto essencial que se mantém, apesar dos diferentes acidentes históricos, e que cumpre ser explicitado: a guerra onde quer que ocorra e como quer que seja empreendida, é sempre um fenômeno de desenvolvimento do subdesenvolvimento. Cuidado, porém! Ao nos apropriarmos desta expressão de nosso mestre Adriano Eurípedes Medeiros Martins¹⁷⁰, temos em mente uma arquitetônica reflexiva cuja poética merece ser explicitada para favorecer seu correto entendimento. Se nela o desenvolvimento tem um sentido corriqueiro de posituação, de não apenas mero acréscimo quantitativo, mas incremento qualitativo, de desdobramento e destrinchamento criador, o subdesenvolvimento deve ser compreendido de forma técnica. É um conceito que deve ser entendido através das reflexões de Álvaro Vieira Pinto (2020b) e Roland Corbisier (1978) como referindo-se às condições de produção de existência das massas, processo coletivo que determinará o grau de bem-estar, progresso e humanização delas. Quando em penúria, em estado de degradação, vulnerabilidade e opressão vigora o subdesenvolvimento, mas quando em riqueza vivencial, na realização das potencialidades do mais ser em sua plenitude e vivendo graus maiores de liberdade há o desenvolvimento.

Claro está, à luz daquilo que foi abordado acima, que a guerra incide de forma negativa sobre o desenvolvimento de dada comunidade. Ela, em suma, tal como explicado há pouco, provoca o desenvolvimento do subdesenvolvimento. À luz dessas considerações somos levados meditar acerca das contribuições da filosofia ao tema, mas desde qual ciência? Uma ontologia da guerra é fundamental, assim como refletir acerca dos usos da tecnologia da guerra. A filosofia da guerra é disciplina imprescindível para pensar o tema, mas onde poderia ser situado disciplinarmente o tópico reflexivo que elaboramos aqui? Ora, inquirir filosoficamente a respeito do desenvolvimento nos coloca frente àquilo que outrora foi chamado exatamente de filosofia do desenvolvimento.

¹⁷⁰ Proferida em sua participação no II Colóquio Álvaro Vieira Pinto do Triângulo Mineiro, ocorrido em setembro de 2019.



4 Filosofia do desenvolvimento e sua atualidade

Por limitação de espaço seremos concisos na exposição da filosofia do desenvolvimento, disciplina filosófica autônoma que encontra em Álvaro Vieira Pinto (1956; 2020b) e Roland Corbisier (1978) seus principais expoentes. Dela emergem a educação para o desenvolvimento, a lógica do desenvolvimento, política do desenvolvimento, ética do desenvolvimento, a sociologia dos países subdesenvolvidos e assim sucessivamente. Não se trata, por exemplo, a respeito da política do desenvolvimento, do campo que estuda as políticas desenvolvimentistas do ponto de vista da filosofia, mas de uma subdisciplina da filosofia do desenvolvimento que parte de sua episteme para culminar em reflexões pertencentes à teoria e à filosofia política. Por sua vez, a sociologia dos países subdesenvolvidos, que em Álvaro Vieira Pinto chega a constituir-se enquanto obra de sociologia do saber (VIEIRA PINTO, 2008), enuncia os fundamentos da pretensão de autonomia da filosofia do desenvolvimento: é a meditação filosófica desde a realidade subdesenvolvida, que na atual conjuntura política foi plasmada pelo belicismo demiúrgico cujas raízes são encontradas nos Encobrimentos de 1492, desde o ponto de vista dos povos vitimados pela colonialidade. Eles, por meio dela, se tornam sujeitos do processo histórico, e não sujeitos à condução histórica do centro.

Considerando o conceito de desenvolvimento aludido acima e a proposta disciplinar feita por Vieira Pinto em 1956, podemos propor que se antes a filosofia do desenvolvimento tinha como finalidade principal a aceleração útil do processo de desenvolvimento, hoje ela tem como a primeira de suas finalidades a crítica ao desenvolvimento feito a partir dos ditames da colonialidade. Isto implica a crítica desse processo tanto no período ditatorial brasileiro que se iniciou em 1964 – submisso aos interesses geopolíticos estadunidenses –, quanto no período democrático – submisso ao neoliberalismo –. O segundo objetivo é a promoção do bem-viver como processo histórico de libertação das amarras que afligem os povos de Nossa América.



5 Considerações Finais

Se na perspectiva da filosofia política a guerra se constitui enquanto processo em que determinado grupo é submetido à vontade política do outro, no âmbito da filosofia do desenvolvimento a guerra equivale ao desenvolvimento do subdesenvolvimento. Propomos o restabelecimento da filosofia do desenvolvimento enquanto disciplina filosófica autônoma salientando, porém, a imperiosidade de toda uma descolonização e atualização de seus referenciais. Esse discurso que aqui anunciamos, porém, não é pronunciado desde o continente ou da ilha, mas do Sul. A filosofia do desenvolvimento faz parte das propostas “Outras” de filosofia que emergem a partir das condições do Sul Global.

| 498

Referências

BANDEIRA, Luiz. *Formação do Império Americano: da guerra contra a Espanha à guerra no Iraque*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BANDEIRA, Luiz. *A segunda guerra fria: geopolítica e dimensão estratégica dos Estados Unidos- das rebeliões na Eurásia à África do Norte e ao Oriente Médio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CORBISIER, Roland. *Filosofia política e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

COSTA, Breno. O conceito de necropolítica e a pandemia COVID-19: algumas notas sobre a realidade brasileira. *REBELA*, v.10, n.1. jan./abr. 2020.

COSTA, Breno; TELLES, Thabata. O Processo de Escuta na Redução de Danos: Contribuições de Rogers e Kierkegaard. *Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica* - XXIII(1): 74-83, jan-abri, 2017.

COSTA, Darc. Os novos tipos de guerra. *Cadernos De Estudos Estratégicos*, (1), 17-28, 2020. Recuperado de <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/CEE/article/view/6721>, acesso em 09/04/2022.

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. México: FCE, 2011.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: VOZES, 2012.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 2017.



MARCUSE, Hebert. *O homem unidimensional*. Tradução: Robespierre de Oliveira, Deborah Antunes e Rafael Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

PRASHAD, Vijay. *Balas de Washington: uma história da CIA, golpes e assassinatos*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

| 499

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em: B. SANTOS & M. MENESES (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 84-130.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1956.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *A sociologia dos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existências: problemas metodológicos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020a.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020b.



REFLEXÕES A PARTIR DO ETHOS DA ARAUCÁRIA

*Claudemir Stanqueviski*¹⁷¹

*Roberto Franzini Tibaldeo*¹⁷²

| 500

Palavras-chave: *Buenvivir*. Cuidado. *Ethos da Araucária*. Filosofia Política.

1 A necessidade de uma nova forma de pensar

A sociedade justa e democrática precisa da diversidade para se firmar como tal. Nessa diversidade aprendemos a ser quem somos, pois é nela que se revelam as diferentes formas de viver no mundo. Os diferentes sonhos, das mais diversas pessoas, levam a uma utopia mais construtiva. Enquanto os seres humanos sonharem, estarão mantendo uma esperança de futuro, em um sonho para a humanidade. Somos seres humanos diversos e precisamos voz para todos e todas nessa construção de mundo. Os integrantes de um território se utilizam das riquezas da natureza para se firmarem a um determinado lugar. Como nos lembra Hardt e Negri (2016), “o ar, a água, os frutos da terra e todas as dádivas da natureza —, o que nos textos políticos europeus clássicos em geral é considerado herança da humanidade como um todo, a ser compartilhada por todos”. O efeito mais destruidor do modo de produção capitalista globalizado e sua ideologia política é entender que o bem que seria comum é privilégio de alguns, justificada pela propriedade privada e o seu uso para obtenção de lucro. Latour (2020) nos mostra que desde a década de 1980, os governos não fazem senão administrar a realidade de que não existe mais um mundo comum “onde todos os homens poderiam prosperar igualmente (...) o que está nos enlouquecendo” (LATOURE, 2020, p. 8 ss.)

O território é o lugar da vida, do cuidado, do vínculo comunitário. É o solo onde somos, onde nossa cultura e nossas relações que nos definem como ser humano individual

¹⁷¹Doutorando em Filosofia pela PUC-PR. Professor da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAMA de Clevelândia - Paraná. Contato: stanqueviski@gmail.com

¹⁷²Pós-doutor pela Université Catholique de Louvain na Bélgica. Professor do PPGF da PUC-PR. Contato: roberto.tibaldeo@pucpr.br



acontecem. Porém, percebemos que existe uma grande preocupação com os solos e seus recursos. O mundo da produção globalizada tomou o planeta como uma grande reserva de matéria prima a ser consumida desmedidamente. Isso acarretou diversos problemas advindos, sobretudo da extração desses materiais, bem como a exploração da mão de obra, sobretudo de países pobres.

Nossa pesquisa usa a árvore milenar identificada cientificamente por *Araucaria angustifolia*, ou simplesmente pinheiro do Paraná, pelo fato de contar com a pinha em seus galhos, como o 'útero' onde o pinhão, fruto da árvore, se desenvolve e por ser uma espécie que já existiu em grande escala em território desse Estado, mas também em todo o sul do país. Essa árvore é o símbolo que usamos para demarcar um território onde somos e buscamos *de-morar-mos*, com paz e segurança. Ela demarca, inclusive pelo grave perigo que corre de extinção, pela ação inconstante daqueles que dela precisam para viver, o local de nosso ethos, como morada, onde podemos ser e viver em plena harmonia, desde que alteradas formas de nos relacionarmos conosco e com o meio, adotando modos verdadeiros e autênticos de cuidado. Pesquisa bibliográfica crítica-reflexiva que está no início de suas atividades.

2 O Ethos da Araucária

Ethos é uma palavra que geralmente é usada para expressar hábitos, usos e caráter, como modo de ser e de vida. Porém, originalmente, ela significa uma realidade exterior, uma morada, como toca de animais. Essa palavra grega toma o sentido de lugar habitado ou do habitar. O ser humano o constrói e o transforma constantemente, usando os elementos naturais. Essa é uma necessidade do habitar. Construir para mais tarde morar, ou 'de-morar-se' em um local em segurança, liberdade e com sentimento de pertencimento a tal paisagem, como nos mostra Heidegger (1951), para podermos constituir em toda plenitude nosso ser. Isso exige que o ser humano tome posse da natureza e de suas riquezas enquanto território. Ainda, como nos mostra Boff (2003), não é somente uma edificação que nos dá uma morada, mas são as experiências existenciais, "um modo de ser das coisas e das pessoas" (BOFF, 2003, p. 34). Criamos espaços e ordenamos as coisas para podermos nos mover, em uma ordem que nos permite viver e criar objetivos para nossas ações. Esse ordenamento é



dependente de um plano de vida que exige estarmos em harmonia com diversas dimensões, entre elas a política.

Originalmente, *ethos* tem o caráter normativo, de código de moral sob a coação de lei. Porém, o *ethos* que evocamos em nosso escrito é aquele do equilíbrio da vida em um ambiente, ultrapassando o sentido dos costumes e hábitos, para estabelecer a visão de um local para onde possamos nos sentir pertencentes e por isso mesmo, parte da vida que aí ocorre. Para isso acontecer é necessário harmonia em um imenso sistema que definimos como o habitar do ser humano. Vivemos em contato com outros seres humanos, organizados em cidades, onde é fundamental atingirmos a cidadania como o mais elevado nível do *ethos*. A política, ou seja, as coisas da *pólis*, onde organizamos a vida de modo a garantir a vida boa a todos e todas pertencentes a esse local, se mostra como o local por excelência da morada dos seres humanos.

Atualmente, há um novo olhar lançado sobre a natureza, de acordo como pensam os povos originários das Américas. Tal visão se apresenta como uma cosmovisão única onde as infraestruturas econômicas e sociais são vistas de acordo com as sensibilidades e ideologias indígena, dizendo de outra forma, a natureza é vista como sendo a fonte de onde toda a vida surge, e, humildemente, nos vemos, assim como os povos ameríndios se vêem, como parte integrante desse grande complexo de vida. Centrar o desenvolvimento no ser humano e não no lucro é o grande objetivo do *Buenvivir*.

O *Buenvivir*

Desde a construção da Educação na Grécia, por volta do século V aC., com a *Paideia* (παιδεία) grega, ou seja, a formação plena do ser humano iniciou-se uma busca pela utopia. Isso implica em um projeto de vida comum que subentende uma opção pela vida coletiva, regida politicamente, conquistada e construída por ações democráticas. Essa construção é marcada, sobretudo na política pela busca de uma sociedade justa e igualitária. Porém, com o passar da história e as estruturas herdadas, sobretudo da organização europeia de sociedade, sempre tivemos como resultado, Estados que protege os interesses privados e consequentemente a propriedade. O lucro que advém da posse desses territórios se converte



na ideia de um progresso sem fim, onde se busca a transformação de recursos naturais em fontes e meios de gerar riqueza concentrada nas mãos de seus proprietários.

A cosmovisão dos povos originários da América Latina traz dados significativos para entendermos a utopia de um mundo mais igual e, sobretudo que discuta a necessidade imposta pelo capitalismo de um progresso infinito.

| 503

Buenvivir ou Vivir Bien também pode ser interpretado como *sumak kawsay* (kíchwa), *suma qamaña* (aymara) ou *nhandereko* (guarani), e se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida. (ACOSTA, 2016, p. 23)

Para principiar a ideia do *Buenvivir*, temos que entender que para os povos originários não havia um governo centralizado e por isso não havia uma visão de Estado e seu aparato de controle sobre produção e consumo. Tudo o que se conseguia com seus meios de produção eram postos em comum e por isso não havia uma visão de subdesenvolvimento a ser superado. Muito menos, um estado de desenvolvimento a ser alcançado, forçando destruição da estrutura social e a harmonia com a Natureza. A dicotomia, própria da visão ocidental, que justifica grande parte dos processos de exploração em marcha. E, principalmente, para os povos indígenas, não há a concepção tradicional de pobreza associada à carência de bens materiais ou a riqueza vinculada à sua abundância.

A cosmovisão indígena traz a ideia de que o melhoramento social e suas relações são parte da vida mesmo e, portanto, em constante desenvolvimento, construção e reprodução. O *Buenvivir* tem seu desenvolvimento nas ações humanas, muito mais do que, unicamente nos bens materiais.

O *Buenvivir*, com relação a uma nova forma de organização da sociedade, visto a partir desta perspectiva implica a expansão das potencialidades individuais e coletivas, as que temos que descobrir e fomentar. Não há que desenvolver a pessoa, a pessoa tem que se desenvolver. (ACOSTA, 2010, p. 34) Tradução nossa.¹⁷³

Desenvolvimento para a concepção indígena é desenvolver as potencialidades das pessoas, integradas na sociedade para que tenham vida e possam viver bem, o que exige

¹⁷³“El Buen Vivir, en tanto una nueva forma de organización de la sociedad, visto desde esta perspectiva implica la expansión de las potencialidades individuales y colectivas, las que hay que descubrir y fomentar. No hay que desarrollar a la persona, la persona tiene que desarrollarse. (ACOSTA, 2010, p. 34)



garantir proteção social para enfrentar as dificuldades que atingem o ser humano individual e coletivamente. Atitudes como a aquisição e compartilhamento de conhecimento, reconhecimento social e cultural, códigos de conduta éticos e espirituais, em suma, valores humanos com vistas a uma visão de futuro, são os grandes bens do *Buenvivir*.

O *Buenvivir* como novo paradigma

É necessário, como nos mostra Battestin e Munhoz (2018), trocarmos a concepção antropocêntrica do cuidado por uma ampliação, colocando a vida em seu centro, ou seja, biocêntrica. A inviabilidade do atual modo de produção capitalista se mostra premente. A atual forma de vivermos e consumir torna necessária uma forma de produção infinita, o que levaria a um extermínio de toda possibilidade de vida, justamente exaurindo a Natureza. Prova disso são as mudanças climáticas causadas pelo aumento de emissão de gases provenientes de nossa atividade produtiva, industrialização, queimadas, queima de combustíveis fósseis entre outras atividades altamente poluentes.

O *Buenvivir*, então, apresenta-se adicionalmente, como um novo paradigma a partir do qual se possam discutir respostas para essa e outras perguntas que estão tornando a vida impossível no planeta. Viver bem exige que todos tenham condições de comer bem, se abrigar em moradias descentes, saúde e tratamentos adequados, enfim, um modo de vida coletivo que traga vida digna a todos e todas. Substitui-se a ideia de busca de uma vida melhor, onde o melhor significa a acumulação de bens materiais, pela ideia de viver bem com todos e todas ao redor, compartilhando os verdadeiros bens que nos faz sermos seres humanos, valores de solidariedade e harmonia.

As sociedades indígenas ancestrais que tiveram seus modos de vida sufocados pelos efeitos da colonização ocidental têm muito a nos ensinar. O centro da forma de vida autóctone nos mostra uma nova categoria de relação com a Natureza. Ela não se baseia nesse crescimento econômico irrestrito que apregoa o modo de produção capitalista, muito menos, entende a Natureza como simples objeto de transformação em produtos e mercadorias. Para as concepções indígenas, ela é uma fonte de onde emana toda vida, incluindo aí a sua própria. Isso gera uma relação de interdependência dos povos autóctones com a Natureza no sentido



de uma preservação e cuidado, não extraindo mais do que o necessário para a comunidade viver bem.

Para isso acontecer, os territórios precisam em primeiro lugar ter forte identidade e diversidade que igualmente fortaleçam a articulação para propiciar que sejam ouvidas as suas demandas nas organizações democráticas. A ideia do bem viver trás em primeiro lugar uma discussão crítica acerca da meta das nações buscarem o progresso por meio do crescimento econômico financeiro insistentemente como meio de melhoria de vida. Esse modelo de política econômica baseada na exploração e no lucro segue inexoravelmente forte, mesmo depois da maior crise financeira mundial acontecida desde 1929, que foi em 2008¹⁷⁴. Produzida pelas políticas neoliberais e pela globalização econômica, expuseram os dogmas neoliberais em poucos dias. A economia de mercado descontrolada gerou desemprego, exclusão, aumento da desigualdade social, violência, sem contar na enorme destruição ambiental. As instituições financeiras, sobretudo os Bancos, grandes causadores da crise receberam investimento público maciço. Dinheiro público que poderia ser usado em socorro aos milhões de pessoas que sofreram os efeitos da crise e, no entanto foram para as instituições que logo retornaram aos lucros exorbitantes e à exploração financeira de capitais. Atualmente, sofremos problemas semelhantes com a estagnação da economia mundial, devido às medidas de prevenção da contaminação pelo coronavírus. São dois anos, desde março de 2019, quando a OMS, órgão da ONU que cuida da saúde, declarou situação pandêmica e recomendou restrições nas atividades comerciais e industriais, bem como de circulação de pessoas. Novamente, vimos governos neoliberais protegerem a economia em detrimento do auxílio de pessoas, sobretudo as mais vulneráveis.

3 Metodologia

Buscamos em um primeiro momento a descrição de como se configura um ethos da araucária, sobretudo na ideia de territorialidade e paisagem, conceitos fundamentais para demarcar o local. A continuação, investigar os espaços e os modos de vida construídos ao redor da araucária. Conhecer o território onde essa árvore existe e se configura como um local de modos de vida e suas implicações. Pesquisar os modos de vida dos povos originários da

¹⁷⁴ Sobre esse assunto reproduzimos as análises de Hardt e Negri (2016) e Krugman (2009).



TI¹⁷⁵ localizados em Clevelândia, no sudoeste do Paraná e buscar entender como se constrói o bem morar nessa localidade. Para essa atividade de percepção da territorialidade usar atividades de cartografia a serem realizadas com integrantes adultos, idosos e crianças da TI. Finalmente, apresentar os conceitos e princípios da ética Hans Jonas (2006), como um despertar da responsabilidade pelos melhores efeitos das ações técnicas humanas em relação ao bem agir ambiental, garantindo a possibilidade de vida sobre a Terra.

| 506

4 Resultados e Discussão

Encontramos primeiramente uma realidade ambiental em completo declínio ocasionado pelo sistema exploratório que vivemos. O perigo da extinção da árvore milenar, araucária angustifolia, encontra-se, sobretudo, ameaçada pelas atividades do agronegócio, que além do desmatamento e o desrespeito com leitos de rios e uso indiscriminado do solo ainda lança toneladas de veneno no meio ambiente. Essas atividades depredatórias e abusivas são resultado da extração de bens do território de maneira irresponsável, sob o argumento, sobretudo, de produzir alimentos para a humanidade, argumento falacioso que encobre a ganância e a busca de lucros financeiros maiores.

Porém, observamos que no mundo indígena há uma conexão com o meio ambiente da ordem tanto de uma construção de uma sociedade, quanto de um sentimento de pertença à comunidade, que buscam proteger e realizar plenamente suas potencialidades locais. Esse é um movimento maior, que está conquistando as políticas dos países, como podemos ver os casos de Equador e Bolívia e mais recentemente o Chile, que já colocaram em suas Cartas Magnas constituintes do Estado os Direitos da Natureza. A Constituição Equatoriana de 2008 foi um grande marco para resgatar a cosmovisão indígena em forma de políticas efetivas que pudessem dar uma nova visão para a relação ser humano, Natureza e economia. Em diversos artigos, menciona diretamente ou indiretamente uma economia a serviço da gestão entre ser humano e Natureza. É a primeira carta magna de um país que coloca a Natureza como sujeito de direitos¹⁷⁶. Além disso, no título II, que versa sobre os direitos, já em seu primeiro

¹⁷⁵ TI.: Terra Indígena Alto Pinhal no município de Clevelândia – Paraná.

¹⁷⁶ “Capítulo sétimo
Derechos de la naturaleza



capítulo, sob o título de “Princípios de aplicação dos direitos”, o seu artigo décimo diz que “a natureza será sujeito daqueles direitos que lhe reconheça a Constituição” (ECUADOR, 2008, p. 11). Ou seja, ela não é entendida aqui como um capital a ser transformado pela economia, mas antes os objetivos econômicos são subordinados aos elementos naturais e o seu funcionamento. Para isso são previstas atividades econômicas solidárias, a autogestão e a participação nas tomadas de decisão. No artigo 283, afirma-se que no Equador o “sistema econômico é social e solidário (ECUADOR, 2008, p. 91)”, cujo objetivo é garantir a produção de condições materiais e imateriais, que possibilitem o *Buen vivir*.

Outra Constituição, a da Bolívia, que igualmente foi construída com ampla participação popular, incluindo uma delegação exclusiva de indígenas, garantiu em seu texto direito à Natureza. Já em seu preâmbulo menciona literalmente o *Buen vivir* como um dos princípios que regem a sociedade boliviana.

Um Estado baseado no respeito e igualdade entre todos, com princípios de soberania, dignidade, complementariedade, solidariedade, harmonia e equidade na distribuição e redistribuição do produto social, onde predomine a busca do **bem viver** (BOLÍVIA, 2009).

O acesso e o uso da água, por exemplo, é entendido como um bem de sobrevivência e, portanto, sob a completa tutela do Estado, impedindo explorações por via privada.¹⁷⁷ Muito embora, todos saibam da importância da água como meio de sobrevivência da vida, a carta traz de forma literal tal menção em seu artigo 373 referindo-se a ela como “um direito

Art. 71.- La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos.

Toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza. Para aplicar e interpretar estos derechos se observarán los principios establecidos en la Constitución, en lo que proceda.

El Estado incentivará a las personas naturales y jurídicas, y a los colectivos, para que protejan la naturaleza, y promoverá el respeto a todos los elementos que forman un ecosistema” (ECUADOR, 2008).

¹⁷⁷ “II. Son competencias exclusivas del nivel central del Estado:

(...) 4. Recursos naturales estratégicos, que comprenden minerales, espectro electromagnético, recursos genéticos y biogenéticos y las fuentes de agua.” (BOLÍVIA, 2009)



fundamental para a vida, no marco da soberania do povo (BOLÍVIA, 2009)¹⁷⁸. Isso recupera a relação do ser humano com a água como um usuário dela e não um mero cliente que somente poderá dela usufruir mediante a aquisição econômica financeira de compra.

5 Considerações que nos guiam

| 508

O Buenvivir – como uma filosofia de vida – abre as portas para a construção de um projeto de sociedade sem dogmas. Tal projeto se baseia em conhecimentos ancestrais de histórias e lutas de resistência que trazem uma proposta de mudança aos padrões de vida atuais. Os princípios democráticos, na sua mais profunda definição de governo de todos, exige que tal princípio não seja trocado por intenções ou desejos de grupos, agremiações ou até mesmo de pessoas privadas. Para que isso possa funcionar, é necessário um profundo aporte da cidadania, e para isso é necessário dar voz e ouvir cada segmento da sociedade com seus devidos representantes, não excluindo ninguém do diálogo.

Precisamos atentar para o fato de que não podemos idealizar um modo de vida indígena, mas antes assumir valores e saberes ancestrais de comunidade e outras práticas de respeito pelo outro, incluindo aí, especialmente, o respeito pela Natureza. Isso garante uma superação das práticas neoliberais que depredam o meio sócio ambiental e garantir a coexistência harmônica entre sociedade e Natureza. O conceito do Buenvivir põe uma nova forma de entender a vida, trocando o princípio do ‘viver melhor’ ocidental, que é individualista, por uma ideia de vida em harmonia com a comunidade e principalmente com cuidado da Natureza.

Referências

ACOSTA, A. *El Buenvivir en el camino post desarrollo: una lectura desde la Constitución Montecristi*. Quito: Fundación Friedrich Ebert, FES-ILDIS, 2010.

ACOSTA, A. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

¹⁷⁸ “**Artículo 373. I.** El agua constituye un derecho fundamentalísimo para la vida, en el marco de la soberanía del pueblo. El Estado promoverá el uso y acceso al agua sobre la base de principios de solidaridad, complementariedad, reciprocidad, equidad, diversidad y sustentabilidad. (BOLÍVIA, 2009)”



BATTESTIN, C., & MUNHOZ, B. P. Uma condição epistêmica viável: pensar a natureza a partir de uma perspectiva biocêntrica. In: DICKMANN, I.; BATTESTIN, C. *Educação ambiental na América Latina*. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. p. 44-57

BOFF, L.. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOLÍVIA, C. P.. *bolivia.infoleyes.com*. Disponível em INFOLEYES.COM: <https://bolivia.infoleyes.com/norma/469/constituci%C3%B3n-pol%C3%ADtica-del-estado-cpe>
Acesso em: 06 de mar 2022

ECUADOR, C. D. <https://www.lexis.com.ec>. Acesso em: 6 de mar. 2022.

HARDT, M., & NEGRI, A. *Bem-estar comum*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HEIDEGGER, M. *Construir, habitar, pensar*. Darmstadt: Vorträge und Aufsätze, 1951.

JONAS, H. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2006.

LATOUR, B. *Onde aterrizar?*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.



O DIREITO HUMANO À ÁGUA NO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO E NA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

*Silvana Terezinha Winckler*¹⁷⁹

*Regiane Echer*¹⁸⁰

| 510

Fontes financiadoras: UNIEDU/FUMDES e Unochapecó

Palavras-chave: Bem Viver, Corte Interamericana de Direitos Humanos, Direito humano de acesso à água.

1 Introdução

O presente trabalho avalia e conecta a forma como o direito fundamental à água foi reconhecido no novo constitucionalismo latino-americano, especialmente, nas Constituições do Equador e da Bolívia e o tratamento que o tema vem recebendo pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, notadamente na Opinião Consultiva 23/17 e no ato decisório proferido no caso das Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) vs. Argentina, dentro de um contexto de ampliação da visibilidade desse direito.

Nesse contexto, o primeiro ponto a ser abordado trata da recepção do direito à água na esfera do chamado novo constitucionalismo latino-americano, com um enfoque especial aos marcos constitucionais equatoriano (2008) e boliviano (2009), concebidos, ambos, sob a égide do Bem Viver.

Em seguida, busca-se expor o recente entendimento apresentado pela Corte Interamericana sobre o direito de acesso à água na Opinião Consultiva 23/17 e no caso das Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) que abordam a questão.

¹⁷⁹Doutora em Direito pela Universidad de Barcelona (Espanha). Professora do Programa de Mestrado em Direito da Unochapecó. Contato: silvanaw@unochapeco.edu.br

¹⁸⁰Mestranda em Direito pela Unochapecó. Contato: echer@unochapeco.edu.br



Por fim, pretende-se aproximar, em tons comparativos, os notáveis avanços apresentados na América Latina na busca pelo desenvolvimento sustentável e a proteção de recursos comuns, destacando a água, ainda que no campo axiológico-normativo, e a recente posição adotada pela Corte Interamericana, a fim de delinear a possível semelhança ou alinhamento da necessidade de proteção e garantia do meio ambiente e sua relação com o homem, especialmente da água como direito humano fundamental.

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é analisar como a Corte Interamericana entende a proteção do direito humano de acesso à água e se o referido entendimento está em sintonia com o pensamento apresentado pelo novo constitucionalismo e as ideias andinas expressas no Bem Viver ou na Pacha Mama, as quais partem do reconhecimento da natureza como um sujeito.

Para tanto, o trabalho tem abordagem qualitativa e o método utilizado é o hipotético-dedutivo, pautando-se em uma análise bibliográfica amparada também em legislações e na jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

A presente pesquisa não pretende exaurir o assunto, mas dar início a uma reflexão sobre a importância de se reconhecer o acesso à água como um direito humano autônomo.

2 O novo constitucionalismo latino-americano e a cultura do Bem Viver

Em contraposição a um passado de colonização, retratado nas estruturas de Estado e de constituições espalhadas por todos os cantos da América Latina, construídas de maneira a espelhar as convicções contidas nas antigas metrópoles, que refletiam ideais impostas de “cima para baixo” sem considerar as reais necessidades da população, surge, nas últimas décadas, um novo pensamento jurídico, crítico ao modelo Ocidental de desenvolvimento pautado no crescimento econômico, de consumo e em uma relação predatória com a natureza. Também denominado de o “novo Constitucionalismo latino-americano” que se caracteriza por criar paradigmas e busca construir uma cultura política-jurídica emancipatória voltada para os direitos fundamentais dos seres humanos e da natureza ou da Mãe Terra Pachamama (WOLKMER, 2020).

Para Wolkmer (2010) o novo Constitucionalismo na América Latina tem sido marcado por três grandes ciclos: o primeiro representado pelas Constituições do Brasil (1985) e da



Colômbia (1991), que introduzem os horizontes do constitucionalismo pluralista, também chamado de ciclo social; o segundo impulsionado pela Constituição da Venezuela (1999), com intento independentista e anticolonial frente ao tradicional estado liberal de direito; e o terceiro observado nas Constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009), que expressam um constitucionalismo plurinacional comunitário.

Especialmente quanto ao terceiro ciclo, Wolkmer (2010, p. 74) afirma que o constitucionalismo plurinacional comunitário se distingue pela interação com as vivências dos saberes tradicionais dos povos originários, com práticas de “pluralismo igualitário jurisdicional” e de “direitos coletivos vinculados a bens comuns da natureza”.

Os modelos constitucionais equatoriano e boliviano trouxeram alterações estruturais ancoradas na proteção do ser humano, introduzindo a participação dos povos indígenas nas estruturas de poder e reconhecendo a natureza como sujeito de direito. As transformações da matriz de fundamentação do constitucionalismo latino-americano propõem aportes para promover uma teoria crítica capaz de repensar uma cultura político-jurídica sob um ângulo decolonial (ACOSTA, 2016).

Também de grande relevância é o reconhecimento do giro biocêntrico, que conforme Gudynas (2019, p. 114) “teve como consequência o reconhecimento constitucional dos direitos da Natureza”. Enquanto o Equador reconhece expressamente os direitos da natureza (*Pacha Mama*) e a cultura do Bem Viver, a Bolívia legitima direitos à Mãe Terra.

De acordo com as reflexões de Acosta (2016, p. 40) o Bem Viver é uma ideia em construção e se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida. Constitui-se, essencialmente, em um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza. Acima de tudo, o Bem Viver é “uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador”. Um projeto que busca ser uma “alternativa ao desenvolvimento” e se posiciona como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis, a partir do reconhecimento dos diversos valores culturais existentes em cada país.

Para Gudynas (2019, p. 268) o Bem Viver não implica uma Natureza intocada, o biocentrismo compreende a necessidade de aproveitar o meio ambiente, porém a ajusta notadamente “para assegurar a qualidade de vida das pessoas, desligando-se do atual consumismo opulento”.



A nova Constituição do Equador elevou a natureza, a *Pacha Mama*, como sujeito de direitos. O texto disposto no artigo 71 esclarece que a natureza, onde se reproduz e realiza, tem direito a ser respeitada em sua existência e na “manutenção e regeneração de seus ciclos de vida, estrutura, funções e processo evolutivos”.

Ao contrário do que se constata na Constituinte equatoriana, a Constituição da Bolívia não prevê, expressamente, os direitos da natureza. No entanto, o país assumiu importante liderança nessa questão ao convocar a Conferência Mundial dos Povos sobre Mudanças Climáticas e os Direitos da Mãe Terra, realizada em Cochabamba, em abril de 2010, quando se emitiu a Declaração Universal dos Direitos da Mãe Terra. Além disso, em julho de 2010, a Bolívia alcançou outra conquista significativa com a declaração da água como um direito humano fundamental no seio das Nações Unidas (ACOSTA, 2016).

Assim, é possível observar que o novo constitucionalismo latino-americano trouxe para o palco a visão dos povos indígenas em detrimento da concepção desenvolvimentista proveniente dos colonizadores. Com a ideia de um modelo de democracia participativa, apresenta um novo caminho a ser pensado, debatido e aprimorado para o cuidado com a natureza e o ser humano.

O novo pensamento latino-americano abriga o profundo conhecimento e as tradições dos povos originários pela natureza e todos os integrantes do ecossistema. Assim, a água passa a ser compreendida como um direito fundamental em razão da sua essencialidade para a manutenção da vida.

O direito humano à água na Corte Interamericana de Direitos Humanos

O Sistema Interamericano de Direitos Humanos é uma extraordinária ferramenta de proteção e garantia dos direitos humanos, cujo órgão principal é a Organização dos Estados Americanos, criada em 1948, por meio da assinatura da Carta de Bogotá, e que surgiu junto com a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem. O Sistema concretizou-se, no entanto, apenas em 1969, com a Convenção Americana de Direitos Humanos, também chamada Pacto de São José da Costa Rica (BARROZO; SILVA; PALUMA, 2014).

No Sistema Interamericano não há previsão expressa em seus textos normativos sobre o direito humano à água. No entanto, com o esverdeamento (*greening*) das recentes



decisões proferidas pelo seu órgão contencioso, a Corte Interamericana, abre-se caminho para a construção progressiva de uma pauta ambiental (TEIXEIRA, 2011).

Consequentemente, tal tutela permite o debate sobre o reconhecimento de um direito humano de acesso à água que, por hora, está sendo aplicado como decorrente de outros direitos previstos na Convenção Americana, como o direito à vida, à integridade pessoal, à propriedade privada, além do artigo 11.1 do Protocolo de São Salvador, que estabelece a toda pessoa o direito a um meio ambiente equilibrado (PIOVESAN, 2021).

A Opinião Consultiva 23/17 e a sentença do caso das Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) e suas devidas fundamentações serão analisadas para uma construção atualizada do entendimento de um direito humano à água no Sistema Interamericano¹⁸¹.

A Opinião Consultiva 23/17, que foi o divisor de águas no processo de esverdeamento da Corte, trouxe um novo entendimento de proteção tanto aos direitos humanos, quanto ao meio ambiente no contexto latino-americano.

O parecer consultivo foi solicitado pela Colômbia e teve como objetivo questionar qual seria o âmbito de aplicação das obrigações estatais relacionadas à proteção do meio ambiente e quais seriam as obrigações dos Estados em matéria de meio ambiente, no marco da proteção e da garantia dos direitos à vida e à integridade pessoal, decorrentes da Convenção Americana (COIDH, 2017).

Ao emitir a Opinião Consultiva a Corte destacou considerar que, entre os direitos particularmente vulneráveis aos efeitos ambientais, estão o direito à vida, à integridade pessoal, à vida privada, à saúde, à água, à alimentação, à moradia, à participação na vida cultural, o direito de propriedade e o direito de não ser deslocado à força. Além disso, salientou que entre as condições necessárias para uma vida digna e o exercício de outros direitos humanos, está o acesso à água potável.

No entendimento da Corte, o acesso à água potável deve incluir as atividades de uso pessoal e doméstico, consumo, saneamento, lavanderia, preparação de alimentos e higiene pessoal e doméstica, além disso, para alguns grupos abarcam também “recursos hídricos adicionais devido à saúde, clima e condições de trabalho” (COIDH, 2017, p. 49).

¹⁸¹ Pesquisa realizada na base de dados da Corte Interamericana, com os termos: “direito a água” e “acesso à água” e que identificou a opinião consultiva e a sentença contenciosa mais recentes sobre o tema.



A Corte ressaltou que a primeira obrigação assumida pelos Estados-partes, nos termos do artigo 1.1 da Convenção, é “respeitar os direitos e liberdades”, o que inclui, necessariamente, a noção de restrição ao exercício do poder estatal. Portanto, os Estados devem abster-se de qualquer prática ou atividade que negue ou restrinja o acesso a uma vida digna, que integra o direito à água e alimentação adequada (COIDH, 2017, p. 50).

| 515

A Corte afirma que os Estados devem adotar medidas positivas sobre o uso e proteção das águas, esclarecendo que:

en casos particulares de personas o grupos de personas que no están en condiciones de acceder por sí mismos al agua y a una alimentación adecuada, por razones ajenas a su voluntad, los Estados deben garantizar un mínimo esencial de agua y alimentación. Si un Estado no tiene los recursos para cumplir con dicha obligación, debe “demostrar que ha hecho todos los esfuerzos posibles por utilizar todos los recursos de que dispone con el fin de cumplir, con carácter prioritario, esas obligaciones mínimas (COIDH, 2017, p. 51-52)

Seguindo este entendimento, no caso das Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat, a Corte Interamericana, no dia 6 de fevereiro de 2020, ao proferir sentença, aplicou o artigo 26 da Convenção Americana para tratar dos direitos ao meio ambiente sadio, à alimentação adequada, à água e à participação na vida cultural.

Por meio de uma análise sistematizada entre a Convenção Americana e a Carta das Organizações dos Estados Americanos, reconheceu que o direito ao meio ambiente sadio está inserido no artigo 26 da Convenção e que deriva da obrigação dos Estados de promover o “desenvolvimento integral” de seus povos, nos termos disposto nos artigos 30, 31, 33 e 34 da Carta (COIDH, 2020, p. 69).

Ao explicar o conteúdo e alcance do direito ao meio ambiente, a decisão contenciosa reverbera a Opinião Consultiva 23/17, afirmando ser um direito autônomo que protege a natureza e seus componentes “não apenas por sua utilidade ou efeitos em relação ao ser humano, mas por sua importância para outros organismos vivos”, sendo, ainda, inquestionável que outros direitos humanos podem ser violados em decorrência de danos ambientais e, portanto, devem ser salvaguardados (COIDH, 2020, p. 70).

A Corte afirmou que o direito à água está entre os direitos que são particularmente vulneráveis aos efeitos ambientais e, portanto, deve ser uma obrigação de cumprimento progressivo por parte do Estado, sem prejuízo das obrigações imediatas, como garantia de



acesso sem discriminação e a adoção de medidas para alcançar sua plena realização (COIDH, 2020, p. 81).

3 Resultados e Discussão

A decisão proferida no caso das Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) é a primeira em que a Corte aborda os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais por meio do artigo 26 da Convenção Americana, com o reconhecimento da violação dos direitos ao meio ambiente saudável, à alimentação adequada, à água e à identidade cultural. Que tem o direito ao meio ambiente compreendido como um direito autônomo, implicando na proteção da própria natureza e dos elementos que a compõem, além de considerar a visão de mundo das comunidades indígenas, assim, como o novo constitucionalismo latino-americano.

Tanto a opinião consultiva como o ato decisório analisados trazem o direito humano ao acesso à água vinculado a outros direitos tutelados expressamente na Convenção Americana, como à vida, à saúde, à propriedade privada, à participação na vida cultural.

Todavia, em ambos os casos, é possível concluir que o entendimento da Corte se encontra em consonância com as ideias do Bem Viver, que chegaram às constituições da Bolívia e do Equador e que são discutidas em vários outros países, a exemplo do Chile¹⁸², já que reconhece o meio ambiente como um direito autônomo e o impacto que tem a partir da visão e do modo de vida dos povos originários.

Observa-se na Corte Interamericana e no novo constitucionalismo latino-americano avanços no desenvolvimento progressivo do direito humano à água. Por outro lado, o acesso à água ainda não está reconhecido como direito humano autônomo.

Embora a Corte reconheça a responsabilidade do Estado em fornecer o acesso mínimo à água, ela se encontra amparada em outros direitos humanos, o que dificulta a utilização de mecanismos mais adequados na preponderância do direito humano de acesso à água aos interesses econômicos.

¹⁸² No dia 16 de março de 2022 a Convenção Constituinte do Chile aprovou os Direitos da Natureza. O artigo 9 reconhece que “os indivíduos e os povos são interdependentes com a Natureza e formam um todo inseparável”. Disponível em: <https://latinoamerica21.com/br/o-chile-reconhece-os-direitos-da-natureza>. Acesso em 5 de abr. de 2022.



Por outro lado, também é possível observar a necessidade de ações conjuntas e duradouras de todos os Estados latino-americanos na efetivação dos direitos humanos.

4 Considerações Finais

| 517

Esse breve trabalho percorre um caminho que leva a reflexão do pensamento ancestral latino-americano, que reconhece os valores próprios da Natureza e a necessidade de preservar todas as formas de vida.

A perspectiva analisada demonstra que tanto a atual jurisprudência da Corte Interamericana como as ideias do Bem Viver almejam um meio ambiente saudável e buscam garantir um acesso de qualidade à água e aos demais recursos naturais, no entanto, ambos ainda estão em fase de construção e desenvolvimento e, por isso, necessitam da cooperação, da gestão integrada e do engajamento dos Estados latino-americanos na luta pela sua necessária garantia a todos os povos e comunidades, visto que os recursos hídricos são transfronteiriços e carecem de proteção conjunta em toda a sua extensão.

A natureza e seus componentes devem ser pauta permanente na América Latina, devendo refletir na legislação de todos os Estados que a compõe.

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2016.

BARROZO, Rebecca P.; SILVA, Stevan B.; PALUMA, Thiago. *O Brasil e o sistema interamericano de direitos humanos: de Nogueira de Carvalho à Guerrilha do Araguaia*. Revista Jurídica Unicuritiba, Curitiba, v. 4, n. 37, p. 335-358, 2014.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática da monografia para os cursos de direito*. São Paulo: Saraiva, 2017.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Opinião Consultiva n. 23/2017*, 2017. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr>. Acesso em 27 de mar. de 2022.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Caso das Comunidades Indígenas membros da Associação Lhaka Honhat vs. Argentina*, 2020. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr>. Acesso em 27 de mar. de 2022.



ECUADOR. *Constitucion de la Republica del Ecuador*, 2008. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf. Acesso em: 25 de mar. de 2022.

GUDYNAS, Eduardo. *Direitos da natureza: ética biocêntrica e políticas ambientais*. Tradução de Igor Ojeda. São Paulo: Elefante, 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Carta da Organização dos Estados Americanos*. Departamento de Direito Internacional, Bogotá, Colômbia, 1948. Disponível em: <http://www.oas.org>. Acesso em: 26 de mar. de 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção Americana de Direitos Humanos, "Pacto de San José de Costa Rica"*, Costa Rica, 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em 26 de mar. de 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador"*, El Salvador, 1988. Disponível em: http://www.cidh.org/basicos/portugues/e.protocolo_de_san_salvador.htm. Acesso em: 26 de mar. de 2022.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 19. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2021.

TEIXEIRA, Gustavo de Faria Moreira. *O greening no sistema interamericano de direitos humanos*. Curitiba: Juruá, 2011.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina*. In: Anais do IX Simpósio Nacional de Direito Constitucional. Curitiba: Academia Brasileira de Direito Constitucional, 2010. Disponível em: <https://www.univali.br/vida-no-campus/editora-univali/e-books>. Acesso em: 24 de mar. de 2022.

WOLKMER, Antonio Carlos; WOLKMER, Maria de Fatima S. *Horizontes contemporâneos do direito na América Latina: pluralismo, buen vivir, bens comuns e princípio do "comum"*. Criciúma: UNESC, 2020. Disponível em: <https://www.unesc.net/portal/capa/index/300/5886/>. Acesso em 24 de mar. de 2022.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 9: DIVERSIDADES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA



RIO DO SUL – COM UM OLHAR NA DIVERS(CIDADE)

*Siara Bonatti*¹⁸³

*Deiziane de Souza da Silva Fontanive*¹⁸⁴

*Flávio Fortunato Cardoso*¹⁸⁵

| 520

Prêmio Nodji Pellizzetti de Incentivo à Cultura 2020

Palavras-chave: Diversidade cultural, Rio do Sul, Patrimônio Imaterial e Identidade, Memória, Exposição fotográfica.

1 Introdução

A função social do velho é lembrar e aconselhar [...] unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos. Sociedade que, diria Espinosa, “não merece o nome de Cidade, mas o de servidão, solidão e barbárie”, a sociedade capitalista desarma o velho mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa (BOSI, 1994, p. 18) (*grifos do autor*).

O usurpador, é claro, reivindica seu lugar, e, quando necessário, o defenderá por todos os meios. [...]. Sua vitória *de fato* jamais o preencherá: resta-lhe inscrevê-la nas leis e na moral. Seria necessário para isso que convencesse os outros, se não a si próprio. Ele precisa, em suma, lavar-se de sua vitória, e das condições em que foi obtida. Daí sua obstinação, espantosa em um vencedor, em relação a aparentes futilidades: **ele se esforça para falsificar a história, faz com que os textos sejam reescritos, apagaría memórias se fosse necessário**. Qualquer coisa para conseguir transformar sua usurpação em legitimidade (MEMMI, 2007, p. 90) (*grifo do autor, grifo nosso*).

¹⁸³ Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Itajaí (2005). Atualmente trabalha na área de pesquisa qualitativa na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Proponente do projeto ao Prêmio Nodji Pellizzetti 2020. Contato: siarajones@gmail.com.

¹⁸⁴ Possui curso técnico em enfermagem na Escola Estadual de Ensino Médio Cônego João Batista Sorg de Carazinho - RS. Atua como socorrista no SAMU e é a atual presidente da ACARNAP, parceira na realização do projeto. Contato: acarnap_acarnap@yahoo.com.br

¹⁸⁵ Doutorando em Desenvolvimento Regional pelo PPGDR/FURB. Bolsista Demanda Social CAPES. Contato: ffc663@gmail.com.



As epígrafes acima ajudam a entender como funcionam muitas das sociedades, cuja cultura que se pretende empreender como única (GLISSANT, 2005) busca levar em consideração apenas a forma de cultura letrada, desqualificando dessa forma a outras culturas, principalmente as de tradição oral (HAMPATÉ-BÂ, 2010). Ao desprezar a tradição oral como forma de conhecimento válido, despreza-se também aos povos originários e a toda a sua sabedoria, construída por séculos de observações e de repasse oral para as futuras gerações. Ora, se desconsideramos a sabedoria dos velhos que observam e guardam na memória o resultado de suas observações para depois repassá-los com exatidão para os seus mais novos. Desconsideramos o princípio do método científico. Pois ao ter apenas a memória para guardar um grande volume de informações e depois repassá-las para que os mais jovens. E os mais jovens possam a partir de suas explicações saber exatamente o que devem fazer para resolver determinados problemas, replicando as soluções utilizadas no passado e/ou aprimorando-as. Temos aí desde a muito tempo um modelo de método científico sendo aplicado.

| 521

Convenientemente o status de ser humano pleno possuidor de história e, portanto, de uma alma, foi dado aqueles que registram a história de maneira escrita. Logo, indígenas e negros que transmitiam sua história de maneira oral, foram desumanizados e transformados em seres sem alma. Na sequência foram somados a esses, mulheres, LGBTQUIA+, e qualquer pessoa que fugisse a uma regra imposta para a sociedade pelas elites intelectuais e econômicas. Os conhecimentos e sabedoria dos povos originários, no entanto, foram registrados por aqueles considerados culturalmente mais elevados, ou, simplesmente civilizados. Falsificou-se a história. Registrou-se uma história pretendida como a única válida(da).

O projeto “Rio do Sul – Com um olhar na divers(Cidade)” proposto por Bonatti e Fontanive (2020) para o Prêmio Nodgi Pellizzetti de apoio a cultura de 2020, que contou com a parceria e apoio da ACARNAP (Associação Anastácia da Raça Negra Ação Popular da Região do Alto Vale do Itajaí). Teve por objetivo principal promover a difusão do conhecimento em relação às etnias. Além desse objetivo mais geral contou ainda com 12 objetivos específicos, dos quais destacamos: a) contribuir para a geração de conteúdo vinculado ao patrimônio histórico imaterial de nossa cidade; b) Promover a valorização histórica do cidadão comum, que não teve a oportunidade de registrar outros pontos de vista acerca da construção



de nossa cidade; c) Promover reflexão, valorização, responsabilidade e cidadania, a partir de um conteúdo próprio, destes outros personagens, invisibilizados pela história tradicional, que foram importantes na comunidade e contribuíram para o município; d) Estimular a autoestima da população rio-sulense valorizando a diversidade na formação histórica e sociocultural de nosso município; e) Auxiliar na manutenção, bem como na difusão de conhecimento, com foco na busca pelo respeito mútuo; f) Fomentar e contribuir de forma geral com o desenvolvimento cultural do município.

O projeto conta com três etapas principais: Pré-produção, Produção e Pós-produção. Devido a pandemia de COVID-19 e a uma série de protocolos sanitários para a contenção da mesma, os prazos de vigência e execução do projeto foram alterados, o que faz com que o mesmo esteja em etapa de finalização. No entanto, para fins deste trabalho é possível apontar alguns resultados de relevância para a sociedade. Entre eles destacamos o alcance do projeto e a visibilização de diferentes personagens que constroem com suas ações diárias a diversidade cultural riosulense.

2 Fundamentação teórica

Considera-se como marco da colonização de Rio do Sul, o primeiro escrito do diário de Francisco Frankenger, no dia 7 de setembro de 1892. Este é o documento histórico mais antigo de Rio do Sul conhecido até hoje. Existe uma legislação municipal que reconhece Frankenger como sendo o primeiro colonizador de Rio do Sul. No entanto, esse diário só veio a conhecimento público na década de 1990, quase cem anos depois de ser escrito. Percebe-se que o cidadão considerado colonizador, ainda é pouco homenageado, pesquisado e estudado nas escolas. Se isso ocorre em relação ao colonizador, posição social de destaque, difícil imaginar que o cidadão simples recebam destaque, homenagem, ou mesmo tenham sua história conhecida na comunidade onde viveu/vive.

Neste sentido, é importante refletir que durante anos, pesquisadores focaram sua atenção para pesquisas sobre a contribuição de alemães, italianos e de alguns outros grupos provenientes da Europa, no que tange ao progresso da colônia, deixando de lado outros personagens da história, como os indígenas do povo Laklãnõ Xokleng, nativos da região. Em consequência desta visão eurocêntrica, apesar de estarmos no Brasil, personagens como



índios, caboclos, afrodescendentes, entre outras etnias, ainda precisam ser melhor estudados. Para dessa forma ter suas histórias registradas, para que se obtenha uma versão mais ampla da história local, com suas especificidades. Considerando-se a diversidade cultural que se fez presente na colonização de Rio do Sul, mas que ainda é desconhecida. Geralmente ouve-se estas histórias de forma oral, por meio de pessoas com mais idade, que vivenciaram estas situações, ou que ouviram relatos de seus pais e/ou avós, que acompanharam diferentes etapas, e/ou, os primeiros momentos da colonização.

Essa é uma história que retrata apenas um lado da moeda, somente uma das versões da história local, a versão dos vencedores (MEMMI, 2007). É muito confortável conhecer as histórias de superação, saber de tudo que deu certo. Ao mesmo tempo é fundamental saber que existiram outras versões da história, das pessoas simples, do cidadão comum, que não teve a oportunidade de registrar, ou tê-la registrada: “Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, que são resquícios de outras épocas” (BOSI, 1994, p.75).

Diante do contexto apresentado, o projeto *Rio do Sul com um olhar na Divers(CIDADE)* teve o objetivo de realizar pesquisas para identificar informações sobre estes outros personagens, invisibilizados pela história tradicional, que foram importantes em sua comunidade, contribuíram para o município, mas não receberam homenagens como nome de ruas, de escolas, de órgãos públicos, porque não pertenciam às etnias que foram consideradas principais para/na colonização de Rio do Sul. É impossível modificar o passado, mas é possível e necessário fazer novas leituras, observar outras perspectivas sobre os fatos que ocorreram na história de Rio do Sul. Ao apresentar através de fotografias estas novas informações e versões mais populares da história do município, vislumbra-se uma possibilidade real de popularização das informações históricas e de reflexões sobre o local em que as pessoas nasceram, cresceram e constituíram suas relações sociais e comunitárias, sendo ainda uma possibilidade para conhecimento de parcelas da história, para as pessoas que residem a pouco tempo no município .

De forma estratégica, o projeto buscou proporcionar questionamentos e tensões, em relação ao fato de que não foram somente alemães e italianos que escreveram a história de



Rio do Sul, que estiveram envolvidos em sua vida social, econômica, cultural, política, religiosa e comunitária. Outras etnias também apresentaram suas contribuições e possivelmente foram até mesmo mais atuantes em alguns segmentos, mas por não serem empresários, políticos, ou lideranças das classes empresariais, não receberam o mesmo respaldo e prestígio, que outras pessoas ligadas as classes mais elitizadas receberam.

| 524

Cabe mencionar que o município de Rio do Sul conta com um periódico intitulado “Rio do Sul: Nossa História em Revista”, que apresenta informações científicas e dados históricos sobre alguns personagens, ao longo de duas décadas. No entanto, deve-se refletir sobre a problemática do baixo índice de leitura dos brasileiros e conseqüentemente dos rio-sulenses, por isso muitos desconhecem estas publicações e dificilmente debatem as questões de preconceito e da diversidade cultural.

Apesar das publicações que já foram realizadas, ainda existe muito por se fazer, em prol da memória dos operários das fábricas, dos homens que derrubaram as árvores no chamado período do Ciclo da Madeira, daqueles que iniciaram o carnaval em Rio do Sul. Pessoas que se dedicaram em suas respectivas comunidades, mas mesmo assim são apenas personagens que foram esquecidos, invisibilizados, sem qualquer destaque social. Estes seres humanos não tiveram oportunidade de manifestar o que pensavam, sentiam, sofriam, de relatar seus sonhos e expectativas, apesar de toda a dificuldade de obter a sobrevivência básica. Neste cenário que pode ser melhorado, a fotografia representa a perspectiva de ressignificar parcelas da história local, de acontecimentos marcantes, a partir da visão popular, atingindo vários públicos, do cidadão mais humilde, ao mais intelectualizado.

Em síntese, a ideia principal do projeto é demonstrar para a população de Rio do Sul, que não foram somente os imigrantes alemães e italianos que contribuíram para a colonização, progresso e desenvolvimento do município. Mas que outras etnias também deram e continuam dando a sua contribuição em diversos segmentos da sociedade rio-sulense, e estas ações devem ser valorizadas da mesma forma que foram reconhecidas e valorizadas as das culturas hegemônicas. A idealização deste projeto partiu do pressuposto de igualdade de direitos. Atualmente muito se discute sobre maneiras da integração cultural, o que nos remete a oportunidade de contribuição efetiva para o desenvolvimento cultural da comunidade através deste projeto.



3 Metodologia

Para a execução do projeto o mesmo foi dividido em três fases/tempos, que não necessariamente são distintos um do outro, há momentos em que a realização exigiu a sobreposição dos tempos de algumas atividades. Na figura abaixo (Figura 1) é possível observar as fases já concluídas e as que ainda estão em execução.

Figura 1: Fases de realização do projeto Rio do Sul - Com um olhar na Divers(Cidade).

FASE	ETAPA	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES
1 - PRÉ-PRODUÇÃO	a) Planejamento e montagem;	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento das atividades do projeto; - Planejamento da pesquisa historiográfica; - Preparação de documentações relativas a uso de vídeo e imagem; - Direção artística; - Confirmações de agendas; - Visitas técnicas; - Aquisição de materiais para a realização das exposições; - Montagem das exposições. - Montagem da exposição final na Fundação Cultural de Rio do Sul.
	b) Divulgação.	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento, definição e produção de conteúdo e imagens a serem publicados. - Encaminhamento de materiais produzidos para a devida aprovação junto à CAP; - Geração de mídia espontânea; - Gerenciamento de mídias sociais.
2 - PRODUÇÃO	a) Realização de pesquisa e registros e fotografias;	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de pesquisa histórica sobre a contribuição étnica na construção e criação da cidade de Rio do Sul; - Trabalho de campo: visita aos locais escolhidos, para fotografar, filmar e realizar entrevistas/conversas com as pessoas selecionadas, relacionadas aos locais.
	b) Curadoria;	Organização e seleção de materiais fotográficos, edição, digitalização, produção dos textos que acompanham as fotografias e tradução para braile.
	c) Realização de exposições simultâneas;	O projeto previa a realização de 5 exposições simultâneas em diferentes bairros do município. As fotos circulariam por estes espaços, sendo renovadas a cada 5 dias, até que cada local recebesse todas as imagens produzidas pelo projeto. Devido a pandemia as exposições tiveram seus locais modificados. Ainda em execução.
	d) Realização da exposição final.	O projeto inicial previa a abertura de última exposição do ciclo na Fundação Cultural de Rio do Sul, com todas as fotos e textos históricos, coquetel gastronômico da diversidade e exibição de vídeos das entrevistas. Ao invés de fechar o ciclo de exposições, a exposição na Fundação Cultural deu partida para o ciclo de exposições, fazendo parte do evento da Semana da Consciência Negra 2021, promovido pela Fundação Cultural de Rio do Sul que conta com apoio e parceria da ACARNAP para a sua realização.
3 - PÓS-PRODUÇÃO	a) Realização de contrapartidas sociais;	Elaboração e entrega dos portfólios, contendo as 30 (trinta) fotografias, bem como seus textos históricos. No qual, um exemplares será doado para o Arquivo Histórico Municipal de Rio do Sul;
	b) Elaboração de relatório de divulgação;	Em execução;
	c) elaboração do relatório de prestação de contas.	Em execução.



Como é possível perceber na Figura 1, o projeto ainda se encontra em execução, em sua fase final, tendo algumas exposições agendadas para ser realizadas nos próximos meses. Podendo dessa forma finalizar a fase três, que é a parte de pós-produção.

4 Resultados e Discussão

| 526

A memória pode ser compreendida por uma dimensão pessoal e introspectiva, que retoma através das lembranças, os sentidos, as percepções, as vivências e as experiências do passado. As lembranças guardam tudo aquilo que não foi esquecido. É um lugar de encontro. Uma experiência do/no tempo que acessa as recordações que reunimos da nossa vida, um registro da nossa história. Assim, a memória é garantia de nossa própria identidade, é constituidora dela (FONTOURA, 2021, p. 82).

Como mencionamos anteriormente neste trabalho, infelizmente quando se trata de registrar a memória, alguns grupos ganham evidência sobre outros, pelos mais diversos motivos. Entre eles podemos destacar a busca por produzir uma “germanidade” (CASSIDY, 2015) valorizando dessa forma as raízes germânicas que colonizaram esta parte do Estado de Santa Catarina. Não há nada de errado em querer preservar a memória de nossos ancestrais, e a cultura criada por eles. O problema é quando a preservação de uma das culturas que compõe o todo de uma região busca se sobrepor as demais por meio de processos etnocentristas.



Figura 2: Equipe responsável pela elaboração e execução do projeto.

O olhar da equipe para a diversidade

O projeto Rio do Sul com um olhar na Divers(cidade) foi realizado através da união de quatro pessoas, que procuraram demonstrar aspectos da diversidade existente no município, por outras perspectivas.

A produção do projeto teve o olhar cultural de Siara Bonatti, Cientista Social formada pela Universidade do Vale do Itajaí e possui qualificação profissional em Música pelo Conservatório de Música Popular Cidade de Itajaí. Siara atua na área artística e sociocultural desde 2002, participando de projetos nas áreas de teatro, artes plásticas, educação, valorização da cultura popular e conhecimento tradicional.

As histórias de vida dos entrevistados, com inúmeros aspectos de diversidade, foram transformadas em texto pelas mãos do historiador Jonas Felácio Júnior, que é graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Unidavi, licenciado em História pela Uniasselvi e Pós-Graduação em História, Cultura e Patrimônio e em Educação, Cultura e Diversidade.

O registro fotográfico dos personagens do projeto foi realizado pelas lentes de Eliane Campos, que é graduada em Letras (Português e Inglês) pela Univali e Espanhol pela UFSC. Atua como assistente técnico-pedagógica em escola pública estadual há 15 anos, orientando professores e desenvolvendo projetos pedagógicos e culturais no âmbito escolar. Possui formação complementar como fotógrafa.

A realização do projeto contou com a articulação dos movimentos sociais de Deiziane Souza da Silva Fontanive, que é a atual presidente da ACARNAP e coordenadora da Semana da Consciência Negra de Rio do Sul. É artesã e militante de movimento negro há mais de 17 anos. Com ampla experiência na cultura afro-brasileira, já ministrou oficinas de capacitação e projetos educacionais em história afro-brasileira.



Fonte: Portifólio da exposição.

Na figura 2 é possível observar o modo como foram expostos os resultados do projeto, que contavam com foto e descrição histórica da pessoa fotografada em texto visual e no sistema braile para pessoas com algum tipo de deficiência visual, que necessite dessa ferramenta para realizar a leitura. Por ser este um projeto que busca dar visibilidade a diversidade cultural existente na cidade de Rio do Sul, as/es/os personagens que tiveram suas imagens, movimentos e histórias registrados, compõe um belo mosaico de vida. As imagens utilizadas a seguir são apenas algumas das fotografias utilizadas para a divulgação do projeto por meio de uma página na rede social Facebook¹⁸⁶. A exposição “Rio do Sul com um olhar na divers(cidade)” apresentou fotografias de Eliane Campos, pesquisa histórica e textos de Jonas Felácio Jr e, produção de Siara Bonatti e Deizi Souza Fontanive” (RIODOSULDIVERSIDADE, 2021, *online*).

¹⁸⁶ O link para acesso a página no Facebook é: <https://www.facebook.com/Riodosuldiversidade-100379692427766>.



Figura 3: Fotos em exposição no espaço Dona Isaura da Fundação Cultural de Rio do Sul.



Fonte: RIODOSULDIVERSIDADE, fotos de Eliane Campos (14/12/2021).

Na Figura 3 acima é possível ver alguns dos muitos rostos e histórias registradas pelo projeto, e agora (re)conhecidas pelo público que já acessou a exposição. Até o momento mais de 2000 pessoas já tiveram acesso ao acervo produzido e outras ainda o terão até a finalização completa do projeto.

Figura 4: Estudantes de escola de Rio do Sul em visita a exposição.



Fonte: RIODOSULDIVERSIDADE, foto de Deizi Fontanive e Marcela Boeing (17/11/2021).



De modo que outras histórias puderam ser contadas, dando novas cores, saberes e sabores a história da colonização de Rio do Sul, na região do Alto Vale do Itajaí em Santa Catarina. Se por um lado é impossível apagar a história, por outro é possível e necessário incluir outras histórias a história oficial, possibilitando assim uma leitura menos parcial e mais diversa.

No que diz respeito a diversidade, devemos levar em consideração o fato de que a pluralidade/diversidade cultural “vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece” (BRASIL, 1997, p. 42). Além disso, é necessário ter-se em mente que a imaginação deve servir para construir imagens de seres imaginários e, portanto, inexistentes. Para aqueles que existem e fazem parte da história, é necessário um outro tipo de atitude, o do aprendizado, mediado pela pesquisa, registro e reconhecimento de suas histórias e importância.

5 Considerações Finais

A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a *sua* memória (BOSI, 1994, p. 68).

Poderíamos afirmar que a educação acontece quando absorvemos um conjunto de conhecimentos considerados úteis como ferramentas para ler o mundo ao nosso redor, e a partir dessas leituras conseguirmos desempenhar uma série de atributos. Esses conhecimentos são responsáveis por desenvolver em cada um de nós habilidades e competências, e estão diretamente ligados a noção de cultura. O fato é que para que uma determinada cultura se sobressaia sobre outras ocorre o encobrimento de outras culturas. O projeto “Rio do Sul – Com um olhar na Divers(Cidade)”, serve para mostrar a população de Rio do Sul e região a importância de reconhecer que cada pessoa é um mundo particular, e que observa e cria outros mundos a partir de suas vivências. E que só se percebe o todo quando se tem maior conhecimento da diversidade de saberes existentes na sociedade circundante. Nossa identidade subjetiva só se constrói de maneira saudável e respeitosa quando percebe que está inserida em um mundo complexo e com muitas outras identidades



diferentes da nossa. Mas que por serem diferentes não devem ser eliminadas, mas sim cultivadas como identidades úteis para a complementa

Referências

| 530

BONATTI, Siara; FONTANIVE, Deiziane de Souza da Silva. *Rio do Sul: com um olhar na divers(cidade)*. In: Prêmio Nodji Pellizzetti de incentivo à cultura 2020. Rio do Sul: Fundação Cultural de Rio do Sul, 2020.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. 484 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p. (Parâmetros Curriculares Nacionais). Volume 10.

CASSIDY, Eugene S.. The Ambivalence of Slavery, The Certainty of Germanness: Representations of Slave-Holding and Its Impact Among German Settlers in Brazil, 1820-1889. *German History*, Oxford, v. 33, n. 3, p. 367-384, set. 2015. Trimestral.

FONTOURA, Georgia Carneiro da. *Memória e/m Resistência Laklãnõ/Xokleng: Contribuições e desafios para um pensar-ser-fazer decolonial e intercultural no Vale do Itajaí*. 2021. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Desenvolvimento Regional, Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. 15. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2005. 176 p. (Coleção Cultura, V. 1). Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha.

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África, I: Metodologia e Pré-história da África*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 8. p. 167-212.

MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado precedido de Retrato do Colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 190 p. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes.

RIODOSULDIVERSIDADE. *“RIO DO SUL COM UM OLHAR NA DIVERS(CIDADE)”*, PROMOVE EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA NA FUNDAÇÃO CULTURAL DE RIO DO SUL. Rio do Sul, 07 out. 2021. Fotografias de Eliane Campos, pesquisa histórica e textos de Jonas Felácio Jr e produção de Siara Bonatti e Deizi Souza Fontanive. Facebook: @riodosuldiversidade. Disponível em: <https://www.facebook.com/Riodosuldiversidade-100379692427766/>. Acesso em: 31 dez. 2021.



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Claudia Aparecida do Nascimento e Silva*¹⁸⁷

*Luzia Aparecida do Nascimento*¹⁸⁸

| 531

Palavras-chave: BNCC, perspectiva antirracista, silenciamento

1 Introdução

O presente trabalho consiste em um ensaio teórico que tem como objetivo principal analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva antirracista, questionando o silenciamento com que trata as questões culturais e étnico-raciais. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, para tanto se realizou uma busca no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema em pauta, um levantamento de Artigos acadêmicos afins e também uma vasculhada na legislação educacional que precede a Base.

2 Fundamentação teórica

Pode-se dizer que a legislação antirracista construída no Brasil nos últimos anos, forjada por meio de lutas e reivindicações, principalmente dos movimentos sociais e do Movimento Negro, tem avançado no combate ao racismo, e à discriminação racial, principalmente a partir de 2003, com a Lei 10639/2003. Contudo a BNCC, em toda a sua extensão (de 600 páginas), pouco contribui com esta pauta.

Precisamente em 2015 (início da Década Internacional de Afrodescendentes) ocorre o I Seminário Interinstitucional para organização da Base Nacional Comum (BNC), que

¹⁸⁷ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)-Campo Grande, MS. Professora da Educação Básica do Estado do Mato Grosso. Contato: claudia-elucas@hotmail.com

¹⁸⁸ Mestranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)-Campo Grande, MS. Professora da Educação Básica do Estado do Mato Grosso. Contato: luzia_iuri@hotmail.com



culminou na instituição de uma Comissão de Especialistas para sua elaboração. No final deste mesmo ano, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar, que viria a ser homologado em 2017 como BNCC. De acordo com a redação, a Base é uma proposta de caráter normativo, de natureza política que busca a formação humana, integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (2017, p.7). No entanto, tem apostado de modo isolado na ação curricular, como se a mesma fosse suficientes para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, transferindo aos estados e por extensão às escolas a total responsabilidade por essa construção (SANTOS, SILVA, TERRENOS, 2021, p.11).

Negligenciar as questões étnico-raciais nos documentos da Educação Básica é jogar deliberadamente contra a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva para a população afrodescendente. Neste sentido, o documento da Base sugere que as questões étnico-raciais sejam tratadas de forma transversal, transferindo a responsabilidade pelo tema aos estados e municípios, negligenciando a situação perversa de subalternização, inferiorização a que são submetidos os (as) afrodecendentes neste país. E não é demais afirmar que as tensões inter-raciais se intensificaram no Brasil, nos últimos cinco anos.

A BNCC, em sua essência não promove o desenvolvimento de uma educação antirracista, a preocupação do documento é atender as avaliações em larga escala e promover a instrução dos estudantes, mesmo que desarticulada do processo de formação humana e cidadã. (SILVA, 2020, p.9).

No processo de implementação da Base registra-se uma movimentação conduzida nos estados e municípios. Contudo, essa movimentação não foi e não é capaz de apontar o silenciamento com relação às estratégias reais de enfrentamento ao racismo. Não há nada que justifique este silenciamento, já que as desigualdades entre negros e brancos, profundas e historicamente construídas, continuam aumentando de forma alarmante. Neste sentido, ações valorizativas e afirmativas são de fundamental importância para uma efetiva busca por direitos iguais para todos os cidadãos. “As ações valorizativas, por sua vez, são aqui entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo”. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 56).



Mesmo com algumas limitações, a questão étnico-racial tem sido contemplada na legislação educacional brasileira nas últimas décadas, assinalando importantes conquistas e possibilitando, de certa forma, o processo de resistência da população negra. Nesta perspectiva, um direcionamento mais contundente da BNCC no sentido de apoiar essa pauta antirracista, que o país já vinha assumindo, era esperado por toda a população afrodescendente.

| 533

Quando se refere às aprendizagens essenciais e não inclui uma pauta antirracista entre as prioridades, a BNCC desconsidera a realidade social brasileira, que é racista, preconceituosa e segregadora. Racismo, preconceito e segregação são reproduzidos de forma perversa na escola, prejudicando, em muitos aspectos uma quantidade enorme de estudantes.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 54% da população brasileira é composta por negros. Neste sentido, “mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial”. (GOMES, 2002, p.46)

A escola é dinâmica, relacional e complexa. Esta decisão, de ‘amnésia’ com relação às questões étnico-raciais não contribui com um coletivo negro, que espera por justiça social desde o processo de colonização. O fenômeno da discriminação racial, do racismo e do preconceito contra a pessoa negra se atualiza no seio da sociedade e por extensão no interior de cada unidade escolar. Esta é uma realidade da sociedade e da escola brasileira e parece estar longe de ser alterada. Tratar de forma transversal um tema tão urgente e necessário é colocar em xeque o direito de milhares de meninos e meninas à igualdade na escola e na sociedade.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2011) o racismo, o preconceito e a discriminação racial presentes na sociedade brasileira influencia a escola desde a Educação Infantil, pois as crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem, desde aproximadamente quatro a seis anos de idade, sendo socializadas, preparadas para o silêncio e para a submissão em relação às demais crianças, às pessoas adultas e ao sistema.



Partindo do exposto, é possível afirmar que a identidade negra é construída durante a trajetória escolar, desde a mais tenra idade e que o silenciamento é prejudicial para esses sujeitos que estão se constituindo e se desenvolvendo, física e subjetivamente.

Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário. (GOMES, 2002, p.39).

| 534

Focada nas competências e habilidades, a BNCC, se fecha às especificidades étnicas e culturais, negando o movimento que antecede e acompanha o desenvolvimento de todas as capacidades. “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. (GOMES, 2002, p.39)

A subvalorização legal dessa pauta no espaço escolar leva à não discussão nas reuniões pedagógicas, nos cursos de formação de professores e na sala de aula. Por fim, autoriza professores e equipes responsáveis pelo fazer pedagógico a ignorarem o assunto, e isso não resolve o problema de quem espera por justiça social.

A proposta da Lei 10639/2003 orienta a escola a trabalhar a história da África, dando um sentido positivo para o negro como sujeito histórico, social e cultural, e sua participação na construção do Brasil. Não só como escravo, mas como pessoa que foi escravizada também pelo seu conhecimento e pela sua habilidade precursora na agricultura, na culinária e no artesanato. E tudo isso pode assumir um significado positivo para jovens estudantes.

Importa garantir o direito à aprendizagem da convivência respeitosa, do sonho com um mundo melhor, mais justo e equânime, a um conhecimento emancipatório para negros e negras, brancos e brancas. Importa a garantia de direitos, para que ninguém seja negligenciado ou lesado nos direitos fundamentais.



3 Resultados e Discussão

Ao lado do currículo oficial é preciso considerar a existência do currículo oculto, onde se incluem “conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, apreciações e repreensões de condutas, aproximações e repulsas de afetos, legitimações e indiferenças em relação a atitudes, escolhas e preferências” (PREZOTO, 2007, p. 79-80).

Quando se trata do Ensino Fundamental, as pesquisas revelam um total desconhecimento, por parte da escola e dos professores, com relação à Lei 10639/2003 e de todas as demais legislações afins. O estudo de PREZOTO (2007), que se pautou em entrevistas com os estudantes, revela que as escolas não conseguiram ainda se estruturar para combater efetivamente as práticas discriminatórias, que muitas vezes são postas em ação de forma sorrateira e indireta, pois é quase unânime o discurso de que não há discriminação racial na escola. De acordo com o estudo: riqueza, inteligência e beleza, foram atribuições dadas aos brancos; enquanto feiúra, pobreza e indisciplina foram atribuídas aos negros e pardos (estes em menor escala). Ora, se a criança assimila e reproduz o seu meio, conclui-se que seus valores são a expressão da família e da escola.

Uma atitude costumeiramente tomada em casos de ofensas entre adolescentes por diferenças étnico-raciais, é pedir para que o ofendido “não dê bola”. De acordo com a pesquisa de Rutinéia Cristina Martins Silva (2013), estudantes negros do 5º ano ficam indignados quando são ofendidos por meio de palavrões, xingamentos, e até mesmo agressões físicas e violência simbólica e as autoridades escolares pedem para “não dar bola. “Nesse caso, a sensação de injustiça e/ou impunidade é muito maior que a valorização que sentem a respeito de si próprios, o que impede a construção de uma imagem positiva de si”. (SILVA, 2013, p.160).

Mediante tais afirmações, o estudo proposto sobre o silenciamento da BNCC, pode ser considerado uma denúncia, que evidencia o caráter segregador da escola proposta pela BNCC, como “uma organização que não assume a escola como um espaço de educação, escolarização e formação humana, antes, apresenta uma concepção voltada para atender o cenário econômico mundial”. (SANTOS, SILVA, TERRENOS, 2021, p.15).

O espaço escolar é fundamental no processo de desconstrução de práticas racistas e preconceituosas arraigadas em uma sociedade que naturaliza a situação de extrema



vulnerabilidade e de violência a que são submetidas as pessoas negras. Para combater esta situação de negligência, a escola precisa se mobilizar em todas as dimensões: institucional, curricular, formativa, avaliativa e principalmente na dimensão legal, que é quem assegura o direito de se trabalhar de forma combatente, por meio de ações e recursos didáticos, desde a mais tenra idade na Educação Infantil, onde os processos de acolhimento podem revelar as diferenças e até mesmo transformá-las em desigualdades.

Uma educação antirracista reconhece as manifestações racistas, e mobiliza os recursos necessários para combatê-las, utilizando-se de um currículo que não pode ser significado somente por meio de competências e habilidades, porque é dinâmico e complexo. Porque interpreta relações, vivências e atitudes que podem fazer a diferença na vida de todas as pessoas, e principalmente daquelas que se vêem subtraídas de seus direitos, despercebidos na Base Nacional Comum Curricular.

4 Considerações Finais

Como forma de concluir, sem a intenção de encerrar a discussão, destaca-se que a BNCC deixa a desejar quando o assunto é antirracismo, já que o pouco interesse pela causa é demonstrado pela ausência da temática no corpo do texto de forma séria e comprometida, ficando apenas como pauta nos temas transversais. Tomando como foco a questão racial, sabe-se que a atuação do profissional docente na sua relação professor/aluno é fator decisivo na desconstrução de uma educação racializada. Portanto, questionar o silenciamento da Base nestas questões é de suma importância, problematizar a negligência com relação às questões étnico-raciais e os prejuízos desta ausência para o currículo da educação básica é condição *sine qua non* para mudar a perversa realidade, desconstruindo estereótipos e concebendo todas as pessoas de forma equânime. “É importante salientar que necessitamos de propostas no documento normativo, que perpassa uma formação antirracista, e que não deixe os conteúdos como transversalidade e integração entre os componentes curriculares” (SILVA, 2020, p.9).



Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: *Aletria*, 2002.

JACCOUD, L. de B.; BEGHIN, N. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

ONU. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. *Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)*, 2014. Disponível em: <<http://decada-afro-onu.org/documents.shtml>>. Acesso em: 26/09/2021

PREZOTO, Shirlene de Araujo. *O problema é a cor: discriminação racial na escola*. 2007. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Gestão do Patrimônio Cultural) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SILVA, Adelson Ferreira da; TERREROS, Maria Isabel González. A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. In: *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)* UESB, Itapetinga, set./dez. de 2021.

SILVA, Clesivaldo da. A educação étnico-racial na base nacional comum curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista? In: *XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, 2020.

SILVA, Maria José Lopes. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. *Boletim Técnico do SENAC*. V. 22, n.2, maio/agosto 1996.

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. *Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes*. 2013. 198 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123347>>. Acesso em: 26/09/2021.



MEMÓRIAS E NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: perspectivas de abordagem da História das Mulheres no Ensino de História

*Priscila Cabral de Sousa*¹⁸⁹

| 538

Palavras-chave: Ensino de História, Memória, Mulheres, Narrativas de vida, História Oral

1 Introdução

Uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Balsas, em 2019, identificou que o ensino de história está focado no passado, em temáticas globais e nos personagens masculinos. Como reflexos temos o apagamento das mulheres como sujeitas históricas e a dissociação dos conteúdos do presente. Além disso, a primazia do global e nacional apagam os eventos locais que gera uma noção, ainda que inconsciente, da dispensabilidade da disciplina no currículo na medida em que os discentes por vezes não vêm nenhum elo entre o que aprendem e sua realidade.

Este texto foi elaborado com partes dos dados do processo investigativo mencionado e apresentados em uma dissertação defendida em 2021. A pesquisa referida foi desenvolvida segundo a perspectiva do PROFHISTÓRIA¹⁹⁰, e se propôs a refletir sobre as práticas e possibilidades do ensino desta disciplina. O público-alvo foram os alunos e as alunas de uma turma de 9º ano composta por 39 estudantes e o trabalho propôs a produção de narrativas biográficas de mulheres, entre elas, mulheres que residiam na cidade¹⁹¹ conforme demonstrado a seguir:

¹⁸⁹ Doutoranda em Educação pela UNIJUÍ. Professora da Educação Básica do Município de Balsas – MA. Contato: priscila.cabral.sousa@gmail.com.

¹⁹⁰ Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História que visa à aproximação entre as epistemologias e a disciplina de História de modo a considerar os conceitos produzidos pela academia e sua aplicabilidade no ensino.

¹⁹¹ Aqui não são mencionados os nomes dos estudantes e tampouco os das personagens locais entrevistadas.



Quadro 1 – Atribuições das atividades por grupo.

<p>Grupo 1</p> <p>Alunos</p>	<p>Produzir uma biografia sobre uma personalidade feminina da atualidade, ou que viveu em outros momentos seguindo os passos: 1) escolha a personagem; 2) produza um questionário com perguntas sobre o que quer saber e destacar na narrativa; 3) responda as perguntas pesquisando em sites, revistas, livros, jornais e fontes diversas; 4) redija o texto com as informações obtidas.</p>
<p>Grupo 2</p> <p>Alunas</p>	<p>Produzir uma biografia sobre uma mulher que resida no município e que tenha, preferencialmente, acima de 40 anos. (<i>Obs. A idade não é o quesito determinante, mas ser moradora da cidade de Balsas</i>). Para produzir o texto siga os passos: 1) escolha a personagem; 2) prepare a entrevista produzindo um questionário com perguntas sobre o que quer saber; 3) faça a entrevista; 4) redija a biografia com as informações obtidas.</p>

Fonte: Sousa, (2021).

Vinte e quatro textos resultaram da proposta acima, e as experiências foram socializadas entre os alunos e alunas da turma em dois momentos posteriores. As narrativas obtidas, bem como seus processos de produção, consistiram nos materiais analisados que compuseram as propostas de intervenção.

A peculiaridade da pesquisa realizada é, sobretudo, o trabalho com personagens históricas do local, mas cujas fontes a respeito não constam em livros ou revistas, por exemplo, mas nas vivências cotidianas e na memória. Por tanto, para além da pesquisa bibliográfica, a principal metodologia utilizada foi a História Oral, que para além do papel de composição das fontes, consistiu em importante meio de valorização das experiências individuais das mulheres que se queria visibilizar e também possibilitou o protagonismo dos alunos e das alunas no processo de construção do conhecimento e da reflexão acerca da representação dos outros e de si. Portanto, correspondeu a recurso fundamental para as finalidades do trabalho: permitir a aproximação entre os saberes inerentes às experiências dos(as) discentes e o conhecimento histórico. Assim, essa metodologia fundamentou todo o processo investigativo.

Para Bloch, a História é “a ciência dos homens no tempo” (2001, p. 55). Em seu sentido literal esta frase parece conter uma verdade há muito criticada pelas feministas: a ausência das mulheres na História. Perrot (2019, p. 13 – 36), por exemplo, explicita a invisibilidade das mulheres na História a partir de vários pontos, entre eles, o campo da historiografia, que priorizou uma narrativa dos eventos que colocou os homens como os protagonistas dos



acontecimentos. Por vez, essa condição feminina se refletiu – e ainda se reflete – em outra área do conhecimento: a do ensino de história que pertence à ciência da Didática e está diretamente relacionada com a práxis. Aqui está a primeira finalidade deste trabalho: defender mais destaque na abordagem da História das Mulheres na instrução escolar. Trata-se de buscar romper com o androcentrismo que toma como comum e regra o sujeito universal masculino, sendo esta situação evidente e notável, por exemplo, na utilização de elementos linguísticos que usam o masculino como universal, mas, se usasse o feminino da mesma maneira provocaria notável incômodo traduzido até mesmo como ofensa a um grupo de pessoas.

| 540

Outro elemento que marca a abordagem deste trabalho é a defesa de um ensino de história pautado no presente e no local/no cotidiano. Retomando a afirmação de Bloch, a questão do tempo é significativa quando se pensa em História, pois este é seu objeto de estudo. Porém, uma visão do senso comum costuma relacionar essa ciência unicamente ao estudo do passado, o que resvala com força no ensino desta disciplina. Além disso, há ainda a distância espacial da abordagem dos eventos históricos, muitas vezes, pautados nos acontecimentos mundiais e nacionais. Logo, além de contrapor-se a primazia do masculino no ensino de história, este trabalho propõe uma abordagem dos conteúdos que priorize sujeitos e espaços mais próximos dos estudantes, sendo para isso evidenciado as narrativas de vida de mulheres que residem no município de Balsas – MA.

Trata-se, portanto, de um trabalho que propõe um questionamento acerca da prática docente no sentido de questionar tanto as temáticas quanto as abordagens metodológicas propostas no ensino de história ao longo do ensino fundamental. Nessa inquietação está presente uma reflexão acerca do que se considera finalidade fundamental do ensino e do processo de educação: a pluralidade.

2 Fundamentação teórica

O estudo teve como cerne a abordagem de temas e sujeitos do lugar comum, ou seja, do local próximo – a cidade – e do cenário cotidiano, assim como o destaque às mulheres e suas experiências em suas mais diversas identidades: mães, esposas, vizinhas, viúvas, funcionárias, desempregadas, avós e filhas, entre outras. Ao evidenciar as histórias de vida



das mulheres próximas, o trabalho proporcionou a visualização de estruturas, organizações e relações sociais, e permitiu abordar temas da epistemologia da História ensinados em sala de aula. Dessa peculiaridade emergem pontos conceituais fundamentais como as biografias, a memória e a identidade.

Ao explicitar as capacidades do gênero textual biografia para as aulas de história, Silva (2010, p. 13) reitera o significado de “escrita de uma história de vida”. Trata-se de uma narrativa constituída com o intuito de descrever as particularidades cotidianas das experiências de um indivíduo desde os *grandes feitos* até as *trivialidades* de sua existência. A autora invoca o valor das vivências de uma pessoa para o ensino de história: o elemento interdisciplinar e “o forte apelo exercido sobre o público leigo”, assim como a relação com o cotidiano. Além disso, em concordância com diversos intelectuais, defende outra capacidade da qual a ciência histórica também se nutre: “a representação do contexto histórico a qual pertence o biografado” (Silva, 2010, p. 17).

Por sua vez, Loriga (2011, p. 19) destaca a desconfiança da História quanto ao gênero biográfico destacando sua proximidade com a literatura. A problemática trata-se do que a autora chamou de “fronteira fluida” que ora separa e ora aproxima a História (epistemologia) da literatura (ficcional). Logo, o que leva os cientistas das ciências humanas, em especial historiadores, a se aventurar por este gênero intimista também é explicitado por Buordieu (2002, p. 190), para quem “os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social”. Para o autor, abordar a existência de uma personalidade consiste em, antes de tudo, analisar e avaliar a “superfície social” na qual ela está inserida, e sem a qual a narrativa biográfica se constitui em mera ilusão.

Ao abordar a história das mulheres através das chamadas fontes orais descortinou-se a relevância da História Oral para a pesquisa e para o ensino. Segundo Portelli (2010, p. 212-213), ela consiste numa experiência de aprendizado em que a “reconstituição” do passado dá-se numa relação dialógica entre entrevistador(a) e entrevistado(a) sendo, portanto, um território de trocas, mas é o narrador quem possui o conhecimento buscado pelo pesquisador.

Para Fonseca (2006, p. 137), o trabalho com as fontes orais na educação básica pauta-se na concepção de que a disciplina histórica deve envolver investigação e produção de conhecimento por parte de alunos(as) e nesse processo são os docentes que coordenam e mediam as ações pedagógicas possibilitando a aprendizagem. Segundo Alberti (2004, p 28),



a história oral tem a capacidade de dialogar e transitar por várias áreas do conhecimento, tratando-se de um caráter interdisciplinar de grande valia para a pedagogia. Nesse mesmo sentido, Portelli (2010, p. 210) afirma que ela está localizada “no cruzamento entre História, Antropologia, Linguística e Literatura”, além de ser útil em vários campos de pesquisa como o das abordagens de narrativas biográficas.

| 542

A história oral é o campo das histórias de vida. Por meio da entrevista revive-se o passado através das experiências do(a) interlocutor(a), que se vale da memória como acesso aos eventos ocorridos. Em concordância com Portelli (1997, p.33), cabe ressaltar que a memória não consiste somente em “um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações”, portanto, as fontes orais são também narrativas já que é na construção do discurso que o passado ganha significado e ao narrar a si (ou sobre si) o indivíduo atribui um sentido às suas experiências.

Assim, a memória é tomada, sobretudo como o território do passado. Todavia, precisa-se considerar que as significações do passado não são tidas apenas pelo que foi lembrado, mas constituídas também pelo que foi esquecido. Sobre essa relação, Orlandi (2013, p. 36), ao investigar as formações discursivas, destaca o papel do esquecimento na formação de uma memória discursiva e sua influência no processo de ressignificação e construção do sentido: “o esquecimento é estruturante”. Logo, ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. Portanto, o discurso é possível pela linguagem. Os dois dependem da memória e do esquecimento para significarem.

Em suas considerações acerca das problemáticas que envolvem os deveres da memória para com as sociedades atuais, Ferreira (2006, p. 201) defende que “estudar o que é esquecido e o que é lembrado parece fundamental para entender o presente”. De acordo com a autora, as discussões em torno da memória expõem o questionamento sobre a função do passado em nossos dias, sendo que, para indivíduos e grupos, ela serve de embasamento para a compreensão e como justificativa para as ações.

A memória é tanto individual quanto coletiva e ambas estão inter-relacionadas, argumentou Pollak (1992, p. 201-202). Defensor de que a memória não é estática, mas, que está sujeita a modificações que dependem da conjuntura social e política, o autor afirma que ela é constituída a partir de elementos que obedecem aos critérios do acontecimento, das personagens e do lugar. Ao considerar que, o que se obtém de entrevistas de histórias de



vida são memórias, deve-se ponderar sobre seu papel que é, sobretudo, atribuir sentido às experiências individuais e coletivas.

Segundo Pollak (1992, p. 2004), a identidade resulta de uma construção simbólica da imagem de um indivíduo e vale-se da memória como elemento constitutivo. Nesse sentido, cabe retomar a concepção de Hall (2000) para quem a identidade, seja individual ou coletiva, é constituída no interior do discurso e não é estática nem unificada, pois está em constante processo de transformação. Assim, a questão da identidade não consiste apenas em definir/identificar o sujeito, mas compreender a transformação a partir dos recursos históricos e culturais manifestados e compreensíveis pela linguagem.

| 543

3 Resultados e Discussão

As narrativas biográficas produzidas pelos estudantes ofereceram muitas possibilidades para o ensino de história das mulheres podendo ser utilizadas em sala de aula de modo a discutir a construção histórica do destino feminino. Entre as possibilidades é possível citar as reflexões sobre as estruturas que construíram a concepção de realização feminina no matrimônio e na maternidade, no recato e na subserviência e na ligação com o espaço privado e doméstico. Para além disso, permitiu-se identificação (e a possibilidade de combate) de práticas que contribuem para perpetuar essa condição tão cara para muitas mulheres e para a sociedade como um todo.

Aqui, a História Oral é utilizada como meio de aproximação entre os(as) alunos(as) e o local através dos relatos das mulheres que residem no município, e que foram recolhidos durante as entrevistas. Fonseca (2006, p. 139), em defesa dessa metodologia como ferramenta pedagógica, afirma que esta possui “possibilidade de diálogo passado e presente, de ouvir a voz do outro, de trabalho com a memória individual e coletiva”. Nessa linha, Brodbeck (2012, p. 50) acredita no “conhecimento da história uns dos outros, no diálogo com a família e com as pessoas mais velhas, levando assim à percepção da história de vida e das memórias”. Com esse intuito de proporcionar um segundo olhar para a realidade que cerca os(as) discentes, a memória é fundamental, e aqui, concorda-se com Alberti (2004) ao afirmar que esta “resiste à alteridade e à mudança e é essencial na percepção de si e dos outros” (POLLAK apud ALBERTI, 2004, p. 27).



A seleção das mulheres entrevistadas exigiu antes de tudo que se evitasse a já citada hierarquia de experiências ou uma ordem de importância de personagens “dignas” de serem evidenciadas na História e no Ensino. É fundamental destacar que é a transmissão de valores que permeia – ou pelo menos deveria – o ofício de professores(as). Logo, na função de docentes, deve-se buscar evitar reforçar entre os/as estudantes o ideal de sujeito da história como aquele(a) que “sempre” se distancia da realidade próxima. Por isso, o trabalho buscou visibilizar mulheres cujas trajetórias permitissem às alunas verem a si e a outras que integram seu círculo social, ao mesmo tempo em que encontrassem o novo nessa experiência.

| 544

As biografias resultantes do processo constituem representações das experiências das colaboradoras – as mulheres entrevistadas – e demonstram como as estudantes perceberam-nas. Tais representações na forma narrativa resultaram de um trabalho que na percepção de Guimarães (2006, p. 47) consiste em “ordenar, dar forma e tornar significativo um conjunto disperso de experiências e vivências segundo certos padrões e dispositivos capazes de serem apreendidos por uma comunidade de leitores/intérpretes”. Essa faina da narrativa é o que o autor chamou de “domesticação do passado”. As narrativas biográficas, portanto, são relatos de eventos experienciados por outras mulheres e estruturadas a partir da significação subjetiva da percepção das alunas acerca dos relatos obtidos.

Para Rago (2018, p. 211), relatos de vida são narrativas vivenciais e não representam “algo já pronto e existente”, mas são meios pelos quais o sujeito “impõe sua forma à própria vida”. Portanto, é imprescindível considerar que os relatos obtidos por meio das entrevistas consistem em representações que as entrevistadas fizeram de sua trajetória e também nas imagens de si que buscaram propagar. Logo, é uma questão de construção e manifestação identitária.

4 Considerações Finais

Longe de ser um tema árido, a História das Mulheres é instigante. Todavia, Silva (2007, p. 229) já nos alertou para a incorporação dessa temática como apêndice da história geral, pois nela há o risco de expor permanências da condição feminina na sociedade, como os estereótipos e o papel coadjuvante na história da humanidade. Em relação às biografias, apesar de sua relevância, deve-se tomar cuidado para não abordar as trajetórias de vida de maneira acessória, já que o caráter pop deste gênero textual reside em fazer conhecer



curiosidades das personalidades. Logo, este trabalho buscou utilizá-las como elementos de compreensão de conjunturas sociais amplas para que os(as) estudantes percebam como os indivíduos são de certo modo condicionados pelas estruturas, embora tenham também o poder de escolha. Temos, então, uma mobilização de conceitos da ciência histórica para a compreensão do mundo e orientação.

| 545

Referências

- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coords.). *Usos & abusos da história oral*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. P. 183-191.
- BRODBECK, Marta de Souza Lima. *Vivenciando a história: metodologia de ensino de História*. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Oralidade e memória em projetos testemunhais. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Escrever a história, domesticar o passado*. In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatthy (Orgs.). *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. P. 195-203.
- FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *HISTÓRIA ORAL: Revista da Associação Brasileira de História Oral*, v. 9, n. 1, jan-jun. 2006, P. 125-141.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Escrever a história, domesticar o passado*. In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatthy (Orgs.). *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. P. 45-57.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? Tradução de Tomaz Tadeu Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, [1996] 2000, p. 103-133.
- LORIGA, Sabina. *O pequeno X: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.



POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233>> Acesso: 21 Abr. 2022.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RAGO, Margareth. Autobiografia, gênero e escrita de si: nos bastidores da pesquisa. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. *O que pode a biografia*. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018. P. 205-222.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino*. v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007. P. 219-246.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de história*. 2 Reimp. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13-28.

SOUSA, Priscila Cabral. *Memórias e narrativas biográficas de mulheres de Balsas - MA: estratégias para o Ensino de História*. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.



DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS: propostas decoloniais frente a subalternização dos corpos

Noelen Alexandra Weise da Maia¹⁹²

Thaís Janaina Wenczenovicz¹⁹³

| 547

Palavras-chave: Decolonialidade, Direitos Sexuais e Reprodutivos, Gênero

1 Introdução

O resumo aqui apresentado é uma parte do esforço teórico desenvolvido na pesquisa de mestrado - em andamento pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul - intitulada "Direitos sexuais e reprodutivos e aborto: perspectivas no Sistema Público de Saúde (Alto Uruguai/RS, 2010-2020). Na fundamentação teórica da pesquisa, busca-se compreender os direitos sexuais e reprodutivos a partir de uma matriz teórica decolonial. Desta feita, este resumo compreende este breve esforço teórico.

Por direitos sexuais e reprodutivos, compreende-se uma série de direitos atrelados ao livre, autônomo e consciente exercício da sexualidade e da reprodução. Consolidados, sobretudo, pelas conferências do Cairo (Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento - 1994) e Pequim (IV Conferência Internacional da Mulher) tais direitos configuram direitos inalienáveis de toda pessoa, independentemente de sua cor, idade, gênero, capacidade física ou mental, religião ou região.

No entanto, a letra escrita da lei, não significa a sua plena implementação na vida real cotidiana. Em razão de inúmeros preconceitos e relações de poder, a implementação dos

¹⁹² Mestranda no curso Interdisciplinar em Ciências Humanas na UFFS - Campus Erechim/RS. Bolsista CAPES. Contato: noelenweise@gmail.com

¹⁹³ Doutora em História pela PUC/RS. Atua como Docente adjunta/pesquisador sênior na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito/UNOESC. Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Estadual do Paraná - UNIOESTE. Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) - UNESCO. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais/PPGD UNOESC. Contato: t.wencze@terra.com.br



direitos sexuais e reprodutivos dá-se de maneira bastante tímida, sobretudo nos países do sul global.

Tendo em vista tais pressupostos, este trabalho visa propor algumas reflexões acerca das potencialidades dos direitos sexuais e reprodutivos. Tem-se como base teórica metodológica as Epistemologias do Sul, aqui exemplificadas pelas teorias decoloniais e feministas. Através do método investigativo-bibliográfico, este trabalho tem o intuito de refletir acerca do papel descolonial dos direitos sexuais e reprodutivos.

Para as mulheres, os direitos sexuais e reprodutivos marcam a ampliação, ou melhor, a possibilidade de reivindicarem-se enquanto cidadãs. Em um contexto histórico-cultural que as subalternizou, em relação aos homens, fazendo que seu corpo, seus prazeres e potencialidades, fossem ferramentas para o deleite ou garantia de poder masculinos, os direitos sexuais e reprodutivos afirmam que, também elas, podem pegar suas próprias vidas com suas próprias mãos.

Deste ponto de vista, este trabalho, visa problematizar, à luz das teorias feministas e decoloniais, a organização do domínio sobre o corpo feminino e da importância deste para a organização social moderna/colonial e, refletir possibilidades decoloniais por meio da democratização radical dos direitos sexuais e reprodutivos. Insta destacar que por decolonial, entende-se formas de criação e organização da vida que não necessariamente passem pela forma moderna/colonial. Portanto, formas outras de organização da vida que não perpassem a subjugação e hierarquização das pessoas em razão de seus próprios corpos, crenças e formas de organização social.

2 Fundamentação teórica

Para a antropóloga Rita Laura Segato, “la cuestión de género es la piedra angular y eje de gravedad del edificio de todos los poderes” (SEGATO, 2016, p.15-16). Para a autora, mais do que uma questão moral, ou uma questão natural, como querem alguns grupos, a diferença entre os gêneros é uma questão política que estrutura, junto com a raça, todas as formas de organização social na modernidade/colonialidade.

Desta feita, a antropóloga chama atenção para as relações de poder inerentes às relações de gênero e, também, a forma binária e fundamentalmente desigual de tais relações



na modernidade/colonialidade. No entanto, Rita Segato não dialoga sozinha, quando afirma que raça e gênero organizam o mundo moderno/colonial em sua longa duração.

Neste sentido, se faz importante compreender do que se está falando quando utiliza-se o termo “moderno/colonial”. Para o filósofo argentino, Walter Dignolo, a colonialidade representa “o lado mais escuro da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p.02). Mais escuro não no sentido cristão de algo ruim, mas no sentido de algo que foi obscurecido, esquecido, apagado, ocultado. Neste sentido, as luzes modernas, com todo seu avanço do campo das ciências, projetavam/projetam uma sombra que invisibiliza as relações coloniais, sem as quais, a própria modernidade não teria alcançando seu desenvolvimento.

A compreensão da colonialidade, por sua vez, está assentada na teoria proposta pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. De acordo com o pensador, a colonialidade do poder, diz respeito à organização de um novo padrão de poder mundial, iniciado com a invasão da América e que baseia-se em dois elementos principais:

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação aos outros. [...] Por outro lado, a articulação de todas as formas histórias de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p.117)

No entanto, longe de ter findado com as independências político-jurídicas das antigas colônias europeias, o padrão de poder moderno/colonial permanece, através de um sistema de longa duração, nas sociedades. Isto se deve, de acordo com Quijano, pelo caráter hegemônico que tal organização impôs-se, reduzindo todas as outras formas de organização social às padronizações ditas como ‘menos desenvolvidas’, ‘incivilizadas’ e, em muitos casos, desumanas.

O gênero, neste contexto exerceu um papel fundamental. No sistema moderno/colonial, as organizações sociais em relação ao dimorfismo sexual passam a ter um caráter eminentemente civilizatório, o que a filósofa argentina Maria Lugones, chamou de *colonialidade de gênero*. De acordo com Lugones “sob a imposição de uma estrutura de gênero, os burgueses brancos europeus eram civilizados; eles eram seres humanos completos” (LUGONES, 2019, p.359), em contraposição a isso “os comportamentos e as personalidades/almas das pessoas colonizadas eram julgadas como bestiais e,



consequentemente, não atribuídas de gênero, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas” (LUGONES, 2019, p.359).

O gênero moderno/colonial, portanto, será investido de pressupostos raciais que, em última instância, funcionam como uma forma de hierarquizar, de forma dicotômica, os seres entre “seres humanos e não humanos” (LUGONES, 2019, p.358). Elementos como pureza e passividade sexual não se estenderão para as mulheres racializadas, mas serão pressupostos das mulheres embranquecidas como uma forma de reproduzir a classe e a posição “racial e colonial dos homens brancos burgueses” (LUGONES, 2020, p.79).

O corpo sexualizado como feminino, será, neste sentido, envolto em relações de poder que, além de expropriar todas as possibilidades de poder que exerciam na vida comunitária, o expõe à vulnerabilidades intrínsecas a um mundo que relegou aos corpos sexualizados como homens todas as formas de poder na esfera pública (SEGATO, 2012). Já os corpos sexualizados como femininos e racializados serão ainda mais expostos, uma vez que além da marca da inferioridade por serem “fêmeas” também carregarão à marca da desumanização racial, que constantemente escancara as relações coloniais no sistema mundo/moderno colonial (GONZALEZ, 2020).

Sexualidade e reprodução, portanto, não serão elementos intrínsecos ao exercício do bem viver, mas sim como forma de reprodução da raça e da classe ou forma de garantir o exercício do poder em determinados espaços. No sistema moderno/colonial, sexualidade e reprodução farão parte do “controle do gênero e da sexualidade” (BALLESTRIN, 2013, p.100), portanto, formas de manutenção deste mesmo poder.

4 Resultados e Discussão

A consolidação dos Direitos Sexuais e Reprodutivos, a partir dos anos 1990, junto a consolidação dos Direitos das Mulheres como Direitos Humanos, é um marco no que se refere à construção de mundos mais igualitários entre as pessoas, além de garantir a cidadania, pensada historicamente no masculino, também para as mulheres.

Colocados em debate, sobretudo pelas feministas do sul global, no final do século XX, tais direitos são uma denúncia das esterilizações compulsórias, reivindicação de autonomia sobre a própria vida e corpo, acesso à informação, liberdade sexual e problematização da



maternidade compulsória, entre outros elementos vinculados ao livre, autônomo e consciente exercício da sexualidade e reprodução (GOMES, 2017).

Ao inserir a sexualidade e a reprodução dentro da lógica do bem viver, tais direitos rompem com o a vinculação direta entre os dois elementos, possibilitando o exercício da sexualidade para além da reprodução e como uma forma de garantir o bem-estar da pessoa. A definição de saúde reprodutiva, presente no Relatório da Conferência do Cairo, exemplifica este novo paradigma. De acordo com o documento, saúde reprodutiva é

[...] um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não simples ausência de doença ou enfermidade, em todas as matérias concernentes ao sistema reprodutivo e às suas funções e processos. A saúde reprodutiva implica, por conseguinte, que a pessoa possa ter uma vida sexual segura e satisfatória, tenha a capacidade de reproduzir e a liberdade de decidir sobre quando, e quantas vezes o deve fazer. (PLATAFORMA DE CAIRO, 1994, p.62)

Portanto, considerando a importância que o controle do gênero e da reprodução exercem na modernidade/colonial, pode-se afirmar que os direitos sexuais e reprodutivos são uma proposta de desestabilização de suas estruturas. Desta feita, podem ser pensados como uma possibilidade de decolonização frente a organização de gênero moderno/colonial e, sua consequente, subalternização das mulheres.

Nesta relação, o conceito de cidadania é repensado, uma vez que “as pessoas (sobretudo as mulheres) deixam de ser objetos de boas ou más ações e tornam-se sujeitos de seus desejos consciências, posições filosóficas e/ou teológicas” (ÁVILA, 2019, p.173). De acordo com a socióloga pernambucana, Maria Betânia Ávila, o escopo dos direitos sexuais e reprodutivos possibilita uma “desestabilização da hierarquia socialmente aceita entre produção como lugar superior e reprodução biológica e social enquanto um lugar inferior a serviço da primeira” (ÁVILA, 2019, p.176).

Deve-se pontuar que no núcleo do eurocentrismo e da própria modernidade/colonialidade está a divisão dual entre público e privado, o primeiro identificado na figura masculina e o segundo na figura feminina. Para Rita Segato, essa divisão produziu o “sequestro de toda política” (SEGATO, 2012, p.121) pela esfera pública, fazendo com que as mulheres tivessem sequestrada sua capacidade de decisão, não apenas na vida comunitária, mas também sobre suas próprias vidas. Além disso, de acordo com Segato, esse



processo, ao passo que expropriou das mulheres o espaço que ocupavam na vida pública, as tornou progressivamente mais vulneráveis à violência masculina.

A ampliação dos direitos sexuais e reprodutivos, inseridos como direitos humanos das mulheres, pode ser encarado, portanto, como uma maneira de devolver a autonomia das mulheres sobre suas próprias vidas e também lhes possibilitar que ocupem espaços historicamente lhes usurpado. A democratização radical de tais direitos, portanto, significa uma subversão das estruturas modernas/coloniais que organizam o sistema mundo e que, tem no controle do gênero e da sexualidade, assim como de seus produtos, um sustentáculo. Sustentáculo este que, historicamente desumanizou as mulheres e as colocou em um patamar de inferioridade em relação ao homem, sobretudo o homem branco ocidental. (LUGONES, 2019; SEGATO, 2016).

5 Considerações Finais

Este trabalho apresenta algumas reflexões teóricas acerca das potencialidades decoloniais dos direitos sexuais e reprodutivos. Considerando a fundamental importância que o controle do gênero e da reprodução exerce no sistema mundo moderno/colonial, argumenta-se que a possibilidade de decidir, de forma autônoma e consciente, sobre sua própria vida sexual e reprodutiva, é um dos pressupostos para a construção de outros mundos possíveis e menos desiguais e violentos.

Além disso, ao expandir a noção de cidadania, tais direitos desestabilizam a noção de sujeito moderno/colonial, uma vez que possibilita que todas as pessoas possam exercer o controle sobre seus próprios corpos e vidas, de forma que lhe garanta o bem-estar, sem interferência de outrem. A cidadania é repensada, portanto, no plural e não de forma fixa e dura, como no sistema moderno/colonial, não apenas incluindo, mas também respeitando organizações sociais outras, que não necessariamente perpassem as formas hegemônicas da modernidade/colonialidade.

A partir destas breves reflexões, buscou-se, portanto, refletir sobre a implementação radical dos direitos sexuais e reprodutivos e pensar o que isto significa em um contexto moderno/colonial. Acredita-se, que tais direitos possibilitam não apenas pensar, mas também



construir, outros mundos possíveis que tenham como base o respeito à autonomia das pessoas e dos povos.

Referências

| 553

ÁVILA, Maria Betânia. Modernidade e cidadania reprodutiva. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.11, 2013, p.89-117. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 19 abril de 2022.

GOMES, Fernanda Marcela Torrentes. *"Eu aborto, tu abortas, somos todas clandestinas" mídia e aborto: uma perspectiva do feminismo decolonial*. Orientadora Luciana Patrícia Zucco, 229 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista de Ciências Sociais*, v.32, n.94, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVh/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 19 abril 2022.

PLATAFORMA DE CAIRO. *Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*. UNFPA Brazil, 2007. Disponível em: < <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/relat%C3%B3rio-da-confer%C3%Aancia-internacional-sobre-popula%C3%A7%C3%A3o-e-desenvolvimento-confer%C3%Aancia-do>> Acesso em: 19 abril 2022.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos CES*, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2012.

SEGATO, Rita Laura. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. Disponível em:



<biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em: 19 abril 2022.



ALÉM DAS ONDAS: o feminismo decolonial como proposta emancipadora na América Latina

Camila Rocha¹⁹⁴

Odisseia Aparecida Paludo Fontana¹⁹⁵

| 555

Palavras-chave: feminismos, decolonialidade, América Latina.

1 Introdução

A divisão do planeta pelas concepções de Sul e Norte, ou Primeiro e Terceiro Mundos, está diretamente ligada à ideia de desenvolvimento na perspectiva econômica. O bloco de países do Norte está associado à riqueza e o Sul à pobreza. O resultado dessa polarização, além da equivocada generalização de situações complexas, é produtora e reprodutora de hierarquias (SANTOS; ROSSINI, 2018). Essas hierarquias também podem ser vistas no interior dos movimentos feministas.

Partindo dessa afirmativa, este resumo tem como objetivo refletir sobre o histórico dos movimentos feministas, a insuficiência das agendas “tradicionais” e o surgimento do feminismo decolonial na América Latina como proposta emancipadora e crítica à colonialidade e ao capitalismo.

A abordagem é qualitativa e a análise será realizada sob a ótica da pesquisa bibliográfica, com a utilização de livros e artigos existentes em portais de periódicos, principalmente relacionados às teorias de gênero.

¹⁹⁴ Mestranda em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Contato: caamila.roch@gmail.com

¹⁹⁵ Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Contato: odisseia@unochapeco.edu.br.



2 Fundamentação teórica

A história oficial, narrada por meio das experiências das mulheres brancas e burguesas dos Estados Unidos e Reino Unido, divide as pautas feministas de debates e reivindicações em períodos conhecidos como “ondas”.

A primeira onda é datada do final do século XIX, perdura até meados do século XX e caracteriza-se pela reivindicação de direitos ligados à cidadania, ao voto, à educação, à propriedade de bens, à participação política e pública das mulheres, bem como o questionamento de seus papéis sociais (PISCITELLI, 2009). O feminismo estava alinhado na ideia de igualdade de direitos entre homens e mulheres e pautado por um raciocínio de um sujeito livre, universal, autônomo e racional, que não era o homem (MARIANO, 2005).

A segunda onda tem início em meados dos anos 1960 e se prolonga até perto dos anos 1980. Neste período, as mulheres postulavam a igualdade no exercício dos direitos, de liberdade sexual, de acesso à ciência e questionavam, ao mesmo tempo, as raízes culturais dessas desigualdades, sustentando que a posição de subordinação com relação aos homens não era natural, mas construída social e historicamente. Passaram também a afirmar que as questões do espaço privado, como a maternidade e o casamento, deveriam ser discutidas no espaço público (PISCITELLI, 2009).

A terceira onda feminista, com início nos anos 1980, é um momento marcado por rupturas, diante do questionamento de identidades entre as próprias mulheres, intensamente contestada pelas feministas negras, que há muito tempo afirmavam que sua posição social e política as tornava diferentes e suas reivindicações eram distintas (PISCITELLI, 2009).

Para ilustrar as diferenças, enquanto mulheres brancas buscavam a emancipação do trabalho doméstico, o direito de ir e vir, à herança e a liberdade para abortar, mulheres negras foram escravizadas por séculos, eram contratadas para trabalhar em seus lares e tinham os filhos muitas vezes assassinados pelo próprio estado, seja pela polícia, seja por processos de esterilização compulsória¹⁹⁶.

¹⁹⁶ No livro “Mulheres, raça e classe”, de 2016, Angela Davis conta que a partir de 1932, nos Estados Unidos, surgiram leis de esterilização compulsória para pessoas “inaptas”. Embora as operações fossem justificadas como medidas para prevenir a reprodução de pessoas com deficiência mental, das 7686 esterilizações ocorridas em no período, cerca de 5 mil pessoas eram negras.



Com apoio em trabalhos de mulheres negras que “quebraram o silêncio” na década de 1970, nas duas décadas seguintes mulheres afro-americanas conseguiram aumentar consideravelmente a visibilidade das especificidades da feminilidade negra (COLLINS, 2017; COLLINS, 2019).

Nesse período, ao movimento foi agregada a concepção de interseccionalidade, desenvolvido pela jurista afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw¹⁹⁷, que significa que além do gênero, as mulheres possuem outros marcadores de discriminação, como raça, classe social, etnia, religião e sexualidade, que precisam ser identificados e articulados nas teorias e na prática. Essa compreensão permitiu complexificar – já que existiam há muito tempo - os debates a respeito da repercussão das pluralidades e das diversas formas de discriminação sofridas pelas mulheres (CRENSHAW, 2004).

A partir desse conceito, percebeu-se então que assim como não existe um homem essencial e universal, as mulheres também vivem e se relacionam em complexos históricos de classe, raça e cultura (HARDING, 1993).

No entanto, mesmo com a ruptura do feminismo negro com a lógica de mulher universal, por partirem de perspectivas específicas e localizadas, a divisão das lutas feministas em ondas ainda assim é reducionista e não abrange toda a diversidade de mulheres ao longo do globo e pautas de cada período.

O Brasil é exemplo disso, pois apesar de ser referência e ter grande respeito no plano internacional, o feminismo também esteve por muito tempo ligado a uma visão eurocentrada e universalizante, o que invisibilizou e silenciou mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, que como consequência foram marginalizadas e excluídas socialmente (CARNEIRO, 2003).

Nesse sentido, segundo Luciana Ballestrin (2020, p. 2) “a periodização dessas fases não necessariamente reflete uma sincronia geográfica do movimento feminista”. E é por isso que, no interior dos próprios movimentos, as discussões sobre a “mulher do terceiro mundo”, que conecta feminismo, pós-colonialismo e marxismo, contribuíram para a criação de uma

¹⁹⁷ O termo foi inaugurado pela Autora em 1989, com a publicação do artigo *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Mais tarde, adquiriu popularidade acadêmica após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, de 2001, em Durban, na África do Sul (AKOTIRENE, 2018)



oposição entre o feminismo hegemônico eurocentrado e suas variações ao redor do globo. Essa corrente, nascida na América Latina, é denominada de feminismo decolonial.

Desde meados da década de 1990, os feminismos latino-americanos passaram a dividir suas agendas em debates institucionais e autônomos. Em grande medida, isso ocorreu após a realização da Quarta Conferência Global da Mulher, preparada pela Organização das Nações Unidas em 1995, na qual foram estabelecidas metas de eliminação das diferenças entre homens e mulheres em escala global. Nas políticas desenvolvidas para serem implementadas na América Latina, as problemáticas eram previamente definidas no Norte, por mulheres do Norte e deveriam ser recepcionadas pelo grupo homogêneo¹⁹⁸ de “mulheres do terceiro mundo” (BOZZANO, 2019).

Essas imposições passaram a ser criticadas, no sentido de que seriam novas formas de colonialidade para servir o capitalismo. Isto porque, além da invasão e dominação de territórios, a consolidação do sistema capitalista está conectada com a instituição de um modelo de civilização e de ser humano universal, cujas premissas deixam de fora inúmeros sujeitos, como é o caso das mulheres (FRASER; ARRUZZA; BHATTACHARYA, 2019).

O cenário de imposição de políticas, aliado ao entendimento de que a lógica de categorias universais e inseparáveis são pontos centrais para o pensamento capitalista e colonial moderno, trouxe novos questionamentos e arranjos dentro das agendas feministas, partindo de uma perspectiva não hegemônica, racializada e subalterna (BOZZANO, 2019; LUGONES, 2014).

Nesse sentido, Maria Lugones (2014) afirma que as relações hierárquicas entre os gêneros também são uma imposição colonial. Para ela, a maior das dicotomias da modernidade ocidental é a distinção entre o humano e o não humano. Na colonização das Américas e do Caribe ela se fez presente quando o homem ocidental a impôs sobre os colonizados. E junto trouxe outras distinções, como entre homens e mulheres.

O homem europeu, cristão e heterossexual era um ser de razão. A mulher europeia estava a serviço do homem branco burguês, reproduzindo a raça e o capital por meio de sua pureza sexual. Os povos indígenas, por sua vez, eram classificados como não humanos, criaturas bestiais, machos e fêmeas, e que por isso precisavam ser transformados. Em nome

¹⁹⁸ Para Chandra Talpade Mohanty (2008), mulheres de terceiro mundo com frequência são vistas como um grupo homogêneo de vítimas de sistemas de subordinação. Contudo, levar em consideração que mulher é uma categoria estável de análise, sem compreender as complexidades das suas vidas, é ineficaz no combate à opressão.



da “missão civilizatória”, os corpos das pessoas colonizadas eram brutalmente acessados, explorados e violados (LUGONES, 2014).

O que se observa, contudo, é que mesmo após o fim da colonização, as relações coloniais de poder ainda são visíveis. “As instituições políticas, a racionalidade científica, a estrutura de pensamento, e as hierarquias raciais e étnicas e de gênero do período colonial permanecem” (FRASER; ARRUZZA; BHATTACHARYA, 2019; MACHADO; COSTA; DUTRA, 2018, p. 234).

Mesmo assim, no lugar de visualizar o sistema capitalista colonial como exitoso, especialmente na destruição dos povos, culturas e saberes antes existentes, Lugones (2014) defende que esses processos sejam pensados como sendo continuamente resistidos. Da mesma forma, o imaginário do/a colonizado/a não deve ser construído apenas do ponto de vista de quem coloniza, mas sim como habitante de um “lócus fraturado”, de uma presença ativa e que resiste contra a invasão colonial.

Nesse sentido, Lugones (2014) denomina de “colonialidade de gênero” a opressão de gênero racializada, colonial, heterossexualizada e capitalista centrada pela figura do homem, e a possibilidade de superá-la, de “feminismo decolonial”. Descolonizar o gênero é prática, é ação, é resistência. É criticar a opressão de gênero com objetivos de transformação social. É uma “utopia política feminista e subalterna na América Latina” que articula teorias e práticas com o objetivo de construir a descolonização (BALLESTRIN, 2020, p. 3).

3 Resultados e Discussão

O histórico dos movimentos feministas é marcado por contradições e limitações, pois suas pautas atendiam um número reduzido de mulheres, em determinados contextos de raça, classe e nacionalidade.

O projeto decolonial, de origem latino-americana, além de ser ferramenta de exposição dessas contradições, contesta a ideia universalizante de mulher, denuncia as práticas colonizadoras exercidas pelos homens e mulheres de países de primeiro mundo, se opõe ao feminismo hegemônico eurocentrado e como consequência se apresenta como proposta de emancipação e resistência.

4 Considerações Finais



Esta breve análise sobre as origens e abrangência das pautas dos movimentos feministas possibilitou algumas importantes reflexões, que certamente merecem maior exploração e não se limitam a este resumo.

O desenvolvimento dos movimentos a partir do século XX é com frequência pensado em termos de “ondas”, que de maneira resumida explicam as conquistas relacionadas aos direitos civis, políticos e sociais das mulheres. A primeira onda se caracterizou por reivindicações ligadas à cidadania e ao voto, a segunda pela liberdade sexual e discussões relacionadas ao casamento e à maternidade e a terceira, com intensa participação das feministas negras, foi marcada pela afirmação de que a mulher não é sujeito universal. Se as posições sociais e a raça eram distintas, suas necessidades também eram. Essas discussões contribuíram para o surgimento de outros feminismos com diferentes variações ao redor do mundo.

Por meio do estudo efetuado na presente pesquisa, observou-se que por partirem de perspectivas específicas – em sua maioria de mulheres brancas e burguesas dos Estados Unidos e Reino Unido – essa divisão em ondas não abrange toda a diversidade de mulheres ao longo do globo e pautas de cada período. Assim, o feminismo decolonial, nascido na América Latina, se apresenta como uma possibilidade de superação das práticas hegemônicas colonizadoras e das opressões racializadas e capitalistas, bem como possibilita fortalecer e valorizar a identidade das mulheres latino-americanas.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. Feminismo De(s)colonial como Feminismo Subalterno Latino-Americano. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, 2020, p. 1-13.

BOZZANO, Caroline Betemps. Feminismos transnacionais descoloniais: algumas questões em torno à colonialidade nos feminismos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2019, p. 1-7.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003, p. 117-133.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso. *Cadernos Pagu*, n. 51, 2017.



COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Trad. Jamille Pinheiro Dias. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRASER, Nancy; ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi. *Feminismo para os 99%: Um manifesto*. São Paulo: Boitempo, 2019.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n. 1, 1993.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n.22, v. 3, 2014.

MACHADO, Débora; COSTA, Maria Luisa Walter; DUTRA, Delia. Outras Epistemologias para os Estudos de Gênero: feminismos, interseccionalidade e divisão sexual do trabalho em debate a partir da América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, n. 3, v. 12, 2018, p. 229-248.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, set./dez. 2005, p. 483-505.

MOHANTY, Chandra Talpade. Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. In: NAVAZ, Liliana Suárez; HERNÁNDEZ, Aída (Orgs.). *Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra, 2008.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (Org.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2009, p. 116-149.

SANTOS, Aline Lima; ROSSINI, Rosa Ester. Reflexões geográficas sobre migrações, desenvolvimento e gênero no Brasil. In: BAENINGER, Rosana et al (orgs.). *Migrações sul-sul*. 2.ed. Campinas, São Paulo: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018, p.277-295.



BINARISMO DE GÊNERO E PRODUÇÃO DO ESPAÇO: violência contra corpos transgressores no lugar cotidiano

Eduardo Cesar da Costa¹⁹⁹

| 562

Palavras-chave: binarismo de gênero; tríade da produção do espaço; lugar cotidiano; corpos transgressores.

1 Introdução

As violências contra os corpos que não se adequam aos padrões binários de performatividade de gênero, como pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT)²⁰⁰ no Brasil são amplamente conhecidas devido aos altos índices de letalidade que há décadas garantem ao Brasil o título de “[...] campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (MICHELS; MOTT, 2019, p. 13). Contudo, a letalidade evidencia somente uma fração cruel das diversas violências que são vividas cotidianamente por estes corpos em seus lugares.

Na vida cotidiana do lugar estes corpos percebem essas violências que são múltiplas e que ocorrem nos mais diversos espaços de vivência cotidiana, como na escola, no ambiente de trabalho, na rua, na boate, na própria residência e em diversos outros. Essa percepção da violência, seja por meio dos discursos enunciados ou pelas consequências materiais (como a violência física) dessas discursividades que ininteligibilizam e naturalizam a repulsa social aos corpos transgressores do binarismo de gênero, resultam em concepções acerca destes espaços com base nos eventos ali vividos. Assim, as ações destes corpos na produção desse espaço são influenciadas por essas percepções e concepções, seja a partir da necessidade de resistência ou por ações de autoprivação, que objetivam, sobretudo, a integridade física na vida cotidiana.

¹⁹⁹ Graduando em Geografia - Licenciatura. Acadêmico da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. Contato: eduardocesarcontato@gmail.com

²⁰⁰ A sigla LGBT está sendo usada considerando o grupo focal da pesquisa que compreende somente pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros.



Nesta perspectiva buscamos neste resumo apresentar uma pesquisa desenvolvida para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Geografia (Licenciatura) na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. A pesquisa foi desenvolvida entre março de 2021 e março de 2022 com orientação da professora Dr^a. Paula Lindo (UFFS/Erechim), e aprovado por banca avaliadora em abril de 2022²⁰¹. A pesquisa teve como objetivo geral compreender como os padrões de performatividade do binarismo de gênero influenciam a produção do espaço e as vivências dos corpos transgressores nos seus lugares cotidianos em Chapecó (SC). Já os objetivos específicos compreendem: 1) entender como a lógica binária de gênero influencia a produção do espaço geográfico em Chapecó (SC); 2) identificar se os padrões de performatividade de gênero estabelecem espaços de alívio, de opressão, controversos e neutros aos corpos transgressores da heterocisnormatividade em Chapecó (SC); 3) compreender se a realidade espacial do lugar cotidiano dos corpos dissidentes do binarismo de gênero influencia a forma como estes performam gênero e sexualidade em Chapecó (SC); e 4) espacializar as experiências cotidianas no lugar dos corpos LGBT em Chapecó (SC) para a identificação de possíveis espaços de alívio, opressão, controversos e neutros.

Considerando estes objetivos optamos por uma abordagem metodológica qualitativa compreendendo cinco etapas que detalhamos na sequência.

1) levantamento e estudo de referenciais bibliográficos e metodológicos: nesta etapa delimitamos os referenciais teóricos que embasam a pesquisa sendo Massey com o conceito de lugar cotidiano (2008); Lefebvre (2006) com a tríade dialética da produção do espaço e a categoria corpo; Foucault (1999) com a dialética poder-saber e discurso; e Butler (2020) com os conceitos de performatividade de gênero e binarismo. Já os referenciais metodológicos adotados foram Rodó-de-Zárate (2014) acerca da produção dos *relief maps* e Moraes e Galiuzzi (2011) sobre a Análise Textual Discursiva (ATD).

2) levantamento e estudo de dados estatísticos de violências contra corpos transgressores do binarismo de gênero no Brasil entre 2000 e 2020: os dados foram coletados de entidades civis como os relatórios e dossiês do Grupo Gay da Bahia (GGB) - entre 2000 e 2020; da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA) - 2020; da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos

²⁰¹ A pesquisa ainda não foi publicada pelo repositório da instituição considerando a recente apresentação. Contudo, quando publicada poderá ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/61>>



(ABGLT) - 2016; e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)- 2019 e 2020). Também de órgãos oficiais brasileiros como a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos/Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – 2021, e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) - 2021. Ainda de instituições internacionais como da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) - 2015; e da Organização Internacional do Trabalho (OIT)/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)/Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids (UNAIDS) - 2015. Por fim, dados coletados em pesquisas acadêmicas como Rocon (*et al*, 2016); Constantino e Kraemer (2016) e Castro, Abramovay e Silva (2004).

| 564

3) entrevistas semiestruturadas, contendo 14 perguntas previamente definidas e organizadas em três blocos que foram realizadas de forma anônima, voluntária e individual. As entrevistas foram desenvolvidas por meio de videoconferência (*Skype e Google Meeting*) com doze pessoas LGBT residentes em Chapecó - SC. Os entrevistados participantes foram selecionados em uma lista de trinta e duas pessoas que manifestaram interesse em formulário eletrônico divulgado por *e-mail* e redes sociais. Selecionamos os entrevistados visando a maior diversificação possível de gênero, sexualidade, raça, renda e idade, informações estas cedidas pelos interessados no formulário eletrônico.

4) produção de mapas de relevo da experiência (*relief maps*) com base nas orientações de Rodó-de-Zárate (2014) por meio do site da Universidade Aberta da Catalunha²⁰² com as 12 pessoas entrevistadas. Os mapas foram produzidos representando os lugares que os entrevistados narraram na entrevista que vivem cotidianamente, como rua, bar, escola, praça, residência e outros (dimensão geográfica) e as estruturas sociais de opressão gênero, orientação sexual, raça, renda e idade (dimensão social).

5) Análise dos dados coletados utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) com base nas orientações de Moraes e Galiuzzi (2011). Esta etapa compreendeu quatro movimentos sendo inicialmente a preparação do *corpus* de análise com a transcrição das 18 horas entrevistas em 155 páginas e a ocultação de informações que permitissem a identificação do entrevistado; fragmentação/unitarização das narrativas transcritas (647 Unidades de Análise - UA); categorização inicial (97 categorias), intermediária (39 categorias) e final (14 categorias); e produção de 14 metatextos interpretativos das categorias finais.

²⁰² <https://reliefmaps.cat/ca/>



2 Fundamentação teórica

A pesquisa embasa-se teoricamente em pesquisadores da Geografia, como Massey (2008) e Lefebvre (2006), e em estudos de gênero, sexualidade e discurso em Butler (2020) e Foucault (1999).

Em Massey (2008) nos apropriamos dos conceitos de lugar cotidiano, o qual compreendemos como um espaço cotidianamente vivido, com o qual as pessoas estabelecem laços afetivos e simbólicos, e por meio de onde se ligam ao mundo pelas redes que tornam os lugares singulares. A proposta de Massey permite compreendermos o lugar como algo em devir, que está constantemente produzido e que ao mesmo tempo que influencia a ação humana, é influenciado e produzido por ela. É a partir desta escala analítica, com base na proposta da autora que delimitamos o recorte espacial que orienta todo o percurso metodológico da pesquisa.

Já em Lefebvre (2006), nos aportamos na noção de tríade da produção do espaço, em percebido, concebido e vivido. A tríade dialética lefebvriana compreende o corpo como escala fundamental de produção do espaço, a qual ocorre histórica e cotidianamente em uma conjunção entre a materialidade perceptível e as concepções dessa materialidade na vida. Quando associada as demais teorias que delimitamos na pesquisa, a proposta da tríade lefebvriana potencializa as possibilidades de compreender gênero e sexualidade como objetos de estudo geográficos. Isto pois, as estruturas sociais de controle dos corpos, quando avaliadas pela ótica do percebido, concebido e vivido, torna nítida a interrelação entre a lógica binária e a produção do espaço

Com Butler (2020) abordamos a proposta de gênero como ação, uma performatividade que é repetida, naturalizada e assimilada na vida cotidiana, com base no que se percebe e concebe dos corpos e das suas ações. Com base na teoria de Butler visamos compreender como o binarismo atua na vida dos corpos ininteligibilizando os que não se adequam as normas de comportamento corporal. A teoria de Butler coloca o gênero como elemento ativo na produção do espaço quando retomamos as noções de percebido, concebido e vivido. Isto pois, o corpo ao mesmo tempo que é influenciado pela materialidade espacial que impõe o



binarismo, tem a capacidade de transgredir e resistir a essa realidade imposta, subvertendo as normativas de comportamento corpora.

Já em Foucault, nos embasamos nas suas propostas acerca da sexualidade como um dispositivo histórico, que é a instrumentalização dos saberes de um determinado tempo-espaço em discursividades que regem os corpos pela vida. As discursividades compreendida tanto como narrativas enunciadas, quando como consequências dessas narrativas na materialidade perceptível da vida cotidiana, nos micro espaços e nas micro relações de poder da vida cotidiana no lugar. É com base nesses dispositivos históricos que são instrumentalizados na vida que elamos as teorias de Lefebvre (2006), Butler (2020) e Massey (2008).

| 566

3 Resultados e Discussão

A pesquisa evidenciou que o os corpos transgressores do binarismo de gênero convivem em quase todos os espaços que ocupam no dia a dia com diversos tipos de violências como verbais, físicas, sexuais, emocionais e outras. Ainda, foi possível identificar que os agressores em geral são homens cisgêneros e heterossexuais e brancos. Contudo, a forma como essas violências ocorrem se diferem a depender dos demais elementos envolvidos, como o tipo de relação da pessoa com o local e as pessoas que estão presentes nesses espaços.

Os espaços domésticos, embora tenham sido narrados como espaços de alívio para essas pessoas, isto é, espaços onde não sentem nenhum tipo de mal estar em relação a gênero e sexualidade, também são descritos como lugares de diversas violências. Como exemplos, citamos o desrespeito ao gênero e ao nome de pessoas trans, a impossibilidade de viver relacionamentos homossexuais nos ambientes familiares, as relações de masculinidade com parentes, abusos sexuais, ofensas e inúmeras outras. Como consequências dessas violências os entrevistados relataram que deixaram de frequentar eventos familiares ou que escondem a sua sexualidade para evitar constrangimentos ou agressões.

Já os espaços públicos como ruas, praças, parques e banheiros públicos se destacam pela quantidade de vivências negativas e violentas vividas pelos entrevistados.



Foram diversas menções de violências físicas, assédios, abusos sexuais, ofensas, perseguição, olhares/encaradas, violência policial e diversas outras formas, tanto explícitas quanto veladas. Como consequências dessas vivências negativas, os entrevistados relataram que evitam sair à noite desacompanhados, principalmente mulheres, que deixaram de frequentar certos espaços da cidade, que não demonstram afeto em público, que mudam o modo como se comportam em alguns lugares, entre outros.

| 567

No ambiente de trabalho, homens em posição de liderança foram apontados como principais causadores de mal estar, e que essa posição hierárquica garante a impunidade e perpetuação da violência e discriminação nestes lugares. Como resultados, os entrevistados apontaram que evitavam revelar a sexualidade no trabalho para evitar discriminação e garantir o emprego.

Nos espaços de lazer, como bares e boates destaca-se a repulsa por espaços com a presença de muitos homens heterossexuais e a preferência por espaços voltados para o público LGBT, ainda que por vezes estes espaços se apresentem opressivos para pessoas pretas e pardas. Também foram frequentes as menções a assédio e abuso sexual, tanto por homens como por mulheres em espaços como boates.

Ressaltamos ainda as menções aos espaços educativos, de modo que acerca da escola de educação básica a maior parte das menções foi de experiências negativas, com violências verbais e psicológicas, sobretudo contra mulheres e homens cisgêneros gays, tendo colegas como agressores. Já na universidade, os relatos são de assédio e encaradas, embora este seja um espaço majoritariamente compreendido como de alívio ou neutro para os entrevistados.

4 Considerações Finais

A pesquisa permitiu identificar que os corpos que não se adequam aos padrões de performatividade são violentados de modo generalizado nos mais diversos espaços que ocupam cotidianamente, ainda que essa violência se apresente de modo específico em cada contexto. As percepções do binarismo na vida por estas pessoas são em geral negativas, e podem ser a partir de vivências de violências físicas, verbais, sexuais, psicológicas e outras possibilidades que ocorrem consigo e com pessoas próximas, se apresentando na vida



cotidiana de forma explícita, como em falas ofensivas, assédios, abusos, suicídios e agressões, ou veladas, como “olhadas/encaradas”, invisibilização de suas performatividades, impunidade estrutural aos agressores, descaso e/ou coação do Estado, ou ainda verbalizações subliminares discriminatórias.

Com base nessas inúmeras violências que percebem no cotidiano, esses corpos concebem esses espaços como seguros para seus corpos ou não. Com base no que percebem e concebem nesses espaços cotidianamente essas pessoas definem como agir, seja por meio da resistência, afrontando e subvertendo o padrão, ou pela autoprivação como na não demonstração de afeto em público, na mudança do comportamento corporal para não ser identificado como transgressor, ou não ausência de seu corpo em determinados lugares.

Assim, o binarismo de gênero atua na produção do espaço à medida que delimita as possibilidades de comportamento corporal e aniquila e exclui os corpos compreendidos como anormais pelos discursos instrumentalizados de determinado espaço-tempo.

Referências

ANTRA. Relatório Completo de Assassinatos de Travestis e Transexuais da Antra. *Antra – Associação Nacional de Travestis e Transexuais*, 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.org/assassinatos>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). Secretaria de Educação. *Pesquisa nacional sobre o ambiente escolar no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; DA SILVA, Lorena Bernadete. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/juventudes_e_sexualidade_2004.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). *Violência contra pessoas LGBTI nas Américas*. OAS, série L, V, II, doc. 36, 15 rev. 1. nov. 2015. Disponível em: <http://www.cidh.org>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CONSTANTINO, Clarice Klann; KRAEMER, Celso. Homossexualidade e homofobia: a heteronormatividade é mais correta que a homossexualidade? In: SEFFNER, Fernando;



CAETANO, Marcio (org.). *Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero*. Rio Grande: Realize, 2016. p. 338-350.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Edição XIII. São Paulo, 2019.

| 569

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Atlas da violência 2020*. 2020.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Título original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000. Primeira versão início – fev. 2006.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

MICHELS, Eduardo; MOTT, Luiz. *Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – Relatório 2019*. 2019. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/03/relatorio-2019.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.



O AUTISMO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DISCURSO DOS PROFESSORES: uma revisão narrativa em pesquisas nacionais e internacionais

*Anastácio Sadzinski Júnior*²⁰³

*André Luiz Corrêa de Brito*²⁰⁴

*Andrea Soares Wu*²⁰⁵

| 570

Palavras-chave: Autismo, Práticas Pedagógicas, Educação.

1 Introdução

O aumento da visibilidade do autismo na última década, tanto nas escolas como na mídia, leva a uma série de questionamentos sobre as relações que se estabelecem entre os autistas e os demais estudantes. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte dos resultados de uma pesquisa sobre as compreensões do autismo em pesquisas educacionais, realizada no mestrado por um dos autores. Ao analisarmos a história do autismo, observamos que os modos de conceber e lidar com essa condição assumiram diferentes perspectivas desde sua descrição inicial realizada por Leo Kanner em 1943, até os dias atuais (FADDA; CURY, 2016).

A partir desse pressuposto, buscamos entender como as pesquisas relacionadas ao autismo e aos seus educadores compreendem o autismo. Desse modo, partimos da hipótese que essa compreensão determina as práticas pedagógicas realizadas por esses educadores. Para atingir este objetivo, realizamos um levantamento em pesquisas nacionais e internacionais sobre a temática. A pesquisa tratou-se de uma revisão narrativa que é caracterizada por um processo de busca mais aberto se comparado a uma revisão sistemática, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção (CORDEIRO, 2007).

2 Fundamentação teórica

²⁰³ Mestre em Educação pela FURB. Psicólogo na Prefeitura de Guaramirim. Contato: anastacios@furb.br

²⁰⁴ Doutorando em Educação pela FURB. Professor da FURB. Contato: alcbrito@furb.br

²⁰⁵ Doutora em Educação pela PUC de São Paulo. Professora da FURB. Contato: awuo@furb.br



Como uma condição médica, o autismo foi oficialmente descrito pelo psiquiatra ucraniano, radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner no ano de 1943. Ele observava que um certo grupo de crianças se comportava de forma distinta dos demais. Kanner nomeou essa condição de “autismo infantil precoce”. Um ano após Kanner, outro psiquiatra, Hans Asperger, identificou um grupo de meninos com condições semelhantes, porém de forma mais branda, condição que Asperger denominou de Psicopatia Autística Infantil, mais tarde conhecida como Síndrome de Asperger (FADDA; CURY, 2016).

Até 2013, as condições descritas por Kanner e Asperger, o Autismo e a Síndrome de Asperger respectivamente, tinham diagnósticos separados. Mas com a 5ª Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM)⁵, elaborado pela AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA), estas e outras condições com manifestações semelhantes foram agrupadas dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando agora somente graus de “afetação”, dos menos acometidos pelo “transtorno” até aqueles que necessitam de total apoio dos demais (APA, 2014).

Para o DSM-V, uma pessoa autista deve apresentar uma tríade de sintomas, apresentando prejuízos na comunicação social e também comportamentos/gostos restritivos e/ou repetitivos. Anteriormente o Autismo era caracterizado por uma tríade de sintomas, sendo eles, dificuldades na comunicação, dificuldades na interação social e alterações de comportamento (APA, 2002).

Como uma tentativa de superar o modelo biomédico, surge no início dos anos de 1990 o movimento da Neurodiversidade. Este movimento é composto em sua maioria por ativistas autistas de alto funcionamento, que anteriormente a quinta versão do DSM possuíam outro diagnóstico: o Transtorno de Asperger, caracterizado por sintomas semelhantes aos do autismo, mas sem prejuízos na comunicação e nas capacidades cognitivas. Na concepção da neurodiversidade, o autismo não é um mal que incorpora no sujeito como um vírus, nem tampouco é uma deficiência congênita, mas sim um modo diferente de ver e estar no mundo. O movimento batalha pela inclusão de autistas nas formulações de políticas públicas, combate os testes de rastreio genético intrauterino e pesquisas vinculadas a isto, como também ataca fortemente tratamentos que buscam normalizar o sujeito autista (ORTEGA, 2008).



De forma mais expressiva nos países de língua inglesa, pessoas autistas têm se organizado em associações de autodefesa pelos direitos do autista. Mas além de um movimento pelos direitos humanos, a neurodiversidade se caracteriza como um paradigma crítico social. O paradigma da neurodiversidade se estabeleceu com base nas publicações de pesquisas e estudos acadêmicos, além de publicações em revistas científicas que contam com autores autistas, como a *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, entre outras iniciativas (ARNOLD, 2020).

| 572

Observam-se diferentes entendimentos sobre o que é o autismo. Ressaltamos que o intuito deste trabalho não é categorizar ou definir o que de fato é o autismo, pois contrapondo-se ao modelo biomédico que busca normalizar o sujeito, entendemos o autismo como uma característica *sine qua non* para um determinado sujeito. Em vez da normalização, orientamos a pesquisa a partir de uma perspectiva inclusiva voltada ao reconhecimento da condição de sujeitos de direitos das pessoas autistas.

Sob a perspectiva médica, a educação de estudantes autistas é vista como um desafio cuja superação limita-se à necessidade de formação especializada dos professores. Sob a perspectiva crítica, as pesquisas deslocam o discurso da especialização e das limitações individuais para a construção de propostas e análises que consideravam a dimensão relacional e coletiva da educação inclusiva, bem como o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direito. Assim, destacamos a importância em buscar modos de ver o autismo para além dos determinados pelo conhecimento advindo de saberes médicos contribuindo para o processo de inclusão educacional dos estudantes.

3 Método

A base de dados selecionada para a pesquisa foi a Plataforma Periódicos CAPES. Utilizamos como descritores “autismo AND professores”, com sua replicação também em língua inglesa “autism AND teachers”. O filtro utilizado foi Data de Criação ‘Desde 2016 até 2021’. Os resultados iniciais da busca apresentaram 441 trabalhos. Os trabalhos foram analisados a partir dos seus títulos e resumos, para identificar se atendiam aos critérios de abordagem que consistem na percepção dos professores sobre autismo e a escolarização de autistas, além da metodologia utilizada nas pesquisas.



O processo de busca ocorreu no mês de abril de 2021, onde foram lidos os títulos e resumos dos trabalhos. Nesse processo foram eliminados trabalhos que não atendiam aos critérios estabelecidos ou que se abordavam a mesma pesquisa, além de pesquisas que estavam em duplicidade.

4 Resultados e Discussão

A organização do texto foi pensada de forma a harmonizar melhor os conteúdos trabalhados em cada pesquisa. O quadro 2 sintetiza os trabalhos incluídos na revisão, seus respectivos anos de publicação, objetivos e metodologias empregadas.

Quadro 2 - Trabalhos incluídos na revisão

Autor e ano de publicação do trabalho	Objetivo do trabalho	Metodologia
Schimdt et al. (2016)	Sintetizar as concepções e práticas dos professores que atuam com estudantes autistas em salas de ensino regulares.	Revisão de literatura
Liu et al. (2016)	Avaliar o conhecimento de professores sobre o autismo.	Aplicação de questionário
Taresh et al. (2020)	Identificar as crenças de professores sobre o autismo.	Aplicação de questionário
Faria et al. (2018)	Verificar conhecimentos de professores sobre o autismo, suas atitudes e práticas dentro de sala junto a esses estudantes.	Aplicação de questionário
Vieira-Rodrigues; Sanches-Ferreira (2017)	Avaliar as opiniões de professores sobre a aceitação de estudantes com diferentes perfis de funcionalidade em sala de aula	Aplicação de questionário
De Souza et al. (2019)	Conhecer os discursos sobre a inclusão de estudantes autistas, as estratégias usadas e as dificuldades apresentadas por professores.	Realização de entrevista



Fonte: o autor (2021).

Schimdt et al. (2016), em estudo de revisão de literatura, ressaltou a quantidade reduzida de publicações brasileiras na área ao analisar teses e dissertações referentes à percepção de docentes e práticas pedagógicas relativas ao autismo. Entre as características do autismo observadas no discurso dos docentes destacam-se as características de sócio comunicação, por vezes sendo representada como alguém que vive em outra realidade e por vezes como alguém que possui comportamentos de retraimento social. Sobre as práticas pedagógicas, o mais frequente foi o professor planejar a atividade conforme o conhecimento que tem sobre o estudante. Também se observaram práticas relacionadas a temas de aprendizagem formal, como alfabetização e práticas para promover a interação do estudante autista (SCHMIDT et al., 2016).

Schimdt et al. (2016) também observou sentimento de frustração e medo por parte dos docentes por não saber lidar com comportamentos autistas. Somado a isso encontram-se sentimentos de isolamento profissional, pouca formação dos docentes e dificuldades de planejamento e avaliação. Por outro lado, a presença de afeto do estudante autista revelou-se um facilitador do processo de aprendizagem. A pesquisa mostrou que ao mesmo tempo em que professores têm dificuldades para compreender todas as nuances do autismo e pouca formação no assunto, sentimentos de afeto e disponibilidade emocional aparecem associados ao melhor nível de aprendizagem do estudante (SCHMIDT et al., 2016).

Na literatura internacional alguns dados corroboram com a pesquisa de Schmidt et al (2016). Em um estudo realizado com professores pré-escolares da China por meio de aplicação de questionário, foi demonstrada a falta de conhecimento acerca do autismo. Nos resultados, grande parte dos professores não conseguiu fornecer respostas precisas em cerca de metade dos itens que constavam no questionário. Além disso, houve uma forte perspectiva psicológica por parte dos professores acerca da condição que consideravam como uma “doença da solidão” ou “doença do isolamento”, apesar da força genética que está implicada no conhecimento hoje sobre o autismo (LIU et al., 2016).

Na análise do questionário, Liu et al (2016) demonstraram a visão patológica que os educadores possuem sobre o autismo, pois a maioria opinou que o autismo poderia ser diagnosticado, tratado e conseqüentemente curado. Essa análise é preocupante, pois no estudo em questão, 96% dos professores afirmaram estarem familiarizados com o termo TEA, o que segundo o autor leva à conclusão de que há uma formação deficitária sobre o



neurodesenvolvimento na primeira infância. Além disso, apesar de 70% dos professores 5 terem desejo de trabalhar na educação das crianças com deficiência, apenas 31% se sentem devidamente preparados para isso (LIU et al., 2016).

Tareh et al. (2020) em uma pesquisa com 213 professores do Lêmen, demonstrou que muitos educadores associavam o autismo a fatores religiosos e acreditavam que curandeiros seriam capazes de tratar e reverter o autismo. Ainda, acreditavam que a pessoa era autista devido a pecados praticados anteriormente ou devido a uma maldição. Isso denota que gerações mais velhas, ou seja, com maior educação e maior experiência no ensino, possuem forte influência religiosa, o que os leva a opiniões que se baseiam no senso comum. Além disso, o estudo demonstrou que professores mais experientes acreditam que o autismo seja originado também da vacinação, ao contrário dos professores mais novos e menos experientes que acreditavam ter o autismo uma forte base genética (TARESH et al., 2020).

Um estudo transversal descritivo objetivou pesquisar as atividades e práticas pedagógicas com 217 professores da educação básica de uma rede pública da grande São Paulo, um questionário foi aplicado com o objetivo de averiguar os conhecimentos acerca do autismo, além de atitudes e práticas pedagógicas dos educadores dentro da sala de aula (FARIA et al., 2018). Dos professores participantes do estudo, 84,8% dos profissionais conseguiram reconhecer a presença de fatores associados a déficits de interação social, comportamento e comunicação, entretanto 30% dos professores apresentaram dificuldades na compreensão dos fatores etiológicos. Além disso, 47% dos educadores que preencheram o questionário afirmaram ter tido estudantes autistas em algum momento de sua atuação profissional e dos 111 professores que possuíam curso de especialização, 86,7% possuíam especialização na área de inclusão. O estudo trouxe dados positivos ao demonstrar que 80% dos professores participantes foram favoráveis a utilização de recursos de materiais pedagógicos para melhorar e introduzir novas habilidades ao estudante autista (FARIA et al., 2018).



Acerca da aceitação de estudantes autistas por parte dos professores, um estudo português realizado com 244 professores de escolas públicas e privadas demonstrou que estudantes autistas e paralisia cerebral foram menos aceitos, sendo as justificativas para tal ação a falta de formação dos profissionais, a impossibilidade de maior tempo para o ensino e a exigência por parte dos colegas na obtenção de bons resultados acadêmicos. Ainda, os professores opinaram que a melhor educação para esses alunos seria uma escola com atendimento especializado (VIEIRA-RODRIGUES; SANCHES-FERREIRA, 2017).

Um estudo qualitativo realizado em 2016 por meio de entrevista com seis professores com especialização em educação especial do Apoio Educacional Especializado do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, Paraná, além de identificar um possível sub diagnóstico do autismo na região da pesquisa, identificou a experiência restrita dos educadores com estudantes autistas, prejudicando o vínculo entre estudante e professor. No que tange à compreensão sobre o autismo, os professores apresentaram o déficit na interação social como característica predominante. Ainda, os educadores reconheceram outros comportamentos como as estereotípias motoras, a dificuldade de aprendizagem, pouco contato visual, déficit afetivo e dificuldade de comunicação. No mesmo estudo, os professores relataram tentar métodos pedagógicos diferenciados para crianças autistas com o objetivo de incentivar e auxiliar na escolarização. Além disso, os educadores relataram que grande parte da aquisição de seus conhecimentos se dava através do compartilhamento de informações entre colegas, denotando uma lacuna na formação acadêmica ou treinamento por parte dos empregadores, não se sentindo, assim, preparados para lidar com os estudantes autistas (DE SOUZA et al., 2019).

5 Considerações Finais

As pesquisas analisadas apresentam diferentes resultados para questões semelhantes. Por um lado, pesquisas apresentam o autismo a partir de suas características diagnósticas nas habilidades comunicativas, sociais e comportamentais (SCHIMDT, et al., 2016; FARIA, et al., 2018; DE SOUZA, et al., 2019), por outro, o autismo é considerado uma doença ou um mal místico advindo dos pecados dos familiares da pessoa, bem como efeito adverso de vacinas (LIU, et al., 2016; TARESH et al., 2020).

Contudo apesar das compreensões acerca do autismo divergirem nas pesquisas analisadas, percebe-se que os educadores, de modo geral, tem pouco conhecimentos



específicos acerca do autismo, bem como a falta de formações específicas sobre o tema. O resultado são dificuldades de planejamento, avaliação e acompanhamento educacional do estudante autista (SCHIMDT, et al., 2016; LIU, et al., 2016; VIEIRA-RODRIGUES; SANCHES-FERREIRA, 2017; FARIA, et al., 2018; DE SOUZA, et al., 2019).

Acerca das práticas pedagógicas as pesquisas demonstram que os professores planejam suas práticas conforme os conhecimentos que têm dos estudantes, com base na aprendizagem formal. Grande parte dos educadores são favoráveis à utilização de pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades do estudantes autista, bem como o uso de métodos pedagógicos diferenciados com o objetivo de incentivar e auxiliar na escolarização (SCHIMDT, et al., 2016; FARIA et al., 2018; DE SOUZA et al., 2019).

Consideramos pertinente um aprofundamento deste tema em outras pesquisas, tanto em âmbito nacional como internacional, visto que a educação de pessoas autistas precisa ser fomentada em diferentes contextos. Esta é uma forma de garantir que a educação ofertada para este público seja de qualidade e que outras formas de segregação se tornem parte do discurso de senso comum da população (VIEIRA-RODRIGUES; SANCHES-FERREIRA, 2017). Portanto, uma mobilização para que as melhores práticas pedagógicas para estudantes autistas se tornem conhecidas de toda a comunidade escolar é necessária para que a garantia de uma educação equitativa ocorra de fato nos diferentes espaços educativos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*: 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*: 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARNOLD, L. Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies. In: *Autistic Community and the Neurodiversity Movement: Stories from the Frontline*. Portsmouth: Palgrave Macmillan, 2020.

CORDEIRO, A. M. *Revisão sistemática : uma revisão narrativa*. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, v. 34, n. 6, p. 428–431, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-6991200700060001>. Acesso em: 15 set. 2021.

DE SOUZA, A. S. et al. *Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista*. Revista Sustinere, v. 7, n. 1,



p. 73–95, 2019. Disponível em:
<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/37683>>. Acesso em: 1 set. 2021.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. *O Enigma Do Autismo: Contribuições Sobre a Etiologia Do Transtorno*. *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 3, p. 411, 2016. Disponível em:
<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>>. Acesso em: 1 set. 2021.

FARIA, K. T. et al. *Atitudes e Práticas Pedagógicas de Inclusão para o aluno com Autismo*. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 61, p. 353, 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>>. Acesso em: 1 set. 2021.

LIU, Y. et al. *Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China*. *BMC Psychiatry*, v. 16, n. 1, 2016. Disponível em:

<<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85007507148&doi=10.1186%2Fs12888-016-0845-2&partnerID=40&md5=8896bcb5137611fe776dbcb59b3fcb0c>>. Acesso em: 1 set. 2021.

ORTEGA, F. *O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade*. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, v. 14, n. 2, p. 477–509, 2008. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHch6CmX3CpxSG/?lang=pt>>. Acesso em: 1 set. 2021.

SCHMIDT, C. et al. *Inclusão Escolar e Autismo: Uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas*. *Psicologia - Teoria e Prática*, v. 18, n. 1, p. 222–235, 2016. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017>. Acesso em: 1 set. 2021.

TARESH, S. M. et al. *Preschool Teachers' Beliefs towards Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Yemen*. *Children*, v. 7, n. 170, p. 1–20, 2020. Disponível em:
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7601273/>>. Acesso em: 1 set. 2021.

VIEIRA-RODRIGUES, M. M. de M.; SANCHES-FERREIRA, M. M. P. *A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em Portugal: A opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 1, p. 37–52, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/D9XTB8vPXhXQjQ6zWddXLnq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2021.



EDUCAR PARA E PELOS DIREITOS HUMANOS: a língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros como uma aposta de práticas inclusivas de cidadania

*Candida Joelma Leopoldino*²⁰⁶

*Jéssica Paula Vescovi*²⁰⁷

| 579

Palavras-chave: cidadania, direitos humanos, estrangeiros, inclusão, língua portuguesa

1 Introdução

O presente estudo tem por objeto demonstrar uma das ações realizadas pelos docentes do IFPR (Instituto Federal do Paraná)- campus avançado Coronel Vivida na tentativa e na busca da garantia de inclusão e assertividade de direitos humanos aos estrangeiros, especialmente os haitianos, residentes nesse município, a qual é relativa à proposição de um curso de formação inicial e continuada de língua portuguesa e cultura brasileira para as demandas pessoais e profissionais dos estudantes estrangeiros com o escopo de permitir o acesso deles à educação, à cidadania e aos seus direitos.

De modo geral, os cursos de formação inicial e continuada consistem em uma modalidade de ensino formal que favorece a qualificação, requalificação e desenvolvimento profissional de trabalhadores de diferentes níveis de escolaridade e formação. A oferta de um curso na modalidade FIC é uma forma de a instituição de ensino interagir com a comunidade em que está inserida por meio da socialização do conhecimento. Nesse sentido, é legítimo afirmar que o saber produzido, predominantemente restrito ao ambiente escolar e/ou acadêmico, ultrapassa os limites impostos pelo ensino convencional e passa a promover a interação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, viabilizando o desenvolvimento do cidadão.

²⁰⁶ Doutora em Direito pela UFPR. Professora da Educação Básica, técnica e tecnológica do IFPR/ Coronel Vivida. Contato: candida.leopoldino@ifpr.edu.br

²⁰⁷ Doutora em Letras pela Unioeste. Professora da Educação Básica, técnica e tecnológica do IFPR/ Coronel Vivida. Contato: jessica.vescovi@ifpr.edu.br



Nessa esteira, observa-se que, com a globalização, a questão linguística é um tema estratégico para o desenvolvimento de uma região, estado ou país, mas não somente isso ou inclusive isso: traz a possibilidade da perpetuação da cidadania, da inclusão e do reconhecimento de direitos pertencentes aos estrangeiros residentes no país, logo, o que apresentar-se-á aqui é que os cursos de formação inicial e continuada ofertados os estrangeiros ensinaram-nos muito mais: é a educação para e pelos direitos humanos em concretude.

| 580

2 Fundamentação teórica

Ao fazer a proposição de um curso para estrangeiros, os docentes do IFPR/ Campus Coronel Vivida precisavam reconhecer, antes de tudo, as maiores urgências e necessidades do seu público: os estrangeiros, especialmente os haitianos, em número de aproximadamente 400 residentes na cidade de Coronel Vivida, os quais, diuturnamente, enfrentam, além dos problemas linguísticos relativos à comunicação, urgência em compreender os seus direitos básicos, como o acesso à saúde, à educação e, mais do que tudo, à compreensão da realidade em que vivem.

Assim, como o intuito de fomentar a inclusão destes estudantes em uma educação universal, os docentes do campus avançado Coronel Vivida uniram-se em prol de um projeto com vistas ao ensino de língua portuguesa, mas, sobretudo, à inclusão justa e igualitária destes estudantes na sociedade. Ressalta-se que, além dos professores de linguagens, outros docentes envolvidos no projeto fazem parte do Núcleo de Educação em Direitos Humanos NEDIH- IFPR/ Campus Coronel Vivida, o qual tem por objetivo principal fomentar ações e projetos de pesquisa, ensino, extensão e inovação ligadas à temática, na perspectiva de promover, reconhecer e contribuir para a preservação da vida e para a promoção dos direitos humanos e de uma cultura de paz.

Em suas práticas educativas, os professores visam à construção de uma cultura de direitos humanos, capaz de promover a criação de uma sociedade mais justa, tolerante, solidária e responsável por meio da educação e de práticas integradoras e interdisciplinares relacionadas à proteção e ao conhecimento de temas relacionados aos direitos humanos pessoais e coletivos. Este núcleo, assim como as práticas inseridas nele, visa tentar garantir



o debate e a promoção dos direitos humanos e, em consequência, incentivar a solidariedade, o respeito, a cooperação; tendo o papel de promover nos jovens discentes do campus, por meio de várias ações acadêmicas, a educação em Direitos Humanos.

Diante do exposto, é mister observar que, no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, está a educação em destaque. Houve a necessidade de que voltasse a existir um senso de respeito pela humanidade (BUTTURE, 2012 apud BRASIL, 2013) e só uma coletividade poderia ser forte o suficiente para um objetivo majestoso, universal e que abrangesse todas as nações e culturas, em especial os grupos mais fragilizados. Lê-se o seguinte:

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição”(DUDH, preâmbulo)

Dado papel de destaque da educação (instrução), a própria DUDH estabeleceu em seu artigo XXVI:

Todo ser humano tem direito à instrução. (...)
A instrução será orientada no sentido do **pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais**. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Assim, os cursos de língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros cumprem este o propósito de emancipação e garantia dos direitos humanos, abrindo novas oportunidades de participação no mundo globalizado por meio da aprendizagem da língua estrangeira e dos aspectos culturais e sociais imbuídos no processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma.



Fomentar, portanto, o ensino da língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros é, também, uma forma de colaborar na concretização do propósito do ensino estabelecido no Regimento Geral do IFPR. Segundo esse documento,

A educação escolar no IFPR está fundamentada na formação omnilateral do ser humano, visando seu pleno desenvolvimento histórico nas dimensões intelectual, cultural, política, educacional, psicossocial, afetiva, estética, ética e ambiental, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Resolução n. 56, de 03 de dezembro de 2012)

Em seu aspecto global, a formação inicial e continuada é concebida como uma oferta educativa – específica da educação profissional e tecnológica – que favorece a qualificação, a requalificação e o desenvolvimento profissional de trabalhadores nos mais variados níveis de escolaridade e de formação. A partir da década de noventa, com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), a educação profissional passou por diversas mudanças nos seus direcionamentos filosóficos e pedagógicos, passa a ter um espaço delimitado na própria lei, configurando-se em uma modalidade da educação nacional. Mais recentemente, em 2008, as instituições federais de educação profissional, foram reestruturadas para se configurarem em uma rede nacional de instituições públicas de EPT, denominando-se de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Outrossim, é mister destacar que a LDB afirma que a cidadania, uma das finalidades da educação, deve ser exercitada “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que vem ao encontro do apresentado por Santos, que afirma que

Uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente [...] **Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.** (SANTOS, 2009, p. 15-18)

Dessa forma, sustenta-se que a prática docente hoje se insere numa revisão de posturas até então cristalizadas por certezas instauradas de um pensamento que se



estruturava sobre determinados princípios teóricos e práticos, o que está diretamente relacionado ao fato de que a educação é libertadora, uma vez que permite ao estudante acesso à inquietações, indagações e, especialmente, ao reconhecimento de seus direitos enquanto cidadão, o que vem ao encontro do proposto por Paulo Freire, que afirma que

| 583

[...] pensar certo coloca ao professor, ou melhor, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos [...]. (FREIRE, 1996, p. 15).

Nesse ínterim, é válido observar e tratar do conceito de educação para uma cultura democrática, que deve ser baseada no desenvolvimento humano e suas potencialidades, pautando-se em valores de solidariedade, tolerância e justiça social, compreendendo a educação “como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2013, p. 17).

Ao Estado, através das suas diversas instituições, cabe o papel fundamental da garantia desses direitos individuais e coletivos, bem como a função de trabalhar na educação dos direitos humanos, conforme preconiza o art. 134 da Constituição Federal de 1988. A educação, assim, para o exercício da cidadania é de competência de diversos órgãos e entidades, mas o sistema educacional tem papel fundamental ao estabelecer práticas voltadas nos princípios de liberdade e dignidade humana, o que vem claramente ao encontro do proposto pelo projeto em questão.

3 Metodologia

Considerando que há um movimento migratório crescente de países como Haiti, Gana, Bolívia, Paraguai, entre outros, que tem gerado a necessidade urgente da oferta de cursos de língua portuguesa para estrangeiros em cidades em que estes imigrantes vêm a se instalar, a oferta do curso em questão foi urgente e emergencial. No entanto, para além dos aspectos relativos ao ensino de língua portuguesa, notou-se a necessidade da oferta de componentes curriculares que pudessem versar sobre diferentes perspectivas inerentes ao ser humano.



Os cursos de formação inicial e continuada ofertados pelos institutos federais tem a possibilidade de, a partir da realidade em que se encontra, ter seu projeto pedagógico de curso e sua matriz curricular adaptada, o que, face às necessidades encontradas, fora feito no curso FIC “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros”, que atende, atualmente, trinta estudantes residentes no município de Coronel Vivida. Neste, com carga horária total composta por 160 horas e com aulas ocorrendo no período matutino dos sábados, componentes das mais variadas áreas do conhecimento foram propostos, os quais dedicam-se a, além do ensino de língua portuguesa, abordar aspectos da realidade do estudante, conforme evidenciado no quadro abaixo.

Componentes Curriculares
Leitura e escrita em Língua Portuguesa.
Expressão oral em língua portuguesa
História do Brasil para estrangeiros
Arte e Cultura brasileira
América Latina, sociedade e meio ambiente
Identidade cultural, diferenças e subjetividades contemporâneas
Noções de Direitos e Legislação brasileira
Noções Básicas do Sistema Bancário Nacional
Fundamentos de Administração
Saúde e Qualidade de Vida
Alimentação e saúde
Matemática financeira básica
Brasil: caracterização espacial

O curso em questão centra-se em ações pedagógicas, de natureza teórico-prática, planejadas para atender a demandas socioeducacionais de formação e de qualificação profissional, ou seja, são propostas reflexões sobre os temas abordados em componentes, assim como atividades práticas envolvendo o conteúdo dos componentes e o uso da língua portuguesa para comunicação. Assim, ancorada no conceito de politecnicidade e na perspectiva crítico-emancipatória, a formação inicial e continuada, ao se estabelecer no entrecruzamento dos eixos sociedade, cultura, trabalho, educação e cidadania, compromete-se com a elevação da escolaridade, sintonizando formação humana e formação profissional, com vistas à aquisição de conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e ético-políticos, propícios ao desenvolvimento integral do sujeito.



4 Resultados e Discussão

O curso de Língua Portuguesa para estrangeiros passa a constituir um permanente espaço crítico-reflexivo de produção de linguagens renovadas, que na prática, no uso, atenderá à pluralidade de ideias e de discursos. Para tanto, é necessário fazer do ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros um espaço crítico de reflexão permanente, de respeito à pluralidade de ideias; rever os princípios teóricos que concebem o estudo da língua como algo puramente intrínseco e imanente à sua estrutura, incorporando uma nova mentalidade em que a relação homem-linguagem-sociedade seja respeitada e que permita, assim, uma concepção de texto e leitura num sentido pleno; repensar a prática docente, utilizando, de forma crítica, seus instrumentos de trabalho, novos métodos e tecnologias multiculturais, evitando a reprodução mecanicista de conteúdos e alterando significativamente a forma de enfoque dos componentes curriculares; compreender a integração e a interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação.

Dessa forma, é preciso promover saberes que propiciem uma nova consciência no trato das questões da língua, do texto, do discurso. A língua passa a ser vista dentro de uma reflexão pragmático-discursiva — é a chamada educação linguística voltada para o USO-REFLEXÃO-USO —, um processo contínuo. Esses aspectos configuram práticas pedagógicas segundo as quais o aluno — o estudante estrangeiro — precisa tomar consciência sobre o terreno que pisará — um terreno de saberes que visam ampliar o seu conhecimento e, principalmente, propiciar-lhe uma consciência do seu espaço discursivo.

5 Considerações Finais

O curso de língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros constituiu um permanente espaço crítico-reflexivo de produção de linguagens renovadas, que, na prática, no uso, atendeu à pluralidade de ideias e de discursos. É o reconhecimento das diversidades, mas também da unicidade, do ser humano único, digno e diferente ao mesmo tempo. Para tanto, buscou-se viabilizar ações que minimizem as iniquidades sociais nas mais diversas



áreas do saber, sobretudo aquelas advindas da exclusão histórica de determinados grupos, em razão de motivos étnicos, socioeconômicos de gênero, orientação sexual, entre outros.

A educação **para** e **pelos** os direitos humanos, desta forma, é uma preocupação crescente da comunidade internacional, com o apelo a todos os Estados para que assegurem meios de ensino que propiciem o crescimento e o desenvolvimento dos jovens no respeito da dignidade humana e na igualdade de direitos.

| 586

Referências

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: SDH/PR, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Vade mecum*. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009*, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SEPPPIR, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012*, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. PNEDH*. Brasília : Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

CANAU, Vera Maria Ferrão, SACAVINO, Susana Beatriz. *Educação em direitos humanos e formação de educadores*. Educação (Porto Alegre), V. 36, n.1, p. 59-66, jan./abr.2013.

CANAU, Vera Maria. *Educação em direitos humanos : uma proposta de trabalho*. Novamerica/PUC-Rio, 1999.

Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Pacto de San José. Costa Rica, 22 de novembro de 1969. Disponível em: http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/pactoSanJose.pdf
Último acesso: 20 de março de 2020.

DALLARI, Dalmo. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998. p.14.

DEBERT, Guita Grin; GREGORI, Maria Filomena. *Violência e Gênero: novas propostas, velhos dilemas*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Volume 23, nº 66, 2008.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUZ, Marco Aurélio. *Da Porteira para dentro, da porteira para fora*. In: SANTOS, J. E. (org.). Democracia e diversidade humana. Salvador: SECNEB, 1992.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Educação em direitos humanos: diversidade, políticas e desafios. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v.7. no13, p.255-263, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://esforce.org.br> Acesso em 25 de março de 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Direitos humanos, o desafio da interculturalidade*. Revista Direitos Humanos, n.2, p.10-18, 2009.



ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS

Paulo Cezar Martins²⁰⁸

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²⁰⁹

| 588

Agência Financiadora: Unochapecó

Palavras-chave: Acessibilidade arquitetônica, Inclusão, Deficiência física, Diferença.

1 Introdução

A acessibilidade arquitetônica é um dos direitos fundamentais para a concretização da inclusão de estudantes com deficiência física e mobilidade reduzida previstos na Constituição Federal de 1988 e está relacionada à eliminação de barreiras físicas e autonomia dos sujeitos.

Este trabalho está vinculado à dissertação para o Mestrado em Educação cujo tema é *Acessibilidade arquitetônica nas escolas e sua importância no processo da inclusão de estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida*. A partir desta temática, surge o seguinte problema de pesquisa: Como escolas de Chapecó (SC) estão estruturadas em relação à acessibilidade arquitetônica para estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida? Do problema de pesquisa derivam as seguintes questões de estudo: a) Como estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida relatam as estruturas escolares em relação à acessibilidade arquitetônica? b) Como acontece o deslocamento dos estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida nos espaços escolares? c) Como a acessibilidade arquitetônica contribui para a inclusão ou exclusão escolar de estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida? O objetivo geral é identificar como escolas de

²⁰⁸ Mestrando em Educação pela Unochapecó. Professor da Educação Básica do Município de Chapecó - SC. Contato: paulomartins@unochapeco.edu.br

²⁰⁹ Doutora em Educação pela UFSM. Professora do PPGE da Unochapecó. Contato: taniazp@unochapeco.edu.br



Chapecó (SC) estão estruturadas em relação à acessibilidade arquitetônica para estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida.

2 Fundamentação teórica

| 589

O referencial teórico desta investigação parte de discussões das convenções internacionais que repercutem no Brasil em forma de Políticas, Leis e Decretos, e geraram direitos relativos à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Michel Foucault, especialmente com as obras *Vigiar e punir* e *Microfísica do Poder* e autores que nele se amparam serão subsídios teóricos relevantes para a compreensão de uma sociedade normatizadora e normalizadora.

Historicamente, pessoas com deficiência tiveram negados seus direitos de pertencimento social, incluindo a educação, o trabalho, a circulação nos espaços comuns, dentre outros. Mais recentemente, um conjunto de convenções, normativas, tratados internacionais repercutem no Brasil, no Estado de Santa Catarina e, conseqüentemente, no município de Chapecó, onde a pesquisa proposta será desenvolvida. Um dos aspectos que causam impacto diz respeito à acessibilidade nas duas diferentes dimensões.

A acessibilidade é definida, na Lei Brasileira de Inclusão - LBI, no Art. 3º, inciso primeiro, como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Esse conceito também está presente na Norma Brasileira - NBR 9050/2020 (BRASIL, 2020, p. 2). A definição de acessibilidade foi ampliada pela LBI por meio do termo já existente na Lei nº 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004, como direito à informação e as tecnologias, assim como serviços prestados em instalações públicas e privada, na zona urbana e rural. Assim, é possível compreender que acessibilidade está relacionada à eliminação de barreiras, compreendidas na LBI Art. 3º, Inciso IV, como:



[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015).

Nos últimos anos são crescentes as discussões acerca das políticas de inclusão escolar, as quais difundem a colaboração, o trabalho coletivo, o reconhecimento da diferença, a acessibilidade. Contudo, ainda são presentes práticas que atribuem ao sujeito a expectativa de que se adapte aos padrões pré-estabelecidos.

Para Michels (2007, p. 19), “[...] o sujeito com deficiência tem sua identidade social estigmatizada - seja por ser diferente, seja por não se enquadrar no padrão de normalidade imposto pela sociedade, com conseqüente intensificação da discriminação”. Essa concepção gera estranhamento e a dificuldade de aceitar comportamentos que não sejam disciplinados, obedientes, dóceis, socialmente desejáveis, tendo como parâmetros determinados padrões sociais historicamente estabelecidos. Assim, podemos entender que pessoas que apresentam características diferentes de um determinado padrão, são excluídas ou ignoradas.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956) referem a palavra normatizar e suas derivadas “[...] para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas”. Os autores destacam que mecanismos normatizadores estão ligados às normas “[...] ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)” (VEIGA-NETO, 2006, p. 35-36 grifo dos autor). Para Veiga-Neto,

[...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios (VEIGA-NETO, 2001, p. 107).

Veiga-Neto (2001) destaca o conceito e o uso da norma como estratégia de poder, dominação. Nesse sentido, Foucault (2001, p. 43), na aula de 15 de janeiro de 1975, no curso no Collège de France, menciona contribuições de Canguilhem, dizendo que “[...] a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem



mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”. Veiga-Neto (2001) demonstra como o *anormal* e o *normal* estão presentes nas estruturas da norma e são classificados como corpos invisíveis que precisam se encaixar em relações de poder. Como o mecanismo do poder realiza a normalizava/padronizava dos corpos?

| 591

Na obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2013), o autor relata estratégias de poder, a exemplo do suplício, que demonstrava a crueldade quando alguma pessoa cometesse algum crime, o que incluía a tortura até a morte em praça pública, para os que não atendessem aos padrões considerados de normalidade para a época.

As pessoas com deficiência eram excluídas, discriminadas, violentadas, oprimidas, esterilizadas, como outros tratamentos desumanos. A esterilização de pessoas com deficiência era um dos meios de eliminação dos diferentes, dos anormais. Mas a LBI quebra essa diferença, tendo a pessoa o direito à igualdade de oportunidades.

Foucault, na obra *Vigiar e Punir* evidencia o poder normatizador, normalizador e disciplinar das instituições, dentre elas o exército, o conventos, a polícia, a escola. Descreve que um soldado deveria “[...] ficar imóvel à espera do comandante, sem mexer a cabeça, as mãos e os pés [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 116). Estes controles exercidos em regimentos militares, também eram exercidos em escolas e hospitais, nas fábricas, para controlar e corrigir os corpos. Esta ação sobre o corpo pode ser vista como uma microfísica do poder. Nas fábricas, por exemplo, afirma Foucault, os portões são abertos e fechados logo após a entrada dos trabalhadores, evitando qualquer inconveniente e neutralizando fatos como roubo, e assim protegendo os materiais e as ferramentas, sem a interrupção e agitações.

Desta forma destacamos os padrões de normalização das instituições quando uma sala fica ao lado da outra com corredor, muitas das portas com uma pequena janela de vidro onde o supervisor não precisa abrir a porta para vigiar (panótipo de Bentan citado por Foucault) tornando uma vigilância invisível. As prisões aonde era quadrados fechados que não era possível saber o que o detento estava fazendo mudou para grades, assim como os muros de cimento nas casas, que hoje são substituídos por muros de vidro, através dos quais é possível enxergar o que está acontecendo lá dentro.

A escola normaliza, vigia, classifica, hierarquiza, disciplina os corpos. Mais recentemente, a escola assume a inclusão como uma política nacional. Contudo, em muitas



situações, a inclusão apresenta também a faceta da exclusão. Pieczkowski (2014, p. 182) afirma a ambivalência da inclusão, o que “[...] se manifesta no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém organizar-se, predominantemente, com base em princípios da Modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos”.

| 592

As descrições foucaultianas provocam a reflexão de como adequar o corpo às normas escolares. As instituições de ensino são usadas como espaços de educação vigiada e controle disciplinar, assim como as casas de correções, asilos, penitenciárias ou hospitais. Um processo de exclusão do normal-anormal, “[...] (quem é; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.)” (FOUCAULT, 2013, p. 155). Estas instituições com um conjunto de técnicas como mecanismo de poder, tem como dispositivos disciplinares a avaliação, o controle e a modificação do anormal.

Compreendemos com os autores que o diferente, o *anormal* é visto como a impureza, aquilo que desorganiza, por isso a exclusão e o racismo. Para Veiga-Neto e Lopes (2007), as questões de normalidade e anormalidade são colocadas como intervenções políticas e a perspectiva da inclusão escolar se apresenta com o objetivo de diminuir o risco.

Em qualquer desses casos, graças ao seu caráter sequestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957-958).

Pieczkowski (2014 p. 111) demonstra concordar com as falas dos autores Veiga-Neto e Lopes referente aos dispositivos normatizadores e normalizadores, salientando que:

[...] as instituições de educação são engrenagens produtivas para colocar em funcionamento esses dispositivos. O sistema de ensino, nesse contexto, funciona como um mecanismo normatizador e normalizador. Os anormais precisam ser capturados pelo Estado, para terem suas condutas reguladas, controladas e serem computados nos índices de expansão de acesso à educação. A população precisa ser governada para naturalizar a diferença e para conviver com a deficiência sem estranhamentos.



Nesse contexto, como é ser um corpo com deficiência física? Como é ser esse corpo que não pode produzir a sincronia de movimentos e de ações? Mas também com frequência ele pode ser visto como um corpo não produtivo no mesmo ritmo que a sociedade quer, ou seja, um corpo competitivo, com base na lógica do mérito individual,. Assim para que investir tanto na acessibilidade arquitetônica das edificações, a exemplo das escolas, para corpos que, na visão de algumas pessoas, não darão retorno econômico na mesma intensidade dos corpos “normais”, moldados para o trabalho produtivo? Este é um pensamento ainda presente na sociedade.

Nesse sentido, Pieczkowski (2006) relata a história de uma menina de aproximadamente 8 anos, que denominou ficticiamente de Maria. Relata:

Questionei a família por que Maria não ia à escola. O pai respondeu que naquele município não havia escolas para aquele “tipo de criança”. Disse-me que não havia nem “posto de saúde” e que o esperado era que antes o “prefeito” fizesse esse investimento, pois não acreditava que investiria em escolas para pessoas que “nunca dariam lucro para a nação” (PIECZKOWSKI, 2006, p. 589, grifo da autora).

Destacamos essa passagem para salientar como a lógica da utilidade social é naturalizada, e no texto do destaque, até mesmo pelo pai. Isso evidencia o baixo investimento e a precária acessibilidade encontrada em prédios escolares.

3 Metodologia

Com relação aos procedimentos metodológicos adotados, o estudo se ampara na perspectiva qualitativa. A intencionalidade é gerar materialidades empíricas por meio observação do espaço físico de três escolas da Rede Estadual de Educação localizadas no perímetro urbano do município de Chapecó. A seleção das escolas será mediante sorteio dentre as que possuem estudantes com tais características matriculados no segundo semestre de 2021, informação que será buscada previamente na Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Além disso, acontecerão entrevistas narrativas direcionadas a estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida matriculados nas escolas selecionadas para a investigação.



Serão adotadas entrevistas semiestruturadas, direcionadas por um roteiro com tópicos orientadores, gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. As informações geradas serão categorizadas e analisadas por meio da análise de conteúdo com base em Bardin.

4 Resultados e Discussão

O estudo se encontra em fase de planejamento, devendo ser executado por meio de entrevistas e observações *in loco* no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023.

5 Considerações Finais

Este estudo está em fase inicial de projeto, portanto, não apresenta resultados ou conclusões. Porém, a busca de estudos correlatos à temática do projeto, somado ao conjunto de normativas que apontam para a necessidade de garantir a inclusão, indicam que as escolas ainda apresentam fragilidades em temas de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. ABNT, 2021. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/NBR9050_20.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. 3. Reimp. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 280.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098,



de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*: curso no Collège de France. (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 479.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2013. p. 226.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 435.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira. *Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento*: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo-SP, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16328>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior*: efeitos na docência universitária. 2014. 208 f. 148 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 583-596, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X22493>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22493>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge.; SKLIAR, Carlos. (org.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/rago-margareth-veiga-neto-alfredo-org-figuras-de-foucault.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.



VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhMYjsq/?lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022.



ESCOLARIZAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM PROCESSO DE ENVELHECIMENTO: NARRATIVAS FAMILIARES

| 597

*Andréia Migliorini Rosetto*²¹⁰

*Tania Mara Zancanaro Pieczkowski*²¹¹

Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chave: Educação Especial, deficiência intelectual, envelhecimento, famílias.

1 Introdução

A história registra diferentes formas de perceber a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, segregação, exclusão, integração e, atualmente, o processo de inclusão. Durante séculos, os “diferentes” ficaram à margem dos grupos sociais, mas, na medida em que o direito humano à igualdade e à cidadania tornou-se motivo de preocupação, a percepção em relação à pessoa com deficiência começou a mudar.

Dreyfus e Rabinow (2010) relatam, amparados em Foucault, processos de exclusão a exemplo do confinamento dos leprosos durante a Idade Média, os quais eram tidos como perigosos e perniciosos e mantidos isolados. Ao final desse período histórico, os leprosários foram esvaziados e seus ocupantes substituídos por um grupo maior de diversos: os loucos, os imbecis, os tolos, os bêbados, os devassos, os criminosos e os apaixonados. Uma história

²¹⁰ Mestranda em Educação pela UNOCHAPECÓ 2020-2, bolsista CAPES. Participante do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas; Especialização em Teorias e Metodologias da Educação (2000) – UNOCHAPECÓ; Licenciada em Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais (2000) pela UNOESC Chapecó; Atua como Pedagoga na Instituição APAE de Chapecó, sendo efetiva da Fundação Catarinense de Educação Especial desde 2002. Contato: andrea.migliorini@unochapeco.edu

²¹¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação (Unochapecó). Integrante da Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva*. Líder do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó). Contato: taniazp@unochapeco.edu.br



muito mais contínua de confinamento e exclusão e uma nova forma de discurso e de institucionalização emergiram, pois nesta época o internamento devia conter uma justificativa moral e social.

Somado ao contexto de exclusão histórica, até pouco tempo, diagnósticos clínicos apresentavam a estimativa de vida da pessoa com deficiência como breve. Esses diagnósticos frequentemente se consolidavam, pois as trajetórias de exclusão em diferentes esferas da vida, a exemplo de cuidados com saúde e com o bem-estar, abreviavam as suas existências. O envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual é um fenômeno recente, segundo Costa (2012), sendo que até poucas décadas a expectativa de vida deste grupo era considerada menor que a da população em geral.

Hoje nos deparamos com o envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual. Suas vidas estão se estendendo devido a diversos fatores, dentre eles, o avanço das ciências da saúde e a melhoria nas condições de vida da população mundial, embora ainda existam países em que as pessoas vivam em condições muito precárias. Assim como seus pais, as pessoas com deficiência intelectual estão vivendo vidas mais longas e em alguns casos, os pais e os filhos adultos estão envelhecendo lado a lado.

Este fenômeno se dá, não por conta da deficiência ter se modificado ao longo dos anos, mas pela forma como percebemos, compreendemos e agimos diante dela, tornando possível a inclusão destes sujeitos em uma vida permeada pelas mesmas vivências de qualquer outra pessoa, independentemente de sua condição.

O Censo demográfico de 1991 identificou 1,7 milhão de pessoas com deficiência, que correspondiam a 1,14% do total da população brasileira à época. Segundo o Censo de 2000, havia 24,5 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, ou seja, 14,5% da população do país (INEP, 2000). De acordo com o Censo 2010, quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população, declarou ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus), ou possuir deficiência mental/intelectual

Com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a população brasileira manteve a tendência de envelhecimento dos últimos anos e ganhou 4,8 milhões de idosos desde 2012, superando a marca dos 30,2 milhões em 2017, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características dos Moradores e Domicílios.



Em 2012, a população com 60 anos ou mais era de 25,4 milhões. Os 4,8 milhões de novos idosos em cinco anos correspondem a um crescimento de 18% desse grupo etário, que tem se tornado cada vez mais representativo no Brasil. Entre 2012 e 2017, a quantidade de idosos cresceu em todas as unidades da federação.²¹²

O debate sobre “deficiência” e “envelhecimento” tem sido um tema frequente na sociedade. As mídias, trabalhos acadêmicos e políticas públicas tem se debruçado sobre estas temáticas na atualidade. Muitos adultos ou idosos com deficiência intelectual não vivenciaram o processo de escolarização e inclusão social, uma vez que a Educação Especial se constituía separadamente, e o direito à inclusão e a difusão da escola inclusiva efetivou-se nas últimas quatro ou cinco décadas, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A inclusão como antônimo da exclusão se configura nos discursos das atuais práticas em Educação Especial. É o ponto cronológico do presente que permite revisitar e entender o passado das práticas da Educação Especial e que possibilitaria reconhecer, no presente, a melhor prática, o melhor modo de ser e conduzir as relações sociais e educacionais da pessoa com deficiência. (POSSA, 2016, p. 521-536)

A pesquisa apresentada resultará na Dissertação de Mestrado em Educação, cursado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó e está orientada pelo seguinte **Problema de pesquisa**: Como as trajetórias de escolarização e inserção social dos filhos adultos com deficiência intelectual em processo de envelhecimento narradas pelos pais contribuem para a os processos de inclusão?

Do problema de pesquisa, derivam as seguintes perguntas de estudo: a) Como transcorreu o processo histórico de escolarização e inserção social de pessoas com deficiência intelectual na educação brasileira? b) Que mudanças os pais percebem em relação à forma de tratar as crianças com deficiência, comparando a infância do filho e hoje? c) Que fatores sociais/educacionais, ao longo da vida, influenciaram a constituição do sujeito com deficiência intelectual na perspectiva dos pais? d) Quais os maiores desafios dos pais

²¹² Novo censo deveria ter acontecido em 2020, realizado obrigatoriamente a cada 10 anos, mas passou para este ano de 2021, está previsto para agosto de 2022. Não foi realizado no ano de 2021 por falta de orçamento e foi adiado devido a pandemia da covid-19.



em relação à convivência e processo de envelhecimento dos filhos adultos com deficiência intelectual?

O objetivo geral deste estudo é compreender como as trajetórias de escolarização e inserção social dos filhos adultos com deficiência intelectual em processo de envelhecimento narradas pelos pais contribuem para os processos de inclusão.

| 600

2 Fundamentação teórica

O conceito de deficiência por muito tempo se fundamentou no modelo biológico, centralizando o que se entendia por “defeito” ou pela “falta”, em fatores patológicos, o que seria motivo suficiente para explicar a incapacidade dos sujeitos em qualquer contexto, interpretando a deficiência como incapacidade a ser superada. Este paradigma tem como foco as limitações funcionais que se encontram na pessoa, desconsiderando as condições do contexto social.

Na atualidade aplica-se o paradigma dos direitos humanos para garantir a dignidade da pessoa com deficiência, o combate à violação de seus direitos, sua autonomia e acesso a todas as prerrogativas sociais. Segundo Pletsch (2010), a deficiência é compreendida “[...] como um fenômeno complexo a partir do entrelaçamento dos aspectos biológicos e socioculturais. Cada um deles não pode ser pensado apenas em si mesmo, mas na sua inter-relação”. De acordo com a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência – LBI:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A deficiência é um conceito em mudança, de caráter multidimensional e esse novo conceito não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade.

Segundo Pieczkowski (2017, p. 74) “O envelhecimento das pessoas com deficiência intelectual é um fenômeno recente. Contudo, o fato de estarem vivendo mais não significa



que estejam vivendo melhor, pois ao envelhecer, são duplamente discriminadas: como pessoas com deficiência e como pessoas idosas”.

Com algumas singularidades, é comum no processo de envelhecimento, o Estatuto do Idoso considerar que esse grupo da população deve ter preferência na destinação de políticas públicas e recursos para garantia de seus direitos. Além disso, a população idosa é considerada “especialmente vulnerável” pela Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). No que se refere à escolarização de pessoas com deficiência, tempos atrás, aquelas que hoje são adultas e idosas, permaneciam em espaços educadores segregadas, a exemplo de instituições como APAEs, ou até mesmo em casa. A constituição familiar tem mudado muito nas últimas décadas. Conforme Pieczkowski (2017, p. 75):

Em contextos de famílias amplas, comuns até algumas décadas, costumeiramente, um irmão era preparado desde a infância para essa missão, qual missão... precisa fazer um elo... caso o filho sobrevivesse ao prognóstico clínico relativo ao tempo de vida. Não raro, a previsão de morte precoce se cumpria, quando as pessoas com deficiência viviam em casa, escondidas, às vezes, parte do tempo em espaços isolados, sem a interação social necessária. Quadros psíquicos como tristeza, depressão e desencanto por uma vida que não valia ser vivida não eram associados a essas pessoas como causas sociais, como agravantes da deficiência, e a morte precoce era naturalizada. Algumas décadas atrás, era comum pessoas com deficiência permanecerem nas famílias sem participar de escolas, devido ao descrédito quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

A autora nos elucida uma realidade vivenciada até pouco tempo, por grande parte das famílias de pessoas com deficiência, dentre elas, pessoas com deficiência intelectual adultas. Já na contemporaneidade, o que se apresenta, são novos olhares acerca destas pessoas, contribuindo, mesmo que aos poucos, para seu acolhimento na sociedade e na educação.



3 Metodologia

A presente pesquisa, do ponto de vista da forma de abordagem do problema pode ser caracterizada como Pesquisa Qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Silva; Menezes (2001, p. 20). As autoras ainda defendem que “o ambiente natural é a fonte direta para coletas de dados e o(a) pesquisador (a) é o instrumento chave”.

Chizzotti (2006, p. 51-52), define pesquisa qualitativa, afirmando que o(a) pesquisador (a) “assume uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais”.

Este estudo se ampara na perspectiva pós-crítica, na qual pesquisar é aventurar-se no ato da investigação e reconhece que o mundo contemporâneo vivencia novas configurações e representações culturais. Conforme Meyer e Paraíso, (2014, p. 19), essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo “pós”:

Pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós- colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo_ e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais, e Estudos Queer, entre outros. Apesar de diferenças significativas existentes entre suas correntes de pensamento, entre suas problemáticas e entre os/as autores/as que se filiam ou que são filiados a elas, são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos de teorias, abordagens ou pesquisas pós- críticas.

As autoras seguem afirmando que em pesquisas pós-críticas, o pesquisador pode deixar se guiar pelas novas maneiras de compreender, ver, sentir o conhecimento, pois opera com a desmontagem de algo fixado, e com a remontagem, para dar novo sentido a esse conhecimento, encontrando novos modos de enunciação da pesquisa em educação. Neste sentido, busco através de agrupamentos temáticos identificar, analisar e compreender as materialidades contidas em cada narrativa, trazendo o novo sentido a cada verdade produzida, algo que nos movimenta a buscar novas formas de produção de verdades.



A pesquisa foi realizada com mães e/ou pais, ou ambos, de pessoas com deficiência intelectual com idade a partir de 50 anos. Uma pré-investigação realizada em um Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) do Oeste de Santa Catarina que atende pessoas com deficiência intelectual na qual estas estão vinculadas, indicou que teríamos os sujeitos para a investigação, em número considerado satisfatório. A intenção inicial era entrevistar famílias de idosos, ou seja, acima de sessenta anos. Considerando que o número seria limitado, foi ampliada a faixa etária para a partir de 50 anos.

Para a realização da pesquisa foram adotadas entrevistas narrativas, que segundo Andrade (2014, p. 175), é uma “[...] possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma pesquisa etnográfica”. As entrevistas narrativas foram direcionadas por um roteiro com tópicos orientadores, gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Em seguida, serão organizadas por meio de agrupamentos temáticos, destacando-se nas narrativas o que for mais recorrente e relevante e serão examinadas pela perspectiva da Análise do Discurso com base teórica foucaultiana.

Quanto aos procedimentos analíticos, a pesquisa é embasada na análise do discurso em Foucault. Fischer (2001), seguindo essa perspectiva, esclarece que o pesquisador precisa interpretar o discurso como um todo, analisando o que se diz e como se diz, isso infere que seja realizada a desconstrução do conjunto de signos linguísticos.

Nesta perspectiva, considerando os cuidados éticos desta pesquisa, a instituição e os colaboradores envolvidos terão suas identidades preservadas, sendo os (as) entrevistados (as) identificados (as) com a letra “E”, seguida do número 1(um), 2(dois), 3(três) e assim sucessivamente.

As entrevistas narrativas foram gravadas e transcritas na íntegra, considerando-se os aspectos legais previstos na Resolução 466/2012, que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos.

A presente Dissertação após aprovação pelo Comitê de Ética-CEP, sob registro CAAE nº 48967121.3.0000.0116, está em fase de análise das materialidades empíricas geradas após entrevistas narrativas gravadas e transcritas na íntegra.



4 Resultados e Discussão

Sete famílias foram entrevistadas e, por opção da maioria das mães, os encontros foram realizados em suas residências, especialmente porque cinco delas tem seu cônjuge acamado e isto facilitaria para que a entrevista ocorresse. Tomamos todos os cuidados sanitários para a segurança dos envolvidos, desde o uso de máscaras e álcool gel, até o distanciamento social. Apenas uma entrevista foi realizada em uma sala do Centro de Atendimento Educacional especializado- CAESP selecionado, por opção da família.

As análises das materialidades empíricas (entrevistas) foram possibilidades de ouvir o que os pais idosos pensam e tem a nos dizer a respeito da trajetória vivida por suas famílias e seus filhos adultos hoje, que vivenciaram o nascimento, a infância e a adolescência como períodos repletos de outros discursos, tidos como verdades. Das entrevistas emergiram três agrupamentos temáticos: Escolarização e inserção social de pessoas adultas com deficiência intelectual; In/exclusão das pessoas com deficiência intelectual: percepções e tratamentos acerca do diferente; Desafios: a convivência e o processo de envelhecimento dos filhos adultos com deficiência intelectual. Tais agrupamentos registram a análise do discurso de excertos de narrativas, eleitos em razão da sua recorrência e relevância.

Destes agrupamentos temáticos, fizemos análises de falas de mães, pais, professoras e médicos que se tratavam de discursos tidos como verdades para aquela época, repercutindo diretamente na escolarização e inserção social dos sujeitos pesquisados e suas famílias.

5 Considerações Parciais

A partir das noções foucaultianas, foi possível compreender como através das narrativas das mães e pais sobre a trajetória de seus filhos com deficiência intelectual, em uma sociedade que normaliza e padroniza, interfere nos processos de inclusão. Esta pesquisa, nos possibilitou adentrar em memórias de vivências familiares, que correspondiam às formas possíveis de inclusão ou exclusão de uma década.

Nos despimos dos preconceitos e dos julgamentos, algo presente no ser humano, e buscamos compreender porque aquilo foi dito naquele tempo e naquele contexto. Ao investigar as materialidades das narrativas familiares, frente as trajetórias de seus filhos hoje



adultos e em fase de envelhecimento, não buscamos por “verdades”, ou “julgamentos”, mas compreender que ocorreram em uma época em que o que foi dito, seja por professores, médicos ou familiares, tratava-se de “verdades históricas”, presentes na sociedade e como elas causaram efeitos nas vidas desses sujeitos com deficiência e suas famílias, refletindo também na construção histórica da inclusão.

| 605

Constatamos que a forma como ocorreu o processo histórico de escolarização e inserção social de pessoas com deficiência intelectual na educação brasileira nas décadas de sessenta e setenta, através das narrativas familiares, tratava-se de uma verdade histórica, a qual excluía pessoas que apresentassem alguma deficiência e isso era naturalizado.

E esses familiares nos trouxeram a percepção a respeito das mudanças em relação à forma de tratar as crianças com deficiência, comparando a infância do filho e hoje, relatam que “naquela época” era tudo diferente, não se falava em direitos da pessoa com deficiência, ou não se visualizavam capacidades para esse sujeitos. E que diversos fatores sociais/educacionais, dentre eles: o direito à escola comum, ao trabalho, influenciaram a constituição das pessoas com deficiência intelectual.

No entanto, o que emergiu com muita intensidade na pesquisa foi o desafio de envelhecer lado a lado de um filho adulto e em fase de envelhecimento, trazendo todas as tribulações dessa fase, juntamente ao sentimento de medo em relação a quem irá se responsabilizar e cuidar de seu filho com deficiência, caso estes pais venham a faltar. A fase do envelhecimento para esses pais tem se apresentado como uma grande preocupação, são muitas as questões que envolvem o tema envelhecimento da pessoa com deficiência, como pensão por morte dos pais, acolhimento das pessoas com deficiência em situação de abandono na velhice, educação ao longo da vida, aposentadoria especial e tantas outras.

Estando em fase de conclusão das análises das narrativas familiares, as análises das narrativas nos apontam para a noção de “verdade” ou verdades históricas, contingentes, sinalizadas por Foucault. Cada momento histórico articula uma noção de verdade às formas como pessoas com deficiência intelectual foram tratadas, desde a exclusão da escola, do trabalho, da vida afetiva e social como um todo. Vivemos diferentes paradigmas: da exclusão, da segregação, da integração e da inclusão. Sendo assim, na contemporaneidade, o envelhecimento de pessoas com deficiência é fato, alguns deles alcançam esta fase sob a guarda e cuidado de seus pais e grande parte, já sob a guarda e proteção de outros familiares,



cabe a nós enquanto sociedade e seres construtores de novos discursos e verdades, nos aprofundarmos e construirmos políticas de apoio em vários âmbitos, dentre eles de escolarização e inserção social para estes sujeitos envelhecerem com maior qualidade e incluídos, concomitantemente, com o envelhecimento mais ameno para seus pais enquanto a preocupação com o futuro de seus filhos, os quais já foram tão excluídos no passado.

| 606

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília-DF: SEESP, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 jun 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*; tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pessoas com deficiência. Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoascomdeficiencia.html>. Acesso em: 19 set 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectivas metodológicas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.



PLETSCH, Marcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Educação de adultos com deficiência intelectual: diálogos com Paulo Freire. In: DICKMANN, Ivo; WINKLER, Silvana; DEITOS, Roberto; SILVANI, Herman; KERBES, Mariane (Orgs.). *Pedagogia da memória*. Chapecó, Sinproeste, 2017.

POSSA, Leandra Bôer. *Revista Educação Especial* | v. 29 | n. 56 | p. 521-536/ set./dez. 2016. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 21 mar 2022.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, a. I, n. I, p.1-15, jul. 2009.

TEIXEIRA, F. Ciências da Religião e ensino do religioso. In: SENA, L. (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 63-77.



A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Katia Medianeira Barroso da Silva²¹³

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²¹⁴

| 608

Agência Financiadora: Unochapecó

Palavras-chave: Escolarização de Surdos; Educação de Surdos; Inclusão de Surdos.

1 Introdução

As pessoas com deficiência passaram por várias formas de tratamento como a eliminação, a segregação, a integração e a inclusão, embora não de forma progressiva e linear. Por conseguinte, dentre os direitos conquistados pelas pessoas surdas inclui-se a reestruturação do sistema de ensino a partir de uma nova cultura, concretizada por meio de ações articuladas e da crescente política de inclusão e acessibilidade. Essa nova perspectiva se baseia no reconhecimento da diferença como característica inerentemente humana e na compreensão da deficiência como fenômeno social. Este trabalho, vinculado à dissertação de Mestrado em Educação cursado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, aborda o processo de escolarização de estudantes surdos no ensino médio. Andrade nos diz que situar o tema da pesquisa é importante porque delimitar o campo teórico e político na realização da pesquisa possibilita “[...] elaborar perguntas e objetos de pesquisa, planejar a investigação, movimentar-se no processo de sua implementação, operar sobre o material empírico que nele produzimos e compor o texto que resulta da análise que dele fazemos” (2014, p. 51).

A proposta de inclusão de estudantes surdos na escola, em especial no ensino médio, evidencia desafios de ser estudante surdo em uma sala de aula de maioria ouvintes.

²¹³ Mestranda em Educação pela Unochapecó. Técnica em Educação Especial na Unochapecó, Chapecó/SC. Contato: silva.katia@unochapeco.edu.br

²¹⁴ Doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua na coordenação do Programa de Mestrado em educação da Unochapecó - PPGE, Chapecó/SC. Contato: taniazp@unochapeco.edu.br



Para Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126), podemos entender inclusão como:

[...] um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se auto representar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar.

| 609

Sendo assim, o processo de inclusão escolar parece incluir os estudantes no ensino comum quando leva em consideração toda a diversidade existente em sala de aula. Porém, pode-se promover uma exclusão quando não há um movimento que envolva toda a comunidade escolar. Lockmann (2010, p. 190) afirma que:

[...] a inclusão possibilitou um exercício de aproximação e conhecimento daqueles sujeitos, que anteriormente eram afastados, segregados ou excluídos do convívio social. Ao aproximar esses sujeitos que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis.

A pesquisa apresentada está orientada pela seguinte pergunta: Como acontece o processo de escolarização de estudantes surdos no ensino médio na perspectiva desses estudantes? Do problema de pesquisa derivam as seguintes *perguntas de estudo*: Como as políticas de inclusão reverberam na escolarização de surdos? Como os estudantes surdos de ensino médio narram seu processo de escolarização? Quais as dificuldades relatadas pelos estudantes surdos do ensino médio no processo de escolarização? Que estratégias a escola oferece para a inclusão e aprendizagem de estudantes surdos no ensino médio, na perspectiva estudantil?

Como objetivo geral a pesquisa se propõe a analisar como acontece o processo de escolarização de estudantes surdos em escolas regulares de ensino médio.

2 Fundamentação teórica

Ao longo da história a educação de surdos no contexto escolar passou por distintas perspectivas teórico-metodológicas. Segundo Pieczkowski (2021, p. 6) “Em relação à educação de surdos, a cultura ouvintista predominou, historicamente, dentro do modelo



clínico e demonstra as táticas de caráter reparador e corretivo da surdez, considerada defeito e passível de normalização”.

Distintas concepções educativas para os sujeitos surdos surgiram ao longo do tempo, com o intuito de contemplar as especificidades desse público.

Compreender que cada tempo tem suas “verdades” históricas e não somente uma “verdade” abre uma infinidade de possibilidades para perceber os meandros que perpassam a constituição histórica dos sujeitos surdos. Revel (2005, p. 86) ressalta que para Foucault o importante não é o “[...] caminho certo da verdade”, mas sim “[...] qual foi o caminho fortuito da verdade”. Ainda para a autora, Foucault evidencia que:

Trata-se, conseqüentemente, de reconstituir uma verdade produzida pela história e isenta de relações com o poder, identificando ao mesmo tempo as coerções múltiplas e os jogos, na medida em que cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, isto é, ‘os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro’ (REVEL, 2005, p. 86).

Em cada momento histórico os sujeitos surdos foram percebidos de um determinado jeito, por vezes chamados de “anormais”. Porém, com o advento da inclusão as pessoas com deficiência foram percebidas de uma outra forma. Para Lopes e Fabris (2020, p.19), “Os discursos sobre a inclusão geram efeitos de verdade distintos nos sujeitos”. Ainda para as autoras, para pensar sobre a inclusão,

[...] não basta mapear o presente a partir de coleta política, leis, regulamentos, histórias de vida, testemunhos [...]. É condição para entender a sua emergência focar nos acontecimentos passados, buscando estabelecer, sempre de forma, arriscada e perigosa, relações entre acontecimentos aparentemente desconexos, mas que são capazes de nos fazer entender aquilo que nos tornamos, aquilo pelo que lutamos e que acreditamos no presente (LOPES; FABRIS, 2020, p. 19).

Lopes (2011, p. 15), nos diz que é necessário perceber o sujeito surdo por outra ótica, ou seja, “[...] entender o surdo como um sujeito cultural [...]”. Ainda, a autora ressalta que:

[...] entender a surdez como um traço cultural não significa retirá-la do corpo, negando seu caráter natural, nem mesmo significa o cultivo de uma condição primeira de não ouvir. Significa que pensar dentro de um campo em que



sentidos são construídos em um coletivo que se mantém por aquilo que inscreve sobre a superfície de um corpo (LOPES, 2011, p. 16).

Nesta perspectiva, é importante olhar o sujeito surdo pelo ser surdo que é, e não pela condição de ser pessoa com surdez. As metodologias, que ao longo da história foram direcionadas ao ensino dos sujeitos surdos focavam mais na surdez e menos na potencialidade do sujeito surdo.

Com o processo de educação inclusiva emergiu a ideia de que todos somos diferentes, tensionando a noção de normal e de norma. E, para tanto precisa-se compreender o que isto significa. Amparada em Foucault, Revel nos diz que:

No vocabulário de Foucault, a noção de norma está ligada àquela de 'disciplina'. Com efeito, as disciplinas são estranhas ao discurso jurídico da lei, da regra entendida como efeito da vontade soberana. A regra disciplinar é, ao cenário, uma regra natural: a norma. As disciplinas, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, 'definirão um código que não será o da lei mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico' (REVEL, 2005, p. 65).

É possível perceber que para tornar o sujeito "normal" é preciso discipliná-lo, ou seja, fazer com que obedeça a um padrão. Os sujeitos que não se enquadram nesse padrão seriam considerados "anormais", e, portanto, difíceis de serem controlados. Para Foucault (1997, p. 65):

O indivíduo 'anormal', que é considerado desde o final do século XIX por tantas instituições, discursos e saberes, deriva ao mesmo tempo da exceção jurídico-natural do monstro das multidões, dos incorrigíveis, detidos pelos aparelhos de adestramento e do universal secreto das sexualidades infantis.

Então, como forma de incluir os "anormais" se tem a norma, que, de acordo com Foucault (1999, p. 302), "[...] é o que se pode tanto aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar". Ainda, para o autor, "a sociedade de normatização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação" (FOUCAULT, 1999, p. 302). Para Graff e Medeiros (2016, p. 201), com o "[...] intuito de alcançar a tão desejada normalização, as políticas públicas que regem o processo de educação inclusiva na sociedade Contemporânea, são desenhadas na perspectiva da governamentalidade", ou seja, o Estado



cria estratégias como forma de dominação partindo da educação inclusiva. Amparadas em Waldschmidt (2005), Lopes e Fabris (2020, p. 44), ressaltam que “[...] a normatização constitui uma terceira norma: as normas normativas”. Isto significa que esta “norma normativa” possibilita o controle e a regulação dos sujeitos com o objetivo de proteger a sociedade. As autoras ainda afirmam que se levar em consideração está “terceira norma”, pode-se dizer que na “[...] contemporaneidade convivem normas disciplinares, de normalização e de normatização”.

Nesta perspectiva, a escola tem papel fundamental ao reunir todos (normais e anormais) em um mesmo espaço a fim do Estado melhor exercer o governo. Graff e Medeiros, destacam que “[...] reunindo todos em um mesmo lugar – a escola – ampliam-se as possibilidades de governo. Ninguém escapa, o controle é potencializado pela intervenção exercida na vida de cada um” (GRAFF; MEDEIROS, 2016, p. 199).

Graff e Medeiros, ainda salientam que:

Inclusão e normalização parecem andar de mãos dadas, produzindo ressonâncias nos corpos e nas almas dos sujeitos inclusivos. Sua meta pode ser lida nas práticas cotidianas colocadas em operação na escola. Aproximar os sujeitos, diluindo-os no conjunto de alunos, misturando-os aos outros, permite que se tornem mais iguais a eles, uniformiza-os de modo a atenuar suas diferenças. Aqueles que estavam fora, em outro lugar, ou em um entre-lugar, agora possuem o direito (ou dever) de ocupação deste espaço comum (GRAFF; MEDEIROS, 2016, p. 199).

Este espaço da escola tende a tornar todos “iguais” na perspectiva que todos podem aprender e se desenvolver de forma padronizada, facilitando assim, o processo de massificação do conhecimento sem se perceber a especificidade de cada estudante.

3 Metodologia

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, se propôs a ouvir as narrativas dos estudantes surdos em processo de escolarização no ensino médio, matriculados três em escolas comuns da rede pública estadual. Estas escolas representaram a totalidade de instituições que possuíam estudantes surdos matriculados localizadas no município de Chapecó (SC) no ano de 2021.

A definição dos sujeitos da pesquisa surgiu a partir da conversa com a integradora da Educação Especial na 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) via contato telefônico.



Os critérios para a participação na pesquisa foram: a) Ser estudante surdo matriculado no ensino médio nas três escolas selecionadas; b) Aceitar participar da pesquisa; C) Ter mais de 18 anos.

No decorrer dos contatos com os profissionais das escolas foram identificados seis (6) estudantes surdos matriculados no ensino médio. Destes, cinco (5) estudantes participaram da pesquisa, considerando que um deles optou pela não participação. As entrevistas foram realizadas via *Google Meet* em decorrência da Pandemia da Covid 19.

Para a pesquisa foram realizadas entrevistas narrativas com os sujeitos da investigação. As materialidades empíricas geradas por meio das entrevistas foram organizadas em agrupamentos temáticos a examinadas por meio da análise do discurso na perspectiva foucaultiana.

Andrade evidencia que “[...] por meio da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (ANDRADE, 2014, p. 176).

A entrevista narrativa possibilita um ambiente de espontaneidade, um movimento livre de diálogo entre os interlocutores, onde o entrevistado conta/fala das suas experiências. A estrutura das perguntas não é fixa, o participante pode contar suas percepções de mundo e o observador pode fazer várias interpretações das emoções que afloram durante a conversa.

As entrevistas narrativas foram direcionadas por um roteiro e posteriormente transcritas, na estrutura da língua portuguesa e também mantendo a estrutura da língua de sinais, e organizadas por agrupamentos temáticos. Os agrupamentos temáticos surgem a partir da realização das entrevistas, em um movimento de “[...] ouvir as narrativas, ouvi-las outra vez (outras e muitas vezes)”, e assim, “[...] dando-lhes significados a partir de ferramentas pensadas para a análise” (ANDRADE, 2014, p. 178).

As narrativas foram analisadas pela perspectiva da análise do discurso, amparada na teorização foucaultiana, considerando-se os aspectos mais relevantes e recorrentes.



4 Resultados e Discussão

A partir da leitura das narrativas dos estudantes surdos, podemos perceber a importância de ter profissionais habilitados na escola, como por exemplo intérpretes de Libras, bem como a comunidade escolar saber Libras para estimular a autonomia destes alunos. Os estudantes entendem e sentem a importância da Libras tanto para sua vida como para aprender os conteúdos da escola. É perceptível também, como as famílias não entendem a necessidade de aprender a Libras para se comunicar com seus filhos.

A análise é instigante e estimulante, pois entender o processo de escolarização partindo das falas dos envolvidos é singular. A inclusão pode ser percebida e entendida sob uma nova ótica, a ótica que parte do principal envolvido do processo inclusivo, ou seja, entender as dificuldades e possibilidades pelas quais passa o estudante surdo no seu processo escolar.

5 Considerações Parciais

O processo educativo implica em descobertas e conhecimento de mundo que vai além do núcleo familiar. Estar na escola não se resume apenas a estar no espaço escolar, mas sim ser parte atuante na construção do conhecimento e nas relações sociais constituídas. O estudante surdo, nesse processo, encontra um grau maior de dificuldade devido às limitações que a surdez impõe.

A partir das narrativas dos estudantes entrevistados se percebe a importância de frequentar a escola, já que é um espaço que além de ensinar os conteúdos científicos também propicia a aquisição da Libras. Foi na escola que estes estudantes tiveram contato com seus pares surdos, construindo vínculos de amizade e se percebendo não mais como sujeitos marcados ou até discriminados pela deficiência.

Dessa forma, organizar o conteúdo de forma que atenda a todos é um exercício necessário realizado pelo professor, com o objetivo de estimular a compreensão dos conteúdos trabalhados em aula pelos estudantes, e, almejado pelo estudante surdo, de acordo com os relatos das entrevistas. Tornar a aula inclusiva produz efeito positivo nos estudantes. Neste sentido, no ensino médio o estudante surdo, ainda precisa de todo o suporte para manter-se incluído. Uma aula planejada, o apoio do profissional intérprete são alguns requisitos para o suporte a este estudante. A escola desejada pelos entrevistados perpassa por estes requisitos, um espaço em que a comunidade escolar se comunique em



Libras, e, que perceba o quanto o sujeito surdo tem potencial de aprendizagem como todos os alunos da turma.

A consciência de que todos temos direitos e, em especial o direito de ser respeitado enquanto sujeito surdo que participa de comunidade surda, e usa a Libras como comunicação é clara nas narrativas dos entrevistados. Percebe-se, então, o quanto é importante ter um amparo legal relacionado à língua de sinais com a Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como “Lei de Libras”, que traz em seu escopo uma das conquistas mais significativas na luta da Comunidade Surda brasileira para a efetivação da garantia de direitos.

A inclusão neste contexto, é um processo que vai se construindo a partir das experiências e vivências de cada estudante no espaço escolar. Isto inclui a interação entre estudantes surdos e ouvintes relatado nas narrativas dos entrevistados. Dessa forma, o processo de escolarização favorece o convívio durante as aulas e demais momentos da escola e faz com que alguns colegas ouvintes também aprendam Libras e reconheçam a especificidade de cultura surda.

Por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, essas são algumas conclusões a partir das narrativas dos estudantes surdos entrevistados, contudo, o processo analítico ainda não está finalizado.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução, Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

GRAFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. Inclusão escolar: atendimento educacional especializado, expertise e normalização educação. *Revista do Centro de Educação*, v. 41, n. 1, p. 197-208, jan./abr., 2016.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão e educação*. 1. ed., 3. reimpr.. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.



LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula Corrêa. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 29, p.189-198, jul./dez., 2010.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Um relato da educação de estudantes surdos no município de Chapecó (SC). *Psicologia Escolar e Educacional*. 2021, v. 25 1, p. 1-9.

| 616

REVEL, Judith. Michel Foucault: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Revista Verve*, n. 20, p. 121-135, 2011.



INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma revisão teórica sobre o corpo deficiente

Douglas Alexandre Feltrin²¹⁵

Gabriela Antes Kuhn²¹⁶

| 617

Palavras-chave: Educação, Educação Física, Deficiência, Movimento, Corpo.

1 Introdução

Este texto é resultante de um trabalho da disciplina *Escola, Educação Física e Inclusão do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF*. Neste estudo, visamos realizar uma revisão da literatura partindo da temática de *Inclusão nas aulas de Educação Física* a partir dos escritos dos autores Baleotti, Del-Masso, Rechineli, Porto e Moreira. Para tanto, utilizamo-nos, neste estudo teórico, de uma metodologia de abordagem crítica e hermenêutica (GADAMER, 1999), visando interpretar e pontuar aspectos específicos dos textos estudados a fim de desenvolver reflexões e repensar problemas relevantes para o campo educacional.

Nosso principal objetivo foi sistematizar as ideias dos autores e estabelecer um diálogo entre suas falas por meio de um resgate histórico e das perspectivas atuais das questões que envolvem a inclusão dos indivíduos e de seus corpos, tratando a temática da deficiência na sociedade e, mais especificamente, na Educação Física Escolar. Nosso texto se justifica pela relevância de um olhar crítico e reflexivo sobre a deficiência, numa perspectiva de promover uma Educação Física Escolar, bem como uma educação num sentido mais amplo, que seja inclusiva, compreensiva e para todos.

²¹⁵ Bacharel em Educação Física (UFSM). Mestrando em Educação física em Rede Nacional (PROEF - Unijuí). Professor da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. Contato: capoeira.feltrin@gmail.com

²¹⁶ Mestre em Gerontologia (UFSM). Bacharel em Educação Física (Unijuí). Doutoranda em Educação nas Ciências (PPGEC - Unijuí). Atua como Personal trainer no Estado do Rio Grande do Sul. Contato: gabrielaanteskuhn@gmail.com



Este texto está organizado em duas grandes partes. Num primeiro momento, abordamos a questão histórica em relação ao corpo do deficiente, explicando, a partir dos autores estudados, o tratamento que receberam ao longo do tempo. A segunda parte explora o olhar sobre o corpo do deficiente no cenário contemporâneo numa perspectiva de inclusão e a partir de diferentes abordagens. Por fim, em nossas considerações, retomamos nossa ideia central e sugerimos um movimento para o futuro, pensando em caminhos mais inclusivos para a Educação Física Escolar.

2 Resgate Histórico Do Olhar Sobre O Corpo Do Deficiente

Os corpos deficientes estão historicamente atrelados à incapacidade, independentemente do meio em que se encontram, mas especialmente em contextos educacionais e profissionais (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008). Observamos um tratamento de menosprezo em relação aos os corpos considerados deficientes desde os primórdios da vida humana na terra.

Há registros de que algumas tribos abandonavam, assassinavam ou ignoravam as pessoas que apresentavam alguma deficiência ou doença, justificando seus atos violentos como modo de sobrevivência do grupo mais forte ou superstição relacionada ao corpo deficiente. Em contrapartida, outras tribos não realizavam esses atos, por medos de espíritos, feitiçarias ou por respeito aos membros do clã. Deste modo, podemos começar a estabelecer relações entre os propósitos, objetivos ou crenças sociais e os corpos dos membros de um grupo social. O fato de ser diferente dos demais, por si só, não seria motivo de exclusão ou morte, mas o contexto social no qual se inseriam poderia levar ao acolhimento ou à expulsão (RECHINELI et al., 2008).

No momento em que se vive numa “sociedade que privilegia uma homogeneidade humana utópica”, a diversidade se torna um fator de risco de perturbação (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p. 35). Na Grécia antiga, bem como em Roma, considerava-se importante ter um corpo forte e saudável para poder proteger o Estado e para a participação em esportes. Dessa forma, a beleza corporal era um elemento importante nesse período, como forma de aceitação social (RECHINELI et al., 2008).



É importante também analisar que determinadas tarefas corporais eram destinadas aos cidadãos que eram menosprezados. Neste contexto, podemos articular uma construção histórica das atividades corporais com grupos de menor escala social, visto que a segmentação das práticas se dava por meio dos exercícios físicos e atividades de guerra para pessoas *dignas*²¹⁷, e atividades de menor status para pessoas *não dignas*²¹⁸, como lavar e passar roupas, tarefas de limpeza, etc (ibidem, 2008).

Outro exemplo, além do caráter funcional atribuído às atividades destinadas aos seus corpos, é a criação de espaços específicos para deficientes (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008), que soam mais como depósitos destinados a estes indivíduos. Esta perspectiva segmentadora do corpo deficiente reforça a ideia preconceituosa de risco à manutenção da ordem social vigente e de diferença como perigo. No momento em que o isolamento e exclusão de uns serve como proteção para outros e que corpos com características semelhantes se agrupam para as mesmas atividades, criam-se atmosferas conflituosas e olhares inadequados são corroborados.

Na Idade Média, era a igreja católica que estabelecia as regras sobre os corpos, impondo-se por meio da ideologia de uma dualidade entre a mente e o corpo, na qual Deus está relacionado à mente, enquanto o corpo, ao demônio. Partindo desta perspectiva, a presença de uma deficiência era considerada uma consequência ou punição divina para ações pecaminosas de algum familiar. Nesse período, as pessoas não eram mais exterminadas, mas escondidas da sociedade (RECHINELI et al., 2008).

Ainda que uma mudança significativa no olhar sobre o deficiente tenha se iniciado no Renascimento e que tenham surgido as primeiras pesquisas sobre a deficiência, a herança histórica de tratamento inadequado com o corpo do deficiente persistiu, visto que algumas “pessoas com deficiência física foram perseguidas e pessoas com doença mental foram torturadas” (ibidem, 2008, p. 296). A exemplo disso, podemos citar antigos abrigos para deficientes espalhados ao redor do mundo e os atos cruéis realizados com seus internos.

Ainda, os autores Rechineli et al. (2008) comentam que muitas pessoas que retornaram da II Guerra Mundial com seus corpos repletos de mutilações ou lesões, e essas pessoas precisavam ser reintegradas à sociedade. Neste momento, foram retomados os

²¹⁷ Grifo dos autores.

²¹⁸ Grifo dos autores.



debates em prol de ações de reintegração das pessoas com deficiências no convívio social. O Ano Internacional do Deficiente, decretado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981, estimulou os governantes e a sociedade para a discussão da problemática do corpo deficiente, especialmente em relação às suas possibilidades e limitações. Entendemos, portanto, que ações educacionais foram e ainda são imprescindíveis para o processo de mudança da mentalidade em relação ao corpo do deficiente.

| 620

3 O Corpo Deficiente No Cenário Contemporâneo

O cenário contemporâneo possibilitou uma abertura de caminhos mais ampla em direção à inclusão, tendo em vista a construção de um novo olhar sobre o corpo do deficiente. Entendemos, finalmente, que não são os indivíduos que devem se moldar ao meio, mas o meio que deve se adaptar para que as diversidades possam ser incorporadas. Deste modo, devemos entender a diversidade como um fator positivo para o desenvolvimento humano, criando reflexões que sem ela não seriam possíveis. Consideramos, portanto, “as diferenças como parte integrante da vida educacional” e incentivamos a “Integração dos alunos com necessidades educacionais especiais a rede regular de ensino” (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p.34), uma vez que nosso objetivo é inserir os sujeitos, independentemente das limitações de seus corpos, em todos os espaços sociais.

Rechineli et al. (2008) apresentam, em seu texto, uma introdução dos diferentes pontos de vista lançados para a Educação Física Escolar no cenário brasileiro. Para explicar nossa compreensão sobre as propostas, seguiremos a mesma sequência dos autores.

Segundo eles, a Educação Física foi implementada no Brasil baseada nas concepções militarista e higienista, como forma de direcionar corpos sadios e aptos para a defesa do país. As pessoas que não se encaixavam nos padrões de normalidade eram proibidas de participar das aulas. Nas décadas de 50, 60, 70, e início de 80, em uma concepção tecnicista aliada ao militarismo, foi estabelecido o conteúdo esportivo na Educação Física, direcionando as atividades para fins de rendimento, as quais excluíam qualquer pessoa que não conseguisse obter os resultados estipulados.

Os autores pontuam, a partir do estudo de Darido (2004), que a partir do final da década de 70, começaram a emergir movimentos na Educação Física que questionavam essa



valorização excessiva ao desempenho. Alguns deles são as abordagens *Desenvolvimentista*, *Construtivista*, *Crítico-superadora*, *Sistêmica*, *Saúde Renovada* e a baseada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), os quais serão explicados na sequência do texto.

Desenvolvimentista é o nome dado à abordagem que visa o desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras do corpo dos indivíduos, considerando seu nível de crescimento e desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo social. Esta proposta permite a inclusão de pessoas com deficiência, visto que tem como base a análise das condições individuais para posterior direcionamento de atividades.

A próxima abordagem mencionada é a *Construtivista*. Nela,

(...) a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, extrapolando o simples exercício de ensinar e aprender, propondo como objetivo da Educação Física respeitar o universo cultural do aluno, explorando o máximo de possibilidades educativas numa perspectiva lúdica. As propostas devem variar do simples ao mais complexo, dependendo de cada criança no contexto ao qual está inserida. Elas devem ter características desafiadoras para que os alunos se envolvam na participação da construção do conhecimento, a partir do desejo, vontade e expectativa surgidos em cada momento trabalhado (RECHINELI et al., 2008, p. 300).

Essa abordagem visa respeitar as experiências corporais individuais e acredita que o conhecimento é um processo contínuo, o qual se dá através da relação do homem com o mundo. Nesse sentido, os autores (2008) também destacam a importância de presença de pessoas com deficiência na construção do conhecimento, visto que sua presença possibilita olhares diversos sobre um determinado tema ou assunto, ou seja, quanto mais diversidade, maiores serão as chances de se alcançar novos saberes.

Na sequência, a abordagem *Sistêmica* nos é apresentada. Ela tem como objetivo inserir os educandos na cultura corporal, para que eles possam não apenas usufruir da sua prática, mas compartilhar e transformar a cultura corporal de forma autônoma, ou seja, ao mesmo tempo que são influenciados pelo meio, influenciam os ambientes em que vivem. Nesta perspectiva, os conteúdos seguem “princípios de inclusão, diversidade e alteridade” (RECHINELI et al., 2008, p. 301). Assim, o enfoque se encontra na participação de todos alunos, e para que isso ocorra, as atividades são modificadas conforme as necessidades.

Já a abordagem *Crítico-Superadora*, também chamada de *Histórico-Crítica*, busca entender e refletir sobre as influências do desenvolvimento do homem na sociedade através



da cultura corporal. A Educação Física Escolar, uma vez construída a partir dessa proposta, visa mediar questões sócio-culturais e históricas, tentando, deste modo, compreender o ser humano em sua totalidade. Dessa forma, possibilita a discussão e reflexão sobre conceitos, preconceitos, ações e reações ligados às pessoas deficientes, além da compreensão de quais influências que conduziram aos saberes e aos paradigmas construídos atualmente.

| 622

A *Saúde Renovada* tem como enfoque “ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde” (RECHINELI et al., 2008, p. 302). Essa abordagem busca uma Educação Física Escolar voltada para a promoção da saúde do corpo e da qualidade de vida, atendendo bem a todos os alunos, de modo a incluir em suas atividades as pessoas com deficiências.

Em seguida, são apresentados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Baseados no modelo educacional espanhol, eles têm como objetivo auxiliar os professores em sua organização pedagógica. Darido (2004) apud Rechinel et al. (2008, p. 302) destaca três princípios nos PCNs, que são: “o princípio da inclusão, as dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais dos conteúdos e os temas transversais”.

Por fim, a abordagem a *Motricidade Humana* evidencia o corpo, “entendido não apenas em seu aspecto físico, mas também como construção social, cultural e política que se inter-relaciona consigo, com o outro e com o mundo” (RECHINELI et al., 2008, p. 304). Nessa abordagem, portanto, o olhar é mais amplo e complexo em relação ao movimento. Todas as áreas de conhecimento que influenciam e são influenciadas pelo movimento devem ser consideradas e estudadas, como “biologia, antropologia, sociologia e filosofia, para compreender o ser humano que se movimenta intencionalmente em busca de sua auto-superação” (RECHINELI et al., 2008, p. 303).

Assim, o propósito da *Motricidade Humana* é compreender o corpo, bem como o que o modifica, como, e onde isso acontece. Nesta perspectiva, não temos um padrão de corpo ideal a ser alcançado, pois todos os corpos trazem reflexos da interação complexa com o ambiente, e o estudo desses fenômenos que nos faz entender melhor o ser humano. Portanto, neste caso, a diversidade não seria um problema a ser combatido, mas um campo de estudo, análise e compreensão.



4 Considerações Finais

Neste resumo expandido, propusemo-nos a estudar a questão da inclusão do corpo do deficiente na sociedade, propondo-nos a pensar na Educação Física Escolar. Encontramos desafios oriundos de uma história preconceituosa e excludente e nos propusemos a pensar a partir de movimentos inclusivos de aplicabilidade prática em nossas aulas. Pensamos que uma nova compreensão das possibilidades de movimento para todos os corpos sugerida pelos autores é uma saída interessante.

Das abordagens que estudamos, consideramos a da *Motricidade humana* a mais coerente e aplicável. Se examinarmos as propostas anteriores, podemos observar focos específicos, não amplos, para a Educação Física Escolar. Algumas das abordagens buscam certo aprimoramento nesses focos, contudo, nem sempre é estudado o motivo do indivíduo ter o *déficit* que deve ser superado. Pode-se dizer que elas tentam articular um padrão de perfeição e maneiras de alcançá-lo.

Neste momento, questionamo-nos, em relação ao movimento humano, se a busca por um padrão é realmente o ideal para a nossa área. Não seria mais relevante entender e criar formas distintas de superar as dificuldades dos corpos dos deficientes por meio da adaptação dos próprios modos de se movimentar?

Se visamos a inclusão de pessoas deficientes, pensamos que essa abordagem é a mais adequada, pela amplitude de aspectos que abrange, dessa forma, quanto menos homogêneo o grupo for, mais possibilidades de exploração e reflexão sobre o movimento teremos. Portanto, ao adotarmos a *Motricidade humana*, desconsideramos a noção de corpo deficiente, justamente pela razão que não existe um corpo perfeito. Logo, todos os corpos são igualmente considerados, pelo fato de que cada um, do seu modo, consegue realizar as atividades e participar das aulas.

A inclusão de todos alunos, com deficiência ou não, nas aulas de Educação Física Escolar, depende dos objetivos traçados pela disciplina, o que ela pretende, o que ela almeja, qual a visão de aluno e de mundo sobre os quais nos propomos a trabalhar. As abordagens se constituem de formas distintas de pensar o aluno e o meio, contudo, a impossibilidade de participação nas aulas ocorrerá no momento que a abordagem adotada não permitir a diversidade, tanto dos corpos, como de formas de pensar o movimento.



Acreditamos na necessidade de repensar as estruturas e dogmas da própria sociedade no modo de encarar a deficiência. Deste modo, poderemos enfrentar a problemática de modo conjunto e adotar estratégias que realmente façam sentido para estas pessoas. Uma vez que partimos da ideia de que a heterogeneidade é uma característica da própria sociedade e é considerada normal, já temos um alicerce para pensar a deficiência a partir de um olhar mais inclusivo e complexo.

| 624

Referências

BALEOTTI, Luciana Ramos; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, Anna Augusta de Sampaio et al. (Org.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 33-44.

DARIDO, Suraya Cristina. Ensinar/aprender educação física na escola: influências, tendências e possibilidades. In: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edilson (Org.). *Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: Educação Física*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 5-22.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: Uma visão a partir da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310, mai.- ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kd3GKHZFrsTNBrrFGwbXSGx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.



O PROCESSO DE INCLUSÃO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS DE CHAPECÓ/SC

*Abegair Farias de Lima*²¹⁹

*Cláudia Battestin*²²⁰

| 625

Agência Financiadora: Bolsa Unochapecó.

Palavras-chave: Infância, Crianças, Educação Infantil, Inclusão.

1 Introdução

Pensar na educação de crianças requer compreender que desde a mais tenra idade as mesmas têm o direito de estar inclusas na sociedade, desfrutando de oportunidades e direitos que lhe são assegurados por lei. No entanto, diversos fatores, tais como econômico, cultural, social, podem favorecer que ano após ano ocorra a reprodução de ações que desrespeitam as crianças. “Como em qualquer outra questão social, é preciso sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos” (VEIGANETO; LOPES, 2007, p. 950). Isso porque toda estratégia pensada, articulada e posta em prática carrega consigo interesses.

Compreender a criança em seu tempo e espaço é refletir acerca de como ocorre o desenvolvimento infantil. Portanto falar em desenvolvimento infantil nos remete entender a importância de os professores terem consciência sobre suas ações, porque a educação é conflitante, não só enquanto espaço político, inserido na sociedade de classes, mas por se constituir num movimento contraditório. A educação precisa ser vista e pensada como um meio que propicia mudanças. Assim, é preciso que os professores tenham compreensão que

²¹⁹ Mestranda em Educação e bolsista da Unochapecó. Atua como professora da Educação Infantil na rede municipal de Chapecó-SC. Contato: abegairfarias@yahoo.com.br

²²⁰ Doutora em Educação pela UFPel. Professora do mestrado em Educação da Unochapecó. Contato: battestin@unochapeco.edu.br



as instituições de educação infantil têm a função de educar e cuidar, e que o trabalho pedagógico precisa ser pensado a partir das interações e brincadeira. Estas ações estão interligadas e são essenciais para o pleno desenvolvimento da criança.

Neste sentido, este estudo objetivou compreender como acontece o processo de inclusão de crianças com deficiência nos Centros de Educação Infantil Municipal, de Chapecó. O trabalho foi estruturado com ênfase na concepção histórico-cultural, abordando aspectos importantes relacionados a infância, a educação infantil, ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, refletindo sobre aspectos essenciais para que o processo de inclusão aconteça na educação infantil. A partir do embasamento teórico sobre desenvolvimento infantil e sobre os procedimentos que desencadeiam o processo de inclusão, com base na abordagem qualitativa, foram realizadas observações in loco, com entrevistas semiestruturadas aos professores.

| 626

2 Fundamentação teórica

A infância enquanto categoria teórica e realidade, está sujeita as transformações dialéticas conforme seu contexto histórico, embora ela existindo, biológica e culturalmente, sua educação deverá ser pensada e planejada com muita responsabilidade. Os pensadores clássicos modernos dos séculos XVI, XVII e XVIII destacara em seus escritos que a infância constitui referência indispensável para que compreendamos quais aspectos precisam ser mais valorizados, pensando na construção da criança na sua integralidade.

A construção social que permitiu que a infância ocupasse um lugar de destaque foi decorrente da organização da sociedade que com o tempo mudou sua mentalidade e passou a ver a criança como um sujeito que necessita de cuidados para se desenvolver plenamente. Isso se deu devido a visão de que a criança precisa ser educada, cuidada e preparada para o futuro. Quanto a formação da criança valorizou-se a afetividade, respeitando as diferenças, possibilitando uma educação para a vida que ultrapassasse qualquer instrução menos digna. No entanto, as visões sobre a infância não variam, ou variavam apenas geográfica e temporalmente, mas também relacionadas, de forma intrínseca, às desigualdades de classe e ao desenvolvimento capitalista mundial. (ARIÈS, 1981)

A singularidade infantil é algo relativamente recente, característico da Era Moderna. A ideia da infância como um período peculiar de nossas vidas, não é um sentimento natural ou



inerente à condição humana, essa concepção, esse olhar diferenciado sobre a criança teria começado a se formar com o fim da Idade Média, sendo inexistente na sociedade desse período. É no século XVII, com a intensificação das críticas, que as perspectivas e ações em relação à infância começam a se deslocar para o campo moral e psicológico. Começou, então, a prevalecer a ideia da importância de conhecer a criança. A partir deste momento a criança perde seu anonimato e assume um papel central no meio familiar. (ARIÈS, 1981)

| 627

Visto como um momento especial a ser protegido, o mundo infantil se reflete na própria escola. Antes entendido como algo genérico, o ambiente escolar vai se transformando e se conectando diretamente a esse mundo da infância, tentando diminuir ao máximo as influências externas, pois até então a escola havia se mantido alienada de classificações etárias, uma vez que seu objetivo era mais técnico, destinado a aprendizes de qualquer idade e não à educação infantil.

Cada época é expressão singular de múltiplas concepções de mundo, nem sempre percebidos pela história oficial. As concepções aparecem implícitas em atitudes, comportamentos, palavras e nas mais diferentes práticas educativas. Elas embasam diferentes formas de pensar e de agir. Podem aproximar os agentes da prática educativa de uma perspectiva da infância real ou veicular imagens idealizadas, dependendo das opções político-pedagógicas do projeto educativo pretendido. (CORSINO, 2020)

A partir de reflexões acerca de questões específicas da primeira infância a educação infantil passa a ser percebida e ações educativas que interpretem os interesses imediatos das crianças e os saberes já construídos por elas ganham importante papel. A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, artigo 29, confirmar esta concepção de educação afirmando que: “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Ao perceber as minúcias que constituem esse cenário (as ações inclusivas ao olhar para a criança e perceber aspectos que são fundamentais), convém analisar até que ponto esse processo inclusivo que permeia a função atribuída a educação não pode “ser entendida como estratégia e transformada em imperativo do estado brasileiro” (LOCKMANN, 2020, p. 69). Ao elencar essas mudanças faz-se necessário compreender que existem interesses que possibilitam a viabilização dessas ações. E embora essas estratégias tenham “produzido



mudanças substantivas nas formas e condições de vida da população brasileira" (LOCKMANN, 2020, p. 69) compreende-se como importante indagar que entendimento os profissionais que atuam nesta faixa etária têm ao desenvolver sua prática pedagógica no cotidiano das instituições educativas. Isso porque de acordo com a concepção pedagógica, a partir das leituras que os profissionais fazem constrói-se o entendimento a partir das vivências compartilhadas entre adultos e adultos-crianças.

Na medida em que se reflete acerca da inclusão, avalia-se como importante averiguar de que maneira está sendo olhado para as crianças da educação infantil a partir de sua singularidade, respeitando as diferenças, os diversos contextos que fazem parte, suas necessidades e seus interesses. Diante desta compreensão torna inevitável refletir até que ponto as normas e condutas que regem alguns princípios garante na sua integralidade que a inclusão aconteça, sem que por detrás deles estejam intencionalidades de administrar situações que envolvem e determinam a cotidianidade dos sujeitos. (LOCKMANN, 2020)

Ao considerar todo conhecimento construído pelos profissionais, levando em conta os aspectos pontuados anteriormente, outro elemento que deve ser citado e que faz parte do pensar ações na educação infantil é o currículo. Isso porque ao pensar no currículo visualiza-se um documento que ao ser estruturado, organizado, precisa contemplar a totalidade da educação infantil, considerando os fatores econômicos, sociais, culturais, políticos entre outros, que constituem a heterogeneidade atendida. (MEDEL, 2014) Torna-se possível fazer uso deste documento com o intuito de desenvolver, cotidianamente, práticas pedagógicas que não só assegurem os seis direitos de aprendizagens elencados na BNCC, bem como contemplem a diversidade cultural ao pensar o trabalho com as crianças nas instituições educativas.

As práticas pedagógicas e os espaços de educação infantil devem ser organizados de forma que os ambientes propiciem às crianças, segurança e bem estar. Na medida que se sintam acolhidas e protegidas, também se sintam estimuladas, desafiadas a arriscar-se e a vencer desafios para que ampliem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o meio que vive (HORN, 2017). Assim, as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica, de repetição e reformulação de explicação para a pluralidade e diversidade dos fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural estão construindo gradativamente seus domínios e conhecimentos.



Essa interação com o ambiente faz com que a criança construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. **O eixo central, portanto, é a interação organismo-meio** e essa interação acontece através de dois processos simultâneos: **a organização interna e a adaptação ao meio**, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida (REGO, 2001). No processo de realização das atividades diversas, as crianças também fazem papel de mediadoras entre elas devido as trocas de experiências e vivências de cada uma, sendo estas advindas de diferentes culturas.

Neste contexto, percebe-se que o desafio de uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, uma pedagogia capaz de educar com sucesso e responsabilidade a todos, que faz menção inclusive as com deficiência e com desvantagens severas, e neste sentido, a Declaração de Salamanca ressalta que a preparação adequada de todos os profissionais da educação, constitui o fator chave do sucesso de uma educação inclusiva. Uma vez que, o ato de planejar exige o olhar para as crianças na sua singularidade e totalidade. (MEDEL, 2014). Isso requer refletir que as ações pedagógicas precisam estar constantemente sendo revisitadas com o intuito de avaliar os encaminhamentos necessários para que aconteça inclusão.

3 Resultados e Discussão

Ao realizar as entrevistas e observações ficou evidente que as professoras compreendem que o processo de inclusão nos CEIMs implica ainda em mudança de concepção de ensino e aprendizagem, pois a inclusão propõe a modificação da sociedade, sua cidadania. Ela provoca e exige novos posicionamentos diante dos processos de ensino aprendizagem.

Outro aspecto importante que reflete na inclusão implica na capacitação dos professores, pois as práticas pedagógicas que permeiam o mundo da educação infantil requerem dos profissionais embasamento teórico-metodológico. Esta formação precisa ser contínua, consciente e concreta, pois pensar acerca da inclusão nos CEIMs de Chapecó requer diálogo, trocas de experiências, despir-se do pré-conceito e do conhecimento pautado apenas no senso comum.



A inclusão será eficaz quando as políticas públicas forem cumpridas na íntegra e houver o envolvimento e comprometimento de todos: gestão escolar, professores, secretaria de educação e comunidade.

4 Considerações Finais

| 630

A inclusão nos CEIMs é um processo que exige um engajamento de toda a sociedade, porém a postura dos profissionais que atuam nesta área é primordial. Isso porque a educação inclusiva é um direito, não é algo que alguém precisa conquistar. Na medida em que há clareza e compreensão disto, as ações irão refletir na mudança das práticas pedagógicas no cotidiano. Quando ocorre a inclusão, as condições de igualdade geram resultados significativos. Neste processo, a relação desencadeada entre as crianças, crianças e adultos, ocasiona a descoberta do novo sem estar impregnado de preconceito quanto ao diferente, pois afinal, todos temos nossa singularidade. Práticas pedagógicas inclusivas precisam ser pensada de forma que o trabalho a ser desenvolvido com as crianças busque contemplar a totalidade. Olhar para as crianças é compreender que elas têm interesses, necessidades, curiosidades e que não se desenvolvem de maneira uniforme.

Referências

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394/96, de dezembro de 1996.

BRASIL. *Base Nacional Curricular* homologada em 20 de dezembro de 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

CORSINO, Patrícia (org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso, 2017.



LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogía y Saberes*, 52, 67-75. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>, 2020.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. *Educação infantil dois pontos da construção do ambiente as práticas pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico/cultural da educação*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 10: INFÂNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS



INFÂNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise a partir dos olhares das crianças

*Iuri Mailo Parisotto*²²¹

*Marilandi Maria Mascarello Vieira*²²²

| 633

Agência Financiadora: Capes/Prosuc

Palavras-chave: Gênero, Educação Infantil, Infância

1 Introdução

Nas mídias, nas redes sociais e, principalmente, no âmbito escolar é possível notar que cada vez mais as questões relacionadas ao gênero estão presentes em debates e discussões. Sabe-se que a vida social é atravessada por questões de gênero e essa é uma perspectiva importante na vida das crianças. Escutar as múltiplas linguagens das crianças, em especial as brincadeiras, pode permitir que se conheça os modos como elas estão compreendendo o que é “ser menina” e o que é “ser menino” na sociedade contemporânea. Parte-se do ponto de vista de que os diálogos estabelecidos pelas crianças fazem parte do repertório de experiências objetivas e subjetivas que vão criando as suas identidades, bem como os papéis sociais de gênero.

Diante disso, originou-se o problema desta pesquisa, que foi assim formulado: como as crianças matriculadas em escolas públicas de educação infantil compreendem as relações de gênero? O objetivo geral consiste em compreender as relações de gênero no cotidiano das escolas públicas de educação infantil a partir das próprias crianças. As questões propostas para a pesquisa foram: a) Como as interações entre as crianças está permeada pelo gênero

²²¹ Mestrando em Educação (PPGE) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PROSUC). Contato: iuri.parisotto@unochapeco.edu.br

²²² Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Unochapecó. Contato: mariland@unochapeco.edu.br



no espaço escolar? b) Como as crianças compreendem as identidades de gênero? c) Em que situações as relações de gênero se mostram determinantes nas formas de interação e de posicionamento das crianças? d) Em que situações as crianças se mostram transgressoras dos estereótipos convencionais sobre as relações de gênero?

No que diz respeito à metodologia, a pesquisa se realizará com base na abordagem qualitativa de natureza básica, a partir da pesquisa de campo que terá como lócus um Centro de Educação Infantil Municipal de Chapecó SC. Para a produção dos dados se fará uso de dois instrumentos: a entrevista com as crianças e a observação participante no contexto da educação infantil. Parte-se do pressuposto que, para atingir o objetivo da pesquisa é essencial ouvir as crianças e, para tanto, se faz necessário inteirar-se dos cuidados éticos e metodológicos exigidos ao se realizar pesquisas com crianças.

| 634

2 Fundamentação teórica

O embasamento teórico da pesquisa encontra-se em fase de elaboração, porém, na perspectiva dos estudos da infância pode-se apontar como referência os estudos de Ariès (1981), Sarmiento (2005), Fernandes (2016) e, na perspectiva dos estudos sobre gênero, se destacam Louro (1997), Finco (2011) Felipe (2007) e Paz (2008).

No atual cenário educacional, levantar discussões sobre as relações de gênero na escola, mais especificamente no âmbito da educação infantil, nos faz pensar na urgência de se discutir e trazer para debate essa temática. Se debruçar sobre os estudos de gênero na escola nos oferece um olhar mais cauteloso sobre determinados processos que potencializam diferenças de valor entre meninos e meninas, os quais geram desigualdade. Explorar as questões de gênero na educação infantil constitui um sentido de buscar reflexões sobre as diferentes relações nas práticas pedagógicas cotidianas, onde as mesmas atuem desconstruindo tabus e (re)descobrimo significados.

Acerca dos conceitos de gênero, buscamos a contribuição de Louro (1996, p. 10) que assim o descreve:

Gênero é fundamentalmente uma construção social – portanto, histórica. Esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. A ideia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades teriam diferentes concepções de homem e mulher,



como também que no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, idade, etc; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino pudessem se transformar ao longo do tempo.

O conceito de gênero remete a uma construção social, histórica e cultural a partir do masculino e do feminino, trabalhando no sentido de indagar a heteronormatividade, a qual impõe compulsivamente a todos uma heterossexualidade. Deste modo, os conceitos aqui entendidos segundo Louro (2009, p. 89-90), trazem como disposições, a manutenção das hierarquias, e que estas possuem investimento de forma contínua e repetida, garantindo o privilégio da heterossexualidade, pois de acordo com a autora

| 635

Seu status de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de naturalidade; – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias.

Nesse mesmo sentido, acreditamos ser relevante destacar também o conceito expresso por Paz (2008, p. 2) que afirma:

Gênero é uma construção que se dá durante toda a vida, isso acontece em diferentes instituições e práticas sociais que constituem os sujeitos como homens e mulheres em um processo que não tem fim, nem se completa. Os sujeitos se fazem homens e mulheres continuamente, de maneira dinâmica, aprendida nas diferentes instituições sociais que expressam as relações sociais de gênero, ou seja, são generificadas.

Analisando esses conceitos constata-se que dizem respeito à construção sociocultural das diferenças sexuais e das manifestações identitárias de mulheres e homens em suas relações de poder. As relações de gênero não estão prontas ou acabadas em determinado momento, mas sempre se constituindo a partir de múltiplas relações. Como expresso pelas autoras, gênero é uma construção que se consolida ao longo do tempo, mas somos levados a acreditar que é na educação infantil que a criança descobre e compreende as diferenças de gênero enquanto constrói relações com as outras crianças.



Entende-se que as relações que as crianças estabelecem no contexto da Educação Infantil são uma porta de entrada para a vida social, pois oportunizam a aprendizagem e o conhecimento do conjunto de regras e valores vigentes na sociedade, compartilhando e participando nas construções sociais. No entanto, ao adentrarmos nas relações entre as crianças, foi possível compreender que os estereótipos de gênero, os preconceitos e discriminações não passam de construções culturais, as quais existem no universo dos adultos, porém, ainda não conseguiram influenciar na totalidade a cultura das crianças.

| 636

Segundo Aquino (2019) a informação relacionada ao gênero é tema central na vida das crianças, pois influencia as próprias atitudes e, ainda, orienta as noções de cada criança na interação com as demais. Além do convívio social, a escola, os brinquedos, os jogos e o vestuário também podem indicar, desde cedo, a linha de percepção e maneira de entendimento da questão de gênero.

Os estereótipos de gênero incluem as representações generalizadas e socialmente valorizadas em relação ao que os homens e mulheres devem “ser” e “fazer”. Nesse sentido, exercem influência em uma grande variedade de atitudes e comportamentos individuais e coletivos (DEAUX *apud* AQUINO, 2019, p.51).

No contexto educacional das crianças, trabalha-se pouco com as atividades lúdicas, tais como as brincadeiras e, sobretudo, o manuseio de brinquedos, e é neste momento do brincar em que os pedagogos não se dão conta da engrenagem social a qual articula os meninos e meninas, em quais momentos é ofertado a elas a brincadeira com boneca/o ou a eles as, as bolas ou carrinhos.

Existe no brinquedo e na brincadeira um potencial que deve ser explorado pelo educador/a, como dever consciente e pedagógico. A exploração de brinquedos e brincadeiras não-sexistas ampliam o leque de interesses das crianças e, em consequência, também o seu repertório e potencialidade, respeitando-se o estágio de desenvolvimento de cada criança. De acordo com Romão (1993, p.14), os educadores e educadoras tem um importante papel nesse sentido, já que “[...] na posse de dados técnicos que a maioria dos pais não possui, tem a responsabilidade de informá-los sobre a importância e funções de cada brinquedo e sobre o próprio papel do jogo para a criança”.

Acerca da importância da brincadeira na constituição da subjetividade infantil, convém considerar o que expressa Rossini (1996, p.20):



As brincadeiras e brinquedos de crianças são práticas muito sérias, pois funcionam como ensaios gerais da vida adulta. Precisamos entender que as atividades lúdicas, além de agradáveis, possibilitam que a criança, de forma prazerosa, incorpore atitudes positivas quanto às relações de gênero.

As crianças são capazes de criar múltiplas relações no seu cotidiano da educação infantil, pois estão experimentando diferentes formas de brincar, buscando novos desejos, construindo novas experiências, fazendo coisas por pura curiosidade e prazer da descoberta.

Considerando que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada gênero, a instituição de educação infantil apresenta uma característica assertiva quanto às formas dessas relações. Assim, a educação infantil é um espaço propício para o não-sexismo, contudo, cabe ao profissional que trabalha junto às crianças ter consciência desse potencial, para que possa (re)pensar a prática educativa nesse sentido.

4 Resultados Parciais

A pesquisa encontra-se em fase inicial, conseqüentemente ainda não apresenta dados e análises. Entretanto, foi realizado mapeamento da produção acadêmica sobre o tema, pois parte-se do pressuposto que mapear, investigar e explorar a produção acadêmica da área de pesquisa nos permite compreender o que já foi discutido para que possamos contribuir com o campo e evitar o acúmulo de estudos da temática. Seguindo Romanowski (2006, p. 41), a busca por esta temática em outros em outros trabalhos possibilita obter “[...] uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”.

Esta análise foi realizada no Banco de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) devido ao reconhecimento nacional e abrangência em publicações de pesquisas de pós-graduação.

As análises iniciais ocorreram no banco de teses e dissertações da CAPES onde foram utilizados os descritores “Gênero” and “Educação Infantil” and “Infância”. Foram localizados muitos trabalhos e, lendo os resumos foram selecionados os que apresentavam discussões



de gênero e educação infantil, ou seja, 4 dissertações: Carvalho (2021), Aquino (2019), Rosa (2018) e Filho (2017).

Esta análise também foi realizada na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações IBICT utilizando as mesmas palavras-chaves e após a leitura dos resumos e palavras-chaves foram selecionados nove trabalhos, sendo 7 dissertações: (Ramos, 2020; Leguiça, 2019; Anselmo, 2018; Gabriel, 2018; Inoue, 2018; Santos, 2018; Silva, 2017) e 2 teses (Vasconcelos, 2017; e Garridos, 2017).

As pesquisas apontam a presença de desigualdades de gênero e os limites impostos às crianças por meio das práticas pedagógicas dos/as professores/as e enfatizam a ausência de discussões de gênero na infância e que as crianças constantemente transgridem padrões estabelecidos.

O caráter de escolarização da Educação Infantil encontrado nos trabalhos viabiliza a análise do quanto engessado encontra-se o progresso das crianças, impondo determinados comportamentos, propiciando estereótipos de masculino e feminino, as condutas dos professores relacionadas às questões de gênero e suas práticas pedagógicas estão internamente ligadas à sua formação e estas contribuem na concepção que as educadoras têm de gênero, criança, infância e Educação Infantil.

5 Considerações Finais

Nesse contexto, a intencionalidade desta pesquisa é ampliar as discussões, dedicando-se à composição das identidades infantis de gênero pelas lentes e os discursos das crianças, trazendo-a como sujeito e o seu discurso como viés para pensar as questões de gênero a partir de suas vivências e experiências na educação infantil.

Pretendemos trazer a educação infantil como campo de embates e inquietações, tendo em vista os conflitos e situações travados nesse lócus. Dessa forma, o estudo pode contribuir para ampliar as reflexões, incluindo a cidade de Chapecó e a região do oeste catarinense no cenário das discussões acerca da infância e as questões de gênero. Reafirmamos a relevância da pesquisa como possibilidade de travar discussões valiosas na área, trazendo algo pouco realizado pelos pesquisadores: dar à criança um lugar/espaço de destaque.



Quando se entende o que as crianças têm a nos dizer e o que elas querem dizer, adultos/educadores compreendem o que elas escutam no seu dia a dia. As crianças não nascem com preconceitos de gênero, classe ou cor, esses vão sendo incorporados em seu cotidiano, ou seja, são construídos através das suas relações na escola ou família.

As crianças, antes de frequentar a escola, convivem com pessoas que nem sempre têm conceitos claros sobre gênero. A regra geral é um aprendizado sexista desde a mais tenra idade, o que torna muito difícil, na escola, o trabalho de mudança e erradicação das representações preconceituosas e estereotipadas sobre o gênero. O exemplo passado pela educadora tem inestimável importância para a fixação do ensinamento.

Reconhece-se que a escola não é neutra, pois participa de forma sutil na construção das relações de gênero e, na maioria das vezes, de forma desigual. E essa construção se dá desde o primeiro contato da criança com a educação infantil o que nos leva a necessidade de problematizar as questões de gênero na educação infantil, discutindo as práticas pedagógicas e educacionais que se efetivam no cotidiano da escola, desconstruindo (pré)conceitos e questionando determinações que sutilmente as permeiam. Debater as relações de gênero é, previamente, ressignificar a nossa própria história.

Referências

ANSELMO, Viviane Soares. *Educação Infantil, Dimensão Brincalhona, Gênero e Profissão Docente: o Que Professoras e Professores Têm Aprendido Com Meninas e Meninos Pequenas/os?* 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AQUINO, Vanessa Gomes De. *Gênero na Educação Infantil: Investigando a Prática Pedagógica de Professores do Município de Vitória da Conquista - Bahia*. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, Vitória da Conquista, 2019.

CARVALHO, Tuany Cristina. *Discursos de Professor/as da Educação Infantil a Respeito das Relações de Gênero: Um Olhar para os “Cantinhos” Pedagógicos*. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação.) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021



FELIPE, Jane. Infância, Gênero e Sexualidade. *Educação e Realidade*, Petrópolis, v. 25, n. 1, p. 115-131, 13 jun. 2000. Semestral. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48688>. Acesso em: 15 out. 2021

FERNANDES, Natália. *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. 2005. 492 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Criança, Sociologia da Infância, Universidade do Minho. Braga, 2005. Cap. 1.

FILHO, João Batista de Oliveira. *Pedagogia dos Corpos: Gênero e Sexualidade Em Práticas Curriculares de Dois Cmei da Cidade do Natal - Rn*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FINCO, Daniela. Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: *Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Sociologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GABRIEL, Nathalia Chacão. *Literatura Infantil Sobre Príncipes e Princesas e a Educação da Infância: Gênero Sob a Ótica das Crianças*. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018

GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira. *Cenas Com Crianças de 4 e 5 Anos no Contexto da Educação Infantil: Suas Perspectivas Sobre Gênero e Sexualidade*. 2017. 175 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

INOUE, Laura Tereza de Sá e Benevides. *Corporalidades de Meninas e Meninos na Educação Infantil: Normatividades e (re)significações de Gênero*. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2018

LEGUIÇA, Michele Lopes. *“Atira no Coração Dela”: Corpos e Scripts de Gênero na Educação Infantil*. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019

LOURO, Guacira L. *Gênero, Sexualidade e Educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p. (1). Disponível em: bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com. Acesso em: 15 out. 2021.

PAZ, Cláudia Denís Alves da. *Gênero no Trabalho Pedagógico da Educação Infantil*. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. *Quem Tem Medo do Lobo Mau? Inquietações e Medos Sobre o Trabalho do Homem na Educação Infantil*. 2020. 379 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, ano 2006, v. 6, ed. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022



ROMÃO, Isabel. *Actividades para uma Educação Não-Sexista: Sugestões para o ensino Pré-primário*. Lisboa, Comissão da Condição Feminina, 1983.

ROSA, Andreza S. “Eu Não Posso Brincar de Boneca, Boneca é Coisa de Menina”: Uma Pesquisa Com Crianças Sobre Identidades de Gênero na Educação Infantil. 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ROSSINI, Rosa Ester et al. *Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: guia prático para educadores e educadoras*. São Paulo: Tec Art, 1996. 54 p.

SANTOS, Paloma Oliveira. *Brinquedos, Culturas Infantis e Diversidade de Gênero: Uma Análise Sobre a “Sexta-feira: Dia do Brinquedo” na Educação Infantil*. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2018.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Braga: Vozes, 2008. Cap. 1. p. 17-39. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66608>. Acesso em: 15 out. 2021.

SILVA, Maria José Campos F. *Desenhos Animados Em Ação: Personagens Compondo Identidades Infantis de Gênero*. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano de. *Concepções de Mães, Pais e Educadoras Sobre Desenvolvimento Infantil e Gênero*. 2017. 282 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.



PERCURSOS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NO BRASIL: DO SÉCULO XX AO SÉCULO XXI

Andressa Giacomozzi²²³

Letícia Stiehler Machado²²⁴

| 642

Palavras-chave: Perspectivas Educacionais. Educação de Crianças. Assistencialismo. Educação Intercultural.

1 Introdução

A educação institucional de crianças no Brasil é recente. As primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil ocorreram no final do século XIX, mas foi no século XX que elas se consolidaram (OLIVEIRA, 2002). As dificuldades encontradas neste campo, desde a sua implementação, são recorrentes, ainda que muito tenha sido conquistado, a partir de legislações e documentos norteadores educacionais. Kuhlmann Júnior (1998) apresenta o caráter assistencialista da escola ao longo do século XX, uma educação de crianças baseada na tutela que as moldaria de acordo com os interesses da sociedade. É apenas no final do século XX que mudanças na educação de crianças vão emergir a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, nos quais o olhar para a educação no Brasil passa a focar na construção de uma nova trajetória que contemple a diversidade sociocultural das crianças. Já no século XXI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 vão trazer princípios éticos pautados no respeito e na valorização das diferenças culturais, identidades e singularidades, entendidos como um reflexo de movimentos sociais que defendem a interculturalidade.

²²³Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). Bolsista CAPES. Contato: andressars14@gmail.com

²²⁴Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). Bolsista CAPES. Contato: leticia.stiehler@furb.br



Desse modo, o objetivo geral é evidenciar as diferentes perspectivas educacionais construídas no século XX e XXI sobre a educação de crianças no Brasil, promovendo um debate sobre assistencialismo e interculturalidade, desenvolvendo esses conceitos. Os objetivos específicos são abordar as concepções de educação de crianças, a partir de um percurso histórico do século XX ao século XXI, demonstrando como elas eram compreendidas no Brasil; perceber como se deu a mudança das perspectivas educacionais de crianças até o momento; compreender como a educação intercultural no Brasil pode promover uma educação de crianças de fato democrática. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica (SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009) em que se levantam as contribuições de diferentes autores sobre o tema, proporcionado contato com obras, artigos ou documentos que trabalhem com História da educação e educação intercultural. Pretende-se com este estudo levantar informações e reflexões acerca da educação de crianças no contexto brasileiro, do século XX até os dias atuais, além de suas marcas históricas na educação, as transições e mudanças de pensamento coletivo. O aporte teórico utilizado é Kuhlmann Júnior (1998); Oliveira (2002); Walsh (2009); Candau (2012), entre outros.

2 Educação no Brasil: do século XX aos dias atuais

2.1 A criança no século XX e o papel da educação

Entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX a educação tinha um caráter assistencialista, que defendia o isolamento das crianças dos meios nos quais elas poderiam se contaminar, como a rua, sendo entendido como uma virtude pedagógica. Após isolar, a proposta educacional era de um atendimento de baixa qualidade, pois defendia-se “uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro *que com maior probabilidade lhes esteja destino*”. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 183, grifo do autor). As crianças deveriam se sentir resignadas em sua condição social. Em 1899 foi criado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, pelo médico Moncorvo Filho, que tinha como objetivo auxiliar o poder público na proteção das crianças necessitadas (KUHLMANN JÚNIOR, 1991). Em 1922 ocorreu, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em que foram discutidos temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça (eugenismo), além do papel da mulher como cuidadora,



focando na educação de crianças das classes populares (OLIVEIRA, 2002). Essa concepção não se aplicava no atendimento voltado para as crianças dos extratos sociais mais afortunados que frequentavam os jardins-de-infância, instituições criadas em São Paulo e no Rio de Janeiro entre 1896 e 1922. (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (2022) Getúlio Vargas cria, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, que construiu um sistema nacional público de ensino. Essa união entre educação e saúde demonstra que a concepção de educação das crianças, nesse momento, era dominada pelo higienismo, filantropia e puericultura. O atendimento dessas crianças focava na saúde para regular todos os atos da vida, principalmente das camadas populares. Ferreiro (1994) afirma que a escola pública, gratuita e obrigatória no século XX tinha como objetivo criar um povo único e uma nação única, liquidando as diferenças entre os cidadãos através da homogeneização. Na educação de crianças a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, principalmente dos membros das camadas populares, sendo pouco valorizado o trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. “As creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico.” (OLIVEIRA, 2002, p. 100). Essas práticas demonstram o caráter assistencialista da educação de crianças na maior parte do século XX.

No ano de 1961, há uma grande mudança para a educação infantil, pois é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), na qual se oficializa a inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino, ainda que eles já existam desde o começo do século XX (OLIVIERA, 2002). A partir da década de 1980 começou a se pensar em uma educação infantil como direito da criança. A educação pré-escolar, que antecedia a escolarização obrigatória, estende-se às crianças de 0 a 6 anos de idade. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação infantil passa a ser parte do processo educativo do ser humano, mas apesar da obrigatoriedade, não havia creches suficientes pra as crianças, fazendo com que o poder público incentivasse programas assistencialistas de baixo custo como as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, afirma Oliveira (2002, p. 114). Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996,



começou-se a busca pela superação da dicotomia assistência/educação, promovendo o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Esse processo fez emergir concepções de educação que levassem em consideração as especificidades de cada sujeito e promovessem uma educação democrática, focada no respeito às diferenças.

2.2 A emergência da Educação Intercultural no século XXI

O título dessa seção sugere duas possibilidades de interpretação da palavra emergência no sentido da Educação Intercultural no Brasil, no século XXI. Primeiro, a emergência como uma necessidade de se ter essa perspectiva na educação brasileira, a fim de romper com a ideia assistencialista da educação infantil, exposta anteriormente. O segundo sentido de emergir, florescer como perspectiva educacional, a partir da luta de movimentos sociais pela afirmação de seus direitos, tendo em vista os processos de exclusão e dominação social ao longo da História.

Nesses processos de dominação, ficam evidentes como a raça, o racismo e a racialização são elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação, ou seja, da colonialidade que se mantém mesmo após o fim da experiência colonial. A interculturalidade crítica promove o questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida (WALSH, 2009). Sendo assim, a educação intercultural, nas palavras de Fleuri (2001, n.p.) “promove estratégias de construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos.” Ao questionar os processos de exclusão, é possível proporcionar uma educação crítica que caminhe em direção à “construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia, [...] o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.” (CANDAU, 2012, p. 244).

Após conceituar a educação intercultural, é preciso destacar a importância de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares brasileiros, que são - de norte a sul - tão plurais. Existe uma dificuldade de se trabalhar com as diferenças que provêm de uma ideia de escola concebida principalmente após a Proclamação da República, que pretendia homogeneizar as crianças, independentemente de suas diferentes origens (CANDAU, 2012). Isso leva a um discurso que



coloca todos os sujeitos em uma condição de igualdade que é, inclusive, defendida pela lei. Essa construção de igualdade não leva em consideração as condições sócio-históricas que por tanto tempo excluíram determinados grupos da sociedade.

A educação intercultural, ainda não está implementada na educação infantil, mas legislações mais recentes apresentam encaminhamentos nesse sentido. As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovada em 2010, defende princípios éticos pautados no respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades. Além disso, o documento discorre que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão promover ações de reconhecimento, valorização, respeito e interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (2018, p. 40) traz no campo de experiência “o eu, o outro e o nós” no que diz respeito as relações sociais, oportunizar às crianças “contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas.” (BRASIL, 2018, n.p). Para proporcionar às crianças diferentes formas de perceberem a si mesmas e ao outro, valorizando sua identidade e reconhecendo as diferenças que nos constituem como seres humanos. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, portanto é nela que se inicia a valorização de diferentes culturas, reconhecimento de costumes e contato com diferentes grupos sociais.

As concepções educacionais como o assistencialismo, que tinha como objetivo a formação de um cidadão homogêneo, mantém resquícios no século XXI, demonstrando a dificuldade de se trabalhar com as diferenças na escola, pois muitos professores ainda repetem a máxima “todos os alunos são iguais”. Sendo assim, a educação intercultural na educação de crianças “aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, [...] tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas”. (CANDAUI, 2008, p. 2).

3 Resultados e Discussão

Este resumo buscou rever as concepções de educação de crianças nos séculos XX e XXI, compreendendo como o assistencialismo se manifestou ao longo do século XX,



perdendo influência - a partir dos anos de 1980 - nas práticas educativas, tendo em vista as políticas educacionais que trouxeram uma perspectiva democrática para a educação das crianças. Ela precisa de um olhar que supere práticas que negam à criança a condição de sujeito com deveres e principalmente direitos. Uma possibilidade para isso é a Educação Intercultural, pautada na interculturalidade, que propõe “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.” (CANDAU, 2012, p. 244).

| 647

A educação das crianças apresenta marcos legais que garantem o direito a educação no Brasil: alguns deles são a Constituição Federal (CF) de 1988, que assegura a educação como um dever do Estado e um direito de todos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que garantem uma perspectiva mais humana e voltada para a criança, permitindo que todos tenham acesso a uma educação institucionalizada com mais qualidade.

A educação intercultural oferece elementos que colaboram para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia, a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana. (CANDAU, 2012, p. 237). A partir dela, profissionais da educação brasileira podem encontrar uma possibilidade de pensar na função da escola na atualidade. Para Magda Soares:

A escola serviu, serve e certamente virá a servir para domesticar ou para libertar, para reproduzir ou para revolucionar, para formar indivíduos ajustados ou indivíduos críticos, para adaptar ao presente ou para preparar para o futuro [...] (SOARES, 2006, p.38 apud EDNIR, 2006, p.38).

Diferentes visões sobre a escola são encontradas em teorias educacionais ao longo do tempo. A partir desse percurso histórico foi possível reconhecer se elas contribuem para o *status quo* da sociedade, isto é, para a manutenção do sistema econômico capitalista, ou para sua transformação, buscando a humanização dos sujeitos. Isso irá depender da participação dos estudantes, pais, professores e demais profissionais na escola, da maneira com que os conteúdos são escolhidos, como são discutidos, apresentados, planejados e ensinados (MARSIGLIA, 2011).



4 Considerações Finais

As reflexões deste resumo mostraram que a Educação brasileira passou por diversos estágios e que documentos norteadores e políticas educacionais ativas favorecem e ampliam o acesso de todos à Educação, mesmo que ainda estejamos distantes de um contexto ideal, é notório o avanço das práticas pedagógicas e concepções sobre a escola e a educação. Além disso, mostraram como a criança e a sua educação estão atreladas a escola com as diferenças culturais, seja pela sua própria identidade em meio a trocas interculturais, seja pelas políticas ativas que regem a educação brasileira. No entanto, sempre devemos nos atentar as práticas, o olhar criticamente para a atualidade e se posicionar a favor do direito à diferença, que entende a relevância da sua atuação para a construção de uma sociedade mais heterogênea. Esse direito a diferença (CURY, 2002) é defendido, contrário a negação da diferença que se estabeleceu no século XX na educação brasileira.

Através desta pesquisa, que se propôs a refletir sobre a educação de crianças, sob a ótica da educação intercultural, pode-se reconhecer que o caminho para o aprimoramento da condição humana se faz na justa relação entre o sujeito e os seus processos de vida e de educação. Entende-se que a educação atual é um processo em transformação, mas, que pretende superar uma visão assistencialista da educação de crianças, promovendo uma educação infantil de fato democrática. Pensar a emancipação humana numa perspectiva possível é defender, desde a educação de mais tenra idade, uma proposta que respeite a criança como sujeito capaz de apreender o mundo e transformá-lo tendo como fundamento práticas pedagógicas interculturais.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.



BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 19 abr. 2022.

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

CANDAU, Vera Maria. *A diferença está no chão da escola*. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. (CPDOC). *Ministério da Educação*. 2022. Disponível em:

[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao)

[37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao). Acesso em: 13 abr. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC, n. 116, jul.2002, p. 245-262.

EDNIR, Madza. Alimentar a alma da escola. *Pátio Revista Pedagógica*. Artmed Editora S.A. Agosto/outubro, 2006.

FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 15, n. 3, p. 1-13, set. 1994. Disponível em:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Ferreiro.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

FLEURI, Reinaldo. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 2, n. 0, n.p., set. 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 78, n. 0, p. 17-26, ago. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1027/1035>. Acesso em: 20 abr. 2022.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.]



SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, a. I, n. I, p.1-15, jul. 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Sete letras, 2009. p. 12-42



PAPEL DA MÚSICA NA PRÓVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA XOKLENG

*Abigail Patê*²²⁵

*Georgia Carneiro da Fontoura*²²⁶

| 651

Palavras-chave: Povo Indígena Laklãnõ/Xokleng. Música tradicional. Língua Xokleng.

1 Introdução

A língua é repositória do acervo cultural de um povo de onde se depreende a “[...] necessidade de manter viva a memória da história do povo Laklãnõ, isto é, sem o conhecimento e domínio de uma língua não é possível conhecer uma história” (CARLI CAXIAS POPO, 2015, p.17).

Imerso nesta perspectiva, este trabalho objetiva socializar a experiência de uma professora indígena Laklãnõ/Xokleng com o uso de músicas tradicionais e traduzidas para língua materna durante suas aulas de Educação Física. Sua experiência pedagógica retrata a importância da música na provitalização linguística e cultura da comunidade buscando provitalizar e fortalecer a identidade do povo.

2 Povo Laklãnõ/Xokleng contextos históricos e culturais do processo colonizador

O Povo Laklãnõ Xokleng constitui um dos três grandes grupos indígenas que compunham a formação étnica do Sul do Brasil antes da ocupação europeia (SANTOS, 1997). Em Santa Catarina, integravam suas áreas de trânsito majoritário o litoral e o planalto catarinense, ao longo do rio Itajaí-Açu. Nesta vasta região se deslocavam de acordo com suas necessidades de sobrevivência.

Apesar dos processos de genocídio (período imperial); etnocídio (política republicana positivista/final do século XIX); colonização do Vale do Itajaí – 1824; 1850; cerceamentos

²²⁵ Estudante indígena Laklãnõ/Xokleng do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng (FURB). Contato: bigapate@gmail.com.

²²⁶ Doutora em Desenvolvimento Regional, Professora do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia Educação da Universidade Regional de Blumenau. Contato: gfontoura@furb.br.



territoriais - Posto de Atração Indígena (1912) e Terra Indígena Ibirama La Klanô (1926), este Povo milenar busca *revitalizar sua cultura, história e território* enfrentando inúmeros problemas relacionados às questões culturais, saúde, educação, emprego, entre outros (OLIVEIRA; KREUTZ, WARTHA, 2014).

| 652

Com a chegada da chamada “pacificação” tudo mudou (Santos 1973; Wittman 2012), o que foi visto como sonho acabou virando pesadelo, pois além de serem massacrados foram obrigados a falar outra língua e proibidos de realizar cerimônias de casamento e de perfuração de lábios (ver Fig. 3), suas rezas, danças e rituais. Com o passar dos tempos isso foi esquecido na prática, mas manteve-se na memória (ver Fig. 4), sendo passado oralmente de geração a geração (WALDERES COCTA PRIPRA, 2015, p.15)

De acordo com Osias T. Patté (2015, p. 15) “[...] nós Laklãnõ/Xokleng buscamos preservar a cultura do nosso povo, principalmente a língua, que consideramos o principal elemento de identificação Laklãnõ/Xokleng”. A língua é o traço de quem somos, que nos representa, conta histórias, transmite conhecimentos, e nos revela. É o código utilizado para traduzir e expressar nossos pensamentos e sentimentos. A língua materna é condutora da memória coletiva, traz consigo os signos da cosmologia e cosmovisão do povo – traduz e significa aquilo que se vê e sente (FONTOURA, 2021).

[...] mesmo que estejamos apresentando a importância, existência e valorização de uma cultura local, existe séries de situações críticas em relação à manutenção e uso da Língua Laklãnõ, uma vez que os falantes são poucos, precisamente só os mais velhos é que falam, enquanto seus filhos, a nova geração, só compreendem a Língua Laklãnõ, assim como tem outros que já não compreendem mais. Essa preocupação é justamente por causa da necessidade de manter viva a memória da história do povo Laklãnõ, isto é, sem o conhecimento e domínio de uma língua não é possível conhecer uma história. (CARLI CAXIAS POPO, 2015, p. 17).

A língua materna é condutora da memória coletiva, traz consigo os signos da cosmologia e cosmopercepção do povo – traduz e significa aquilo que se vê e sente. A língua é o traço de quem somos, que nos representa, conta histórias, transmite conhecimentos, e nos revela. É o código utilizado para traduzir e expressar nossos pensamentos e sentimentos. (FONTOURA, 2021). Assim, a preocupação com a preservação da língua materna - Laklãnõ “não é simplesmente para que as pessoas falem ou se comuniquem na sua língua específica,



mas que continuem a possibilidade de conhecer sua cultura a partir de suas linguagens (CARLI CAXIAS POPO, 2015, p. 17).

Segundo a pesquisadora Laklãnõ/Xokleng Josiane de Lima Tschucambang, pesquisadores não indígenas ao fazerem os registros de suas pesquisas, por mais que se empenhem, quando “falam ao traduzir para a língua portuguesa, os contos, as histórias e histórias se esvaem de sentido” (2020, p.8).

Essa preocupação é justamente por causa da necessidade de manter viva a memória da história do povo Laklãnõ, isto é, sem o conhecimento e domínio de uma língua não é possível conhecer uma história. Portanto, a preocupação em preservar a Língua Laklãnõ não é simplesmente para que as pessoas falem ou se comuniquem na sua língua específica, mas que continuem a possibilidade de conhecer sua cultura a partir de suas linguagens (CARLI CAXIAS POPÓ, 2015, p.17).

O ensino do idioma materno vem sendo incorporado nas escolas indígenas da TI Ibirama. “A revitalização da língua Laklãnõ/Xokleng tem sido uma das grandes tônicas a desafiar e amalgamar os processos de reconhecimento e fortalecimento da memória, vida e cultura do povo na direção de uma efetiva participação social” (BENTO, 2018, p. 40). Para Patté “Uma forma de revitalizar o que não puderam aprender e que não lhes foi ensinado²²⁷” (PATTÉ, 2014, p. 97 -).

A escola, hoje, é o *locus* de pertencimento identitário— “tem sido o principal meio para resgatar muitos aspectos culturais que estavam adormecidos” (WALDERES COCTA PRIPRA, 2021, p.15), onde a história do povo ganha vida e é contada para as crianças muitas vezes através da sua língua materna que “fortaleceu-se e revitalizou-se em nosso âmbito escolar como mecanismo de enfrentamento e resistência à sociedade envolvente” (PATTÉ, 2014, p.95). A escola passou a ser instrumento, “a escola que, no passado, muito contribuiu para a perda da cultura, hoje vem sendo um veículo de propagação e fortalecimento dos conhecimentos” (COPACÃM TSCHUCAMBANG; JOSIANE DE LIMA TSCHUCAMBANG, 2018, p.24).

²²⁷ Há registros de que Lino Nunc-foon-ro, ex aluno do professor Mieczyslaw, e posteriormente professor contratado pela FUNAI para dar aulas na Escola Federal Getúlio Vargas na então reserva Duque de Caxias, trabalhava na língua materna Xokleng com os estudantes, sempre com medo de ser descoberto. “Isso se configurou como um princípio de resistência. Ele ensinava e explicava, mais na oralidade, poucas vezes escrevia, pelo fato de a pronúncia na língua materna dar o significado o que era impossível de forma escrita na língua portuguesa dessa forma a língua portuguesa se transformou num código com sentidos diversos. Entendo que ele é um dos pioneiros da revitalização da língua materna Xokleng” (PATTE, 2014, p. 97).



3 Apresentação do trabalho desenvolvido pela professora Abigail Patté com a música na Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté

A música possui significados e linguagens distintas entre os povos, sendo culturalmente construída e apreendida. Deste modo, “conhecer as expressões musicais de um povo é chegar-se ao que de mais profundo ele tem e o constitui ontologicamente”.

| 654

Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal [...] Esperamos, portanto, deixar claro que a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída (PENNA, 2012, p. 23-24 apud BELING, 2014, p. 5).

O Povo Indígena Laklanõ/Xokleng traz como um dos traços marcantes de sua história a presença da música, elemento integrador e identitário de sua cultura. “na cultura Laklãnõ Xokleng, a música possui também uma forte característica de registro da memória histórica do povo, pela qual anciões e anciãs ao cantar relembram acontecimentos e vivências de tempos antigos”. (PATTÉ et al, 2017, p.1).

Segundo narrativas dos integrantes do Grupo de Música da Aldeia Bugio²²⁸, “a imposição dos novos hábitos, a proibição de sua mobilidade, a implementação de uma escola para ‘educar’ e ‘civilizar’ o povo Laklãnõ/Xokleng, a proibição do uso da língua materna, causou impactos e transformações na cultura tradicional, refletindo diretamente em suas manifestações musicais” (PATTÉ et al, 2017, p.1).

diante da intervenção no período de colonização, e substancialmente com seu aldeamento, sua musicalidade ganha características e função meio de memória coletiva, pela qual recordavam os “tempos antigos”, registravam os acontecimentos dos tempos funestos e, por vezes esta ação se configurava em uma forma de acalento. (PATTÉ et al, 2017, p.1).

²²⁸ Estes registros foram realizados coletivamente a partir das narrativas socializadas no encontro dos pesquisadores do projeto “MÚSICA LAKLÃNÕ XOKLENG: TEMPOS/ESPAÇOS E LUGARES PARA e NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR” desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD/FURB com integrantes Escola Indígena Vanhecu Patté (Terra Indígena Ibirama Lã Klãnõ/SC), integrantes do Grupo de Música do Centro Cultural da Aldeia Bugio e membros da comunidade.



Diante dos contextos promovidos pelas ações assimilacionistas e integracionistas do processo colonizador que perduram até os dias de hoje nas comunidades indígenas, especialmente na prática da língua materna, a professora-autora Abigail Patté identificou possibilidades em suas práticas pedagógicas na escola indígena em que trabalhou.

Amante da música e fruto do processo de silenciamento da língua vivenciado por seu povo, a professora-autora não é falante da língua, compreende, mas possui dificuldades na fala do idioma. Assim como muitos de seu povo, não teve a prática do idioma em sua casa. Muitas famílias após o processo de aldeamento e das políticas impetradas pelo SPI de silenciamento cultural, deixaram de praticar a língua materna em seu cotidiano.

Para a professora música quando cantada afasta a angústia e o sofrimento de dentro da gente, trazendo consigo sentimentos bons e esperança. Assim, a melhor forma que encontrou para buscar mudar a realidade de seu povo e estimular a prática da língua materna foi através de práticas pedagógicas com músicas tradicionais ou músicas traduzidas para o idioma Xokleng.

Sua experiência educadora com as crianças da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté ocorreu no ano de 2021. Perante as dificuldades enfrentadas pelas escolas e sua comunidade para estímulo da fala e ensino da língua materna, durante as aulas de Educação Física ministradas pela professora cantos na língua materna que embalavam com sua melodia as atividades desenvolvidas. Foi a forma encontrada pela professora para aprender seu idioma e estimular as crianças a reconhecer a importância do idioma materna.

As músicas cantadas por ela na língua materna são traduzidas pelo professor Edson Patté que realiza a tradução conforme a melodia da música de modo a ser cantada, uma espécie de “tradução musicada”. Para a professora-autora é mais fácil ensinar as crianças a falar o idioma cantando.

Na imagem abaixo temos um destes momentos da aula da professora que durante as festividades da Páscoa cantava com seus alunos músicas conhecidas popularmente, como a do “Coelinho da Páscoa”, traduzida para língua Xokleng.



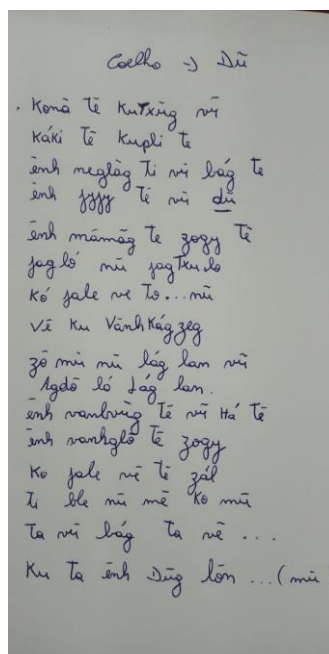
Figura 1 – Atividade realizada na Páscoa na EIEB Vanhecú Patté com cantos traduzidos para língua materna



Fonte: Acervo da autora

Abaixo temos uma imagem da música do coelho da Páscoa traduzida para língua materna que foi cantada com as crianças nas festividades de Páscoa do ano de 2021 na Escola Indígena de Educação Básica Vanhecú Patté.

Figura 2 – Música do coelho da Páscoa traduzida para língua materna

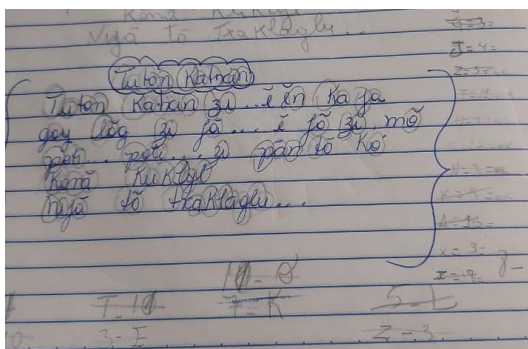


Fonte: acervo da autora



Além das músicas conhecidas nas festividades comemoradas nas escolas, outras de conhecimento popular e cantadas para e pelas crianças também são traduzidas, cantadas e ensinadas pelos professores como forma de estímulo ao reconhecimento e ensino da língua Xokleng. Na imagem abaixo temos um rascunho da música “Borboletinha está na cozinha”:

Figura 3 – Rascunho da música Borboletinha traduzida para a língua materna



Fonte: Acervo da autora

Nos últimos anos com a participação do povo Laklãnõ/Xokleng nos acampamentos organizados pelos povos indígenas em Brasília, em especial no ano de 2021, devido a retorno do julgamento do processo de redemarcação da Terra Indígena Ibirama Laklãno, ocorreu a retomada dos cantos e danças tradicionais do povo, sendo, inclusive, produzidas novas músicas no idioma materno. Abaixo apresentamos um trecho de uma destas músicas cantadas pelo povo, ritmados pelo som do chocalho, em seus movimentos de luta e resistência.

Katxé juk'á
 Juk'á ti ka
 Katxé juk'á
 Juk'á ti ka
 Katxé juk'á lá
 A je je a je
 Venh bag



Figura 4 – Crianças em roda cantando a música acima



Fonte: acervo da autora

Palavras Finais

Na experiência apresentada pela professora-autora, a música firmada pelos passos ditados pelo chocalho se apresenta enquanto lugar de existência e resistência, onde crianças e jovens têm encontrado um tempo-espaco-lugar de fortalecimento identitário e envolvimento com a língua materna.

A música na língua materna detém o poder reacender a chama que pulsa em cada ser Laklãnõ/Xokleng, de encantar e envolver formas de luta e re-existências na perspectiva de um esperar de outros *tempos-espacos-lugares*. A língua materna atua enquanto repositória do acervo cultural de um povo de onde se depreende a “[...] necessidade de manter viva a memória da história do povo Laklãnõ, isto é, sem o conhecimento e domínio de uma língua não é possível conhecer uma história” (CARLI CAXIAS POPO, 2015, p.17).



Referências

BELING, Rafael. Sobre a diferença entre música e musicalidade: considerações para educação musical. In: Simpósio da Educação Musical da Uniso (SEMU), 1, Sorocaba, São Paulo, 2014, **Anais eletrônicos**.... p.1-8. Disponível em: <<https://www.uniso.br/publicacoes/anais-semu/pdfs/beling.pdf>> Acesso em 02 fev 2016.

BENTO, Karla Lucia. *Povo Laklãnõ/Xokleng e em processos de decolonização: leituras a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté - Aldeia Bugio*. 2018. 245 f., il. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2018.

FONTOURA, Georgia Carneiro da. *Memória e m resistência Laklãnõ/Xokleng: contribuições e desafios para um pensar-ser-fazer decolonial e intercultural no Vale do Itajaí*. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2021.

KOCH, N. et al. *Música Laklãnõ Xokleng: tempos/espacos e lugares para e na educação básica e superior*. Projeto PIPE. GPEAD/FURB, 2017.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de.; KREUTZ, Martin; WARTHA, Rodrigo (Orgs.). *Educação, História e Cultura Indígena: desafios e perspectivas no Vale do Itajaí Blumenau*: EDIFURB, 2014.

PATTÉ, Indilli Edson et al. *Registro de narrativas com o grupo musical da aldeia Bugio: a música na história e cultura Laklãnõ Xokleng*. 1f. 24 fev. 2017. Registro de Narrativas. Mimeografado.

POPÓ, Carli Caxias. *Cosmologia na visão Xokleng*. 2015. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PRIPRA, Walderes Cocta. *Lugares de Acampamento e Memória do Povo Laklãnõ/Xokleng, Santa Catarina*. 2021. 127f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência Xokleng*. Florianópolis: Editora Edeme, 1997.

TSCHUCAMBANG, Josiane de Lima. *Ouvir os velhos, aprender com eles: memórias, histórias e conhecimentos dos anciões da Terra Indígena Xokleng/Laklanõ*. 2020. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

TSCHUCAMBANG, Copacãm; TSCHUCAMBANG, Josiane de Lima. O Povo Laklãnõ-Xokleng. In: DARELLA, Maria Dorothea Post et al (Orgs). *Ág tō Laklãnõ-Xokleng ág jákle vānhló zi kũ: ág jōba mē óg jávān kũ tō óg ze jógpalag já*. Consciência Laklãnõ-Xokleng em ação: jeitos de ensinar e aprender na terra indígena Laklãnõ. Florianópolis: s.n, 2018.p. 21-26.



IDENTIDADE MULTICULTURAL: o legado linguístico dos povos indígenas

*Andréa Oraide Copetti Franco*²²⁹

*Fabiane da Silva Prestes*²³⁰

| 660

Palavras-chave: linguagem, cultura, indígenas, educação, prática pedagógica

1 Introdução

Essa escrita apresenta uma proposta de prática pedagógica, voltada ao professor de Língua Portuguesa, mas pode alcançar outras disciplinas, configurando-se então em uma proposta interdisciplinar. Nos dias atuais, as escolas, por meio das formações de professores e de seu currículo, têm o desafio de contribuir para um melhor entendimento da diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Procuramos abordar essa temática na perspectiva cultural e principalmente linguística. A lei 11.645/2008, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira e indígena”, o que faz com que essa questão seja inserida e discutida nas escolas. Esse processo todo é muito recente, há 34 anos atrás, os indígenas eram considerados relativamente incapazes e sem autonomia e somente após a constituição de 1988 é que passaram a ser vistos, legalmente, como cidadãos brasileiros.

A abordagem junto aos alunos, sobre o lugar de direito do povo indígena na nossa sociedade, lugar esse, extraído violentamente no processo colonizador, pode acontecer pela valorização da língua (legado linguístico) da mescla da língua indígena à língua portuguesa.

Ao estudarmos a etimologia dessas palavras estaremos dando crédito a sua língua de origem, cujo legado linguístico vem principalmente do tronco tupi-guarani. As línguas podem ser estudadas pela abordagem das palavras de forma sincrônica e diacrônica, conforme a teoria linguística de Saussure (1975).

²²⁹ Mestranda em Educação nas Ciências na UNIJUÍ. Professora da Educação Fundamental II, no Município de Coronel Barros e no Município de Ijuí. Contato: portuguesandrea@gmail.com

²³⁰ Doutora em Ciências pela UNIVATES em estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. E-mail: fabianeprestes@gmail.com



Desse modo, esperamos contribuir de acordo com nossas limitações, para a ressignificação do que é a cultura indígena, buscando por meio de boas práticas pedagógicas e metodologias que vinculem ao currículo escolar essa temática, no intuito de desenvolver a criticidade e a consciência dos alunos sobre essas questões.

2 Fundamentação teórica

A língua, além da sua função comunicativa é usada como instrumento de dominação, de informação e de troca cultural. É também, através da linguagem, que um indivíduo assume um lugar e uma identidade social, moldando-o também como pessoa.

Essa escrita pretende, nesta proposta de prática pedagógica, provocar a reflexão dos educandos sobre o legado linguístico e cultural dos povos indígenas. A língua, além da sua função comunicativa é usada como instrumento de dominação, de informação e de troca cultural.

É também, pela linguagem, que um indivíduo assume um lugar e uma identidade social, sendo moldado também como pessoa integral. A língua é um sistema que organiza o pensamento, o mundo e as relações sociais. A teoria linguística de Saussure, descreve a língua na perspectiva sincrônica e diacrônica, “[...] é sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência, diacrônico tudo que diz respeito às evoluções. Do mesmo modo, sincronia e diacronia designarão respectivamente um estado de língua e uma fase de evolução” (SAUSSURE, 1995, p.96).

A sincronia e diacronia da língua são conceitos distintos, mas complementares, o estudo da língua em um determinado tempo específico (sincronia) e o estudo da língua através do tempo (diacronia).

Os portugueses chegaram ao Brasil e se depararam com uma grande variedade de línguas indígenas e foram se apropriando das línguas nativas para poder nomear aquilo que eles não conheciam, uma imensa variedade de plantas e animais.

Atualmente usamos palavras e expressões indígenas, no cotidiano da fala, sem nos dar conta da origem dessas palavras. No processo colonizatório muitos grupos e línguas indígenas foram exterminados, Boaventura de Souza Santos utiliza o termo epistemicídio.



Segundo ele, seria este um outro tipo de genocídio, que atua como instrumento de dominação racial, suprimindo os saberes legítimos dos povos, como uma forma de opressão,

[...], mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista [...] tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (SANTOS SOUZA 1996, p. 104).

| 662

Nossas escolas, em sua maioria, ainda mantêm um currículo formal, fomentado pela ótica colonizadora e amparado pela história contada através do olhar e interesse do colonizador, buscamos uma abordagem crítica que rompa com os estereótipos construídos em relação as comunidades indígenas. Objetivamos desconstruir a imagem de mais de cinco séculos, e os estereótipos do indígena preguiçoso, visto como uma figura folclórica, impedidor do progresso e atualmente visto como aculturado, devido a sua conexão com o mundo, através da tecnologia e dos confortos do mundo moderno, o que no senso comum, os desqualifica enquanto cultura indígena.

Historicamente, a colonização do Brasil, deixou marcas indeléveis e profundas, refletidas de maneira geral no modo de viver, de pensar, de conviver e de modo específico de ensinar e aprender, em que ainda vivenciamos uma educação que segue irradiando o preconceito e a discriminação. O Brasil, em seu percurso, de 1500 até o momento, encarou grandes mudanças econômicas, demográficas, linguísticas e sociais que repercutiram na sociedade, tanto no indivíduo, quanto em suas instituições sociais e culturais. A impressão que temos atualmente é a da existência de dois Brasis, a dos incluídos politicamente e socialmente, e a dos excluídos, que sofrem as piores imposições culturais e políticas: mulheres, negros, povos indígenas, população LGBTQ+, camponeses sem terra, deficientes, pessoas em situação de rua, grupos religiosos, entre outros grupos sociais considerados minorias.

Precisamos pensar a educação, de forma prática e menos utópica, como um elemento de transformação, aceitação e inclusão do outro. Sabemos que a sociedade não muda só por meio da educação, mas sabemos que sem ela nenhuma grande transformação é possível (FREIRE, 1996). A escola pode e deve ser o lugar de desenvolvimento do pensamento crítico,



agregando conhecimento a uma sociedade que deve caminhar para a humanidade, justiça e igualdade, livre de preconceitos. Estamos andando a passos lentos, ainda muito associados ao pensamento colonial, do qual precisamos nos libertar em direção a um pensamento decolonial, que rompe com a lógica de um único mundo possível, e se volta para a pluralidade de mundos, aberto às diferenças.

| 663

A aceitação do outro, de cultura diferente, com hábitos alimentares, vestimenta, linguagem e maneira de viver próprios é uma tarefa também da escola. Os povos indígenas sofrem discriminação, primeiramente por serem um povo economicamente vulnerável, já que até 1988 eram considerados relativamente incapazes, sem autonomia e direito algum. Somente após a promulgação da Constituição, é que se tornam sujeitos de direito. Pensando através desse viés, propomos um trabalho pedagógico através da pesquisa das palavras incorporadas na língua portuguesa, de origem indígena, considerando a usualidade e prestígio linguístico dessas palavras dentro do nosso contexto social.

O ensino da língua, que é um processo vivo e mutável e vem sendo modificado e adaptado aos diversos contextos sociais e as modalidades faladas, pode ser pensado de forma que instigue a inter-relação entre a linguagem e os fatores sociais e culturais que a permeiam. As línguas apresentam uma estrutura que pode ser classificada em três níveis: fonológico, morfológico e sintático, sendo o fonológico(sons) a base e o sintático o topo. Segundo Saussure a linguística pretende:

[...] fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família; procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da histórias; delimitar-se e definir-se a si própria (SAUSSURE, 1995, p.13).

Muitas palavras não são exclusivas do tronco linguístico da língua portuguesa e ao estudarmos a etimologia das palavras nos deparamos com palavras de origem latina, grega, árabe, tupi, inglesa, entre outras.

A etimologia preocupa-se com a história ou origem das palavras, sendo um dos campos da linguística, e trata do estudo da composição dos vocábulos e das regras de sua evolução histórica. A mescla das palavras indígenas e portuguesas, aconteceu naturalmente



como um fenômeno linguístico, pertinente a evolução da língua e pode ser reputada, revelando o quanto nossas culturas se misturaram e o quanto cada uma delas deve ser respeitada na sua individualidade, universalidade e diferença.

O Brasil recebeu uma grande influência do tupi, que faz parte da família tupi, dividida em tronco tupi-guarani (que comporta várias línguas, desde os Mbyá no Rio Grande do Sul até os Wayãpi do Amapá) e os grupos tupi-não-guarani, a maioria do Mato Grosso e região Norte: karitiana, juruna, mondé, mundurucu, ramarama, tupari, aweté, puruborá e sateré-mawé. Outras, até a data dessa publicação, ainda não tinham sido estudadas, como: karib, aruak, tukano, maku, yanomami, guaikuru, txapakura, pano, mura, katukina e macro-jê, famílias que muitas vezes comportam línguas bem diferentes. Há ainda as chamadas línguas isoladas, sem afiliação: aikaná, arikapu, awaké, irantxe, jabuti, kanoê, koaiá, maku, trumai e tukuna (Rodrigues, 1986).

Para a realização desse estudo é muito importante a clareza no que diz respeito ao conceito de linguagem e a amplitude de sua significação na comunicação humana. A linguagem é um elo ligado intimamente a cultura, e é através dela que temos uma maior compreensão de um povo. Quando a linguagem de um povo é ameaçada, outra língua se sobrepondo, também toda identidade e cultura desse povo é ameaçada.

3 Metodologia

Como metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho, primeiramente fizemos uma pesquisa bibliográfica valendo-se das leituras de artigos científicos e teses pesquisados na biblioteca Capes, através do portal da UNIJUÍ, além da bibliografia citada.

A Base Nacional Comum Curricular propõe uma subdivisão em cinco campos de atuação da língua portuguesa, nos nove anos do Ensino Fundamental, são eles: campo de atuação na vida cotidiana, artístico-literário, estudo e pesquisa, atuação na vida pública e jornalístico-midiático (BNCC, 2018).

Nosso foco será no campo de estudo e pesquisa, que atua sobre as práticas de estudo e pesquisa com o objetivo de ensinar o aluno a ler gráficos, interpretar textos de divulgação científica e entender termos técnicos, colaborando com as outras áreas do conhecimento. Esse campo atua de forma global no aprendizado, mostrando ao aluno que existem linguagens diversas e que cada uma delas têm sua coerência ao ser aplicada no contexto



adequado. São alguns gêneros desse campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; cartazes; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia. Finalizamos com a produção de relato sintetizado em um podcast (campo jornalístico-midiático)

Propomos esse estudo para a região noroeste, cidade de Coronel Barros (População estimada em 2021 de 2.521 pessoas), vizinha a Ijuí e aos Sete povos das Missões, onde essa pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Burnier, e por ser próxima a comunidade indígena *Tekoa Koenju*. Propomos a pesquisa para o 6º ano, por ser previsto no currículo escolar, a história da língua portuguesa e o estudo das letras e dos sons (fonética).

Partindo desse ponto, será realizada uma pesquisa sobre a etimologia das palavras indígenas que nomeiam cidades, rios, alimentos, animais e plantas. Nesse momento nosso foco serão todas as palavras que não fazem parte do tronco-linguístico latino, e sim as que se originam do tupi – guarani. Prevemos, também, a visita ao Museu Antropológico Diretor Pestana, na cidade de Ijuí, que na língua guarani “*Ijuhy*” significa, “Rio das Águas Claras” ou “Rio das Águas Divinas”.

Em seguida, faremos uma visita ao Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo, popularmente conhecido como Ruínas de São Miguel e a Terra indígena *Tekoa Koenju*, situada à 30 km do referido sítio arqueológico, em São Miguel, Rio Grande do Sul.

4 Resultados e Discussão

Essa primeira etapa culminará com um grande painel, feito por todos, com as palavras pesquisadas. O objetivo desse painel é mostrar o quanto somos também um povo multicultural, no que diz respeito a grande variedade linguística, sendo esse um elemento que aponta para a enorme diversidade cultural do Brasil.

Trata-se de uma proposta de trabalho ainda não concluída, porém como resultado final pretendemos que os alunos, construam um texto relatando toda trajetória do estudo, finalizando com a produção de um podcast. Na rádio da cidade de Coronel Barros existe a proposta do podcast para a escola, aproveitaríamos então para divulgar o trabalho realizado pelos alunos e assim abranger um número maior de pessoas com as informações obtidas.



5 Considerações Finais

A partir da análise dos trabalhos produzidos e do envolvimento e motivação dos alunos em fazê-los, será possível perceber o quanto os conhecimentos sobre a questão do indígena, impactaram no pensamento crítico dos alunos, extrapolando o universo linguístico ao qual nos propusemos no início.

Outro ponto a ser considerado é o da execução dessa prática pedagógica articulando o currículo tradicional com a temática indígena. Trata-se de uma obrigatoriedade necessária e não uma concessão, esse assunto precisa ser trabalhado nas escolas de forma séria e não somente no mês de abril, de forma alegórica, como tem acontecido.

Pensando na teoria crítica do currículo apresentada por Apple (2008) que defende a ideia da legitimidade do conhecimento e o papel do professor nesse processo, intencional, autorreflexivo e voltado a reflexão social,

Nossa tarefa é ensinar e aprender; levar nossas indagações tão a sério quanto o tema requer; e receber as críticas que nos fazem respeitosa e abertamente; desejá-las mesmo, para que também possamos ser convocados a questionar nosso próprio senso comum, da mesma forma que pedimos aos outros (APPLE, 2008, p. 55)

No tocante aos conteúdos abordados, procuramos articula-los amparados pela proposta curricular da BNCC. Por fim, este estudo visa contribuir com a prática docente discutindo a cultura indígena no universo escolar, refutando a discriminação e o preconceito, visando uma sociedade inclusiva, diversa e mais humanizada.



Referências

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri, com revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2005. 387 p. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 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". Publicado no DOU de 11/3/2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: SESC. Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação. Departamento Nacional Culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2019. pp. 56-81.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. 1996. *Argumento e predicado em Tupinambá*. Boletim da ABRALIN, n. 19, p. 57-66.
[Permalink:http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues_1996_argumento]

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Campinas: Cortez, 1996.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

VIARO, Mário (USP). *História das palavras: etimologia*. Museu da Língua Portuguesa.



EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: brinquedoteca indígena

*Ana Paula Guimarães*²³¹

*Suzi Laura da Cunha*²³²

| 668

Palavras-chave: Educação não formal. Pedagogia. Brinquedoteca.

1 Introdução

O presente estudo é resultado do trabalho realizado no componente de Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia, vinculado a Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, teve como objetivo desenvolver um trabalho de monitoria de 10 horas em um espaço de atuação do pedagogo na educação não formal.

O componente curricular de Estágio III, se propõe a refletir sobre as diferentes possibilidades da Pedagogia enquanto ciência, na compreensão do fenômeno educativo em instituições que atendem a educação formal e não formal. O trabalho foi desenvolvido a partir do diagnóstico da realidade educacional feito através de momentos de observação.

O espaço definido para o desenvolvimento desta atividade de estágio foi a Brinquedoteca Indígena, localizada na Terra Indígena Toldo Chimbanguê, na escola Fennó na cidade de Chapecó – SC. O interesse pelo local se deu através da curiosidade de conhecer como é desenvolvido o trabalho em escolas indígenas, seus costumes e suas tradições. As brinquedotecas são consideradas espaços de educação não formal e são organizadas com o objetivo de possibilitar as crianças um espaço lúdico e educativo.

A educação tem como objetivo a ampliação da visão de mundo, sendo que aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, do diálogo horizontal sendo feito de igual para igual, da situação real vivida pelo educando e tem sentido quando resulta de uma

²³¹ Mestranda em Educação (PPGE) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PROSUC). Contato: anapaulaguimaraes54@hotmail.com

²³² Mestra em Educação (PPGE) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Atua como professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Unochapecó. Contato: suzilc@unochapeco.edu.br



aproximação crítica dessa realidade, sendo o diálogo uma atitude de amor, humildade e fé. (FREIRE, 1992)

Neste trabalho, a metodologia abordada baseou-se na concepção de educação de Paulo Freire, tendo como eixo norteador a organização da atividade em três momentos, sendo eles: investigação, tematização, e pôr fim, a problematização. A **investigação** temática é onde ocorre a investigação do universo vocabular e dos estudos dos modos de vida na localidade, assim sendo o estudo da realidade no qual o indivíduo está inserido, ou seja, quem é cada indivíduo. Nesse momento também fazendo ligação com a interdisciplinaridade, que está presente na metodologia freiriana, assim tendo como princípio uma aprendizagem global e não fragmentada. No segundo momento, **a tematização**, que é a seleção dos temas geradores e palavras geradoras a partir do estudo da realidade feito anteriormente, nesta etapa é necessário a definição dos temas para a proposta, tendo como objetivo a “codificação”, ou seja, a representação dos aspectos da realidade. Por fim, terceiro e último momento, a **problematização**, que é uma busca de superação da primeira visão por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido, é uma problematização do que o indivíduo aprendeu e o que adquiriu a seu próprio respeito, é realizada uma ação com outro olhar após a investigação e a tematização. (FEITOSA, 1999)

A educação baseada na concepção freiriana possibilita uma aprendizagem libertadora e não mecânica, uma aprendizagem diante do que se é vivido, do estudo das realidades, deixando claro neste método a questão da horizontalidade na relação educador-educando. (FEITOSA, 1999)

2 Fundamentação teórica

De acordo com Gohn (1999), a educação não formal vem sendo um novo objeto de estudo, até os anos 80 essa educação foi um campo menos visto, sendo de menor importância no Brasil, tanto em políticas públicas quanto entre os próprios educadores. As atenções estiveram sempre voltadas e centradas na educação formal, desenvolvidas em âmbitos escolares institucionalizados. Em determinados momentos a educação não formal era vista como uma extensão da educação formal desenvolvida em espaços externos às unidades escolares.



Genericamente, a educação não formal era vista como um conjunto de processos delineados para alcançar participações de indivíduos e grupos em áreas de extensão rural, animação comunitária, treinamento técnico, educação básica, planejamento familiar, etc. Os conteúdos adquiridos na aprendizagem de educação não formal incluíam: atitudes em cooperação à família, trabalho, comunidade; alfabetização funcional; conhecimento em habilidades para planejamento familiar e uma visão científica para a compreensão de áreas específicas.

| 670

Com mudanças na economia, na sociedade e no trabalho nos anos 90 a educação não formal passou a ter um grande destaque, passou-se a valorizar processos de aprendizagem em grupos e dar grande importância à valores culturais das ações dos indivíduos, exigindo assim habilidades extraescolares. As mudanças que configuram um novo campo para a educação não formal não foram apenas as da economia e apelos da mídia, agências e organismos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) também contribuíram. O modelo desenhado pela ONU para a área da educação passou a vigorar com toda a força, proclamando o poder do conhecimento e não mais da economia, exigindo novas habilidades, entre elas a gestão, assim devendo possuir o domínio de habilidades básicas: comunicar-se (em mais de uma língua preferencialmente), domínio de linguagem das máquinas e sobretudo habilidade de gestão. (GOHN, 1999)

O conceito de educação não formal é amplo e associado a outro conceito, a cultura, essa significa todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano. A educação é uma abordagem de ensino/aprendizagem que é adquirida ao longo da vida dos cidadãos, através de leituras, interpretações e assimilações de fatos. A educação de um povo consiste em um processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente.

É possível perceber que as principais diferenças entre a educação não formal e informal é que na primeira existe a intencionalidade dos sujeitos em criar objetivos, a informal decorre de processos espontâneos naturais, geralmente carregada pela educação familiar. Alguns autores denominam o aprendizado de conteúdos não-escolares em espaços associativos, ONGs, movimentos sociais, como sendo a educação informal. (GOHN, 1999)



Se define ainda a educação não formal por uma ausência ao que há na escola, tomando como paradigma a educação formal. Os espaços onde são desenvolvidas atividades de educação não formal são múltiplos, sendo alguns deles: associações, organizações de movimentos sociais, igrejas, sindicatos e partidos políticos, nas ONGs, espaços culturais e nas próprias escolas, etc. As categorias desse espaço também têm novos elementos na educação não formal, pois o tempo da aprendizagem não é fixado a priori e são respeitadas as diferenças de absorção e reelaboração dos conteúdos expostos.

Nesse contexto da educação não formal que buscamos conhecer um novo espaço, uma nova realidade fora de sala de aula, um espaço que não se trata de uma instituição e sim de um projeto de extensão interligado com a universidade Unochapecó.

A Brinquedoteca Indígena está vinculada ao Programa de Extensão Experiências do Brincar, que tem como objetivo ressignificar brincadeiras nos diversos espaços e contextos, num processo de mobilização cultural para a formação humana, emancipatória e cidadã dos sujeitos. A proposta é adentrar as diferentes localidades da comunidade regional como: escolas, ONGs, praças, centro comunitários, movimentos sociais, entre outros dialogando diretamente com os sujeitos destas comunidades.

Através de atividades lúdicas permeadas por brincares, o programa dialoga com a comunidade na tentativa de interligar através do brincar os diferentes saberes dos indivíduos para permitir a experiência humana de socialização.

[...] tem como objetivo possibilitar às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental um espaço lúdico e educativo, incentivando a brincadeira como forma de construção e desenvolvimento da imaginação, fantasia, faz-de-conta e das relações interpessoais. A brinquedoteca possibilita ainda à criança, o acesso a diferentes linguagens, conhecimentos, saberes que contribui na construção de sua subjetividade. (CUNHA e ALMEIDA, 2018, p. 2)

Entende-se que o brincar das crianças na comunidade indígena Kaingang, é uma das formas de emancipação da criança, na busca da construção e ressignificação de sua cultura. A partir da brincadeira os sujeitos têm acesso às informações e a compreensão sobre o mundo de forma a promover mudanças em seu contexto e relação com a comunidade na qual faz parte.



O espaço da brinquedoteca deve possibilitar à criança o desenvolvimento da oralidade, a livre expressão das suas manifestações de medo, dúvida, alegria. Nesse sentido, o brinquedo pode ser um importante instrumento de mediação entre os sujeitos e o mundo, pois possibilita que se realize experiências, promova novas relações e conhecimento entre si e o mundo.

| 672

É um espaço onde as crianças (e os adultos) brincam livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos e diversos materiais permitem expressão da criatividade, mas a brinquedoteca pode existir também sem brinquedos, desde que outros estímulos às atividades lúdicas sejam proporcionados. (CUNHA, 2007, p. 13)

As atividades das brinquedotecas são realizadas em uma sala em específico, com materiais diferenciados aos usados no dia a dia dessas crianças, assim possibilitando a essas as interações mais diretas e exploração desses materiais, estabelecendo vínculos com os objetos e colegas.

3 Resultados e Discussão

Para o desenvolvimento do trabalho de monitoria foram realizadas três visitas no espaço da Brinquedoteca Indígena, no terceiro e último dia após contato com as crianças e observações foi desenvolvida uma atividade de intervenção. Para a realização deste trabalho partimos da investigação temática, onde nas primeiras visitas observamos o local que essa brinquedoteca estava inserida, as crianças que frequentavam e como eram os seus momentos no espaço da Brinquedoteca Indígena.

Em vários momentos de interações com as crianças, houve conversas sobre o que gostavam, sobre coisas e atividades diferentes, aqui já fomos adentrando na etapa da tematização, que é o momento em que definimos o eixo norteador do nosso trabalho.

Observando que as crianças tinham um interesse grande por histórias, foi definido que haveria uma contação de histórias e em seguida outros momentos que poderiam variar de acordo com as interações das mesmas.

A história definida foi “O fantasma amarelo”, da autora chapecoense Dinara Tessari, a contação da história foi realizada com o uso do livro, com observações nas imagens e



interações no decorrer da história. No final, todas bateram palmas e então foi pedido o que tinham entendido sobre a história, muitos falaram que a história falava do fantasma que não assustava ninguém, que vivia sozinho, que não tinha amigos, esse momento foi aproveitado para fazer uma conversa sobre a importância dos amigos, e do valor da amizade na vida das pessoas.

| 673

As crianças ficaram encantadas com a história diferente e ao mesmo tempo esperançosas para as etapas seguintes. Foi entregue para cada criança um fantasma confeccionado em feltro e nas mesas já haviam sido dispostos diferentes materiais, como: colas, colas coloridas, colas glitter, lantejoulas coloridas, lacinhos, dentre outros, para que cada criança pudesse confeccionar seu fantasma.

[...] Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados [...]. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 70)

As crianças demonstraram bastante interesse pela atividade pois era algo que elas mesmo estavam produzindo, nesse meio tempo enquanto elas produziam fomos de maneira coletiva conversando sobre a história, sobre a amizade e sobre o que tinha acontecido com o fantasma, nesse momento pedi para que enquanto confeccionassem fossem pensando em um nome para o fantasma.

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (CRAIDY e KAERCHE, p. 103)

Para finalizar, o terceiro momento foi a problematização, onde buscamos superar a primeira visão por uma visão crítica, esse momento já foi acontecendo enquanto conversávamos sobre o ato da amizade, cada criança colocando o seu ponto de vista sobre o que era ser amigo, a importância da relação de amizade com colegas, professores, família, cada qual expressando o que aprendeu a respeito da situação vivenciada.



Ressaltamos que a atividade foi desenvolvida com mais de uma turma dentro do espaço da brinquedoteca, contando sempre com a interação e participação de todas as crianças. Durante o período de inserção no espaço, foi possível perceber que o momento na sala da brinquedoteca consiste em um processo de interação com o mundo, com o tempo e com o espaço, sendo respeitadas as características e origens de cada criança e as suas individualidades.

| 674

4 Considerações Finais

Com o desenvolvimento deste trabalho na Brinquedoteca Indígena, pode-se observar que as crianças gostam muito de ter aula neste local, e que as atividades relacionadas a leitura e contação de história ajudam no desenvolvimento intelectual das crianças. Fica claro que as atividades ali desenvolvidas priorizam a ludicidade no processo de ensino aprendizagem, aguçando o processo de fantasia e imaginação.

O espaço físico da Brinquedoteca é adequado para o atendimento das crianças, possibilitando o livre acesso das mesmas com segurança, contando com um amplo espaço e diversificados materiais, sempre pensando no melhor para as crianças que ali estão inseridas.

As crianças são atraídas por coisas diferentes, por experiências diferentes que muitas vezes não são propostas em sala de aula, e até mesmo na instituição, por isso há esse espaço localizado dentro da própria instituição onde para as crianças se torna um espaço de lazer, e até um momento de pegar um livro e sentar ler para elas se torna algo diferente por estarem em um espaço diferente, um espaço de aprendizagens explorando o lúdico, a individualidade e a exploração do espaço de cada criança, assim buscando sempre dar para essas significados diferentes, para que elas compreendam o universo que estão inseridas e as variedades de coisas que temos dispostas em nossas vidas.



Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do espaço e do tempo na educação infantil*. In: CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CABRERA, Débora; DOMINGUES, Simone Ferreira da Silva. *As políticas sociais e a educação brasileira: a formação do pedagogo*. Brasília: Revista Diálogos, v.18, 2012.

CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E. (Org). *Educação Infantil Pra que te Quero?*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedoteca um mergulho no brincar*. São Paulo: Aquariana, 4. Ed, 2007.

CUNHA, Suzi Laura da; ALMEIDA, Silvia Maria Alves de. *Implementação da brinquedoteca na escola Fen'no*. 2018.

DINIZ, Patrícia da Silva; DIAS, Ticiania Bomfim Menezes. *Pedagogos em espaços não-escolares*. 2009.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *O método Paulo Freire*. 1999.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE. *Educação como prática da liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Os métodos de ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha; MACHADO, Erico Ribas; OLKIVEIRA, Alexandre Anastácio. *A formação do pedagogo para além da docência – possibilidades de articulação entre a pedagogia social – educação popular – educação social*. Florianópolis: XANPED SUL, 2014.

PASSOS, Jacy, COUTO, Nara. *Pedagogia Social: Breve revisão de literatura*. Revista Pedagogia Social UFF. [S.1], v.01, jul. 2017. ISSN 2527-0974. Disponível em: <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/issue/view/3>

SILVA, Ana Lucia Ferreira da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues. *Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões*. Revista eletrônica Pro-Docência/UDEL. Ed nº 4, v.1, 2013.



TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; Arantes, Valéria Amorim. *Educação formal e não formal: Pontos e contrapontos. A educação não formal*. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, SP: Ática, 2009.



A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA NA ESCOLA DO CAMPO: uma incursão pela produção científica brasileira

Sara de Moura²³³

Marcia Luíza Pit Dal Magro²³⁴

| 677

Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chave: Educação Infantil, natureza, escola do campo.

1 Introdução²³⁵

Adentrar ao universo das crianças, especialmente na etapa da Educação Infantil é algo desafiador e encantador. São espaços privilegiados para aprender e ensinar pois lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Ao longo do percurso profissional como professora e gestora na educação infantil, deparei-me com inquietações acerca da relação das crianças com a natureza no espaço escolar e sobre importância das experiências com os elementos da natureza na vida das crianças. Desemparedar as práticas educativas com as crianças, respeitar seus tempos, ressignificar espaços e reconectá-las à natureza é algo latente em qualquer etapa educacional e isso deve ser ainda mais assegurado quando os sujeitos são as crianças e o contexto é de escola infantil do campo. O contato com terra, água, barro, sementes, folhas, galhos, pequenos animais, entre outros, é repleto de descobertas que vão compondo as experiências das crianças.

Barros (2018) nos traz importantes reflexões, sobre a importância de assegurar experiências potentes entre as crianças e a natureza quando aponta que “Se brincar na

²³³ Mestranda em Educação (PPGE) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PROSUC). Atua como professora de Anos Iniciais na rede pública municipal de Chapecó. Contato: saramoura@unochapeco.edu.br

²³⁴ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Psicologia da Unochapecó. Contato: mapit@unochapeco.edu.br

²³⁵ Assim como no trabalho Original, optamos por não separar a fundamentação teórica das análises e discussões.



natureza é um direito humano porque corresponde à necessidade de integridade do ser, esse direito se materializaria como acesso ao universo que está para além das paredes e dos muros escolares” (BARROS 2018).

Basta uma roda de conversa, uma abertura de diálogo em que as crianças possam contribuir com suas experiências já vivenciadas na terra e lama, entre vacas e cavalos, entre passarinhos e galinhas que já se pode observar olhinhos brilhando e o conhecimento ali mediado, ganham força e respaldo. Respaldo não de livros. Mas sim, de crianças que tem muito a contar, mas muitas vezes são caladas pela adultez docente ou ainda, por um material gráfico preparado de forma tradicional, engessada e excludente.

Neste contexto, o objetivo de pesquisa proposto é investigar como a literatura científica aborda as experiências das crianças com elementos da natureza, nos tempos e espaços da escola do campo. Quanto a abordagem teórica, a pesquisa abarca os estudos sobre infâncias e se situa na perspectiva da Sociologia da infância, tendo como base teórica Ariès (1981); Sarmiento (2011); Fernandes (2009); Tomás (2009); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Tiriba (2005) e outros.

2 Método

O estado do conhecimento nos levou a visualizar um “panorama” sobre os estudos que tratam do tema, os trabalhos já realizados sobre ele, apontando as principais temáticas e as lacunas que justificam novas pesquisas.

Neste contexto, utilizamos como plataformas de pesquisas os seguintes *sites*: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico. O período temporal utilizado na busca, foram produções entre os anos de 2011 a 2021. Como descritores foram utilizados 03, sendo eles: *Natureza and “Educação Infantil”, “Educação Infantil do Campo” e “Pesquisa com Crianças”*. As combinações dos descritores foram empregadas de forma individual, utilizadas rigorosamente nas três plataformas de pesquisas.

A fim de refinar os resultados, optou-se por delimitar e tabular apenas as pesquisas em documentos que utilizassem o idioma português como linguagem padrão, e que



estivessem atreladas a Educação Infantil. Utilizamos ainda os descritores elencados entre aspas para que os resultados fossem fidedignos.

Os procedimentos quanto a seleção dos trabalhos encontrados perpassou a análise e leitura do título, as palavras chaves e os resumos, sendo estes também os critérios de exclusão. De maneira geral, foram encontrados 208 trabalhos, excluídos 188, por não se aproximarem da temática em estudo e selecionados 17 pesquisas que podem auxiliar de maneira mais potente no aprimoramento do estudo proposto sob a temática de como se dá as experiências com elementos da natureza, nos tempos e espaços dos centros de educação infantil do campo.

3 Resultados e discussão

Partindo dos estudos já realizados e visando aproximar os trabalhos selecionados ao tema de pesquisa proposto, analisamos e elencamos 17 produções. Organizamos e tabulamos levando em consideração o título, autor(es), ano de publicação e o resumo.

Quadro 1 – Dados sobre artigos, trabalhos completos, teses e dissertações acerca do tema da pesquisa.

	Ano	Título	Autores
1	2005	Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças	Débora de Barros Silveira
2	2012	"Você parece criança!" os espaços de participação das crianças nas práticas educativas	Eliana Maria Ferreira
3	2013	Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto	Daliana Loffler
4	2013	A escola de educação infantil na perspectiva das crianças	Fernanda Marques Martins; Tania Mara Sperb
5	2017	As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos	Carmen Virginia Moraes da Silva; Liana Gonçalves Pontes Sodrê



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

6	2017	O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico	Jaqueline Pasuch; Cléria Paula Franco
7	2017	Educação ambiental na educação infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola	Bruna Medina Finger Arnholdt
8	2017	Pesquisa com crianças: entre a experiência no campo e a escrita do texto	Irene Carrillo Romero Beber Maria Carmen Silveira Barbosa
9	2018	A escuta das crianças e a docência na Educação Infantil	Katia Adair Agostinho
10	2019	Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadours contemporâneos.	Caroline Machado Castelli
11	2019	Protagonismo compartilhado e suas contribuições para a pedagogia da infância	Kamila de Mouras
12	2019	Olhares de crianças sobre a escola de educação infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?	Diana Machado
13	2019	Educação Infantil do campo e currículo: que atividades são oportunizadas às crianças	Edileide Ribeiro Pimentel
14	2019	Criança e natureza: Uma experiência em educação infantil	Ester Schossler Dos Santos
15	2019	"Ela é forte porque é, é preciosa!": relações entre crianças e natureza na Educação Infantil	Ivone Snicheloto
16	2020	O contato com a natureza e o desenvolvimento sensório-motor de crianças da educação infantil	Daniela Pomatti
17	2020	Vivência como instrumento metodológico em pesquisa com crianças	Carmem Virgínia Moraes da Silva

Fonte: Elaborado pela autora (2022).



Como se pode previamente perceber, os estudos apontam que de fato, as relações que as crianças têm ou fazem com a natureza são extremamente importantes e por muitas vezes decisivas no seu desenvolvimento cognitivo e social. Porém, muitas das pesquisas se voltam para a figura do professor e de que forma ele viabiliza ou não essa relação.

Os estudos da Sociologia da Infância reforçam a importância de posicionar as crianças na vida em sociedade. Terem poder de serem ouvidas, de argumentarem, terem verdadeiramente espaços de fala.

Fernandes (2005, p. 113) reforça que:

A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como actores sociais e sujeitos de direitos, assume a participação infantil como uma questão fulcral nas suas reflexões sendo considerada um aspecto fundamental para a resignificação de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos imprescindíveis (...) a participação infantil (...) tornou-se um assunto incontornável em muitos dos discursos científicos efectuados acerca da infância.

Basta um olhar atento e uma escuta ativa por parte dos adultos, para refletir o quanto é dignificante para uma criança nas suas relações com a natureza construir seu conhecimento se reconhecendo com um ser histórico cultural, que carrega consigo muitas experiências que quando compartilhadas e mediadas pelo adulto, potencializa e revoluciona o ato de aprender.

Para reforçar e corroborar com essa ideia, Tomás (2007, p. 47) afirma que participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.

Porém, isso só será possível, quando deixarmos nossa “adulter” de lado, ouvindo e compreendendo que a criança é protagonista e deve ser autora de seu próprio conhecimento.

Ao observamos como esse protagonismo é exercido nos centros de educação infantil do campo, nos deparamos com situações que nos inquietam e movem essa discussão. O ambiente rural proporciona ao docente uma vasta variedade de recursos, porém pouco explorada (ao menos observado preliminarmente nesta pesquisa). Comumente encontramos salas de aulas organizadas com brinquedos estruturados, de materiais plásticos, como blocos de montar e de encaixe sem nenhuma “vida”, ou algo que remeta a natureza.



O brincar com brinquedos não estruturados, como folhas, gravetos, pedaços de madeiras, e demais artefatos que podem ser retirados da natureza, quase não são visíveis nas salas de aula da escola do campo.

Conforme Suely Mello (2007, p. 90), a criança desde muito pequena, é capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.

Perguntamo-nos com frequência, em como seria a reação das crianças e o que elas trariam para sua sala de aula, se a professora dissesse que todos os brinquedos da sala sumiram? Possivelmente trariam brinquedos, na sua maioria não estruturados, o qual convivem todos os dias em suas casas, para mobiliar a sala de aula novamente.

Respeitar os direitos essenciais das crianças é pauta desse estudo. A partir do levantamento das pesquisas que se aproximam da temática em estudo, verifiquei que é incontestável não ver as crianças como atores ativos e participativos na vida de uma sociedade. Com base na Sociologia da Infância, as crianças ganham vez e voz, negligenciadas por muito tempo e, sua participação é de extrema importância.

A relação com seus pares e a natureza, os diálogos e experiências que se delineiam entre eles, dão espaço a uma construção de conhecimentos pautados no direito de aprender de forma participativa e significativa, uma vez que partem do que é significativo para as crianças. Cabe ao professor o papel de mediador, de um adulto com ouvidos e olhos “bem abertos” de “instrumentalizador”, sempre tendo como viés a percepção infantil e a sua construção histórica e cultural.

Uma escola, que não abre espaço para a participação infantil em seus processos de ensino, em suas práticas pedagógicas, no respeito as mais variadas possibilidades e elementos que a natureza oferece para a construção do conhecimento, acaba por não legitimar uma educação como espaço de fortalecimento e valorização da identidade e do modo de vida das crianças do campo.

4 Considerações Finais

Desde a tenra idade as crianças expressam vontades, desejos, preferências, inquietudes a partir do local em que estão inseridas, de sua construção social e sua relação



com seus pares. Porém, nem sempre as múltiplas formas de linguagens da criança, suas tentativas de participação, argumentação e contra argumentação, são vistas com bons olhos sob a perspectiva dos adultos. A relação que as crianças precisam ter com a natureza, seja ela urbana ou nas escolas do campo, são imprescindível para seu desenvolvimento integral.

Nos propomos neste escrito, atravessar as discussões sobre a criança como um ator social, um sujeito de direito capaz de ver, sentir, fazer escolhas e que, portanto, tem muito a nos dizer e potencializar as mediações pedagógicas que os docentes desenvolvem nas escolas do campo.

O desafio de fazer pesquisas com crianças é grande, uma vez que precisamos respeitar os tempos, a organização do pensamento infantil, as especificidades de cada criança, os argumentos, a incompletude/completude das respostas e acima de tudo as surpresas e encantamentos com tamanha conexão e interligação que as crianças podem fazer a partir de nossas proposições De acordo com Tomás (2007) “A participação das crianças não significa que estas estão se tornando déspotas ou que terão direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças.”

Tamanha grandeza e habilidade argumentativa que as crianças expressam seus desejos, entendimentos e opiniões e, nossa adultez, por muitas vezes nos cega e nos faz, mesmo que involuntariamente, emudecer as crianças, pois perdemos o hábito de ouvi-las.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, Maria Isabel Amando de. *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. 2. ed. atual. Rio de Janeiro: Alana. 59 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BEBER, Irene Carrillo Romero; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pesquisa com crianças: entre a experiência no campo e a escrita do texto. *Revista de Educação Pública, [S. l.]*, v. 28, n. 67, p. 63-83, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i67.3764>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3764> .Acesso em: 8 dez. 2021

BOTH, Ilaine Inês et al. Pesquisa Com Crianças: Algumas Reflexões Sobre a Educação Infantil a Partir de Entrevistas Com Crianças Pré-escolares Em Manaus-am. *Humanidades e inovação*,



Amazonas, ano 2020, v. 7, n. 28, 15 dez. 2020. *Infâncias e pesquisas: problematizações epistemológicas, metodológicas e éticas*, p. 1-16.

CASTELLI, Carolina Machado. *Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos*. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho.

FERNANDES, Natália. *Direitos e Participação. Representações, práticas e poderes*. Braga, 2003.

FERNANDES, Natália. *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Edições. Porto/PT: Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Eliana Maria. "Você parece criança!" os espaços de participação das crianças nas práticas educativas. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogía y Saberes*, 52, 67-75. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>, 2020. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11023/7802> Acesso em: 24 nov. 2021.

LOFFLER, Daliana. *Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças no sinalizam sobre este contexto*. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MACHADO, Diana. *Olhares de crianças sobre a escola de educação infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?* 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2019.

MARQUES, Fernanda Martins; SPERB, Tania Mara. *A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v 26, n. 2, p. 414-421, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/J5NzsgD4smGTxvxThGyhpXp/abstract/?lang=pt> .Acesso em: 07 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014. 406 p.



MOURAS, Kamila de. *Protagonismo compartilhado e suas contribuições para a pedagogia da infância*. Orientador: Flávia Burdzinski de Souza. 2019. 108 f. Monografia (Faculdade em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. *Cadernos CEDES* 37.103 (2017): 377-92. DOI:<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017176082>. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622017000300377&script=sci_arttext.

PIMENTEL, Edileide Ribeiro. *Educação Infantil do campo e currículo: que atividades são oportunizadas às crianças*. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

POMATTI, Daniela. *O contato com a natureza e o desenvolvimento sensório-motor de crianças da educação infantil*. Orientador: Elisabeth Maria Foschiera. 2020. 12 f. Artigo de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

SANTOS, Ester Schossler dos. *Criança e natureza : uma experiência em educação infantil*. Orientador: Dulcimarta Lemos Lino. 2019. 70 f. Monografia (Faculdade em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. Vivência como instrumento metodológico em pesquisa com crianças. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, Bahia, ano 2020, v. 2, ed. 2, p. 1-17, 30 dez. 2021.

SILVEIRA, Débora de Barros. *Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças*. 2005. 175 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SNICHELOTO, Ivone. *"Ela é forte porque é, é preciosa!": relações entre crianças e natureza na Educação Infantil*. Orientador: Flávia Burdzinski de Souza. 2019. 98 f. Monografia (Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Erechim, 2019.

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e educação infantil*. 2005. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

TOMÁS, Catarina. *"Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância*. CONTEXTO & EDUCAÇÃO, Ijuí, ano 2007, v. 2, n. 88, 20 jul. 2007. 2, p. 45-68.

TOMÁS, Catarina. *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Conhecimento dos Direitos da Crianças: perspectiva das crianças, Edições. Porto/PT: Afrontamento, 2009.



CENÁRIO ATUAL DAS CRIANÇAS IMIGRANTES/REFUGIADAS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Vanderleia Santolin*²³⁶
*Márcia Luiza Pit Dal Magro*²³⁷

| 686

Palavras-chave: imigrantes, refugiados, criança, infância.

1 Introdução

A imigração é um fenômeno que vem atingindo um número cada vez maior de adultos e crianças nos últimos anos, o qual precisa ser discutido, pois reconfigura tanto a cultura dos que migram (adultos ou crianças) quanto dos que acolhem os imigrantes. Percebe-se, em diferentes regiões, estados e cidades do Brasil, um grande crescimento na imigração internacional, pois todos os dias chegam imigrantes em busca de melhores condições de vida, de trabalho e de sobrevivência. Na região de Chapecó, esses são oriundos principalmente da Venezuela e do Haiti. Com a vinda dessas famílias o número de crianças estrangeiras aumentou significativamente nas instituições educativas municipais.

Este trabalho é o recorte dos resultados de pesquisa que compõem a dissertação de mestrado intitulada “A participação das crianças imigrantes/refugiadas nas instituições públicas de educação infantil”, e teve como objetivo problematizar a chegada das crianças imigrantes/refugiadas nos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) de Chapecó, a luz das discussões sobre os direitos da criança.

²³⁶ Mestranda em Educação pela UNOCHAPECÓ. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó. Contato: leiasantolin@unochapeco.edu.br

²³⁷ Márcia Luiza Pit Dal Magro. Doutora em Psicologia pela UFSC, professora do programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. Contato: mapit@unochapeco.edu.br



2 Fundamentação teórica

2.1 Imigração de adultos e crianças e o marco regulatório brasileiro

O processo migratório não é um fenômeno novo, pelo contrário, faz parte da história da humanidade, pois diversos povos foram e ainda são obrigados a se deslocarem para fugir de perseguições religiosas, guerras, exploração, escravidão entre outros. Porém, os fluxos migratórios se intensificaram a partir do século XX, pois, de acordo com Grajzer (2018), este fenômeno se tornou facilitado pelos avanços tecnológicos nos meios de transportes e comunicação. Este século também foi marcado pela grande quantidade de refugiados da Humanidade, vítimas de duas grandes guerras mundiais, indicando que muitas vezes os processos migratórios acontecem de maneira forçada, a fim de salvar a própria vida e da família.

A globalização da economia vem contribuindo significativamente para o deslocamento humano internacional, pois consegue penetrar em todos os aspectos da vida das pessoas e de locais do planeta, modificando profundamente todas as sociedades, gerando crises, revoluções tecnológicas, desemprego e exclusão. Infelizmente o processo de globalização não proporciona bem-estar para todos, gerando na vida de muitas pessoas a necessidade de migrar em busca de melhores condições de vida.

De acordo com Cabral (2019) a migração consiste no deslocamento de pessoas para fora da sua residência habitual, a qual pode ser classificada como: voluntária ou involuntária, interna ou internacional, ainda podendo ser temporária ou permanente. O que define a nomenclatura de cada fluxo migratório, bem como seus direitos e deveres são as diferentes condições de deslocamento.

Com base no Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) há diferentes situações que diferenciam e designam o deslocamento das pessoas de um local para outro, podendo essas, serem consideradas como migrantes, refugiados, solicitantes de refúgio ou apátridas. Torna-se importante ressaltar que esta pesquisa se propõe discutir mais especificamente a categoria refugiados, dado que esta é a principal condição das crianças e/ou de suas famílias na região em estudo, condição esta, de muita vulnerabilidade.

Todas as pessoas que se deslocam entre países merecem pleno respeito aos direitos e dignidade. No entanto, os refugiados são um grupo especificamente definido e protegido



pelo direito internacional, porque a situação em seu país de origem os impossibilita de voltar para casa. Chamá-los por outro nome pode colocar suas vidas e segurança em risco.

A Convenção de Genebra 1951 foi responsável por estabelecer um conceito geral universal de refugiado, fazendo assim, parte do sistema de proteção internacional. É importante mencionar que nesta convenção as crianças refugiadas não aparecem, já que na época da emergência dessas discussões, o conceito de infância ainda não tinha relevância. Assim, segundo Santos (2012), devido à falta de medidas especiais sobre menores refugiados na Convenção de 51, o conceito de refugiado passou a ser aplicado a todos os indivíduos sem se levar em conta a sua idade.

Também existem as pessoas que são consideradas como solicitantes de refúgio, as quais não estão irregulares no país, já que possuem um documento provisório de registro Nacional Migratório. Constata-se através dos dados do Observatório das Migrações internacionais (OBmigra), que no Brasil no ano de 2020 as nacionalidades que mais solicitaram reconhecimento de refugiados foram Venezuelanos e, em segundo lugar os Haitianos.

Atualmente os refugiados no Brasil são amparados pela nova Lei de Migração, Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, a qual possibilitou que o país desse um grande e importante passo no que tange ao acolhimento do imigrante/refugiado, pois simplificou diversos procedimentos administrativos para o imigrante, reconhecendo a imigração como um fenômeno da humanidade. Atualmente com a nova legislação brasileira, os imigrantes/refugiados têm como direito a reunião familiar, abrindo assim, a possibilidade de solicitar a vinda de suas famílias para o Brasil, de modo a viverem em unidade familiar. Nessa nova Lei como na anterior nº 9.474/1997, as crianças não aparecem com a devida atenção e importância que merecem, já que a criança necessita de cuidados específicos devido a sua maior vulnerabilidade.

Entende-se que nem todas as crianças imigrantes que chegam ao Brasil são consideradas refugiadas, porém, esta pesquisa tem como foco as crianças imigrantes refugiadas, por entender que é um grupo de extrema vulnerabilidade, com pouca visibilidade no cenário nacional e internacional, pois a problemática das crianças refugiadas é uma discussão recente, ainda que, a quantidade de crianças nesse contexto esteja aumentando a cada ano.



Ao longo da história percebe-se que tanto no âmbito internacional como nacional, as crianças não ganharam lugar específico nas leis de migração, o que nos faz perceber a invisibilidade que a criança e a infância tiveram e ainda tem em nossa sociedade.

3 Metodologia

| 689

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, e foi realizada junto a um CEIM da rede pública municipal de Chapecó, Santa Catarina. Participaram do estudo 20 crianças nas idades de quatro a cinco anos, sendo quatro crianças imigrantes.

Fernandes (2016) afirma que a pesquisa com criança é uma trilha inesperada, principalmente pela alteridade que caracteriza a infância. Porém, segundo a autora é justamente por entender e respeitar a infância como uma categoria geracional que o inesperado pode contribuir para construção do conhecimento.

Os instrumentos e técnicas utilizados para realizar a pesquisa foram a observação participante no contexto do CEIM e seis encontros com as crianças imigrantes/refugiadas. Estes contaram com rodas de conversa, contação de história e desenhos e tiveram duração de aproximadamente uma hora cada.

A pesquisa foi aprovada no comitê de ética e pesquisa com seres Humanos. As informações produzidas foram analisadas por meio da análise de conteúdo.

4 Resultados e Discussão

4.1 Contexto atual da imigração: quem são? De onde vem? Por que vem?

Sassen (2016) traz importantes contribuições para compreendermos os motivos e situações que obrigam milhões de pessoas a se deslocarem pelo mundo. Em seus estudos a autora utiliza-se do conceito de “expulsões”, para explicar as diferentes configurações de mobilidade humana geradas pela atual globalização do sistema econômico.

Com base nos dados divulgados pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) e do (ACNUR) em 2020, aproximadamente 280,6 milhões de pessoas migraram no mundo inteiro, sendo que cerca de 80 milhões foram de maneira forçada, e destes, 25,4 milhões são considerados refugiados.



De acordo com os dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) na 6ª edição do relatório “Refugio em números”, ao final de 2020 havia 57.099 pessoas refugiadas reconhecidas pelo Brasil. Somente em 2020, foram feitas 28.899 solicitações da condição de refugiado, dos quais o CONARE reconheceu 24.880. Foram observados 46 diferentes países de nacionalidade dos refugiados, sendo que a Venezuela representou o maior número de solicitantes. A faixa etária predominante nos reconhecimentos como refugiados encontravam-se entre 25 a 39 anos, tanto homens (50,3%) como as mulheres (44,3%).

Já no ano de 2021 devido à melhoria do quadro da pandemia da covid-19 e a reabertura das fronteiras terrestres, o número de pedidos de reconhecimento de refugiado subiu para 29.107, sendo 78,5% (22.856) da Venezuela e 2,89% (842) do Haiti.

Em relação as crianças refugiadas, o relatório do OBMigra retrata que ano de 2020 no Brasil, entraram com pedido de condição de refugiado 189 crianças de 0 a 4 anos, e 828 de 5 a 14 anos, sendo que em ambos os grupos a maioria era do sexo feminino.

Ainda de acordo com o relatório do OBMigra (2021) em 2020, 75,5% das solicitações apreciadas pelo CONARE foram registradas nas Unidades da Federação (UF) que compõem a região norte do Brasil. O estado de Roraima concentrou o maior volume de solicitações de refúgio apreciadas pelo CONARE (60%), seguida pelo Amazonas (10%) e São Paulo (9%). A região Nordeste foi aquela que concentrou o menor percentual de solicitações apreciadas pelo CONARE, apenas 0,7%. Quanto às demais regiões brasileiras, o Sudeste registrou 9,9% do total de solicitações apreciadas pelo CONARE, enquanto o Centro-Oeste (7,8%) e o Sul (6,1%).

Atualmente, além da nossa região oferecer grande oportunidade de emprego aos imigrantes/refugiados, o Governo Federal tem um programa de interiorização, o qual segundo ACNUR (2021) busca distribuir os imigrantes pelas diferentes regiões do país, para que não fiquem concentrados apenas no centro do país.

Os dados da Polícia Federal segundo Ferrarez (2022) mostram que Santa Catarina vivenciou um grande aumento do fluxo migratório entre 2020 e 2021, período em que 16.268 pessoas de outros países vieram para o Estado. Em Santa Catarina vivem atualmente 30.312 haitianos e cerca de 17.712 venezuelanos, os quais encontram aqui em nosso Estado e na



região Oeste, oportunidades de trabalho, pois há grande demanda de mão de obra devido a quantidade de indústrias aqui existentes.

Através de dados obtidos junto ao grupo de apoio aos imigrantes do Oeste de Santa Catarina (GAIROSC), viviam em Chapecó no ano de 2020 aproximadamente 9.000 imigrantes, é importante ressaltar que este dado foi da pesquisa realizada pelo grupo no ano de 2020, e que no ano atual está sendo realizado novo levantamento, pois acredita-se que este número seja bem maior atualmente.

Em relação ao número de crianças imigrantes foi possível levantar dados do ano de 2019 através do observatório das migrações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o qual retrata que em 2019 estavam matriculados na educação básica da rede pública brasileira 130.076 crianças, só no Estado de Santa Catarina somavam 17.404 e na cidade de Chapecó neste ano estavam matriculadas 922 crianças sendo 138 na educação infantil.

Segundo informações coletadas junto à secretaria de Educação, no ano de 2021 estavam matrículas na educação infantil da municipal de Chapecó 420 crianças imigrantes internacionais, sendo que no ano de 2022 este número subiu para 503, na sua maioria vindas da Venezuela e do Haiti. Evidencia-se através desses dados o aumento significativo do número de crianças imigrantes que ocorreu nos últimos anos na rede pública municipal de Chapecó.

Através dos dados coletados não fica evidente e discriminado a condição das crianças imigrantes, não sendo possível desta forma, afirmar quantas estão na condição de refugiadas, porém, devido a grande maioria ser oriunda da Venezuela e do Haiti subentende-se que estão na situação de refugiadas.

A presença das crianças imigrantes/refugiadas nas instituições educativas é uma realidade cada vez mais expressiva, o que nos faz refletir como estas estão sendo acolhidas quanto a seus direitos, seus interesses e especificidades da sua cultura. Estar matriculada nas instituições educativas é um direito que está sendo garantido, porém isso não significa que as crianças estejam efetivamente incluídas através de práticas educativas de acolhimento e inserção social.



2.2.3 As crianças imigrantes/refugiadas enquanto sujeitos de direitos

Com base nos estudos da sociologia da infância, é possível compreender a existência de diferentes infâncias torna-se possível reconhecer a diversidade que encontramos nas instituições educativas, pois nelas, como na sociedade, há um encontro das diferentes culturas, etnias, das diferentes condições sociais e econômicas das crianças. Nesse sentido, não cabe mais olharmos para a infância como sendo única e universal, pelo contrário, é preciso um novo olhar capaz de perceber e valorizar o que cada criança traz consigo, sua cultura, vivências e experiências. Segundo Borba (2008), chegam todos os dias na escola crianças com experiências de infância múltiplas, com seu modo plural e singular de ser.

Diante dos inúmeros fatores sociais e culturais que compõem a vida das crianças, destacamos o fenômeno da migração, o qual vem atingindo um número expressivo de crianças no mundo inteiro. As famílias muitas vezes se sentem obrigadas a abandonarem seus países em busca de segurança e sobrevivência. Neste contexto as crianças junto com suas famílias, abandonam a realidade sociocultural em que vivem e são inseridas bruscamente numa nova sociedade, com costumes diferentes e totalmente desconhecidos para ela.

Nas ruas, escolas e CEIMs da cidade de Chapecó, como na região Oeste de Santa Catarina, cada vez mais percebemos a presença de inúmeras crianças imigrantes/refugiadas e suas famílias que não podem passar despercebidas, mas sim, precisam ser efetivamente acolhidas, incluídas na sociedade, na educação escolar e onde mais elas têm direito de estar. São sujeitos que possuem cultura e história própria, que precisam muito mais que um lugar para morar, precisam que seus direitos sejam respeitados como os de qualquer outra pessoa, independente da sua etnia, religião, condição econômica e social, ou qualquer outra diferença.

Independente da sua origem, toda criança tem direitos que as garantem enquanto sujeitos. Kramer (2000) considera fundamental que as políticas públicas pensem na criança como cidadão enfrentando as dificuldades de lidar com as diferenças e de conhecer que o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural.

Para esta autora, só será possível combater as desigualdades se as políticas para a infância reconhecerem as diferenças, pois vivemos em um mundo diverso e plural. Ao compreendermos que as diferenças fazem parte da pluralidade humana, estas não podem



determinar as desigualdades de oportunidades, já que todo ser humano deve ser valorizado como cidadão independente da condição em que se encontra.

Precisamos considerar que o acolhimento das crianças imigrantes/refugiadas nos CEIMs não transforma apenas a cultura dessas crianças que lá são inseridas, mas da mesma maneira, também modifica e transforma a cultura das crianças brasileiras.

Quando nos reportamos às crianças imigrantes/refugiadas baseando-se na Lei do Refúgio (9.474) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, é possível verificarmos que as crianças refugiadas têm todos os seus direitos reconhecidos e protegidos no sistema jurídico brasileiro, incluindo seu direito à participação. No entanto, “[...] seu direito à participação nem sempre é respeitado, o que impacta diretamente na atenção às suas outras necessidades específicas durante o processo de integração local”. (MARTUSCELLI, 2014, p.284).

Como as demais crianças, a proteção brasileira para crianças refugiadas garante juridicamente todos os seus direitos, porém, de acordo com a Martuscelli (2014) ainda não se garante na prática o direito de participação, o que dificulta seu processo de integração de maneira a atender todas as suas necessidades. O direito de participação ainda parece estar um tanto longe de ser realidade no universo infantil.

Através da pesquisa de campo foi possível verificar que as crianças imigrantes estão sim sendo acolhidas nas instituições de educação infantil, porém, a instituição onde foi realizada a pesquisa ainda não desenvolve nenhuma ação específica pensando no acolhimento e na adaptação das crianças imigrantes. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição fica evidente esta lacuna, pois nada consta a respeito das crianças imigrantes.

Precisamos diferenciar o direito à participação como uma ação espontânea realizada pela criança, da participação política, onde a criança é ouvida em tomadas de decisões, que envolvem seus interesses. Nesse sentido, entende-se que a escola como sendo um ambiente público e social, deveria oportunizar o direito da criança à participação, de maneira que esta possa opinar nos mais diversos momentos de tomada de decisões.

Garantir a participação das crianças nos espaços públicos não é tarefa simples, pois esta ação está carregada de obstáculos impostos pelas relações de poder e hierarquia impostas na relação entre adultos e crianças. Infelizmente a ideia que ainda prevalece é que o adulto sabe o que é melhor ou não para a criança.



Entende-se que uma criança refugiada sabe dizer melhor quais são suas necessidades de proteção do que qualquer outra pessoa, entendida no assunto. “Dessa forma, se o país deseja de fato que todas as crianças refugiadas sejam devidamente integradas em seu território faz-se necessário que todos os seus direitos sejam respeitados, incluindo o direito de participação, expressão e liberdade de opinião”. (MARTUSCELLI, 2014, p. 284).

Através da pesquisa de campo foi possível verificar que as crianças imigrantes participam ativamente da rotina no CEIM, porém, não se percebe a participação das mesmas nas decisões da instituição, o que predomina ainda, é o direcionamento dos adultos. Essa realidade não se limita somente as crianças imigrantes, mas com todas as crianças da turma.

Acredita-se que respeitar o direito de participação das crianças, sejam imigrantes ou não, vai muito além de apenas acolhê-las nas instituições educativas, pois entende-se que é a partir e através da escuta das suas necessidades, opiniões e vivências, que todo o trabalho educativo deve estar pautado e organizado.

De acordo com Fernandes (2016) é necessário construir na escola um olhar de respeito sobre as crianças, articulando e mobilizando as dimensões de proteção, de educação e de participação. Nesse movimento a criança realmente poderá ser compreendida e valorizada como criança cidadã, a qual tem opinião, vive e sente o mundo de um jeito próprio.

5 Considerações Finais

É notório que a imigração é um fenômeno que vem crescendo consideravelmente nos últimos anos. Os motivos dessa mobilidade humana são diversos e têm provocado mudanças profundas, tanto na vida dos que migram como dos que acolhem os imigrantes.

As crianças imigrantes participam deste processo de maneira ainda mais vulnerável que os adultos, o que demanda de políticas públicas voltadas especificamente para esta faixa etária, onde além de garantir efetivamente seus direitos, valorizem e respeitem a criança, as infâncias e a cultura de cada uma.

As Leis brasileiras garantem os direitos básicos à todas as crianças, inclusive às imigrantes/refugiadas, porém, torna-se necessário políticas que efetivem e reconheçam as



reais necessidades das mesmas. Estar na escola não significa a garantia de inserção social, onde a cultura de cada um seja respeitada e valorizada.

Através da pesquisa de campo, verificou-se que as crianças estão sendo inseridas nas instituições educativas, porém, não se identificou ações que valorizem a cultura dessas crianças, onde a participação das mesmas acontece a partir das decisões dos adultos, onde os seus interesses e opiniões ainda são pouco valorizados. Como mencionado anteriormente, este texto é um recorte da dissertação a qual está em processo de análise e interpretação dos dados, portanto, são resultados parciais.

| 695

Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS(ACNUR).

Convenção *Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Disponível em:

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 21/04/2021.

BORBA, Angela Meyer, Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento*, Rio Grande, 18: 35-50, 2006/2007. Disponível em:<<http://repositorio.furg.br/handle/1/606>. Acesso em:30/06/2021.

CABRAL, Johana. *Políticas públicas de proteção para as crianças na condição de refúgio no Brasil: limites e possibilidades*. 15/03/2019 206 f. Dissertação (Mestrado em Direito) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/6757/1/Johana%20Cabral.pdf>> Acesso em: 20 Nov. 2020.

GRAJZER, Deborah Esther. *Crianças Refugiadas: um olhar para a Infância e seus direitos*. 27/02/2018 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação),Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188092/PEED1323-D.pdf?sequence=-1>> Acesso em:20 Nov. 2020.

FERNANDES, Natalia. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 66 jul.-set. 2016 759. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?format=pdf&lang=pt>>Ac.Aces so em 01/06/2020.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie. *Revista Teias*, ProPEd/UERJ. v 1 n.2, p.2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>. Acesso em: 05/11/2020.

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,

02 e 27 de maio de 2022 (online)

ISBN: 978-85-7897-330-8



MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. *Revista REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum*, Brasília, v. 42, p. 281-285, jan./jun. 2014. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042019017.pdf> > Acesso em: 01 Dez. 2020.

SASSEN, SASKIA. *Brutalidade e Complexidade na Economia Global*. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

SANTOS, Ana Carolina Carvalho dos. *Crianças Refugiadas: o princípio do melhor interesse da criança*. Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional Do Porto Escola de Direito. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito). Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13325/1/TESE%20Ana%20Carolina%20dos%20Santos.pdf>> Acesso em 05 Jun.2021.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. Refúgio em Números, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>. Acesso em: 10/01/2022.



PROGRAMA DE ACOLHIMENTO A MIGRANTES E REFUGIADOS: relato de uma experiência intercultural

Fabíola Cardoso Cecchetti²³⁸

Silvania de Queiroz Pfluck²³⁹

Vinícius Ribeiro Alves²⁴⁰

| 697

Palavras-chave: Interculturalidade, Práticas pedagógicas, PARE

1 Introdução

Não é de hoje que nos deparamos com situações de migrações²⁴¹. Este movimento ocorre desde quando a espécie humana precisou migrar no intuito de garantir sua sobrevivência, em busca de terras ou espaços que possuíssem as condições minimamente condizentes com as necessidades do grupo. Foi a partir desses movimentos migratórios onde se estabeleciam relações e, conseqüentemente, contato entre dois ou mais grupos distintos que foram originando culturas diversas. É evidente que esse processo não se dá de modo linear e plácido, afinal de contas qualquer movimento de mudança gera tensões, conflitos e são permeados por inúmeros fatores que o influenciam direta ou indiretamente. A mobilidade humana é parte constitutiva da história da maioria dos povos e nações, especialmente do Brasil, constituído desde sua gênese por distintos movimentos migratórios, tais como o nomadismo dos povos indígenas, o processo colonizador europeu, a diáspora forçada dos negros africanos, entre outros.

²³⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Técnica na Gerência do Ensino Fundamental da Diretoria de Ensino na Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina. Contato: fabiolacardoso@sed.sc.gov.br

²³⁹ Doutora e mestre em História pela Universidade de Passo Fundo -RS. Atua na Secretaria de Educação de Santa Catarina. Contato: silvaniaqueiroz@sed.sc.gov.br

²⁴⁰ Especialista em Educação Física Escolar pela UFSC. Graduado em Licenciatura pela UFSC. Atua na Secretaria de Educação de Santa Catarina. Contato: vinicius@ed.sc.gov.br

²⁴¹ Migração é o deslocamento do indivíduo dentro de um espaço geográfico.



Neste sentido, podemos inferir que um dos fatores que influenciaram para o impulsionamento de movimentos migratórios mais intensos nas últimas décadas foi o avanço do capitalismo desde o início do século XXI, a saber:

[...] a partir de 2008, diante de nova crise do capitalismo internacional, milhares de pessoas se deslocaram de uma região para outra em busca de melhores condições de vida. Diante disso, muitos países considerados “desenvolvidos” modificaram suas legislações para restringir e dificultar ao máximo a entrada das constantes levas de imigrantes em suas fronteiras. Tais regras, de forma abusiva e desumana, foram impostas não só para dificultar a imigração, mas para restringir direitos sociais, civis e políticos dos imigrantes, limitando, por exemplo, o acesso à saúde, educação, trabalho e moradia. Estas restrições constituem grandes obstáculos para a idealização de políticas e ações migratórias condizentes com a promoção dos direitos humanos (CARDOSO; CECCHETTI, 2019, p.132).

Infelizmente devido aos interesses políticos, econômicos e sociais as desigualdades são reforçadas diante o cenário migratório. Pensando nessas limitações, ousamos usar o questionamento feito por Sousa Santos (2019, p. 1) quando pergunta se “Vivemos num tempo de abolição de fronteiras ou num tempo de construção de fronteiras?”. Fica fácil responder se pensarmos que, a visão de mundo imposta na ideologia neoliberal, na qual temos a ilusória sensação de que as oportunidades são igualmente asseguradas para todos e que esse ideal de integração dos povos nada mais é do que a ideologia predominante do capitalismo.

Desta forma, podemos inferir que as migrações contemporâneas são uma realidade cada vez mais presente no Brasil e em Santa Catarina. Entre 2010 e 2019, as regiões que mais receberam migrantes foram: região Sudeste com 44% dos registros de migrações, com concentração em São Paulo; região Norte com 20% dos registros, com concentração em Roraima e Amazonas; e região Sul com 22% dos registros distribuídos igualmente entre Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (BRASIL, 2020).

Entre 2011 e 2020, mais de 265 mil imigrantes solicitaram refúgio no país. A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas é a venezuelana (46.412), seguida dos sírios (3.594) e congolese (1.050). Dados do relatório “Refúgio em números” (2020) do Ministério da Justiça e Segurança Pública mostram a distribuição por grupos de idade das pessoas que solicitaram reconhecimento da condição de refugiado, a maior parte tinham entre 25 e 39 anos de idade, seguida pelo grupo de 15 a 24 anos de idade e posteriormente os menores de 15 anos. Estes três grupos de idade concentraram 84,7% do



total de pessoas que solicitaram refúgio, o que caracteriza um perfil majoritariamente jovem dessa população (SILVA et al. 2021).

Entre os solicitantes de refúgio, os sírios se concentraram principalmente no grupo de 15 a 24 anos de idade, enquanto a maioria dos venezuelanos eram menores de 15 anos de idade. Os venezuelanos representam ainda, 88,1% das pessoas solicitantes com menos de 15 anos de idade, revelando a significativa incidência de crianças e adolescentes solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado (SILVA, et al. 2021).

A partir deste cenário o Governo Brasileiro tem buscado regulamentar políticas de atendimento às pessoas nestas condições. No que tange a Educação destaca-se a Lei Federal nº13.445/2017 que dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, garante no décimo parágrafo em seu artigo 4º “[...] direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”.

No âmbito estadual dispomos da Resolução CNE/CEB nº1/2020 que trata sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Já a Lei nº 18.018/2020 institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. Dentre estas ações administrativas destacamos a capacitação da rede estadual e municipal de ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais.

Em Santa Catarina ocorreu um significativo aumento no número de matrículas de estudantes migrantes e/ou refugiados. Diante desta demanda e das necessidades reais apontadas pelos profissionais que atuam e vivenciam a realidade escolar, e por tentar, minimamente, garantir que os migrantes que chegam ao Estado de Santa Catarina tenham uma condição de acesso e direito à educação, foi que a Secretaria de Estado da Educação (SED) criou em 2021 o Programa de Acolhimento a Migrantes e Refugiados (PARE), sendo um programa pensado a partir do reconhecimento da escola pública como lugar de formação das diferentes identidades e sujeitos históricos.



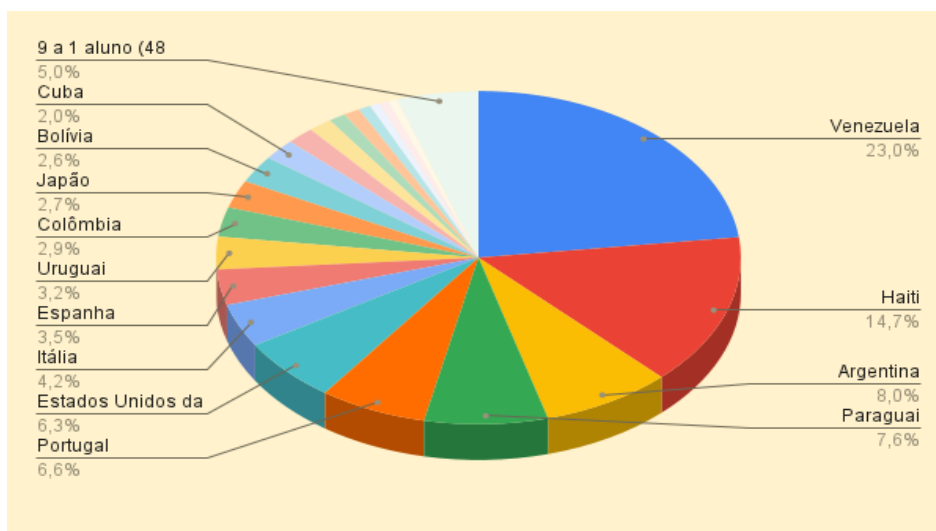
2 Programa de Acolhimento a Migrantes e Refugiados (PARE)

Devido à crescente demanda de matrículas de estudantes migrantes e/ou refugiados a Secretaria de estado da Educação de Santa Catarina (SED) criou, no segundo semestre de 2021, o Programa de Acolhimento a Imigrantes e Refugiados (PARE) que tem por objetivo promover a acolhida humanizada dos estudantes migrantes e/ou refugiados matriculados no Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, visando minimizar os impactos nos processos de aprendizagem, socialização e sociabilidade, garantindo o atendimento com apoio pedagógico, por meio da integração linguística e avanços no percurso formativo do estudante.

| 700

Conforme dados da Gerência de Estatísticas e Avaliação (GAEBE) com relação ao ano de 2022, a rede estadual de ensino de Santa Catarina possui atualmente 6.323 alunos estrangeiros (nascidos no exterior), sendo 4.082 alunos matriculados no Ensino Fundamental, divididos em 1.859 de anos iniciais e 2.223 anos finais, e 2.241 alunos matriculados no Ensino Médio²⁴². Esses estudantes são oriundos de 68 países. No gráfico abaixo podemos observar as nacionalidades com maior número de estudantes matriculados:

Gráfico 1 - Nacionalidade dos estudantes migrantes matriculados da rede estadual de ensino de SC



Fonte: elaborado pelos autores conforme dados fornecidos pelo GAEBE/SED/SC

²⁴² Informações fornecidas pela Gerência de Estatísticas e Avaliação (GAEBE), via Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SIGGESC) coletada em 17/02/2022.



Podemos perceber que o maior número de migrantes são de nacionalidade venezuelana com 23% dos estudantes, na sequência haitiana com 14,7%, argentina com 8% dos estudantes, paraguaia com 7,6% dos estudantes, portuguesa com 6,6%, estadunidense com 6,3 %, italiana 4,2%, espanhola com 3,5%, uruguaia com 3,2%, colombiana com 2,9%, japonesa com 2,7%, boliviana com 2,6% dos estudantes e cubana com 2% dos estudantes.

| 701

Além das nacionalidades acima citadas, existem ainda 48 países²⁴³ que possuem até 9 estudantes, o que representa o total de 5% dos estudantes citados no gráfico anterior.

O PARE é um programa educacional complementar e optativo que ocorre no contraturno escolar por adesão voluntária das Unidades Escolares (UEs) e das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)²⁴⁴. O professor deveria ser habilitado em Português e Língua Estrangeira.

Em 2021 foram contratados 58 professores que atenderam a 660 estudantes nas 64 UEs distribuídas em 20, das 36 CREs do estado que aderiram ao programa. As coordenadorias com maior número de estudantes foram Chapecó (320 estudantes), Joinville (130 estudantes), Florianópolis (118 estudantes), Concórdia (69 estudantes) e Videira (52 estudantes).

Para aderir ao programa, cada escola elaborou um relato social dos estudantes e um plano de atendimento. Nos relatos sociais tiveram destaque questões como: dificuldade de leitura, escrita e de compreensão dos processos de aprendizagem; dificuldades de comunicação, pois não dominam o idioma do Brasil; crianças não alfabetizadas; dificuldade em acompanhar os conteúdos trabalhados pelos professores das aulas regulares; crianças retraídas, com medo de se expressar; algumas famílias desempregadas e residindo em imóvel cedido por algum familiar. O plano de atendimento deveria garantir no mínimo dois encontros semanais por estudantes, respeitando o tempo de hora atividade do professor.

²⁴³ São eles: Reino Unido da Grã Bretanha e Irlanda do Norte com 9 estudantes; Suíça e Síria com 7 estudantes; Gana e Equador com 6 estudantes; México com 5 estudantes; Bélgica, Canadá, Egito e Guiana Francesa com 4 estudantes; Irlanda, Moçambique, Senegal, Arábia Saudita, Cabo Verde, Bangladesch, Jordânia e Palestina com 3 estudantes; República Democrática do Congo, Rússia, Iêmen, Marrocos, Nigéria e Filipinas com 2 estudantes; Bolívia (Estado Plurinacional), Burquina Faso, Armênia, Cazaquistão, Antígua e Barbuda, China, África do Sul, Costa do Marfim, Costa Rico, El Salvador, Grécia, Guiana, Guiné-Bissau, Honduras, Irã, Israel, Suécia, Panamá, Suriname, Togo, Tunísia, Turquia, Vanuatu e outra nacionalidade com 1 estudante cada).

²⁴⁴ As Coordenadorias Regionais de Educação são uma instância intermediária entre o órgão central das Secretarias de Educação e as Unidades Escolares, regulamentadas pela Portaria nº 709 de 28/03/2022 - Define os Municípios de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação, de acordo com o Decreto nº 1.682, de 19 de janeiro de 2022.



O foco do atendimento pedagógico estava voltado para o acolhimento das turmas, a realização de avaliação diagnóstica que permitisse identificar o perfil dos estudantes e assim a elaboração do planejamento de acordo com as necessidades de cada turma/estudante trabalhando, sempre que possível, de maneira articulada com os professores titulares das turmas, equipes técnico-pedagógicas das UEs e gestores.

| 702

As ações do PARE estão pautadas na diversidade como princípio formativo postulado no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e buscam garantir o atendimento com apoio pedagógico, assegurando a integração linguística e avanços no percurso formativo do estudante. Neste sentido, a formação continuada dos professores foi essencial para a implementação do programa.

Para auxiliar nesse processo, os professores do PARE participaram de uma formação continuada de 16 horas, onde foram trabalhadas temáticas como: os objetivos do PARE e a sua organização; o projeto pedagógico do programa; a mediação cultural e o acolhimento; a legislação e o contexto dos refugiados e migrantes em Santa Catarina em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social - SDS de Santa Catarina; e o português como língua de acolhimento e materiais pedagógicos.

De acordo com a socialização de experiências e a avaliação das ações do PARE realizadas por meio de encontro on-line e de um questionário com professores, gestores e técnicos da CREs foi possível evidenciar avanços e desafios do processo de implementação do programa.

O programa se caracterizou por um atendimento “personalizado”, pois em média os professores atenderam a até 6 estudantes, o que possibilitou maior proximidade, facilitou a avaliação diagnóstica e a utilização de metodologias mais assertivas.

Com relação a permanência dos estudantes no programa, os respondentes destacaram que 61,7% dos seus alunos participaram de todas as atividades até o final do ano letivo, 17,6% participaram parcialmente, 5,8% pararam de frequentar e 5,8% não responderam a questão.

Entre os principais motivos da impermanência, os respondentes destacaram a necessidade dos pais ou dos próprios estudantes de trabalhar para ajudar na renda familiar, a falta de transporte, a distância entre a moradia e a escola, a falta de interesse e alguns por já dominarem a língua portuguesa e acompanharem as aulas regulares.



Sobre a implementação do programa os respondentes destacaram aspectos positivos, como exemplo a possibilidade de emancipação dos estudantes:

O PARE foi um importante instrumento de emancipação dos alunos estrangeiros, visto que a socialização com outros falantes da sua língua nativa se tornou um refúgio dos desafios enfrentados durante o percurso escolar em escola brasileira. Por ser professor/estudante de língua espanhola, foi possível implementar em minhas aulas atividades de consciência fonológica comparativas entre os dois idiomas (espanhol e português). Este é um ponto que deve ser levado em consideração no decorrer do projeto, pois os conhecimentos sobre a língua nativa dos estudantes são fundamentais para identificação das suas dificuldades específicas, que são muito distintas daquelas apresentadas por alunos brasileiros (Professor, resposta nº 77).

| 703

A socialização e interação entre os estudantes contribuiu para diminuir as dificuldades apresentadas nos relatos sociais e romper barreiras: A integração plena dos alunos estrangeiros, possibilitando e facilitando a aprendizagem de forma mais ampla e significativa. Desta forma diminuindo as barreiras para o sucesso do processo ensino aprendizagem (Gestor, resposta nº 46).

O acolhimento teve também teve destaque nas respostas:

A oportunidade de acolhimento dos alunos imigrantes, um espaço de escuta atenta de suas histórias, dificuldades e a organização de mecanismos para superação dessas defasagens e dificuldades relacionais com os demais colegas de sala, bem como, um mecanismo de orientação aos docentes que muitas vezes não compreendiam o aluno imigrante e que realizavam uma avaliação ou planejamento homogêneo sem respeitar as especificidades de cada aluno (Gestor, resposta nº 41).

O gestor destacou um aspecto importante do programa a escuta atenta às necessidades de cada estudante. O PARE possibilita um atendimento focado e individualizado que valoriza e considera a história de vida de cada estudante, possibilita um planejamento individualizado voltado para essas necessidades e que venha ao encontro de prática pedagógicas interculturais:

A construção de uma *pedagogia da interculturalidade*, deste modo, exprime a interação dialógica entre as múltiplas culturas, mediadas sempre pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças, apoiadas pelas professoras. A natureza pedagógica da atividade docente assenta na construção, através de



processos activos, participativos e criativos, de uma consciência crítica do mundo, através de um trabalho de inscrição do outro, associada à análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais entre crianças (SARMENTO, 2007, p. 23).

Isso atesta o que diz Sarmento (2007, p. 26) sobre a capacidade de aprendizagem das crianças: “[...] são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia”.

Segundo os relatos o programa contribuiu para fortalecer a Língua Portuguesa e a comunicação, melhorando oralidade, leitura, escrita, interpretação e, conseqüentemente, contribuído para que crianças e adolescentes se sintam mais seguros e confiantes: As contribuições são grandes, pois eles sentem maior confiança em sala de aula, começam a entender melhor o professor, os colegas etc, facilitando a comunicação e a interação (Professor, resposta nº 57).

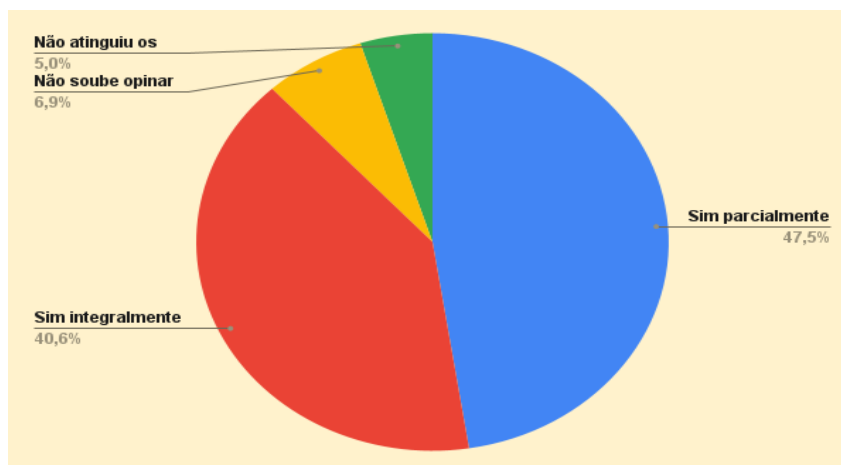
Percebe-se também que o PARE contribuiu para romper estereótipos e preconceitos, valorizou a cultura do estudante migrante e/ou refugiado e melhorou o interesse e a participação:

O Programa contribui no processo de ensino e aprendizagem de maneira humanizada. O apoio pedagógico está assegurando a integração linguística de seus discentes que vem alcançando avanços significativos em seus processos de ensino/aprendizagem. Sendo fundamental, vem mitigando impactos de aprendizagem, socialização e sociabilidade. Colaborando assim para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Técnico da CRE, resposta nº 64).

A interação linguística está associada aos direitos linguísticos e contribuiu significativamente para a melhoria dos processos de aprendizagem.



Gráfico 2 - Se os objetivos do PARE foram alcançados



Fonte: Elaborado pelos autores conforme dados do formulário de avaliação do PARE GREF/SED/SC.

3 Resultados e Discussão

Através das respostas é possível perceber que a grande maioria dos professores, gestores e técnicos que participaram do programa consideram que ele alcançou integralmente ou parcialmente os objetivos propostos.

Contudo, os respondentes também destacaram os desafios encontrados na implementação do PARE, entre eles o trabalho com estudantes de diferentes faixas etárias, a falta de professores disponíveis e habilitados, a resistência de alguns estudantes em participar do programa, mas principalmente a diversidade de idiomas e a dificuldade de comunicação com os estudantes. Neste sentido, cabe salientar que uma pedagogia da interculturalidade “reconhece a diferença, mas recusa a desigualdade”. (DORNELLES, 2007, p. 10)

4 Considerações Finais

O aumento no número de estudantes migrantes e/ou refugiados é uma realidade cada vez mais presente. A rede estadual de ensino possui um grande desafio que é atender esses estudantes e auxiliar/subsidiar gestores e professores nessa ação.

O aluno migrante e/ou refugiado está devidamente matriculado e tem o direito à educação, assim como qualquer criança. A consolidação dos direitos humanos requer não



apenas a garantia do acesso ao direito à educação, mas a realização de práticas diversificadas e interculturais que eduquem para relações positivas entre os sujeitos, enfrentando os inúmeros tipos de violências simbólicas, discriminações, preconceitos e violações da dignidade humana.

O Programa de Acolhimento a Migrantes e Refugiados contribui para sanar essa lacuna e conforme a análise realizada alcançou seus objetivos pois propiciou a acolhida humanizada, minimizou impactos nos processos de aprendizagem, socialização e sociabilidade, garantiu o atendimento com apoio pedagógico, a integração linguística e os avanços no percurso formativo dos estudantes migrantes e/ou refugiados.

| 706

Referências

BRASIL. *Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020*. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Conselho Nacional de Educação. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 12/04/2022.

BRASIL. *Voices das pessoas refugiadas no Brasil*. Diagnósticos participativos do ACNUR 2020. UNHCR/ACNUR Agência da ONU para refugiados. 2020.

CARDOSO, Fabíola; CECCHETTI, Elcio. IMIGRANTES HAITIANOS NA ESCOLA: relato de uma experiência intercultural de acolhimento. In: DÍAZ, José María Hernández *et al* (org.). MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: impactos y desafíos. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019. p. 131-147.

DORNELLES, L. V. Apresentação. In: DORNELLES, L. V. (Org.). Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 19-40.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS 2030*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdqs>. Acesso em: 09/07/2021.

OLIVEIRA, T; CAVALCANTI, L; MACEDO, M. *Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2020*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações, DF: OBMigra, 2021.



SANTA CATARINA. *Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

SANTA CATARINA. *Portaria SED nº 3030/2016*. Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula e aproveitamento de estudos de estudantes transferidos do exterior para a Rede Estadual de Ensino. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis/SC, 2016.

| 707

SANTA CATARINA. *LEI Nº 18.018, DE 9 DE OUTUBRO DE 2020*. Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC. Florianópolis, 2020.

SARMENTO, M. de J. *Culturas infantis e interculturalidade*. In: DORNELLES, L. V. (Org.). Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 19-40.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; COSTA, L. F. L.; MACEDO, M. Resumo Executivo - Refúgio em Números, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SOUSA SANTOS, B. *Um mundo sem fronteiras?* Outras Palavras. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-um-mundo-sem-fronteiras/>. Acesso em 10 mai. 2019.



CRIANÇAS E INFÂNCIAS: a Educação Infantil como um território de experiências pedagógicas interculturais

Ana Paula Dal Santo²⁴⁵

Maike Elize Techio²⁴⁶

| 708

Palavras-chave: Infâncias; Educação Escolar; Currículo; Interculturalidade.

1 Crianças e Infâncias: contextos e desafios

A Educação no Brasil pode ser considerada um campo de disputa quanto a diferentes projetos de sociedade e também de uma diversidade de concepções de sujeito e de conhecimento. No que tange à Educação Infantil congrega-se essa condição ao fato de ainda estar em processo de afirmação como etapa da Educação Básica, da concepção de criança enquanto sujeito ativo e de direitos. Deste modo, considera-se que a Educação Infantil, enquanto política pública, ganhou mais evidência com a aprovação da LDB em 1996.

Com a aprovação da LDB, em 1996, a Educação Infantil se expandiu significativamente, embora essa expansão tenha desencadeado muitos conflitos de ideias e organizações institucionais e de ensino, a educação das crianças passa a ser pauta das políticas públicas de educação. A vista disso, a LDB de 1996, art. 29, reconhece que a educação infantil se constitui na “primeira etapa da educação básica” e tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A compreensão da ideia de infância, nos últimos anos, apresenta algumas proposições que nos conduzem ao entendimento da relação entre infância e sociedade enquanto uma construção social. Existe um corpo de pesquisas que argumentam sobre essa construção

²⁴⁵Doutoranda em Educação pela UDESC. Atua como Assessora e Consultora Educacional. Contato: anadalsanto@gmail.com

²⁴⁶Mestre em Ciências Ambientais pela Unochapecó. Atua como Assessora e Consultora Educacional. Contato: maikeelize@gmail.com



social da infância a partir das relações construídas e estabelecidas entre as crianças e o seu meio, e da sensibilidade como o adulto passa a perceber a criança. Segundo Prout e James (2001), essas considerações acerca da infância e da criança, são resultados de um novo paradigma, do qual afirmam não existir apenas uma infância, mas múltiplas, as quais apontam para a emergência de novos estudos.

| 709

A partir dos estudos sobre a constituição da historicidade da criança e suas infâncias, no mundo, Sarmiento (2004) revela que a estrutura educacional moderna foi se pautando em um projeto civilizador. Era preciso ensinar às crianças padrões, regras e condutas para elas se tornarem adultos ajustados na sociedade. No Brasil, assim como em outros lugares do mundo, a trajetória da socialização da criança não foi diferente.

Ao longo da história, a criança foi concebida sob a compreensão de “receptáculo”, ou seja, compreendida como receptoras passivas do contexto social em que se encontram inseridas. Sob essa concepção, por muito tempo permanece implícita a teoria durkheimiana²⁴⁷, desenvolvida em perspectivas autônomas de pesquisa, e de “diferentes olhares sobre a infância, configurados segundo os modos de apreensão institucional do objeto social”.

Na sequência a estes estudos, outras formas de se “compreender” a criança começam a ser desenvolvidos na sociologia, emergindo um novo campo de estudos, que se denomina Sociologia da Infância²⁴⁸, que se apresenta em oposição à ideia adultocêntrica de criança como sujeito passivo. As novas pesquisas se encarregam de estudar os processos da socialização das crianças no interior das instituições escolares, tratando assim da “emergência de uma sociologia da socialização” (SIROTA, 2001, p. 18). A partir destes estudos com crianças, a infância passa a oposição de ser considerada como um simples “objeto passivo de uma socialização”.

Na contramão desta compreensão os estudos da Sociologia da Infância se fundamentam na concepção de socialização enquanto “processos gerais que abrangem toda

²⁴⁷ Durkheim (1978) foi o precursor a relacionar infância com escola, tendo como pretensão a disciplina das crianças. Para ele a criança era tida como um ser extremamente curioso, com um humor instável, sendo que tais mudanças ocorriam sem motivo aparente ou devido a leve ocorrência na situação vivida.

²⁴⁸ A Sociologia da Infância busca estudar as crianças e a sua condição para além dos papéis desempenhados no interior da escola e da família, tradicionalmente estudados por outras áreas de conhecimento. Nos estudos da SI a concepção de “socialização” é permeada por uma série de discussões não homogêneas entre os pesquisadores que se dedicam a esta área de estudos.



a vida humana, que constituem e produzem os seres humanos enquanto seres sociais” (PLAISANCE, 2004, p. 5). Compreende elementos que fazem parte deste contexto de vida, como a atuação do meio, da cultura, do contexto histórico no indivíduo, interpelados pelas maneiras singulares de vivenciar tais ações, ou seja, compreende a socialização como uma ação interativa do meio e do indivíduo” (PLAISANCE, 2004, p. 7).

| 710

No campo institucional, observa-se um olhar mais crítico para com a função social da infância e o significado dessa etapa da vida humana, que compreende não haver um significado único e consensual sobre a infância, sendo “questionadas em diversas áreas do conhecimento, pois infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 104).

Sendo assim, e a fim de se entender a infância e conhecer suas diferentes representações na sociedade, para que assim se possa compreender a emergência destes estudos, os Estudos da Criança procuram compreender a criança como “ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade, procurando fazê-lo na perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência interdisciplinar” (SARMENTO, 2013, p. 14). Em que a criança passa ser vista a partir da sua própria realidade como ser completo, competente e produtor de cultura. E a infância passa a não ter um começo e um fim, superando a ideia de criança como uma fase de individualismo, de um vir a ser, como se ela não fizesse parte da sociedade.

Sarmiento (2013) destaca que considerar a criança produtora de cultura implica no entendimento de culturas da infância como sendo “a capacidade das crianças em construir, de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação” (SARMENTO, 2013, p. 3-4).

Sendo assim, às crianças contribuem para a reprodução da cultura adulta, por meio da negociação e da produção, compreendidos como sujeitos participantes ativos da vida em sociedade (CORSARO, 2011). Para o pesquisador, a participação da criança na sociedade não se restringe à reprodução das culturas adultas, mas se dá a partir de sua própria interpretação dessas culturas, ao que Corsaro denominou de reprodução interpretativa:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade [...]. As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionamos se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para dar com suas próprias e



exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção mudanças culturais (CORSARO, 2011, p. 31).

O autor também argumenta “que numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011. p. 31). Para tanto, é fundamental reconhecer a importância da atividade coletiva, em que as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. E neste sentido, o brincar, pode ser considerado um elemento essencial para a construção das culturas da infância, pois, muitas vezes, é no contexto das brincadeiras que as crianças se envolvem em um processo de reprodução interpretativa das experiências reais de vida.

Portando, no decorrer desse processo de mudanças, emerge a necessidade de se formular e implantar políticas para o atendimento da Educação Infantil, em que se criam espaços para a discussão acerca das temáticas referentes aos processos educacionais e também abordando os direitos estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança - CDC (1989), definindo então um corpo de direitos para a infância, e firma o reconhecimento da criança como um sujeito com plenos direitos e liberdade, embora reconheça a sua fragilidade e a sua vulnerabilidade.

Como vimos até aqui, historicamente, muitos foram os movimentos e lutas sociais para o reconhecimento das crianças enquanto sujeito de direitos, e que recentemente tem impulsionado diversas discussões acerca das competências sociais e culturais das crianças. Quanto ao reconhecimento da criança como ator social, Ferreira (2010) afirma que:

Enquanto seres humanos elas [as crianças] são intrinsecamente seres sociais que, sujeitas à socialização da cultura adulta a reproduzem, não obstante serem igualmente capazes de a reinterpretar consoante os seus interesses, desejos, entendimentos, lógicas, crenças e valores individuais e/ou colectivos e, através disso, de a reconfigurar em sistemas organizados geradores de culturas e ordens sociais infantis e, mais ainda, de convocar e gerir estrategicamente ambas as culturas de modos tão variados quantos os interlocutores e as conjunturas que enfrentam. Sendo actores sociais auto e hetero-construídos no plano cognitivo e cultural, (re)produzem sentidos na/sobre a vida social cuja proliferação e manutenção com e ao lado de interações intra e intergeracionais em contextos concretos influenciam as suas circunstâncias sociais de existência, são por elas influenciados e podem ainda instituir outras que alteram o próprio espaço social da infância (FERREIRA, 2010, p. 156-157).



A partir da compreensão da autora, pondera-se que a criança, entendida como sujeitos de conhecimento e produtora de cultura, passa a ser reconhecida legalmente como sujeito que tem voz e direito de participação social, expondo suas ideias, experiências e sentimentos.

Contudo, ainda sobre a participação social e cidadania ativa das crianças, Sarmento, Soares e Tomás (2006, p. 183) afirmam que a sociologia da infância também tem contribuído para considerar a infância como uma construção social e a compreender as crianças como "atores sociais plenas, competentes, ativos e com voz". Entretanto, destacam que "[...] a infância encontra-se excluída do grupo hegemônico, sendo o fator idade o primeiro inibidor do seu acesso ao exercício da cidadania" (SARMENTO, SOARES e TOMÁS, 2006, p. 203).

Problematizando sobre a construção histórica social da criança, Kramer (1999) questiona sobre o olhar que é direcionado às crianças. Destaca que as formas de compreender o mundo são construídas historicamente na cultura e no meio social em que vive a criança, fazendo um adentro ao paradoxo que vivemos hoje, pois, temos um conhecimento teórico avançado sobre a infância, mas estamos vivendo conflitos por não saber lidar com as populações infantis e juvenis.

E nesse sentido Oliveira-Formosinho (2007) afirma que "para a reconstrução da história é necessário pensar sobre o passado e o futuro". Tanto um como o outro tem importância para este processo: ignorar o passado pode fazer que comece tudo de novo; e ignorar o futuro é retomar a todo momento o passado como única saída para o presente, mais uma vez, ignorando a liberdade e criatividade individual e coletiva "que desafia à participação na construção do mundo" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 13).

Para dar conta da formação global é necessário pensar em um conjunto de ações articuladas teoricamente e pedagogicamente para atender o desenvolvimento integral das crianças. Em vista disso, atualmente, a educação da infância compreende o ardoroso debate sobre qual o seu compromisso educativo. É um debate que tem muitas frentes, demandas que vão desde a expansão da oferta ao o que fazer, sobre o currículo com o qual professores, gestores e funcionários trabalham com as crianças.

A partir das reflexões tecidas, destacamos a importância de discutir sobre a socialização institucional das crianças, em específico, na etapa da Educação Infantil, a partir de uma pedagogia transformadora e de uma educação intercultural. Sabe-se que a



educação intercultural vai além do multiculturalismo na medida em que busca caminhos para a superação das discriminações existentes nas sociedades. A intercultura reconhece que as sociedades são multiétnicas e culturalmente plurais e, por isso, propõe uma pedagogia dialógica que seja capaz de fazer frente às tendências que polarizam e excluem culturas e grupos étnico-culturais.

| 713

Segundo Fleuri (2003, p. 41), o que nós estamos aqui chamando de intercultura refere-se a um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação.

Para Candau (2014) a educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos – saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Deste modo, ao problematizarmos a educação intercultural estamos adentrando para um campo complexo que trata da educação, da cultura e das relações entre culturas e também entre sujeitos e os processos pedagógicos. Mesmo sendo complexas e desafiadoras, essas questões precisam ser postas com muita seriedade, especialmente num país que tem uma formação étnica e cultural muito diversificada.

Na Educação Infantil, fazendo uma breve contextualização história das políticas educacionais, é possível perceber que as questões da diversidade cultural e do multiculturalismo não chegavam a ser postas nas discussões. Uma dessas questões trata da relação entre infância e cultura, do ponto de vista da diversidade sociocultural. As políticas educacionais estão incorporando cada vez mais estudos sobre cultura, multicultural e educação intercultural, ou seja, há um reconhecimento de que vivemos numa sociedade caracterizada pela diversidade cultural e de que a escola não pode deixar de trabalhar nessa perspectiva.



Recentemente com a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e as reorganizações curriculares é que elas começaram a ser problematizadas e ganhando visibilidade. Mas, mesmo que as pesquisas e as políticas públicas para a educação estejam avançando significativamente nesse campo, muitas escolas de educação infantil não incorporam em seus projetos político-pedagógicos e nas suas práticas cotidianas as contribuições do multiculturalismo e da educação intercultural.

| 714

2 Currículo da educação infantil

A Educação Infantil, permaneceu por um longo período marcado pela ausência de políticas para a infância e indefinições sobre o papel da educação da infância, contribuindo assim, para que o currículo da Educação Infantil e conseqüentemente as práticas educativas se constituísse como reflexo e antecipação do Ensino Fundamental. Esse processo histórico, logo, contribuiu para que se instalasse as concepções e práticas morais, civis e religiosas.

O termo currículo que deriva de etimologia latina *curriculum* (*currere*), que significa “percurso” ou “lugar onde se corre”. Termo que sofreu transformações históricas, e foi incorporado ao campo educacional com objetivo de “clarificar e descortinar o caminho, ou os possíveis caminhos a serem percorridos na educação institucionalizada”. E desde o seu uso inicial, representa “[...] a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem” (SACRISTAN, 2000, p. 17).

Sobre a organização curricular, Sacristán (2000) considera que a teorização sobre currículo não se encontra sistematizada de forma adequada, aparecendo ora como conceitos técnicos de uma prática *a posteriori*, ora como a explicação dos pressupostos dessa prática. De acordo com o autor, o currículo

[...] relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Neste sentido, entende-se que o currículo transcende o que está explícito em um documento, ou seja, exposto no papel, permeado por objetivos educacionais e metas a atingir,



pois o currículo pode ser as ações, as intenções, como também as atitudes de todos os sujeitos que estão envolvidos no contexto escolar. Assim,

[...] O que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, sequenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos (SACRISTÁN, 2000, p. 133).

| 715

Para tanto, não se reconhece um currículo somente ao verificar o que está explícito no documento, pois se entende que isto é apenas um dos elementos que o constitui. Nessa lógica, os processos educacionais abrangem muito mais do que conteúdos e disciplinas sistematizadas. Neste sentido, pensar o currículo é considerar a cultura, a identidade das instituições e dos sujeitos que habitam estes contextos, articulado assim, aos conhecimentos científicos e culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) determina no artigo 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Considerada um dos principais marcos para a etapa da Educação Infantil, as DCNEI (2009) também abordam e defendem que as propostas pedagógicas devem considerar,

[...] que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, art. 4º).

Vale destacar que não se trata de transmitir à criança uma cultura considerada acabada, mas de oferecer condições para ela elaborar uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2002). Para tanto, a DCNEI determina que o projeto pedagógico deve ser organizado a partir de dois grandes eixos: as interações e as brincadeiras, em que as práticas



pedagógicas precisam pautar-se nas experiências e interesses das crianças, colocando-as como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas considerações, compreende-se que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2009, p. 17). Na observância de que a proposta pedagógica deve garantir que as instituições de Educação Infantil cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica²⁴⁹.

| 716

Assim, o currículo que representa um percurso a ser seguido pelo aluno, e de função social e pedagógica na educação tem a função também, de explicitar as finalidades da instituição de ensino, e apontar sentido e razão do que é ensinado. Abordado, nas palavras de Berticelli (2001, p. 159) o “currículo é construção, é tempo, espaço e lugar”. O autor insiste em registrar que a Educação Infantil é um lugar cheio de possibilidades para se viver a infância.

Embora a legislação em si não seja suficiente para impactar o currículo que se constrói e se constitui no interior da escola, ela reflete uma demanda teórica e social e impulsiona o debate e a elaboração do currículo a partir de bases mais significativas. Vemos então, que as políticas e o currículo da Educação Infantil têm sido vias pareadas, um depende do outro para ter significação.

Deste modo, justifica-se também a expressiva presença das datas comemorativas planos de trabalho e no calendário escolar, que resultam sua inserção também nas práticas educativas de professores e no trabalho de gestão. Esse formato de currículo é apresentado tanto como um currículo da realidade cotidiana da criança quanto como um currículo que não tem escuta para essa mesma criança. Esse cotidiano na verdade é o que é demandado pela mídia e é norteado por questões morais, religiosas e de consumo.

A escuta daquilo que realmente parte das demandas da criança não dialoga com esse currículo. O currículo assim norteado, embora pareça atento à cultura e à história que compõe a sociedade, não se constitui no encontro e reconhecimento de diferentes culturas que

²⁴⁹ No artigo 7º das DCNEI (2009) “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica” e evidencia que a proposta pedagógica acontece na convivência entre as crianças e entre elas e os adultos [...].



constituem o tecido social. Pelo contrário, ele presta um desserviço ao reconhecimento da diferença e à constituição da alteridade.

À vista disso, as datas comemorativas na especificidade da docência por meio das práticas educativas viram festas na escola. Seja por orientação da gestão e/ou autonomia do professor, é comum nos dias atuais encontrar nas escolas, práticas pautadas na organização de momentos comemorativos oficiais, que por vezes, reproduzem atos cotidianos sem refletir sobre sua origem, necessidade, função, consequência, apenas executam.

| 717

3 Uma experiência de práticas educativas interculturais no contexto escolar

O Centro Educativo Municipal Mediação²⁵⁰, instituição pública escolar está localizada na área central do município de Cordilheira Alta/SC, fundada em 1998 como uma extensão de outra escola municipal, da qual desmembra-se no ano de 2010, mesmo ano em que passa a ofertar a modalidade da creche, porém atendendo crianças a partir dos dois anos de idade. Atualmente, a escola oferta o atendimento da etapa da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, em tempo integral e semi-integral. A respeito do atendimento às crianças, a demanda atendida pela unidade é proveniente dos mais diversos contextos, pelo fato de que a escola se localiza na área central do município. Este fator também faz com que a mesma se constitua como a instituição de maior número de crianças da rede (319 crianças), o que conseqüentemente demanda maior atenção de recursos humanos, físicos e financeiros.

No primeiro semestre de 2019 a partir do planejamento pedagógico docente, a escola organizou um momento pedagógico intercultural de interação entre as crianças do CEM Mediação e as e crianças da Terra Indígena Xapecó – Aldeia Sede – Ipuçu/SC. O objetivo da experiência foi promover um encontro entre essas duas culturas para que as crianças iniciem a construção de uma visão de sociedade que respeite e valorize a diversidade.

O ensino da cultura indígena na escola, além de obrigatório por lei é fundamental pois, como bem colocado, por Luciano (2006) “(...) os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população

²⁵⁰ Utiliza-se o termo escola pois o município não possui Centro Educativo Municipal de Educação Infantil - CEMEI, de modo que o atendimento das crianças é realizado em escolas.



brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil.

Essa experiência, apesar de tocar no tema da cultura indígena, não tem como objeto de estudo as crianças indígenas. Sendo a cultura indígena nosso foco, é função e obrigação da escola em sanar o quanto há de desinformação, o quanto é preconceito, e como se pode tentar amenizar esta questão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que o planejamento de ações pedagógicas deve assumir o “[...] compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes [...]” (BRASIL, 2017).

É neste sentido, que a construção de um currículo intercultural se orienta, por práticas intraescolares que não apenas abarcam a diferença, mas que partem da e na diferença como instrumento de construção de pedagogias e de olhares contra hegemônicos sobre o currículo, compreendendo a construção da diferença como prática social (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

As crianças da Terra Indígena Xaçepó foram convidadas a vivenciar durante um dia a rotina escolar das crianças da educação infantil no contexto de 3 e 4 anos. A visita proporcionou a obtenção do contato direto com o cotidiano das crianças no ambiente escolar. Elas vivenciaram juntas a jornada educativa das crianças, como os momentos de alimentação, brincadeiras e experiências de aprendizagem, além de conhecer todos os espaços da escola e os funcionários. Participaram, juntamente com os professores de uma roda de conversa, onde foram respondidas diversas perguntas acerca dos costumes e tradições indígenas.

Durante a jornada educativa e na interação com as crianças eles puderam conhecer todos os espaços da escola, circular entre eles e se aproximar das crianças ali presentes. Conheceram as salas dos bebês, interagiram com eles e o ambiente da sala de aula, assim como os brinquedos e objetos ali presentes.

Nesses momentos, observamos muitos acontecimentos que nos chamaram a atenção, mas destacamos uma delas que nos tocou de forma muito significativa. A fala de uma criança, de 5 anos, em que ela ao ter o primeiro contato com a cultura indígena, logo nos nos olhou e verbalizou: “Olha Profe! Eles usam roupas iguais as nossas”. Essa fala nos faz refletir, sobre o modo como a cultura indígena é abordada no contexto de vida das crianças e o quanto é importante possibilitar esses momentos de encontro e de cruzamento de culturas.



Deste modo, é possível perceber que a visão que ainda temos é muito estereotipada e não difere da imagem do “índio” construída desde os tempos coloniais. Indígena não é fantasia! Fantasiar as crianças no Dia do Indígena (Dia do Índio) na escola não é pedagógico, e só reforça estereótipos e reduz os povos a imagem caricata que foi construída fora das aldeias.

| 719

Como sabemos, os povos indígenas possuem seus modos próprios de construção de conhecimentos e que vem se sustentando graças as estratégias ou a ações pedagógicas próprias de cada povo. E o nosso papel é conhecer a cultura, a história, a língua, a política enfim, há tanto a se perceber, a se conhecer, a se viver!

A atividade foi finalizada com uma apresentação cultural feita pelas crianças da Terra Indígena Xapecó para todos os alunos e profissionais da escola. Assim foi possível apreciar uma amostra das manifestações culturais predominantes na aldeia e no cotidiano desse povo indígena.

As experiências realizadas buscaram combater visões deturbadadas do indígena e abordar sua cultura de uma maneira mais próxima da realidade, desmistificando visões estereotipadas que existem sobre esses grupos. É urgente que a escola pare de repetir práticas como confeccionar ou comprar cocares de cartolina; pintar os rostos das crianças e as fantasiar; cantar e pular emitindo sons com mão batendo na boca, ou ainda apresentar os indígenas como “selvagens” que vivem apenas nas florestas ou como povos do passado.

Essa proposta, no contexto institucional da Educação Infantil, tem relação com os eixos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI, que se reportam aos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, aos princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e aos princípios estéticos da sensibilidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2010).



4 Considerações finais

A cultura indígena brasileira é histórica e muito significativa, e precisa ser pesquisada e incorporada as práticas educativas nas escolas. O papel de reduzir povos a imagens caricatas, sem a multiplicidade de suas formas de expressão, direciona ao apagamento da memória. E não se faz história sem registros e disseminação social e cultural. Nesse sentido, é muito importante que as escolas atuem cada vez mais inserindo essas pautas nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Visto que ainda é possível observar que a legislação não garante práticas à educação intercultural na Educação Básica, notado que ainda vigora de maneira precária no interior das instituições escolares. Dessa maneira, se faz necessária a construção de práticas intraescolares que apresentem temáticas identitárias inseridas em uma agenda político-social, compreendendo o currículo não apenas como uma ferramenta técnica, mas como um campo de produções que articula saberes para materialização.

Para isso, Candau (2010) afirma ser importante e necessário “reinventar a escola” para que assim possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. Nesse horizonte, considera que a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes, acreditando no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais, compreendendo que “é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto”.

Compreendendo que não há uma única forma de organizar o currículo da Educação Infantil, o que se pretende com as reflexões apresentadas é contribuir para que a Educação Infantil se constitua como um espaço plural no qual a ampliação de conhecimentos sobre o mundo no qual está sendo inserida considere primeiro e prioritariamente a criança.

A partir da prática educativa apresentado, é possível perceber que há outros modos de apresentar e vivenciar a cultura indígena no contexto escolar, e iniciando na primeira etapa de educação, a Educação Infantil. Por outro lado, destacamos que há tanto o que viver e aprender na infância, e a Educação Infantil possivelmente é espaço pedagógico que propicia as interações ativas e integrada às demandas da comunidade que a compõe.



Referências

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 159- 176.

BARBOSA, M. C.; DELGADO, A.C.; TOMÁS, C. A. *Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?* Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BRASIL. *Lei n. 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.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M. "Ela é nossa prisioneira!" Questões teóricas, epistemológicas e ético metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Grifos*, Chapecó, n. 15, p. 16-47, nov./2003.

LUCIANO, G. DOS S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional., 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: Oliveira-Formosinho, Julia. Kishimoto, Tizuko Morchida. Pinazza, Mônica Apezato. (orgs.). *Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLAISANCE, E. Por uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 347p.



SARMENTO, M.; SOARES, N. F.; TOMÁS, C. A. Globalização, Educação e (Re) Institucionalização da Infância Contemporânea. In: **Anais** do VIII Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.

SARMENTO, M.; SOARES, N. F.; TOMÁS, C. A. Políticas públicas e participação infantil. Educação, *Sociedade & Culturas*, nº 25, 2006, 183-206.

SARMENTO, M. J. *A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos*. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. Sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 23, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.



A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO: o contato desde a infância e o sujeito na sociedade

Milene Mendonça Vital²⁵¹

Tamires Gomes de Jesus²⁵²

Christiane Guimarães de Araújo²⁵³

Khattelyn Lorraine Ferreira dos Santos²⁵⁴

| 723

Palavras-chave: Arte, Desenvolvimento, PIBID, Infanto-Juvenil.

1 Introdução

No PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação acompanhamos a turma do ensino médio 2º ano B da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, localizada em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Durante esse período foi elaborada uma atividade em que as acadêmicas tiveram que gravar um vídeo respondendo à seguinte questão: “Porque eu tenho que estudar arte se eu não quero ser artista?”. Uma indagação que nos fez ir um pouco mais além e questionar a importância da arte no desenvolvimento do ser humano. Pretende-se com esse texto responder a essa questão, além do impacto que um ser humano que acessa a arte desde cedo gera em sua vida e seu entorno. Fundamentamos teoricamente esta reflexão em textos, artigos acadêmicos, trabalhos de conclusão de curso e análises de estudos de grandes nomes na pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano, como Vygotsky (2001, 2009).

O objetivo principal dessa produção é poder dialogar sobre a importância da arte no desenvolvimento do ser humano. Apresentando por meio deste, a importância de ter contato

²⁵¹ Graduanda no curso de Licenciatura em Teatro – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Unidade de Campo Grande – E-mail: milenevital2000@hotmail.com

²⁵² Graduanda no curso de Licenciatura em Teatro – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Unidade de Campo Grande – E-mail: tajesusgm@gmail.com

²⁵³ Professora Orientadora – Dra. em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/MS– E-mail: chris.araujo@uems.br

²⁵⁴ Professora Orientadora – Es. em Arte na Educação: Dança, Música e Teatro – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Unidade de Campo Grande – E-mail: khattelyn.485109@edutec.sed.ms.gov.br



com a arte desde a infância e instigar a discussão de como o conhecimento afeta na participação do sujeito em sociedade.

Nos baseamos na pesquisa de diversos pesquisadores e autores que falam sobre o impacto da arte no desenvolvimento do ser humano, como Vygotsky, Bertoletti e Barbosa. A partir dessas inquietações geradas por meio da observação do cotidiano e da realidade escolar do país, elaboramos 2 vídeos de 1 minuto cada falando a respeito da arte na educação e na vida, respondendo ao questionamento e intitulado “Por que eu tenho que estudar arte se eu não quero ser artista?” parte 1 (Fernandes & Gomes, 1 Vídeo (1 min). Por que eu tenho que estudar arte se eu não quero ser artista? Parte 1, 2021) e parte 2 (Fernandes & Gomes, 1 Vídeo (1 min). Por que eu tenho que estudar arte se eu não quero ser artista? Parte 2, 2021).

O processo de montagem do vídeo veio primeiro definindo 3 tópicos para ser respondidos acerca da arte no desenvolvimento humano, os tópicos foram: “Qual a importância da arte?”; “Com o que ela contribui?”; “Qual a função da arte na base curricular?”. O vídeo foi produzido utilizando a ferramenta “TikTok” e nele foram inseridas imagens e vídeos exemplificando o que estava sendo explicado, seguindo o roteiro elaborado anteriormente.

O vídeo foi previamente analisado e assistido pela professora orientadora Khattelyn para que ela fizesse suas contribuições e apontamentos antes que fosse passado aos alunos.

2 Fundamentação teórica

A arte se mostra presente na vida dos seres humanos desde o início de seu próprio surgimento, sendo utilizada principalmente nos rituais em que representavam seus deuses e nas pinturas rupestres, ela está diretamente ligada as representações do meio social em que ele estava inserido. Independentemente das diferentes culturas, religiões, formas de viver e pensar há vestígios de artes em todos os tipos de povos, desde os pré-históricos, aos gregos, chegando aos tempos de hoje, a atualidade. Sendo a arte presente em todos os momentos da presença do ser humano, como haveria de ser algo voltado apenas para o entretenimento, tratado como desnecessário ou desimportante para a vivência?

Lev Semionovitch Vygotsky foi um psicólogo bielo-russo e pioneiro a defender que as crianças aprendem por meio da exploração do ambiente e criam mecanismos próprios de aprendizagem bem antes de começarem a escola. O mesmo evidencia que a arte se constitui



num fazer que envolve três fatores fundamentais: a organização das experiências, a autocompreensão (partindo da organização do seu mundo a comunicação por meio da expressão) e o relacionamento com os outros por meio do seu trabalho.

Parafraseando Barroco e Superti (2014), Vygotsky diz que a arte objetiva os sentimentos e outras potencialidades humanas, propiciando aos indivíduos uma nova organização psíquica, assim, ao produzir arte e se apropriar dela, novas funções psicológicas são formadas e desenvolvidas.

A arte a partir da construção do ser humano não pode e não existe referente a apenas um indivíduo, ela é reconhecida como um produto social. O pensamento de Vygotsky (1999) trata a arte como uma recriação da realidade material e que vai transformar o sujeito, dentro de uma concepção da natureza social. Compreende-se então a arte como um objeto cultural, não sendo obra de apenas um sujeito, mas construída socialmente onde entende-se as capacidades mentais tipicamente humana.

Seguindo o pensamento de Barbosa (1990, p. 11), “Acredita-se que a arte não é apenas uma consequência de modificações culturais, porém o instrumento provocador de tais modificações”. Desta forma, a arte poderia ser compreendida como um instrumento causador de mudanças e não como o que reflete ou transparece tais mudanças.

Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 308), “A arte deste modo, surge inicialmente como o mais forte, instrumento na luta pela existência”, eis aqui um dos principais motivos da importância da educação intelectual artística, e que deve ter seu espaço garantido nas instituições de educação básica, não apenas como componente curricular obrigatória, mas sim, entendendo que é um mecanismo da práxis humanizadora e educadora das emoções e dos sentidos das pessoas historicamente envolvidas no trabalho pedagógico, que segundo esta teoria pode ser entendida como uma forma de transformação do meio natural, social e inteligível do homem.

E mesmo a disciplina de arte sendo de suma importância como já se foi fundamentado anteriormente, a partir de teóricos já destacados, há uma ausência e falta de interesse da parte dos alunos, e não somente deles, mas da escola como um todo e da sociedade, onde muitas vezes se acha que o papel do professor da disciplina de arte se resume em ser o responsável do lazer dos alunos e decorar a escola, o que nem sequer faz parte de seu papel como educador.



4 Resultados e Discussão

Em uma aula realizada pelo Google Meet, a professora orientadora Khattelyn iniciou abrindo o questionamento “Para que a arte?”, instigando os alunos a pensarem a respeito antes de trazer nossa proposta. Após esse momento, a professora transmitiu o vídeo aos alunos dos 2º anos e abriu uma discussão acerca do vídeo, pedindo que trouxessem suas reflexões e entendimento do que havia sido passado.

Os alunos pouco se pronunciaram, alguns disseram que gostaram de como o vídeo foi feito e que compreenderam o que foi passado, mas quando questionados sobre o porquê o assunto geral do vídeo “Porque eu tenho que estudar arte se eu não quero ser artista?” quase não houveram comentários, apenas dois alunos pontuaram sobre o incentivo da criticidade e do respeito às diferentes culturas.

No geral, poucos alunos participavam das aulas síncronas realizadas por meio da plataforma Google Meet, ainda assim, o vídeo foi aplicado em todas as turmas de 2º anos e recebidos de maneiras diferentes. A intenção da produção do vídeo cumprindo com o objetivo não é a de que os alunos saiam da aula compreendendo tudo a respeito do porque eles estudam a arte, mas se permitirem esse questionamento e considerando sua importância. Mostramos por meio do vídeo e das discussões o entrelaçamento de culturas, incentivo a criticidade, respeito e acesso ao conhecimento que a arte na educação promove, assim como o arte-educador.

Ficou claro que os alunos foram provocados a pensar, refletir e continuar essas indagações para além da aula e da escola.

5 Considerações Finais

A arte então é entendida como intrínseca a vida e ao ser humano, necessária a expressão, representação e transformação, sendo também instrumento de registro e compreensão do próprio ser em cada período e na atualidade. A arte instiga a criticidade, expondo a realidade, o meio social ao qual o indivíduo está inserido, incentivando a reflexão e a catarse, colocada aqui no sentido descrito por Barroco e Superti (2014) de transformar as



emoções suscitadas em um novo sentimento, ao mesmo tempo que é desenvolvedora de novas funções psicológicas.

Socialmente construída a arte é produto e instrumento da humanidade para expressar, contestar e transformar o que somos, o que fomos e o que podemos ser, não possuindo algo inalcançável, sendo possível a magia real ou utópica mesmo ligada a realidade.

| 727

Infelizmente sua importância ainda é questionada diariamente, nas escolas, nos estudos e como trabalho, muitas vezes reduzida como mera ferramenta de entretenimento e nada mais. Embora não tenhamos conseguido o resultado que esperávamos dos alunos com a produção do vídeo, acreditamos que para o nosso próprio conhecimento tenha servido de muito, tanto no meio acadêmico quanto no pessoal, pois estudar acerca do que iremos lecionar nos torna mais convictos de nosso conhecimento e também do que precisamos fazer e transmitir como docentes e cidadão atuantes socialmente.

Referências

BARROCO, S. M. S. & SUPERTI, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31.

BERTOLETTI, A. *A arte na infância*. Atividades e Experiências, Editora Positivo, p. 21, 2009.

BIESDORF, R. K. WANDSCHEER, M. F. *Arte, uma necessidade humana: função social e educativa*. Itinerarius Reflectionis, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí - UFG, vol. 2, n. 11, p. (1 - 11), 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A Imaginação e a Arte na Infância*. Madri: Akal, 2009.



A EDUCAÇÃO EM DEVIR E A IMAGEM DA CRIANÇA

*Luis Carlos Rodrigues*²⁵⁵

*Celso Kraemer*²⁵⁶

*Luciana Fiamoncini Frainer*²⁵⁷

| 728

Palavras-chave: educação, infância, devir.

1 Introdução

Pesquisas sobre educação envolvendo etnia, classe, gênero, religião, deficiência, inclusão etc., são a base da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, à qual está vinculado o grupo de pesquisas Saberes de Si, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Blumenau (FURB). Parte-se do pressuposto de que há diferentes formas de existência e, portanto, diferentes de modo de se fazer educação, não devendo ela ser padronizada.

Outro viés das pesquisas é a atitude crítica frente às temáticas abordadas e que envolvam Educação. Portanto, parte-se do pressuposto de que a educação, combatendo as padronizações de gênero, etnia etc., religião etc., pode ser uma maneira de firmar as diferenças e individualidades no devir da vida em sociedades. Na perspectiva do pensamento de Henri Bergson, assume-se uma perspectiva contrária à estagnação de modelos, abrindo o pensamento sobre educação ao devir, às pluralidades, às possibilidades de se conviver com o diferente.

Conforme Carvalho (2020), uma imagem do devir na educação é a da criança. Neste estudo, de cunho bibliográfico, retoma-se a imagem da criança enquanto devir no intento do método intuitivo em estudos sobre educação. Este texto, cujo objetivo é explicitar o devir

²⁵⁵ Doutorando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Professor da Educação Física no Instituto Federal Catarinense - IFC. Contato: luis.rodriques@ifc.edu.br

²⁵⁶ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Professor titular na Universidade Regional de Blumenau. Contato: kraemer250@gmail.com

²⁵⁷ Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Coordenadora de Curso e docente no Centro Universitário Leonardo da Vinci. Contato: luciana.fiamoncini@hotmail.com



criança na educação, deriva de duas pesquisas de doutorado, junto ao Grupo de Pesquisa Saberes de Si, do PPGE da FURB, que se pautam em Bergson, Foucault e Paulo Freire para discutir aspectos relacionados aos fundamentos da educação.

2 O devir criança

| 729

Um desenvolvimento do pensamento acerca do devir encontra-se em diversos textos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, incluindo-se a noção do devir criança (DELEUZE; GUATTARI, 2002). Segundo eles, pode-se pensar o devir como uma linha, sempre em via de se diferenciar de si mesma. Uma linha em devir inscreve em si própria a possibilidade de se fazer. Desta forma, é possível tornar-se outro sem deixar de ser si mesmo.

Há, para Deleuze e Guattari (2002), muitos devires: o devir mulher, o devir travesti, o devir animal, o devir criança. Estas possibilidades abrem para inúmeros outros possíveis modos de *ser-em-devir*. Escolhe-se o devir criança para refletir sobre a educação em geral, o que não envolve apenas a criança enquanto uma idade definida cronologicamente, mas uma forma de ser, um processo permanente de devir, ao longo da vida toda, desde a Educação Infantil até o pós-doutoramento e a velhice.

As considerações sobre devir de Deleuze e Guattari, leitores de Bergson, tem como base a noção bergsoniana de duração. Esta de modo muito breve, conforme Worms (2004), é o tempo que dura em sua passagem. Bergson (2020) deseja livrar o tempo da espacialização temporal. Para ele, o tempo é um contínuo movente que apreende passado, presente e futuro de modo indivisível. A imobilização do tempo no espaço é um artifício da inteligência, para a resolução das questões cotidianas. O tempo em relação ao espaço, que é o tempo do relógio, embora muito útil, obscurece o tempo da vida, que é duração.

A inobservância do movimento leva à ilusão de que a vida é um sistema fechado, o que dificulta uma compreensão da vida como devir (BERGSON, 2010). O autor enfrenta a dificuldade de explicitar sua visão do tempo com o uso de imagens. Posto que remete a uma realidade em movimento que não se deixa apreender, as imagens não se submetem à linguagem em geral (BERGSON, 2010).

As imagens estão a meio caminho das definições, que possam ser feitas tanto sob a ótica do objeto quanto do sujeito (BERGSON, 2010). Com elas, mais profundamente, não faz



sentido se pensar uma relação entre sujeito e objeto que, num e noutro caso, desemboca numa visão totalmente racional da realidade. As imagens, no pensamento de Bergson, possibilitam que os sentidos das ações humanas emanem da vida interior (CARVALHO, 2020). Com isto, ganha importância um conhecimento imanente ao corpo como possibilidade de compreensão de sua existência, abrangendo a vida interior para se pensar a educação. Carvalho (2020) se vale da imagem da criança para pensar a educação em devir.

| 730

3 Imagens da criança: a intuição como método em educação

Conforme já visto acima, conceito de imagem, de Bergson (2010), permite renunciar às definições fechadas a respeito de educação. Trata-se de um procedimento que se afigura num caminho para se pensar a educação em sintonia com o devir da vida. Com a noção de imagens adentra-se na metodologia bergsoniana que se vale da intuição como um acesso à duração. Bergson (2010) serve-se da intuição das imagens para reencontrar as coisas em seu ser, de modo singular e transitório do tempo que dura. O método intuitivo, embora contingente e errante, não deixa de ser preciso (DELEUZE, 1999).

Bergson, para explicitar seu método, faz uma analogia entre a filosofia e o trabalho de um alfaiate que costura uma roupa. Os conceitos filosóficos devem ser justificados adequadamente ao objeto estudado. Assim como uma roupa não pode ser nem larga nem apertada demais. Conforme Gallego (2017), as imagens, para Bergson, são mais do que uma metáfora e menos do que um conceito fechado. Bergson serve-se das imagens na tentativa de apreender o que não pode ser escrito, por estar em devir, num constante movimento de mudança (CARVALHO, 2020). As imagens procuram captar a realidade movente em que se vive. Para tanto, elas mesmas são puro movimento, não podendo ser, por isso, apreendidas por representações da realidade (BERGSON, 2010).

Nietzsche (2011) em *Assim falou Zaratustra*, apresenta, através da metáfora, a evolução do espírito no sentido de uma maior afirmação da vida. “Três metamorfoses do espírito menciono para vós: de como o espírito se torna camelo, o camelo se torna leão e o leão, por fim, criança” (NIETZSCHE, 2011, p. 27). Ele se contrapõe à submissão da humanidade em relação ao que é exigido por uma sociedade fechada, o pesado fardo do dever, sem resistência, criatividade e ludicidade que sufoca os aspectos vitais da existência.



De modo muito sintético, o camelo representa a obediência; o leão, a recusa e o desejo de viver de modo diferente e a criança, através de sua incompletude, é capaz de criar um mundo novo. A metáfora de Nietzsche vai ao encontro do devir criança, conforme proposto por Carvalho (2020), que vê a imagem da criança como uma indecisão plena de promessas. A seguir, algumas considerações sobre as possibilidades de se proceder intuitivamente na educação, a partir das imagens da infância, à luz das considerações teóricas de Bergson.

| 731

a) Quando crianças brincam umas com as outras, correm livremente por um pátio sem pensar nos movimentos que estão realizando.

A imagem da criança, a partir de Bergson (2010), faz parte das outras imagens. Esta imagem pertence a dois sistemas: no primeiro sistema, as imagens se relacionam umas com as outras, de uma só vez, porque não há distância entre o corpo e o mundo material. O corpo é uma imagem entre outras imagens. A percepção é pura porque não há recorte da matéria. Percebe-se tudo de uma só vez. No segundo sistema, sem desconsiderar o primeiro, as imagens interagem com um ser vivo, no caso, a criança, que pode criar algo de novo no universo que abarca os dois sistemas.

b) As crianças podem ser o que quiserem. Num piscar de olhos, tornam-se mocinho ou bandido. Quem nunca perguntou a uma criança o que ela será quando crescer? Ela responde de uma só vez bombeiro, professor de educação física, policial, médico, manicure, professor da NASA, cabeleireiro.

A criança pode seguir muitos caminhos deferentes porque sua duração, que é uma multiplicidade qualitativa, segundo Bergson (2020), traz junto de si todo o passado, num contínuo até o futuro, como uma melodia. Sua imagem em movimento, conforme Bergson (2010), não cede às ilusões da razão, para fazer representações fechadas de suas inclinações espirituais, nem mesmos das coisas.

c) Quando uma criança encontra outra, elas já se tornam amigas, podendo até mesmo se tornarem melhores amigas, de uma hora para a outra. Basta um “oi”, ou, então, um “vamos brincar?”. A camaradagem se instaura imediatamente.



Apoiando-se em Bergson (2010), pode-se dizer que ainda não houve tempo para que a criança contraísse os hábitos da vida moldada dos adultos, que fazem com que se repita tudo o que é costume numa cultura. Enquanto os sentidos da criança estão sendo educados, uma memória longínqua, conforme Bergson (2015), desde antes do nascimento, é o que possibilita os primeiros contatos com as outras imagens. Por isso, simpatiza com o que é diferente sem preconceitos, o que possibilita uma camaradagem de longa data, à primeira vista. Ela tem micro percepções que são impossíveis a um adulto, o que dá uma amplitude maior de impressões a respeito das coisas.

| 732

d) Quando uma criança começa a falar algo sem sentido, ou mesmo cantar fora de hora, muitas vezes ela não é repreendida, sendo até mesmo incentivada a continuar.

No início de sua vida, pode-se perceber que os dois sistemas de imagens ainda não estão totalmente apartados um do outro, então, a criança consegue uma percepção longínqua das coisas, numa amplitude de duração que não é espacial. “[...] como um devir não tem sujeito distinto de si mesmo; mas também como ele não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado num outro devir do qual ele é o sujeito, e que coexiste, que faz bloco com o primeiro.” (DELEUZE E GUATTARI, 2002, p.18). A coexistência de diferentes durações possibilita, conforme Bergson (2015), uma profunda simpatia. Destarte, não se repreende nas crianças aquilo que se costuma repreender nos adultos. O contato espiritual que a criança tem com o outro insurge-se contra os ditames da forma do espaço que resulta em reprimendas da vida prática.

Existem graus de duração, segundo Bergson (2010), em que se situam as imagens entre o espírito e a matéria que se vinculam com a liberdade do corpo, conforme se dê uma maior atenção à vida. Acontece que se valoriza o que é útil, o que faz com que a balança de exigências sociais penda para a repetição do que está delimitado. Num extremo está o puro automatismo, no outro, a completa falta de razão, o mundo dos sonhos, que se afigura como loucura na cultura em que se vive.

A racionalidade, para Kant, é o que imprime o sistema de cultura (DELEUZE, 1994). Cada um dos extremos é um vício, pois uma vida virtuosa deve encontrar um meio termo



entre eles (ARISTÓTELES, 2007). A criança, ao que parece, situa-se neste meio termo, longe do automatismo, ela tem o mundo para descobrir, longe da loucura, afeita ao sentido da vida, ela serve-se da matéria para ir mais longe.

5 Considerações Finais

| 733

A partir da noção bergsoniana de imagens se pode observar a vida de dentro. Bergson (2021) incita os filósofos a fazerem isso para, depois, retornarem à superfície de sua vida. Procedendo assim, é possível um conhecimento da inserção do espírito na matéria, que apreende o seu movimento. Bergson (2015) vislumbra o transcorrer da vida e até mesmo da matéria em geral, desde sua interioridade até sua superficialidade por um impulso vital, que tem sua gênese numa explosão de um centro, do interior da vida, como acontece com uma granada.

A vida precisa da matéria para se refazer e seguir algum caminho. A educação possui uma materialidade essencial para a vida social. Para Bergson (2021), explosões acontecem na evolução da vida, sempre fazendo com que ela se reinvente entre uma imagem e outra, da criança de uma geração para a criança da geração seguinte, passando brevemente pela vida adulta. Cabe a uma educação em devir possibilitar um contínuo temporal, sem a interrupção do devir criança.

A imagem da criança é um tanto idealizada, mas, afigura-se válida para explicitar a posição antípoda de onde a vida social tende a levar a humanidade. No entanto, não pertence ao outro extremo, da loucura, mas somente ao mundo dos sonhos, no qual a distância do mundo material possibilita realidades que vão além das possibilidades de se criar uma imagem.



Referências

ARISTOTELES, *Ética a Nicomaco*. Texto grego a frente. Traduzione, introduzione e note di C. Natali. Roma-Bari: Laterza 2007

BERGSON, H. *Matéria e Memória*: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BERGSON, H. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. São Paulo. Edipro, 2020.

BERGSON, H. *A energia espiritual*. Trad. Rosemary C. Abílio. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

CARVALHO, M. C. Indecisão plena de promessas: imagens da vida e da infância na filosofia de Henri Bergson. *Revista Educação e Filosofia*, v. 34 n. 71 (2020). Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/56831>>. Acesso em: 18 Abr. 2022.

DELEUZE, G. *A Filosofia Crítica de Kant*. Tradução de Germiniano Franco. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1994.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GALLEGO, A. D; VELOSA, F. *Bergson - O intocável fantasma da vida*. São Paulo: Salvat, 2017.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril, 1980. (Coleção Os Pensadores).

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.

WORMS, F. A concepção bergsoniana do tempo. In: *Dois pontos*: Revista do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, nº 1, 2004, pp. 129-149.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 11: JUSTIÇA AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NA AMÉRICA LATINA

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL
Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,
02 e 27 de maio de 2022 (*online*)
ISBN: 978-85-7897-330-8



A TEORIA DE GAIA: aquecimento global, mudanças climáticas e perdas ambientais

Natália Cerezer Weber²⁵⁸

| 736

Palavras-chave: Aquecimento Global, Crise Ambiental, Gaia, Mudanças Climáticas, Perdas Ambientais

1 Introdução

Na década de 1970, o autor James Lovelock desenvolveu sua teoria sob a ótica de comparação da Terra com um organismo vivo. A teoria de Gaia estabelece que a Terra é um sistema cibernético formado pela crosta terrestre, hidrosfera, biosfera e solo, o qual possui a capacidade de se autorregular para desta forma manter as condições adequadas para a vida dentro dela.

Ocorre que estamos diante de um cenário problemático global, onde esse sistema enfrenta uma crise e gera consequências desestabilizadoras para o ambiente de vida terrestre, em razão da atual mudança climática, advinda da alta poluição do meio ambiente, contemplado por águas, solos e a atmosfera, decorrente de fatores como o aumento populacional, a alteração do estilo de vida humana rapidamente de um século para o outro e a exploração desenfreada e irresponsável de recursos naturais.

Este trabalho tem como objetivo apresentar a Teoria de Gaia, demonstrando as mudanças climáticas que a Terra vem sofrendo, assim como as perdas ambientais para os filhos de Gaia, que atingem a saúde e o bem-estar devido aos danos provocados pelo comportamento dos seres humanos de forma inconsciente, essencialmente quanto ao aquecimento global, considerando que a Terra tem recebido mais calor do que pode suportar no último século pertinente da poluição gerada e esse efeito poderá causar sérias consequências para a sobrevivência na Terra.

²⁵⁸Mestranda em Direitos Humanos pela UNIJUÍ. Contato: naty_weber@hotmail.com



A metodologia utilizada é de cunho inteiramente bibliográfico, sendo realizado com base em leituras de livros, com enfoque na Teoria de Gaia e A Vingança de Gaia, escrito por James Lovelock, assim como artigos publicados e em estudos de sites acerca do tema. O presente texto reflete parte dos estudos empreendidos no grupo de pesquisa em Direitos Humanos, Justiça Social e Sustentabilidade. Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos da UNIJUI (PPGDH), orientado pelo professor Dr. Daniel Rubens Cenci.

| 737

Em suma, percebe-se a necessidade da conscientização e medidas urgentes a serem aplicadas, com o objetivo de regredir para um estado saudável da Terra, a partir de políticas públicas que contemplem o desenvolvimento sustentável, de maneira a correr contra o tempo, conforme Lovelock sugere o uso da Energia Nuclear como alternativa imediata.

2 Fundamentação teórica

A teoria de Gaia foi altamente criticada quando foi desenvolvida, no entanto, com o passar dos anos, e a percepção do aquecimento global como uma febre planetária capaz de mudar o clima e induzir perdas climáticas, assim como afetar a saúde humana, atingir o bem estar e transformar as condições de adaptação e sobrevivência na Terra passou a alcançar respeito entre os cientistas, ainda que não seja altamente difundida na comunidade.

O tema se relaciona com os interesses individuais e coletivos, tendo grande importância no cenário planetário atual, visto que a crise ambiental afeta a todos e o Meio Ambiente Ecologicamente Equilibrado é um direito fundamental humano e indispensável para o exercício do direito à cidadania, à vida e à saúde.

A abordagem, análise e estudos de temas ambientais além de promoverem assuntos de relevância social que contribuem para a conscientização de mudanças positivas para a concretização destas e afirmem a segurança coletiva.

3 Resultados e Discussão

Inicialmente cabe adentrar que a denominação da Teoria de Gaia vem da origem da mitologia grega, onde Gaia é a Deusa da Terra, denominada Mãe-Terra. Atendo para si este



conceito James Lovelock na década de 1970 desenvolveu a Teoria de Gaia como uma metáfora para a Terra viva.

A Teoria desenvolvida não acredita que de fato a Terra esteja viva, apenas utiliza desta metáfora em virtude da capacidade da mesma de se autorregular, diferentemente de seus planetas vizinhos como Marte e Vênus que podem considerar-se “mortos”.

Trata a Terra como um sistema autorregulador, onde permite-se que a vida nela se desenvolva juntamente. Assim, pretende entender “o que é” e “quem é” a camada fina da terra entre o interior dela e a atmosfera que a engloba, como os organismos que habitam nela se adaptam as condições e de que forma são atingidos pelas mudanças descarregadas pela poluição humana, sobretudo a atual questão do aquecimento global que vem se intensificando e comparando-se a uma “febre” no corpo terrestre.

Segundo James Lovelock (2020) “O sistema da Terra se comporta como um sistema único e autorregulador composto de componentes físicos, químicos, biológicos e humanos. As interações e feed-backs entre os componentes são complexos e exibem uma variabilidade temporal e espacial multiescala”.

Sendo assim, Lovelock (2020) observa que “o sistema da Terra se comporta como um sistema único e autorregulador composto de componentes físicos, químicos, biológicos e humanos”.

Dessa forma, a Terra para manter suas formas de vida estar em uma oportuna para o desenvolvimento de todos os organismos vivos habitantes nela, sem que ultrapasse os limites de acidez, salinidade e a quantidade de oxigênio no ar e água (LOVELOCK, 2020).

Para a Teoria de Gaia a Terra já está velha e vem recebendo mais calor do que consegue suportar e se autorregular, assim se superaquecendo, causando o derretimento de geleiras importantes como da Groelândia e da Antártida ocidental (LOVELOCK, 2020).

O aquecimento da Terra e o derretimento das referidas geleiras trará consequências imensuráveis para a regulação da temperatura planetária, ensejando no aumento do nível do mar em até 14 metros, afundando grandes centros, colocando em risco a civilização e causando crise em diversos setores, inclusive com a falta de alimentos, possibilidade de desencadear guerras, conflitos, entre outros problemas (LOVELOCK, 2020).

Ressalta-se que a Terra já enfrentou grandes ataques ao longo da existência, porém os impactos ambientais causados pelos seres humanos decorrentes da poluição colocam na



frente a vida terrestre em risco, ainda que não seja suficientemente capaz de causar a destruição da Terra induz à extinção de muitas formas de vida (LOVELOCK, 2020).

Estudos acreditam que a Terra tenha por volta de 3 bilhões de anos e que durante todo esse tempo manteve a temperatura em estado de manutenção da vida sadia para o bem viver.

No entanto, destaca James Lovelock que o homem ao sair do feudalismo e passar para a Revolução Industrial, criando um novo estilo de vida abusou incessável do planeta, o que contribuiu para a entrada do estado crítico de emergência planetária (LOVELOCK, 2020).

Este dano causado e intensificado pela presença do ser humano na Terra é tão intenso que ainda que fosse parado imediatamente a agressão de todas as formas às águas, solo e ar levaria mais de mil anos para que pudesse regredir ao estado saudável do planeta (LOVELOCK, 2020).

Para Lovelock (2020) “ainda que cessássemos neste instante de arrebatrar novas terras e águas de Gaia para a produção de alimentos e combustíveis e parássemos de envenenar o ar, a Terra levaria mais de mil anos para se recuperar do dano já infligido, e talvez seja tarde demais até para essa medida drástica nos salvar”.

Outro fator que contribuiu para a mudança climática e as perdas ambientais decorre do aumento populacional em 200 anos, ultrapassando para 6 bilhões de pessoas à medida em que a humanidade desenvolveu-se nesse curto período de tempo, assim tendo que produzir mais alimentos e a aspiração desenfreada pelo desejo do modo de vida europeu de Primeiro Mundo a ser alcançado, de maneira que a Terra não está suportando, passando a ditar suas próprias regras internas, para um nível em que os seres humanos não são mais bem-vindos a ela (LOVELOCK, 2020).

Todos esses problemas passaram a ser cumulativos para a Terra, de tal modo que ela encontra-se enfraquecida, assim facilitando a geração de gases de estufa, desmatamento e diversos outros fatores contribuem para a entrada de calor extra, tendo em vista que suas defesas não tem sido suficientes para se proteger dos danos.

Ao analisar todos os problemas e fontes do enfraquecimento da Terra para que suas defesas estejam comprometidas Lovelock (2020), então ao tratar das possíveis soluções para regredir a situação planetária menciona que a adoção da política “*laissez-faire*” de manter como está sem desempenhar esforços para a mudança, preocupando-se apenas os governos



com assuntos meramente econômicos em contrapartida aos ativistas “verdes” que defendem o desenvolvimento sustentável como um fumante com câncer de pulmão que espera se curar deixando de fumar num estágio já avançado sem que rapidamente surja melhoras.

Ou seja, para Lovelock (2020), o dano já está avançado e começou agravar, conforme mencionado, há cerca de 200 anos atrás, após a Revolução Industrial e a mudança do estilo de vida, que anteriormente era feudal, com o crescimento populacional, decorrente da busca por uma vida de luxo e romantização do estilo de vida europeu.

Lovelock (2020) problematiza os “ativistas verdes” como denomina aqueles que defendem o desenvolvimento sustentável como a única alternativa cabível a ser aplicada imediatamente para a solução de todos os problemas de Gaia, como se de fato fosse o único meio, introduzindo a erro as demais pessoas com o uso de energia renovável como principal fonte de retardamento dos problemas ambientais, de maneira que fossem os mesmos desaparecer, o autor refuta que não é o suficiente para combater todo o dano ambiental já infligido.

Inclusive, ao tratar das soluções para os problemas de Gaia, Lovelock sugere como contrapartida a utilização urgente da energia nuclear como a melhor alternativa mais viável para o momento e para o estágio em que Gaia se encontra (LOVELOCK, 2020).

Nessa mesma perspectiva, Lovelock (2020) entende que a “Energia renovável soa bonito, mas até agora tem sido ineficiente e cara. Ela tem um futuro, mas não dispomos de tempo agora para fazer experiências com fontes de energia visionárias: a civilização corre perigo iminente e precisa usar energia nuclear agora, se não quiser sofrer o castigo a ser infligido em breve por nosso planeta indignado.”

Ao analisar todos os tipos de combustíveis, o autor percebe os combustíveis fósseis como o carvão e petróleo a liberação dióxido de carbono com a queima, o gás natural que são aptos a emitir apenas metade deste primeiro, contudo persistem os vazamentos, o hidrogênio extraído a partir da eletricidade a partir da água, faz uma análise destas fontes, destaca a energia nuclear como a mais adequada a ser usada nessa empreitada contra o aquecimento global.

Para Lovelock (2020) frisa “[...] acredito que a energia nuclear seja a única fonte de energia que atenderá nossas necessidades sem prejudicar Gaia nem interferir em sua capacidade de conservar um clima e uma composição atmosférica satisfatórios”.



Além do mais, salienta-se que todas essas energias disponíveis são de investimentos muito altos e demorados para serem aplicados, chegando a serem até mesmo utópicas para sustentar uma sociedade inteira com o número populacional atual, bem como irracional pensar em desmatar campos para plantar e cultivar biocombustíveis que serão queimados e emitidos para a atmosfera desfazem-se totalmente da ideia de uma inovação na sustentabilidade (LOVELOCK, 2020).

| 741

Diante disto, para Lovelock (2020), a energia a ser utilizada o mais rápido possível e que surtirá efeitos mais eficazes é a energia nuclear, além de apresentá-la como uma energia segura a ser investida. A energia nuclear possui duas fontes, sendo a fissão nuclear e a fusão. Ambas distinguem em razão da primeira utilizar-se da energia liberada quando os grandes átomos de elementos como o tório, e urânio e o plutônio se desintegram. Enquanto a fusão é o núcleo de elementos leves, como o hidrogênio e seus isótopos.

Portanto, ao final da Teoria de Gaia para James Lovelock a alternativa mais viável a ser urgentemente implementada e investida pela humanidade para retardar as mudanças climáticas que vem ocorrendo em razão do aquecimento global, causando perdas climáticas e afetando a existência humana, colocando-a em risco é a energia nuclear, de maneira a expor seu ponto de vista e estudos dispondo da segurança que esta apresenta.

4 Considerações Finais

O presente texto teve como análise a Teoria de Gaia no que se refere ao seu conceito e diante disto da influência que recebe ao enfrentar as mudanças climáticas, decorrentes do aquecimento global, tendo sido capaz de se autorregular durante milhares de anos para manter as condições de vida adequadas na Terra para aqueles que habitam, com um ambiente seguro para o desenvolvimento.

Restou evidente que a Terra se encontra em estágio crítico, fazendo-se necessário ações que retardem a degradação humana já avançada e as perdas climáticas.

O autor revela que as perdas ambientais que a Terra enfrentou até o momento levariam mais de mil anos para que possam ser revertidas, devendo junto com as alternativas sustentáveis serem adotadas, a urgente utilização da alternativa do uso da



energia nuclear para o momento e a mais segura apropriada para reduzir a degradação ao meio ambiente.

Referências

| 742

LOVELOCK, James. *A Vingança de Gaia*. Rio de Janeiro. Editora Intrínseca, 2020.



DISCURSO NEOLIBERAL NO GOVERNO BRASILEIRO: neoextrativismo e maiores impactos ambientais

Mônica Steffens²⁵⁹

| 743

Agência financiadora: CAPES

Palavras-chave: Neoextrativismo, impactos ambientais, discurso neoliberal, neoliberalismo.

1 Introdução

O presente trabalho possui como objetivo principal verificar os impactos ambientais, na seara do extrativismo, gerados por políticas e discursos neoliberais. Assim, essa pesquisa procura responder se os discursos realizados pelo governo brasileiro possuem relação com aumento ou diminuição da extração de recursos naturais no país em prol do crescimento econômico. Esses aspectos possuem relevância e estão justificados considerando que a atuação e o discurso governamental, nas questões ambientais, podem gerar impactos e custos ambientais a longo prazo. Ainda, para auxiliar na conscientização da população sobre esse fenômeno.

Os três itens principais do projeto são: **a)** Neoliberalismo no Brasil; **b)** Problemas ambientais ligados ao neoextrativismo no Brasil e **c)** Observação dos posicionamentos governamentais e o impacto nos danos ambientais. A pesquisa terá abordagem qualitativa e adotará as técnicas de revisão de literatura, levantamento documental e observação.

2 Fundamentação teórica

O presente projeto irá relacionar o poder do discurso governamental com os reais impactos ambientais que podem ser gerados. Em um primeiro momento, será verificada a

²⁵⁹ Mestranda em Direito pela Unochapecó. Advogada. Contato: monicasteffens@gmail.com



introdução do neoliberalismo no cenário político brasileiro. Em um segundo ponto será abordada a questão dos problemas ambientais ligados ao neoextrativismo no século XXI. Por fim, será aprofundada a observação sobre os posicionamentos governamentais brasileiros do século XXI e os impactos gerados em termos de danos ambientais e aumento do neoextrativismo, principalmente quando do advento do neoliberalismo no país.

| 744

Foucault faz uma relação entre Direito e Poder quando destaca que a dominação não se resume apenas em soberania, já que, existem várias formas de sujeição presentes nas relações sociais, sendo o Direito, inclusive, uma dessas formas de poder. Em outras palavras, não se deve considerar o Direito como mero sinônimo de norma jurídica visto que ele se determina por meio da realidade da sociedade (FOUCAULT, 2007).

Os governos totalitários nascem de crises e sua existência se deve “*apenas ao fracasso, deplorável, mas talvez acidental, das tradicionais forças políticas — liberais ou conservadoras, nacionais ou socialistas, republicanas ou monarquistas, autoritárias ou democratas*”. Sendo assim, podemos dizer que é comum em contextos de decepção generalizada com um governo tradicional ocorrer a ascensão de um governo com discursos totalitários, ainda que abertamente não seja (ARENDDT, 1979, p. 512).

As crises nas sociedades provocam o surgimento de governos totalitários e estes não têm como barreira o ordenamento jurídico, já que, o Direito se movimenta de acordo com a realidade da sociedade, não ocorrendo o inverso. Assim, mesmo que o país objeto de análise ainda seja uma democracia, importante destacar que em diversos momentos na história:

O sucesso dos movimentos totalitários entre as massas significou o fim de duas ilusões dos países democráticos em geral e, em particular, dos Estados-nações europeus e do seu sistema partidário. A primeira foi a ilusão de que o povo, em sua maioria, participava ativamente do governo e todo indivíduo simpatizava com um partido ou outro. Esses movimentos, pelo contrário, demonstraram que as massas politicamente neutras e indiferentes podiam facilmente constituir a maioria num país de governo democrático e que, portanto, uma democracia podia funcionar de acordo com normas que, na verdade, eram aceitas apenas por uma minoria. A segunda ilusão democrática destruída pelos movimentos totalitários foi a de que essas massas politicamente indiferentes não importavam, que eram realmente neutras e que nada mais constituíam senão um silencioso pano de fundo para a vida política da nação. Agora, os movimentos totalitários demonstravam que o governo democrático repousava na silenciosa tolerância e aprovação dos setores indiferentes e desarticulados do povo, tanto quanto nas instituições e organizações articuladas e visíveis do país (ARENDDT, 1979, p. 361).



Dessa forma, a face autoritária de um governo nem sempre será percebida pelos cidadãos, considerando que chega com o apoio de uma parcela da população e não se depara com obstáculos, apenas com a indiferença e a neutralidade da maioria.

O neoliberalismo é um conceito que existe desde 1970 e sempre esteve presente em diversos locais e, mesmo alterando o significado com o passar do tempo, é relevante a relação existente entre o neoliberalismo e a extrema direita composta por neonazismo, nacionalismo e neofascismo (ALBINO, OLIVEIRA, 2021, p.10).

Em paralelo às análises de Hanna Arendt e Michael Foucault, a contemporânea Wendy Brown em sua obra *“Nas ruínas do Neoliberalismo: A ascensão da política antidemocrática no ocidente”* salienta que o neoliberalismo enfrenta uma crise, pois segmentos dessa doutrina têm se desvirtuado, escondendo não a face do real neoliberal, mas sim, aspectos neoconservadores e algumas vezes neofacistas e neonazistas (BROWN, 2019, p. 20-21).

A autora identifica governos atuais como travestidos de neoliberais e cita o governo de Trump nos Estados Unidos, como sendo uma espécie de ordoliberalismo, já que, a postura é de um Estado forte que atua para defender as empresas e o livre comércio, flexibilizando normativas, concedendo desconto em tributos para empresas e bancos, encarando esse auxílio como uma tarefa política (BROWN, 2019, p. 99).

A ascensão de uma ultradireita conservadora, religiosa, moralista, que possui discursos de ódio e só direciona suas políticas e investimentos para o setor empresarial, surge visando exterminar qualquer resquício de Democracia, desmoralizando políticas públicas para o povo, projetos e ideais de diminuição da igualdade social, os direitos das minorias e o respeito às diferenças, sendo que a isso se dá o nome de crise na democracia (BROWN, 2019, p. 98-99).

Destarte, a nova face do neoliberalismo vai de encontro com os valores democráticos sociais, porque negligencia as demandas sociais enquanto protege o mercado. Nesse sentido:

O ataque neoliberal ao social, que estamos prestes a examinar mais de perto, é fundamental para gerar uma cultura antidemocrática desde baixo, ao mesmo tempo em que constrói e legitima formas antidemocráticas de poder estatal desde cima. [...]

À medida que o ataque ao social derrota a compreensão democrática de sociedade zelada por um povo caracterizado pela diversidade e habilitado a governar a si de forma igualitária e compartilhada, a política se torna um campo de posicionamento extremo e intransigente, e a liberdade se torna um



direito de apropriação, ruptura e até mesmo destruição do social - seu inimigo declarado (BROWN, 2019, p. 39).

O que se traduz, é que os governos existentes que adotam a doutrina neoliberal são incapazes de aplicar uma compreensão democrática de sociedade, visando diversidade, igualdade e liberdade a todos os indivíduos em igual medida, sendo sempre vistos como protetores do mercado, da livre economia e do Estado Mínimo.

| 746

A autora Marilena Chauí faz a análise da sociedade brasileira, destacando que ela é oligárquica e polarizada “*entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes*”. Pequena é a parcela da população brasileira que detém as grandes fortunas, mas a classe média insiste em repetir os jargões que ofendem as classes mais pobres e as minorias, sem reparar que conseqüentemente criticam a si mesmos, pois mais próximos das classes mais baixas que dos detentores do poder e do dinheiro. Nesse sentido:

[..] uma carência é sempre particular e embora pressuponha um direito, não alcança a universalidade deste último. Por outro lado, um privilégio é, por definição, sempre particular e deixaria de ser privilégio se se transformasse num direito universal. A polarização entre a carência e o privilégio, expressão acabada da estrutura oligárquica, autoritária e violenta de nossa sociedade nos permitem avaliar o quanto tem sido difícil e complicado instituir uma sociedade democrática no Brasil e dar pleno sentido à cidadania (CHAUI, 2012, p. 161).

Explica que não há como instituir uma verdadeira sociedade democrática no Brasil, antes de retirar os entraves criados pela estrutura oligárquica, autoritária e violenta da sociedade que defende e enaltece quem possui dinheiro e poder sob o pretexto (falso e equivocado) de meritocracia.

O Brasil é um país extrativista que se utiliza de diversas formas para exploração natureza e transformação da matéria prima em capital. A mineração, por exemplo, gera muita riqueza e é responsável pela elevação do PIB do Brasil e por isso o país depende muito dessa forma de produção. Gerando empregos e aumentando a média salarial dos municípios que se instalam as mineradoras a extração de minérios, aparenta ser um ótimo negócio, ser o caminho certo para o progresso (CONTENTE, 2018. p. 25).

Entretanto, existem conseqüências negativas desse extrativismo mineral que são ocultadas pelo brilho da riqueza que produz. Pouco se fala sobre os empregos gerados que



existem apenas enquanto duram as obras de instalação ou sobre os danos ambientais que se apresentam no solo, na água e na fauna dos ambientes que são garimpáveis. Existem fenômenos sociais e ambientais catastróficos nesses ambientes, visto que o foco principal não é melhorar a qualidade de vida das pessoas que residem nas áreas de mineração, mas sim, retirar o máximo de riquezas naturais do local (CONTENTE, 2018. p. 25-26).

| 747

O extrativismo em si é a simples retirada de material orgânico da natureza, exploração puramente e o neoextrativismo possui uma maquiagem de progresso e desenvolvimento do povo e do local objeto de exploração. Diz-se maquiagem porque não há efetiva redução da pobreza local, exemplificando o caso de Canaã dos Carajás em que “a mineração aprofundou a desigualdade, tanto no campo quanto na cidade, e incidiu negativamente sobre o dinamismo produtivo local” (CONTENTE, 2018. p. 27).

Toda a riqueza coletada foi retirada do local e o Estado não conseguiu reverter os valores em políticas públicas que melhorassem a qualidade de vida no local, garantindo educação, saúde e lazer. O extrativismo é realizado por grandes empresas e corporações, sendo obvio que o objetivo principal é lucro e não desenvolvimento local (CONTENTE, 2018. p. 27).

Por fim, o objetivo final é verificar se os posicionamentos governamentais são capazes de gerar impacto e fomentar movimentos antiambientalismo.

Algumas pesquisas identificaram que o discurso e a atuação do governo brasileiro atual frente ao neoextrativismo é totalmente favorável para o seu desenvolvimento, visto que, além da exploração comum que ocorria nos governos anteriores, conta com “duas novas características: o ultraliberalismo e a marginalidade” (WANDERLEY; et al, 2020. p. 591).

O apoio entre governo e corporações privadas é mútuo e nesse caso está configurado o ultraliberalismo, para o autor, pois não há valorização desses recursos naturais e a riqueza não se mantém nos locais de extração. A marginalidade ocorre porque não há observância da democracia, há ameaça à existência dos povos quilombolas, camponeses e indígenas, inclusive com apoio governamental explícito para que haja ataques aos mais marginalizados (WANDERLEY; et al, 2020. p. 591).

Assim, para exemplificar, no dia 30 de outubro de 2019 o atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, afirmou hoje em evento feito para investidores, na Arábia Saudita, que “potencializou” as queimadas na floresta amazônica (AMARAL, 2019). Sendo que no dia 10



de agosto de 2019 ocorreu o “dia do fogo”, no qual produtores rurais do norte do país incendiaram diversas partes da floresta nativa brasileira (MACHADO, 2019). Além disso, o Ministro do Meio Ambiente do governo Bolsonaro realizou reunião com infratores ambientais no dia 06 de novembro de 2019 para discutir os rumos da reserva extrativista Chico Mendes que procura realizar o uso sustentável dos recursos naturais (MAISONNAVE, 2019).

| 748

Assim, forças de extrema direita detêm o poder em diversos governos democráticos neoliberais do mundo, mas possuem discursos carregados de ódio, intolerância, racismo, xenofobia e tendenciosidade religiosa, sendo que as respostas que obtiveram da população foram de concordância e sentimento de pertencimento ou desconforto. Grande parte da sociedade se choca com o discurso moralista conservador, mas o que se percebe é que os movimentos sociais não possuem força para combater governos autoritários, por uma questão de alienação social e por conta do intenso apoio que esses governantes possuem dos empresários que são detentores da riqueza.

3 Metodologia

A pesquisa adotou a metodologia bibliográfica, quanto ao procedimento, qualitativa, quanto à abordagem, básica, quanto à natureza, explicativa, quanto aos objetivos e o método a ser utilizado é o dedutivo. A revisão de literatura foi baseada nos repositórios de dissertações e teses das Universidades, no Portal de Periódico da Capes, nas bases Google Scholar, Scielo, Scopus e outras bases de dados de acesso livre. Foram utilizados artigos científicos, livros, dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de eventos. Não foi realizado trabalho de campo.

4 Resultados e Discussão

A estratégia governamental não é voltada para a real sustentabilidade, mas sim, para fortalecer o extrativismo e a circulação de dinheiro. Com um viés neoliberal, o governo federal sempre elabora estratégias o pretexto de fortalecimento da economia, mas busca na realidade a precarização dos sistemas que protegem o ambiente.



5 Considerações Finais

Com a presente pesquisa, verificou-se que os discursos governamentais geram impactos na realidade do país e podem modificar os rumos em termos de ambientalismo. Uma governança pautada em políticas neoliberais e discursos sobre necessidade da exploração para se obter como consequência o desenvolvimento econômico pode precarizar o sistema de proteção ao ambiente. Em outras palavras, os discursos governamentais acabam por legitimar as más condutas ambientais e flexibilizam as atividades de fiscalização e proteção necessárias.

| 749

Referências

ALBINO, Chiara. OLIVEIRA, Jainara. *Razão Neoliberal e Desdemocratização*. Leituras sobre Neoliberalismo. Acesso em 24 de Agosto de 2021. Disponível em: <https://www.academia.edu/50272777/Leituras_sobre_neoliberalismo_Seriguela_2021_>.

AMARAL, Luciana. *Bolsonaro diz que 'potencializou' queimadas por nova política para Amazônia*. UOL. 30 de out. 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2019/10/30/bolsonaro-diz-que-potencializou-queimadas-por-nova-politica-para-amazonia.htm>>.

ARENDT, Hanna. *As Origens do Totalitarismo*. Acesso em: 28 de Agosto de 2021. Visto em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_arendt_origens_totalitarismo.pdf>

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do Neoliberalismo. A ascensão da política antidemocrática no ocidente*. 2019. São Paulo. Editora Filosófica Politeia. Ebook. Acesso em: 02 de abril de 2021. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5617825/mod_resource/content/2/BROWN%2C%20Wendy.%20Nas%20ru%C3%ADnas%20do%20neoliberalismo.%20S%C3%A3o%20Paulo%2C%20Politeia%2C%202019.pdf>.

CHAUÍ, Marilena. *Democracia e sociedade autoritária*. Revista Comunicação & Informação, v. 15, n. 2, p. 149-161, 2012. Acesso em 02/04/2021. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ci/article/download/24574/14151>>.

CONTENTE, Simone Cristina. O sentido do neoextrativismo: a relação entre o Estado, a Vale e o desenvolvimento social em Canaã dos Carajás-PA. *Revista IDeAS*, v. 12, n. 1, p. e018005-e018005, 2018. Acesso em 28 de Agosto de 2021. Disponível em: <<https://revistaideas.ufrj.br/ojs/index.php/ideas/article/view/223>>.



FILHO, Alfredo Saad; MORAIS, Lecio. *Brasil: neoliberalismo versus democracia*. São Paulo: Boitempo, 2018. Acesso em 02 de Abril de 2021. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bV7GDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT81&dq=Brasil:+Neoliberalismo+versus+democracia&ots=hEHwlpYeTj&sig=rWIDLN40t6MPuOK6cm2QfUmN_5U#v=onepage&q&f=false>.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 8 ed. São Paulo: Graal Editora, 2007. Acesso em 02 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf>.

MACHADO, Leandro. O que se sabe sobre o 'Dia do Fogo', momento-chave das queimadas na Amazônia. *BBC News*. São Paulo. 27 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49453037>>.

MAISONNAVE, Fabiano. *Após se reunir com infratores ambientais, Salles suspende fiscalização na reserva Chico Mendes*. Folha de São Paulo. São Paulo. 4 de dez. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/12/apos-se-reunir-com-infratores-ambientais-salles-suspende-fiscalizacao-na-reserva-chico-mendes.shtml>>.

WANDERLEY, Luiz Jardim; GONÇALVES, Ricardo Junior de Assis Fernandes; MILANEZ, Bruno. *O interesse é no minério: o neoextrativismo ultraliberal marginal e a ameaça de expansão da fronteira mineral pelo governo Bolsonaro*. Revista da ANPEGE, no prelo, 2020. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/poemas/files/2014/07/Wanderley-2020-O-interesse-%C3%A9-no-min%C3%A9rio.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2021.



RELAÇÃO ENTRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS E ESTRANGEIRIZAÇÃO DE TERRAS NO BRASIL

*Stephany Maggioni dos Santos*²⁶⁰

*Janyara Inês de Gasperi*²⁶¹

*Silvana Terezinha Winckler*²⁶²

| 751

Palavras-chave: Estrangeirização de terras, Mudanças climáticas.

1 Introdução

De acordo com o Sexto Relatório de Avaliação (AR6) do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), autoridade científica internacional sobre câmbio do clima, o uso da terra guarda estreita relação com o aquecimento global. Com relação ao uso da terra, setor denominado pelo IPCC de LULUCF (sigla em inglês para Land Use, Land Use Change and Forestry), definiram-se as seguintes metas para que as mudanças climáticas - inevitáveis - ocorram em níveis seguros: *i*) acabar com a perda florestal até 2030 e restaurar 150 milhões de hectares de terras desmatadas e degradadas até 2020 e mais 200 milhões até 2030; *ii*) reduzir as emissões decorrentes da agricultura, mediante mudança do uso da terra, em pelo menos 50% até 2030 e em 65% até 2050.

O alcance dessas metas está estritamente relacionado, no Brasil, com o fenômeno que se convencionou denominar de estrangeirização das terras.

Nesse contexto é que exsurge a problemática da pesquisa: qual a relação entre as mudanças climáticas e a estrangeirização de terras no Brasil? Para solucionar o problema proposto, cujo objetivo geral é analisar a correlação entre a estrangeirização de terras no Brasil e as mudanças climáticas, a investigação perpassa pela elucidação dos seguintes

²⁶⁰ Mestranda em Direito. UNOCHAPECÓ. Voluntária no Poder Judiciário de Santa Catarina. Contato: stephanymaggioni@unochapeco.edu.br

²⁶¹ Mestre em Direito. UNOCHAPECÓ. Assessora Jurídica do Poder Judiciário de Santa Catarina. Contato: janyara@unochapeco.edu.br

²⁶² Mestre em Direito. UNOCHAPECÓ. Assessora Jurídica do Poder Judiciário de Santa Catarina. Contato: janyara@unochapeco.edu.br



objetivos específicos: *i)* descrever, de forma geral, as medidas para redução de emissões relacionadas ao setor LULUCF no enfrentamento eficaz das mudanças climáticas; *ii)* abordar o fenômeno da estrangeirização das terras no Brasil; *iii)* relacionar as consequências da estrangeirização das terras brasileiras às metas de redução de emissões do setor LULUCF.

No que diz respeito à metodologia de pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, norteada pela concepção filosófica pós-positivista. O método de investigação empregado é o hipotético-dedutivo e de procedimento monográfico, com base em análise bibliográfica e documental. A apresentação dos resultados foi estruturada em três partes. Na primeira parte, aborda-se o fenômeno da mudança climática e as medidas de redução de emissões relacionadas ao setor LULUCF para enfrentamento eficaz das metas estabelecidas no Sexto Relatório de Avaliação (AR6) do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), órgão vinculado à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas. No segundo momento, elucida-se o fenômeno da estrangeirização das terras no Brasil e seu reflexo econômico-social. Em arremate, correlacionam-se as consequências da estrangeirização das terras no Brasil às metas de redução de emissões impostas internacionalmente ao setor LULUCF.

| 752

2 Fundamentação teórica

Mudanças climáticas são as alterações gerais do clima do planeta, decorrentes da soma de dois componentes: um antropogênico, denominado de aquecimento global; outro natural, cientificamente conhecido por efeito estufa. As mudanças climáticas não refletem somente o aumento da temperatura da superfície terrestre, mas também a modificação dos padrões de precipitação, ventos, correntes oceânicas, dentre outros fenômenos correlatos ao complexo comportamento do sistema climático (MANN, 2009).

O conhecimento científico sobre o complexo fenômeno das mudanças climáticas é compilado e periodicamente atualizado pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), organização técnico-científica criada em 1988 e vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), composto por pesquisadores do mundo todo. Os resultados das pesquisas científicas sobre câmbio do clima são divulgados em relatórios.



No Sexto Relatório de Avaliação (AR6), de abril de 2022, último divulgado pelo IPCC, reforçaram-se as conclusões já evidenciadas nos relatórios anteriores sobre o nexos etiológico entre as mudanças climáticas, agricultura e uso da terra, setor denominado de LULUCF (sigla em inglês para Land Use, Land Use Change and Forestry, que, em tradução livre, significa Uso da Terra, Mudança no Uso da Terra e Silvicultura). Com efeito, foram definidos objetivos setoriais para alcance das metas de redução de emissões - que, segundo o Acordo de Paris de 2015, devem viabilizar, até 2100, o aumento clima da terra em 1,5º Celsius em relação ao período pré-industrial, limitando-se a, no máximo, 2º Celsius - que, relativamente ao setor LULUCF, envolve as seguintes metas: *i*) acabar com a perda florestal até 2030 e restaurar 150 milhões de hectares de terras desmatadas e degradadas até 2020 e mais 200 milhões até 2030; *ii*) reduzir as emissões decorrentes da agricultura, mediante mudança do uso da terra, em pelo menos 50% até 2030 e em 65% até 2050 (IPCC, 2022).

| 753

As mudanças no uso e na cobertura da terra representam uma importante parcela das emissões globais de gases de efeito estufa (GEE) e, nesse contexto, em termos de emissões associadas ao setor LULUCF, o Brasil é um dos países com papel mais importante, porque possui grandes áreas de vegetação nativa remanescente e grandes áreas de pastagens e culturas agrícolas, o que afeta não apenas a biodiversidade local, mas as emissões de GEE (BUSTAMANTE et al, 2018).

Paralelamente a isso, o Brasil enfrenta o fenômeno da estrangeirização de terras, que corresponde à aquisição de áreas de terra por transnacionais ou pessoas físicas estrangeiras, tratando-se de investimentos internacionais cujo objetivo é a acumulação de terras visando obter os benefícios da utilização da área por meio do controle de vastas áreas territoriais e dos recursos associados, que se operacionaliza mediante aquisição direta ou pela garantia de concessão do direito de uso (MCMICHAEL, 2012a; WHITE et al, 2012).

A aquisição transnacional de terras foi impulsionada nos anos 2000, diante da crise alimentar, financeira, energética e ambiental que assolava o globo. A terra cultivável tornou-se uma oportunidade de continuidade à rentabilidade do capital acumulado e uma saída à crise estrutural (LIMA; OLIVEIRA, 2019). A terra converteu-se em alvo do capital financeiro e do capital produtivo.

A interconexão do mercado financeiro com a produção global de alimentos aumentou o impacto na distribuição dos grãos e outros alimentos essenciais. Nesse cenário de



volatilidade do mercado, a compra de terras representa uma garantia real para investimentos em caso de outra bolha financeira estourar (LIMA; OLIVEIRA, 2019).

Enquanto a compra representa garantia aos adquirentes, diversas vezes a população local é afetada de maneira negativa. Como, por exemplo, o que ocorreu nos Estados do Maranhão, Piauí, Tocantins e Bahia, em que a financeirização de terras impactou negativamente o meio ambiente e os direitos humanos dos moradores. Conforme destacaram Esteves e Gurgel (2019), o relatório desenvolvido pela FIAN demonstrou que a estrangeirização gerou riqueza para poucos e causou destruição social na região, com a expropriação de comunidades rurais e destruição ambiental.

E, destaca-se que nos últimos anos ampliou-se o consumo de alimentos baratos, altamente calóricos e de baixa nutrição, o que resulta em desnutrição aliada à obesidade. Sem contar que cerca de um terço dos alimentos produzidos para consumo humano são desperdiçados ou perdidos, resultado da distribuição em massa (transporte, embalagens, resfriadores e outros dispositivos) (GUSTAVSSON et al., 2011, p. 4 apud ELIAS; PICOLLI, 2019).

A associação desses fatores com os sistemas alimentares responde por “70% da estimativa de perda da biodiversidade terrestre em um cenário projetado para 2050 (WWAP, 2018)” (ELIAS, PICOLLI, 2019).

Tal modelo de produção e investimento se torna inviável a longo prazo, tendo em vista o impacto ambiental e alimentar causado, indo em contra ao bem-estar social pretendido.

Os reflexos desse modelo de produção refletem nas metas nacionais de redução de emissões, assumidas pelo Brasil no Acordo de Paris, fruto da 21ª Conferência de Partes (COP21), de 2015, da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (sigla em inglês UNFCCC), internalizada pelo Decreto 2.652, de 1.º de julho de 1998.

É que o desmatamento extingue importante sumidouro de GEE, malferindo a meta de reflorestamento, ao passo que a ampliação das pastagens intensifica as emissões de GEE, o que traz como consequência a intensificação do aquecimento global.

De outro lado, a estrangeirização de terras pode, no futuro, representar uma estratégia com efeitos benéficos às metas de redução de emissões. Isso porque o mercado voluntário de créditos de carbono, que está em ascensão no comércio internacional e em vias de ser regulamentado no Brasil, objeto do Projeto de Lei 528/2021, exige o reflorestamento de terras



e a certificação de técnicas sustentáveis de uso da terra. Diante dos benefícios do mercado internacional de carbono, que envolve cifras consideráveis e até isenções tributárias - é possível que a estrangeirização de terras passe a desempenhar efeitos ambientais benéficos.

3 Metodologia

| 755

Esta pesquisa, que se encontra em andamento, se propõe a discutir os reflexos da estrangeirização de terras brasileiras nas metas assumidas pelo Brasil nos acordos internacionais sobre mudanças climáticas. Pretendendo através dessa abordagem demonstrar a importância de uma aplicação justa e digna das normas e dos princípios norteadores do Direito Ambiental brasileiro.

Para isso, serão utilizadas como fonte de pesquisa decisões administrativas e judiciais acerca do tema, bem como, produções bibliográficas e documentais. Sabe-se que a pesquisa bibliográfica de maneira genérica, trata-se de buscar o saber no conjunto de diversas obras (FACHIN, 2003).

Por certo, a abordagem metodológica a ser utilizada será a qualitativa, que é descrita como um método de análise que não emprega instrumentos estatísticos, sendo a forma adequada para a abordagem de um problema de natureza social, eis que exigem diferentes enfoques, apontada como a abordagem aplicável a problemas complexos (RICHARDSON, 2010). Ademais, mostra-se o método adequado, pois a pesquisa qualitativa não se interessa na padronização da situação pesquisada, ou em garantir representação por amostragem (FLICK, 2013).

O método de pesquisa a ser usado é o dialético, do grego “dialektike”, que significa discussão, como o próprio nome explica, trata-se de uma forma de discutir e debater. Para a filosofia antiga, consiste na argumentação dialogada (RODRIGUES, 2014).

Conforme explica Rodrigues (2014), o método é fundamentado em Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que afirmava que a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, ou seja, as contradições transcendem, dão origem a novas contradições que passam a requerer soluções. Na concepção hegeliana de dialética de natureza idealista se admitia a hegemonia das ideias sobre a matéria. Entretanto, para Karl



Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que possuem base materialista, se admite a hegemonia da matéria em relação às ideias (GIL, 1999, p. 31-32).

Ainda, conforme Rodrigues (2014), o método dialético embasa-se em três princípios: a unidade de opostos, os fenômenos possuem internamente aspectos opostos; quantidade e qualidade, são inter relacionados, sendo que as mudanças quantitativas refletem em mudanças qualitativas; e negação da negação, sempre algo surge e se desenvolve e algo que se desagrega e transforma-se.

Vieira (2010) afirma que a dialética contemporânea, após as contribuições de Karl Marx e Hegels, o método consiste na apresentação de uma tese (proposição dialética), contraposição da tese (antítese) e uma síntese, resultado do embate entre a tese e antítese, porém sem descartar a uma delas, conservando elementos de ambas.

Diante do exposto, mostra-se o método mais adequado para solucionar o problema de pesquisa que nos propomos a responder, principalmente por tratar-se de análise de aplicações de princípios.

4 Resultados e Discussão

No cenário atual, a estrangeirização das terras é sinônimo de insustentabilidade ambiental, porque associada à produção de alimentos em escala industrial, ao esgotamento de recursos, ao uso indiscriminado de fertilizantes e agroquímicos, contaminação e escassez da água, poluição do ar e ao desmatamento, o que reflete no agravamento da crise climática, na medida em que não contribuem com as metas de conter o desflorestamento e de restaurar as terras desmatadas, tampouco de redução das emissões decorrentes da agricultura.

Porém, é possível que, futuramente, a estrangeirização de terras passe a exercer um efeito positivo ao clima, diante do crescente mercado voluntário de créditos de carbono, que está em vias de ser regulamentado no Brasil, objeto do Projeto de Lei 528/2021.



5 Considerações Finais

Da pesquisa ainda em andamento, concluiu-se provisoriamente que atualmente a vasta venda de terras brasileiras a estrangeiros resultou em um cenário ambiental insustentável.

Conforme discutido, a grande repercussão negativa se deve à produção alimentícia em larga escala, diretamente ligada à crise alimentar, à poluição e ao esgotamento dos recursos naturais, ao desmatamento, à crise social gerada e ao uso indiscriminado de fertilizantes e agroquímicos.

Tais condutas agravam a crise climática existente, impedindo o alcance das metas de redução de emissões impostas internacionalmente ao setor LULUCF e assumidas pelo Brasil no Acordo de Paris.

Entretanto, há a possibilidade de que futuramente a estrangeirização de terras exerça um papel positivo quanto ao clima, tendo em vista o crescente mercado voluntário de créditos de carbono e sua regulamentação no Brasil.

Referências

BUSTAMANTE, M. M. C. et al. Engagement of scientific community and transparency in C accounting: the Brazilian case for anthropogenic greenhouse gas emissions from land use, land-use change and forestry. *Environmental Research Letters*, 2018, vol 13, n. 5. Disponível em: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1748-9326/aabb37#erlaabb37s5> Acesso em: abr. 2022.

FACHIN, Odilia. *Fundamentos de metodologia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução Magda Lopes. Revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). *Working Group III Contribution To The IPCC Sixth Assessment Report. Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change*. Cambridge University Press, Cambridge, UK and New York, NY, USA. doi: 10.1017/9781009157926. Disponível em: https://report.ipcc.ch/ar6wg3/pdf/IPCC_AR6_WGIII_SummaryForPolicymakers.pdf. Acesso: abr. 2022.

LIMA, Marcos Costa; OLIVEIRA, Eduardo Matos (orgs). *Estrangeirização de terras e segurança alimentar e nutricional: Brasil e China em perspectiva*. Recife : FASA, 2019.



MANN, Michael. *Do global warming and climate change represent a serious threat to our welfare and environment?* Social Philosophy and Policy, 26 (2), p. 193-230, 2019.

Disponível em:

http://www.meteo.psu.edu/holocene/public_html/shared/articles/MannSocialPhilos09.pdf.

Acesso: abr 2022.

McMICHAEL, P. *Land Grabbing as Security Mercantilism in International Relations.* *Globalizations*, v. 10, n. 1, p. 47-64, 2013.

RODRIGUES, Auro de Jesus et al. *Metodologia científica.* Aracaju: UNIT, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas.* São Paulo: Atlas, 1989.

UNITED NATION. *CONVENÇÃO-QUADRO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MUDANÇA CLIMÁTICA (UNFCCC)*, 1992. Disponível em:

https://unfccc.int/files/essential_background/background_publications_htmlpdf/application.

Acesso em: ago. 2020.

UNITED NATION. *CONVENÇÃO-QUADRO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MUDANÇA CLIMÁTICA (CQNUMC)*. Acordo de Paris sob a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/04/Acordo-de-Paris.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

VIEIRA, José Guilherme Silva. *Metodologia de pesquisa científica na prática.* Curitiba: Fael, 2010.



CONSTITUCIONALISMO CLIMÁTICO: uma análise da proposta de emenda à constituição nº. 233/2019 da estabilidade climática

Maria Laura Maciel Fernandez²⁶³

Martina Bravo Leite²⁶⁴

| 759

Agência financiadora: CAPES

Palavras-chave: constitucionalismo climático, estabilidade climática, mudanças climáticas.

1 Introdução

Recentemente, o bem-estar humano sofre os impactos negativos da mudança climática, sobretudo em questões relacionadas com o direito à vida, o direito à alimentação adequada, o direito à saúde, o direito à moradia, o direito à autodeterminação e as obrigações relacionadas à garantia de acesso à água potável e ao saneamento, dentre outras. Assim, para lidar com esses eventos, há a necessidade de integração entre a governança climática e o constitucionalismo global, naquilo que vem sendo descrito como constitucionalismo climático.

A conscientização acerca da gravidade da emergência climática levou a uma evolução do constitucionalismo tradicional para um de índole climática, com algumas constituições começando a incluir direitos especificamente relacionados à estabilidade climática. Inclusive, há pelo menos sete países que já incorporaram o assunto das mudanças climáticas em seus respectivos textos constitucionais, sendo eles República Dominicana (1998), Venezuela (1999), Equador (2008), Vietnã (2013), Tunísia (2014), Costa do Marfim (2016) e Tailândia (2017) (MAY; DALY, 2019).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar, no contexto brasileiro, a possível inserção na Constituição Federal de 1988, de direitos especificamente relacionados

²⁶³Mestranda em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista do Programa de Excelência Acadêmica (Proex). Contato: maria-laura-95@hotmail.com

²⁶⁴Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: martinabravoleite@gmail.com



à estabilidade climática, no viés do constitucionalismo climático, por meio da Proposta de Emenda à Constituição nº. 233 de 2019.

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, a partir da qual se trabalhará com dados da realidade que não podem ser quantificados, operando mediante a compreensão, a interpretação e o tratamento de informações sobre a essência e a natureza do objeto de pesquisa, sendo uma pesquisa de natureza subjetiva (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2017).

O método de abordagem utilizado foi o dedutivo, como forma de, partindo de análises gerais acerca do constitucionalismo climático, analisou-se a PEC nº. 233 de 2019. Por fim, foi utilizado como procedimento a pesquisa documental e bibliográfica, com o estudo de artigos e publicações científicas, bem como da legislação acerca do tema (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2017).

Primeiramente, será abordado o tema do constitucionalismo climático e suas implicações atuais. Após, será analisada a PEC nº. 233 de 2019 e sua justificação.

Por fim, serão apresentados os resultados e discussão, bem como as considerações finais do presente estudo.

2 Constitucionalismo climático

O planeta, hoje, enfrenta os desafios do combate às vulnerabilidades climáticas. A conscientização acerca da gravidade da emergência climática levou a uma evolução do constitucionalismo para um de índole climático, com algumas constituições começando a incluir direitos especificamente relacionados à estabilidade climática. Assim, com a imposição de novos problemas ambientais, houve a necessidade de uma transição constitucional, apta a lidar com tais desafios, uma vez que apenas o Direito Internacional não mais consegue lidar com problemas globais, sendo necessária a incorporação no direito doméstico de problemas considerados globais, como é o caso da estabilidade climática (CARVALHO, 2021).

Assim, esse movimento evolutivo do constitucionalismo, direcionado à reflexão acerca da inclusão de direitos e deveres relacionados à estabilidade climática consiste em uma resposta jurídica aos efeitos deletérios das mudanças climáticas. Inclusive, o constitucionalismo climático pode aparecer no direito doméstico de duas formas: com a incorporação expressa das mudanças climáticas no texto constitucional ou a inferência de que



outros direitos constitucionais expressos (vida, dignidade, devido processo e meio ambiente equilibrado) incorporam implicitamente obrigações que exigem respostas às mudanças climáticas. Ou seja, o constitucionalismo climático pode ser incorporado expressamente ou tacitamente nas ordens constitucionais vigentes, por meio de reformas constitucionais ou por meio de extração de outros direitos fundamentais expressos, como vida e saúde (CARVALHO, 2021).

Ademais, é possível verificar que com o constitucionalismo climático, os Estados estão satisfazendo seus compromissos internacionais relacionados com a mudança climática, especialmente, para garantir em seu próprio território e jurisdição a plena fruição dos direitos humanos e a proteção das pessoas afetadas pelo aquecimento global, através da adoção de medidas de adaptação e mitigação (CONTIPELLI, 2018).

Com isso, o constitucionalismo climático incorpora o principal elemento do constitucionalismo como fenômeno geral: a limitação, constitucionalmente estabelecida, da vontade democrática. Com isso, assimila o postulado tradicional de que a Constituição é a mais relevante manifestação da vontade popular, devendo proteger o meio ambiente, dotando assim, de maior segurança e efetividade essa proteção (FILHO, 2016).

Além do mais, o constitucionalismo climático se justifica na medida em que protege a estabilidade climática presente e futura, nos limites, todavia, das decisões tomadas por uma comunidade política historicamente considerada e situada. Há uma proteção de direitos fundamentais das gerações futuras e uma preservação intergeracional da estabilidade climática como questão constitucional presente, ou seja, como dever atual de preservar a estabilidade climática, assegurando que tal preservação não seja afetada e contrarie a Constituição. Ou seja, este dever fundamental depende do próprio constitucionalismo ou de uma previsão constitucional concreta, sendo um valor atual válido para as gerações atuais (FILHO, 2016).

Por fim, o meio ambiente, bem como o clima, estão interligados de tal maneira que o dano ocorrido em um determinado local pode acarretar consequências catastróficas do outro lado do mundo. A partir disso, o constitucionalismo climático fornece uma proteção não só local, mas igualmente globalizada, sendo que diante do risco da perpetuação da vida na terra, os Estados, com a implementação de um constitucionalismo climático, acabam por assegurar



não só a proteção climática de seus respectivos territórios, como também mundial (SILVA, 2016).

3 Proposta de emenda à constituição nº. 233 de 2019

| 762

No Brasil, há a Proposta de Emenda à Constituição PEC nº. 233 de 2019 da Estabilidade Climática, a qual visa incluir entre os princípios da ordem econômica a manutenção da estabilidade climática e determina que o poder público deverá adotar ações de mitigação da mudança do clima e adaptação aos seus efeitos adversos, por meio do acréscimo do inciso X ao art. 170 e o inciso VIII ao parágrafo 1º do art. 225, ambos da Constituição Federal:

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

X – manutenção da estabilidade climática, adotando ações de mitigação da mudança do clima e adaptação aos seus efeitos adversos.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

VIII – adotar ações de mitigação da mudança do clima e adaptação aos seus efeitos adversos (BRASIL, 2019).

A Comissão de Meio Ambiente do Senado Federal dedicou-se, no ano de 2019, à avaliação da Política Nacional de Mudança do Clima. Tornou-se, ao longo dos trabalhos, patente a urgência e a importância da incorporação do enfrentamento à mudança do clima como política permanente do Estado brasileiro. Assim, não sendo apenas uma política de governo eleito ou uma política ambiental, mas um elemento fundamental e perene na estratégia nacional de desenvolvimento (BRASIL, 2019).

Como justificção para a PEC, demonstrou-se que em todo o mundo, cresce o sentimento de urgência e importância atribuídas às ações necessárias para enfrentar o problema da mudança do clima, sendo que o tema já extrapolou as fronteiras da política ambiental e, trata-se agora, de um tema econômico, cujos contornos hão de definir os modelos de desenvolvimento que serão adotados pelos países. Como exemplo, deu-se a reunião do Foro Econômico Mundial de 2019, em que os principais líderes empresariais e políticos do

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,

02 e 27 de maio de 2022 (online)

ISBN: 978-85-7897-330-8



mundo, assim como intelectuais e jornalistas selecionados, se reuniram para discutir as questões mais urgentes enfrentadas no mundo. No evento, os tradicionais debates econômicos dividiram espaço com preocupações e cenários que apontavam os crescentes riscos potenciais para o Planeta decorrente da mudança do clima: eventos climáticos extremos, desastres naturais, perda irreversível de biodiversidade e colapso de ecossistemas, e desastres ambientais, entre outros (BRASIL, 2019).

| 763

4 Resultados e Discussão

Infere-se que a importância do constitucionalismo climático está relacionada à absorção de aquisições evolutivas envolvendo elementos científicos e jurídicos transnacionais que sejam compatíveis e coerentes com a prática constitucional em nível nacional. Também, por se tratar de norma frequentemente aceita como de *status* superior e direcionada a uma determinada comunidade nacional ou subnacional, a Constituição e seu texto desfrutam de uma perenidade e legitimidade perante as cortes. Portanto, o tratamento do conteúdo climático pela teoria constitucional tem como efeito fornecer a capacidade de seu tratamento ser mais acessível judicialmente, de ter maior capacidade de operacionalidade e maior aplicação prática local (FAGUNDEZ; ALBUQUERQUE; FILPI, 2020).

Ademais, a Constituição Federal de 1988 já prevê, entre os princípios da ordem econômica, a defesa do meio ambiente. Introduzida em 1988, a inovação era bem-vinda, mas, hoje, não é suficiente para sinalizar a importância que a mudança do clima tem para o Brasil, não apenas sob a ótica ambiental, mas também sob as perspectivas econômica e social. O enfrentamento dos problemas associados à mudança do clima é hoje uma questão central para o desenvolvimento nacional e inserir essa dimensão do desenvolvimento como princípio constitucional da ordem econômica há de reforçar as ações e iniciativas nacionais em rumo a uma economia menos intensiva em carbono, que deixam de ser uma opção ou alternativa, mas um imperativo imposto pela Carta Magna (CONTIPELLI, 2020).

Da mesma forma, no Capítulo da Constituição Federal de 1988 que trata do meio ambiente, é importante assegurar, entre as incumbências do poder público para assegurar um meio ambiente ecologicamente equilibrado, a de adotar e promover ações de mitigação da mudança do clima e adaptação aos seus efeitos adversos.



Recentemente, como mencionado, um grupo crescente de países já inseriram a questão climática em suas constituições. Além disso, tribunais de diversos países já reconheceram que a inação governamental em face dos problemas associados à mudança do clima pode limitar, afetar ou impactar direitos individuais e coletivos assegurados pela Constituição, princípios constitucionais como o direito à vida, à segurança, à saúde, à alimentação ou ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Essas tendências sugerem um estágio emergente de litigação constitucional em torno do tema mudança do clima, razão pela qual a PEC nº 233 de 2019, estabelece um novo e importante marco para a política climática do País (CONTIPELLI, 2020).

| 764

O constitucionalismo climático detém um potencial significativo para desenhar respostas à justiça climática, a partir do desenho institucional do Estado de Direito, especialmente a partir do nível doméstico, com a forte adesão das cortes judiciais e o *status* destacado do texto constitucional nos sistemas jurídicos nacionais. Além disso, o maior atributo do constitucionalismo climático é servir de fundamento e sustentação para decisão em nível territorial nacional, direcionadas a solucionar conflitos climáticos referentes às circunstâncias particulares de cada país, sendo que é a partir do constitucionalismo climático que há a formação de uma base mais sólida para uma sustentação cada vez mais efervescente dos litígios climáticos (CARVALHO, 2021).

O termo “litigância climática” refere-se a quaisquer reclamações relacionadas e registradas perante instâncias julgadoras, administrativas ou jurisdicionais, consistindo em um significativo instrumento de proteção aos interesses coletivos, sobretudo, relacionados com os direitos humanos que se encontram ameaçados pelas mudanças climáticas. Assim, a litigância vem se mostrando uma estratégia de governança climática pela judicialização dos compromissos e metas assumidas em nível internacional e doméstico (CONTIPELLI, 2020).

5 Considerações Finais

O constitucionalismo climático se apresenta de duas formas. A primeira, pela inserção da matéria climática no texto constitucional, caminho adotado por um grupo de países percursores ao redor do mundo e, no Brasil, pela PEC nº. 233 de 2019. De outro lado, o uso do Direito Constitucional para tratamento da questão climática parte da (re)interpretação de



direitos fundamentais (vida, propriedade, dignidade da pessoa humana e mesmo meio ambiente), agora em face de fenômenos climáticos e das potenciais violações provocadas pela ausência de cumprimento das metas e compromissos climáticos. Ressalta-se que em ambos os casos, as cortes jurisdicionais terão a função de participar da governança climática, provocadas pela litigância climática, sob orientação das premissas constitucionais.

| 765

Assim, tendo em vista a relevância da matéria para a formulação de um modelo de desenvolvimento nacional que seja economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente sustentável e que promova as condições para a economia brasileira se posicionar de maneira diferenciada e competitiva no cenário internacional, mister se faz a discussão e possível aprovação da PEC nº. 233 de 2019, introduzindo na Constituição Federal de 1988 a estabilidade climática, que atualmente se encontra na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) do Senado e aguarda designação do relator.

Referências

BRASIL. Senado Federal. *Proposta de Emenda à Constituição nº. 233, de 2019*. Acrescenta o inciso X ao art. 170 e o inciso VIII ao parágrafo 1º do art. 225 da Constituição Federal. Brasília, DF: Senado Federal, 2019.

CARVALHO, Déltion Winter de. Constitucionalismo Climático: a tridimensionalidade do direito das mudanças climáticas. In: TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski; STRECK, Lênio Luiz; ROCHA, Leonel Severo (Orgs.). *Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica: Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unisinos*. nº. 17. Blumenau: Editora Dom Modesto, 2021. p. 85-106.

CONTIPELLI, Ernani. Constitucionalismo Global, Direitos Humanos e Litigância Climática. *Revista Jurídica Unicuritiba*. v. 03, n. 60, p. 605-633, 21 janeiro 2020.

CONTIPELLI, Ernani. Constitucionalismo climático global. *Justiça do Direito*. v. 32, n. 2, p. 278-300, maio 2018.

FAGUNDEZ, Gabrielle Tabares; ALBUQUERQUE, Letícia; FILPI, Humberto Francisco Ferreira Campos Morato. Violação de direitos humanos e esforços de adaptação e mitigação: uma análise sob a perspectiva da justiça climática. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. v. 8, n. 1, p. 227-240, junho 2020.

FILHO, Agassiz Almeida. Pressupostos do constitucionalismo ambiental. *Revista de Informação Legislativa*. v. 53, n. 211, p. 105-121, setembro 2016.



MAY, James; DALY, Erin. Global Climate Constitutionalism and Justice in the Courts. In: JARIA-MANZANO, Jordi; BORRÁS, Susana (Eds.). *Research Handbook on Global Climate Constitutionalism*. Cheltenham (UK); Northampton (MA, USA): Edward Elgar Publishing, 2019. p. 235-245.

MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Sevilha. *Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito*. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SILVA, Victor Vartuli Cordeiro e. *A proteção ambiental e um novo constitucionalismo global*. In: REZENDE, Elcio Nacur; DE SOUZA, Maria Claudia da Silva Antunes (Orgs.). *Direito e Sustentabilidade II*. Florianópolis: CONPEDI, 2016. p. 29-44.



MUDANÇAS CLIMÁTICAS: a violação de direitos humanos na América Latina e o uso das ferramentas antidiscriminatórias nos litígios ambientais

Rodrigo da Silva Vernes-Pinto²⁶⁵

| 767

Agência financiadora: PROEX/CAPES

Palavras-chave: Litigância climática, Mudanças climáticas, Vulnerabilidades, Constitucionalismo climático, Discriminação estrutural.

1 Introdução

A crescente constatação dos efeitos sociais das mudanças climáticas impõe o seu enfrentamento para além das consequências ecológicas em si, estabelecendo-se um diálogo com as vulnerabilidades sociais. Assim, a série de eventos complexos que inviabilizam a manutenção de meio ambiente ecologicamente equilibrado exige uma compreensão jurídica dotada de intervenção transformativa de realidades, não só atrelada às responsabilidades, estendendo-se à propositura de soluções atentas aos direitos humanos daqueles que sofrem com a degradação do meio ambiente e os interesses de futuras gerações.

A ação antropogênica degradante da diversidade natural e do meio ambiente reclama a adoção de novos modelos de governança ambiental. Com efeito, o escopo de não só compreender essa realidade, como também de avançar em políticas ambientais baseadas em normas constitucionais fomentadoras de uma nova ideia de governança ambiental é um horizonte mais efetivo. Nesse sentido, a ideia de um constitucionalismo climático atento a direitos humanos básicos permite maior amplitude nas responsabilizações decorrentes de mudanças climáticas com propostas de soluções concretas.

O desenvolvimento de estratégias de litigância climática tem sido uma constante para a proteção de direitos dos vulneráveis, cuja situação de subordinação é potencializada pelos

²⁶⁵ Doutorando em Direito Público na Unisinos/RS. Pesquisador Bolsista PROEX/CAPES. Contato: rodrigodasilva@hotmail.com



efeitos das mudanças climáticas. No âmbito dos direitos humanos, indivíduos e grupos pertencentes a específicos marcadores sociais, sobre os quais se revela a face mais perversa da desestabilização social devido a um ambiente não sustentável. Isso é presenciado em estruturas nas quais a sua dinamicidade alimenta a manutenção de discriminações, em que há o seu incremento com a intersecção das identidades daqueles que estão subalternizados em um contexto social, político e econômico marginalizante, como ocorre historicamente na América Latina.

| 768

O cenário latino-americano é pleno de violações de direitos humanos, seja pela ação política, seja pela ação econômica. Considerando as consequências das mudanças climáticas pelo mundo, a negativa de direitos humanos é cada vez mais potencializada em uma realidade cada vez mais geradora de desequilíbrio ambiental e exclusão social.

A questão colocada é se é possível o diálogo entre a categoria jurídica da discriminação estrutural e os fundamentos em litigância climática para o enfrentamento de negativa de direitos humanos nas sociedades da América Latina. E, nesse esforço, essa pesquisa utilizará o método dialético, no qual se buscará a investigação e solução do problematizado de forma dinâmica e inter-relaciona. O método de procedimento utilizado será o de documentação indireta, oriunda de bibliografia nacional e internacional.

Para responder ao questionamento proposto, tem-se como objetivos apresentar um panorama sobre a governança global, a influência dos tempos do antropoceno sobre o meio ambiente, seus reflexos sociais jurídicos, assim como a potência de um constitucionalismo climático. Além disso, relacionar as mudanças climáticas e a configuração de direitos humanos sobre indivíduos e grupos vulneráveis, sob a ótica do direito da antidiscriminação, principalmente com espede na discriminação estrutural.

2 Fundamentação teórica

A relação entre a atividade humana, mudanças climáticas e a premente necessidade de uma nova ideia de governança global merece um destaque inicial na investigação para a solução das extremas atividades climáticas no cotidiano da humanidade. De início, é oportuno situar a época vivenciada na Terra, a qual tem sido demarcada como a Era do Antropoceno. Nessa esteira, a alusão ao antropoceno significa o momento geológico centrado na atividade



humana, a qual impacta na dinâmica do planeta Terra e que deflagra um cenário de crise global ambiental (JARIA-MANZANO y BORRÀS, 2019, p. 1). Isso significa a consolidação de construção social sobre a crise ambiental que se protraí sobre o globo desde metade do século passado (JARIA-MANZANO y BORRÀS, 2019, p. 2).

O diagnóstico dessa situação tem sido fomentado pela Organização das Nações Unidas (ONU) ao longo dos anos. Através de relatórios científicos, os quais são denominados como Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (Intergovernmental Panel on Climate Change – IPCC), são feitos estudos apurados sobre as mudanças climáticas que têm afetado o mundo e a propositura de medidas para a solução dos problemas decorrentes do aquecimento global. Como consequência, são articuladas políticas de resposta, adaptação e mitigação, bem como ações atinentes aos impactos sobre a população e territórios ao redor do mundo (IPCC, 2020, p. 8). Dentro desse quadro, são expostos vários âmbitos de intervenção humana em que há o descompasso ambiental decorrente das mudanças climáticas. Por exemplo, a exploração das terras em desequilíbrio aumentou a emissão de gases de efeito estufa nos últimos anos e a perda de ecossistemas naturais (IPCC, 2020, p. 9). Isso impacta em potencial escassez de água, degradação da terra e insegurança alimentar, a variar de região para região (IPCC, 2020, p. 18).

A captura desses dados da realidade requer uma remodelação na chamada governança ambiental. Esse contexto demonstra uma ampliação na perspectiva acerca da ideia de Estado, dos sujeitos envolvidos nas elaborações políticas e jurídicas, em um espaço de releitura de categorias e institutos jurídicos. A tradição da Teoria de Estado demarcada pelas figuras do Estado Moderno, Estado Social e de Bem-estar, é revisitada com o incremento participativo de novos atores com a dispersão do centro de debates nas tomadas de decisões (CARVALHO, 2020, p. 108). Exemplo disso é a globalização e difundida “fragmentação jurídica”, na qual autores, como Günther Teubner a conceitua com o escopo de investigar os sistemas sociais, suas autonomias diante da esfera estatal, com autorrelações próprias (TEUBNER, 2016). Em meio ao isso, a análise dos sistemas do Direito e da Política indica para uma fragmentação, na qual as normas domésticas estatais mantêm seus controles, o que pode gerar conflitos e óbices na comunicação entre os sistemas (TEUBNER, 2005, pp. 116-117).



Nesse compasso, a ação antropogênica, cujos efeitos políticos, econômicas e sociais são sentidos no meio ambiente pelas mudanças climáticas, assume maior força quando presente na sociedade latino-americana. A isso se inclui a necessária e devida atenção e abertura de diálogo intercultural e dar voz aos grupos vulneráveis na América Latina, como a população indígena e a população periférica das cidades, muito marcadas pelos afrodescendentes. A intersecção entre subalternidade de classe, impingida pelas desigualdades econômicas e pela não representatividade política de grupos vulneráveis, também são fatores que contribuem para a dinâmica de negativa de direitos humanos, gerando cenário discriminatório estrutural.

A abordagem da governança ambiental, além de transitar pela sua renovação modelar, funda-se sobre determinados pilares. Especificamente, a sua democratização é atenta a agenda solidária intergeracional, isto é, tomadas de decisões sobre o meio ambiente com um comprometimento com os interesses de futuras gerações (CARVALHO, 2020, p. 112). No estabelecimento dos pressupostos estruturantes do Estado de direito ambiental, nesta investigação, assume relevância a ideia de antropocentrismo alargado (CARVALHO, 2020, p. 115) como uma das bases fundamentais para uma compreensão jurídica sobre os efeitos negativos aos vulneráveis e expostos às mudanças constantes no clima.

Essa percepção requer uma abordagem da Constituição como construto social e, assim como os cenários climáticos devastadores presenciados também o são, as normas também são construídas e, assim consideradas, assumem potência emancipatória (JARIA-MANZANO y BORRÀS, 2019, p. 4). A emancipação refletida é alinhada a pluriversidade normativa (JARIA-MANZANO y BORRÀS, 2019, p. 6), a qual atende à proteção dos vulnerabilizados pela incursão das mudanças climáticas, dando sonoridade às suas vozes e levantando véus que os invisibilizam. Se as mudanças climáticas merecem um enfrentamento adequado à equidade intergeracional, assim como se há a negativa de direitos humanos das camadas mais necessitadas do sistema social, o olhar sobre a diversidade de sujeitos envolvidos reclama normas constitucionais abertas às responsabilidades, adaptações e mitigações.

A consideração acerca das vulnerabilidades de indivíduos e grupos em seus contextos específicos, mormente diante do avanço no quadro de mudanças climáticas, denota o incremento de desigualdades e de discriminação. Essa constatação reclama uma análise



conectada ao conjunto normativo de direitos humanos. No campo dos direitos econômicos, culturais e sociais no sistema universal de direitos humanos, há a elaboração de normativas. Por exemplo, a Observação Geral nº 20 do Comitê de Direitos Econômicos, Culturais e Sociais das Nações Unidas avança sobre a não discriminação prevista no art. 2.2 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. No item 12, chega-se à conclusão de que um padrão comportamental enraizado em contextos sociais pode implicar em discriminações de determinados grupos, cujas práticas geram desvantagens, as quais, mesmo neutras, possuem efeitos desproporcionais sobre grupos discriminados:

Discriminación sistémica

12. El Comité ha constatado periódicamente que la discriminación contra algunos grupos subsiste, es omnipresente, está fuertemente arraigada en el comportamiento y la organización de la sociedad y a menudo implica actos de discriminación indirecta o no cuestionada. Esta discriminación sistémica puede consistir en normas legales, políticas, prácticas o actitudes culturales predominantes en el sector público o privado que generan desventajas comparativas para algunos grupos y privilegios para otros.(ONU, 2009)

Tais práticas descritas na norma acima como um padrão comportamental coletivo tem sido interpretado como discriminação sistêmica ou, segundo alguns autores na literatura jurídica, denominadas como discriminação estrutural. Tal categoria é considerada aquela que se dá por meio de processos sistemáticos e interativos fomentadores de hierarquias sociais, cidadanias de segunda classe, opressão sobre grupos, (RESSURRECCIÓN, 2017, ps. 50-60; 70), gerando desigualdades de difícil visualização pelo trato antidiscriminatório, seja nas esferas pública ou privada (MOREIRA, 2020, p. 471).

Nessa esteira, em litígios climáticos os argumentos sobre direitos humanos são relevantes e agregar ferramentas antidiscriminatórias em combate às desigualdades permite um alcance e efetividade para dar guarida às adaptações, mitigações e responsabilizações por danos climáticos. A demonstração relativa aos efeitos desiguais das mudanças climáticas decorrentes de condutas de determinados agentes assume grau de potência na contextualização do tema. Assim sendo, o apontamento das consequências sociais aos vulneráveis com a não realização de direitos fundamentais pode ser aprofundado com a aplicação de categorias como a possível configuração de discriminação estrutural.

3 Resultados e Discussão



O presente estudo ainda está em desenvolvimento, como resultados parciais, há o indicativo de que o uso de categorias antidiscriminatórias, como a discriminação estrutural, é de seminal importância para a fundamentação de litígios climáticos, mormente no cenário latino-americano.

| 772

4 Considerações Finais

A complexidade do tema problematizado requer um diálogo com categorias jurídicas capazes de elucidar os danos ambientais decorrentes das mudanças climáticas, impor medidas responsabilizadoras e seguir uma agenda propositivo-transformativa dessa realidade. Assim, vulnerabilidades, desigualdades e institutos da antidiscriminação como discriminação estrutural são fatores que permitem uma ampliação nas lentes investigativas por soluções sobre as mudanças climáticas.

Referências

CARVALHO, Déltion Winter de. *"O Direito Ambiental na Era das Mudanças Climáticas." Desastres e sua regulação jurídica*. 2a ed. São Paulo: RT, 2020.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE – IPCC. *Climate Change 2020*. Disponível em: [https://antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/ciencia/SEPED/clima/arquivos/IPC C/SRCL.Port-WEB.pdf](https://antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/ciencia/SEPED/clima/arquivos/IPC%20SRCL.Port-WEB.pdf). Acesso em: 10 abr. 2022.

JARIA-MANZANO, Jordi; BORRÀS, Susana. *Introduction to the Research Handbook on Global Climate Constitutionalism*. In: Jordi Jaria-Manzano; Susana Borràs. *Research Handbook on Global Climate Constitutionalism*. Edward Elgar, 2019. p. 1-16.

MOREIRA, Adilson José. *Tratado de Direito Antidiscriminatório*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

ONU. Observação Geral nº 20 do Comitê de Direitos Econômicos, Culturais e Sociais das Nações Unidas. Disponível em https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/General%20Comment%2020_2009_ESP.pdf, Acesso em: 10 abr. 2022.



RESURRECIÓN, Liliana María Salomé. *El concepto 'discriminación estructural' y su incorporación al Sistema interamericano de protección de los derechos humanos*. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2017.

TEUBNER, Günther. *El derecho como sistema autopoietico de la sociedad global*. Lima: Ara Editores, 2005.

TEUBNER, Gunther. *Fragmentos constitucionais: constitucionalismo social na globalização*. São Paulo: Saraiva, 2016.



PAGAMENTO POR SERVIÇOS AMBIENTAIS COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA AMBIENTAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL: uma análise da Lei nº. 14.119/2021

*Juliana Mara Nespolo*²⁶⁶

*Rodrigo Bordin*²⁶⁷

*Suelyn Maria Longhi de Oliveira*²⁶⁸

| 774

Palavras-chave: Sustentabilidade, Pagamento por Serviços Ambientais, Meio ambiente, Equilíbrio ambiental.

1 Introdução

Estamos tomando, gradativamente, consciência de que a vida no planeta está ameaçada pela destruição dos elementos que mantêm o equilíbrio do ambiente. Admite-se que parte da destruição foi devido ao extraordinário crescimento populacional humano nos últimos 200 anos, contudo, apenas a atividade antrópica de subsistência não teria sido responsável por tamanha exploração. É notório que a destruição dos recursos naturais serve para o acúmulo de riquezas entre uma parcela ínfima dos habitantes do planeta.

Com a Justificativa inicial de atender a necessidade de produzir alimentos, conforto e bem estar para uma população cada vez mais crescente, o homem moderno e contemporâneo avançou sobre os recursos naturais, destruiu florestas para produção agropecuária e mineral para a produção dos bens de consumo, a indústria degradou o solo e contaminou o ar e a água. As alternativas de reversão destas mazelas que homem é capaz de fazer contra o planeta tem se mostrado radicais e implica profunda mudança de hábitos e a reavaliação da atual lógica de consumo, o que enfrenta fortes barreiras culturais. Diante da dificuldade de

²⁶⁶Mestranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR. Advogada e servidora municipal de Nova Esperança do Sudoeste/PR. Contato: juliananespolo@hotmail.com.

²⁶⁷Doutorando em Desenvolvimento Regional pela UTFPR. Professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Contato: bordinrod@hotmail.com.

²⁶⁸Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR. Fisioterapeuta e arquiteta. Contato: suelyn@alunos.utfpr.edu.br.



transpor as influências do capital é necessário refletir é possível que a mesma lógica capitalista, que tem sido usada para produzir as custas da destruição do meio ambiente, seja usada para recuperar e manter a natureza.

O Pagamento por Serviços Ambientais (PSA) representa uma alternativa de instrumento econômico que visa remunerar direta ou indiretamente aqueles que atuam na conservação e restauração do meio ambiente. A Lei nº. 14.119, de 13 de janeiro de 2021, que Institui a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais no Brasil, representa um passo importante na busca pela recuperação e preservação do meio ambiente e na manutenção da viabilidade econômica das atividades produtivas no território brasileiro.

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar o pagamento por serviços, enquanto uma política ambiental voltada à promoção do desenvolvimento sustentável e de incentivo aos produtores a manterem áreas protegidas e a viabilidade em recuperar o meio ambiente pelos mesmos ideais capitalistas. Para tanto, foi realizada uma investigação/revisão bibliográfica, análise de legislações e levantamento de informações nas bases de dados de portais na internet em órgãos do Governo Federal.

O trabalho está estruturado em quatro seções; a primeira apresenta as notas introdutórias, delineando o objetivo, a metodologia adotada e a estruturação; a segunda traz a fundamentação teórica; a terceira, os resultados e discussão, com base nos achados encontrados e fundamentados nos autores de referência para o estudo; e, a quarta traz as considerações finais.

2 Fundamentação teórica

São inegáveis os benefícios proporcionados pela exploração dos recursos naturais no território brasileiro. Mas, as recompensas financeiras obtidas com esta exploração, levaram a destruição da biodiversidade em vasta área do país e avança rapidamente nas áreas ainda preservadas. Dá mesma forma que o Brasil é visto como tendo um imenso potencial natural a ser explorado, também gera uma grande expectativa na comunidade internacional, e até mesmo nacional, como sendo uma das regiões que devem ser preservadas em nome do equilíbrio ambiental no planeta e a sobrevivência de muitas espécies inclusive a humana. Refletir, neste momento, sobre o passado é necessário e urgente para a construção de um



futuro. Considerando que a sustentabilidade deve ser buscada no aspecto social, ambiental, e econômico, faz-se necessária a busca de alternativas para regularização do passivo acumulado ao longo de anos de exploração, e ao mesmo tempo minimizar o impacto desta ação na produção brasileira (SILVA; RANIERI, 2014).

Diante deste dilema, faz-se necessária a busca de alternativas para a regularização do passivo acumulado ao longo de anos de desmatamento, e ao mesmo tempo minimizar o impacto desta ação na produção agropecuária brasileira (SILVA; RANIERI, 2014). Ainda, com a necessidade de buscar mecanismos e políticas de incentivos econômicos diante do contexto legal, de maneira que possibilite a harmonização do conflito de interesses entre a conservação das fontes de água e do solo, florestas nativas e a biodiversidade, bem como a necessidade prática de atividades de produção e geração de renda compensadora, sobretudo aos pequenos produtores rurais.

A economia brasileira é altamente dependente da exploração dos recursos naturais e diante disto é necessário repensar as práticas de apropriação desses recursos, bem como na criação de novos instrumentos de incentivo à preservação do meio ambiente, na perspectiva de conciliar interesses econômicos de propriedades rurais com a conservação ambiental.

Sendo assim, a questão ambiental se transforma o centro de discussões e debates entre Estado, produtores rurais, empresários, latifundiários e movimentos sociais, trazendo a necessidade de se repensar o modo como o atual modelo de desenvolvimento se apropria dos recursos naturais. Com o objetivo de promover a preservação do meio ambiente, iniciou-se a partir da década de 1980, reflexões sobre os programas de Pagamentos por Serviços Ambientais (PSA) e no processo de implantação de uma Política de PSA.

Em nível internacional, o Pagamento por Serviços Ambientais surgiu a partir de 1985, com a implantação do Conservation Reserve Program (CRP) nos Estados Unidos, que visava a conservação do solo em territórios rurais. Depois desse marco, o Continente Americano apresentou outras iniciativas, surgindo na década de 1990, no vale do Rio Cauca na Colômbia, os primeiros Pagamentos por Serviços Ambientais na América Latina. Contudo, foi a Costa Rica, o primeiro país latino-americano e do mundo, a instituir um programa federal de Pagamento por Serviços Ambientais, com a instituição do Programa de Pagos por Servicios Ambientales - PPSA, em 1997. Na América Central, o México tem se destacado com a instituição do Programa de Serviços Ambientais Hidrológicos (PSAH) em 2003 e o Programa



de Desenvolvimento de Ecosystem Services Mercado de Carbono Seqüestro e Biodiversidade (PSA-CABSA) em 2004 (PEREIRA; SOBRINHO, 2017).

No Brasil, os primeiros Programas de Pagamento por Serviços Ambientais surgiram no Estado do Amazonas, que são o Programa de Desenvolvimento Socioambiental da Produção Familiar Rural, criado em 2003, e o Bolsa Floresta, criado em 2007. Em nível federal destacam-se o Programa Produtor de Água, que visa a conservação de recursos hídricos e o Programa Bolsa Verde, instituído pela Lei Nº 12.512, de 14 de outubro de 2011 PEREIRA; SOBRINHO, 2017).

A proteção/preservação ambiental, o uso sustentável e recuperação/conservação dos ecossistemas são fundamentais na garantia de serviços ambientais de Proteção dos recursos hídricos; Proteção da biodiversidade; Sequestro ou armazenamento de carbono e beleza cênica. Diante disso e considerando que os recursos naturais pressupõem-se bens públicos e sua oferta necessita de ação coletiva, o pagamento seria o investimento desta coletividade em manter as condições ambientais favoráveis à vida no planeta (SHIKI; SHIKI, 2011).

A Lei nº 14.119 de 13 de janeiro de 2021, que institui a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais define serviços ambientais como “atividades individuais ou coletivas que favorecem a manutenção, a recuperação ou a melhoria dos serviços ecossistêmicos”. E, por sua vez os serviços ecossistêmicos são “benefícios relevantes para a sociedade gerados pelos ecossistemas, em termos de manutenção, recuperação ou melhoria das condições ambientais”.

A Lei nº 14.119 em seu Art. 2º, inciso IV, considera como pagamento por serviços ambientais a “transação de natureza voluntária, mediante a qual um pagador de serviços ambientais transfere a um provedor desses serviços recursos financeiros ou outra forma de remuneração, nas condições acertadas, respeitadas as disposições legais e regulamentares pertinentes” (BRASIL, 2021).

A mesma Lei nº 14.119 em seu Art. 2º, inciso V, como pagador de serviços ambientais, o “poder público, organização da sociedade civil ou agente privado, pessoa física ou jurídica, de âmbito nacional ou internacional, que provê o pagamento dos serviços ambientais” (BRASIL, 2021).



Como provedor de serviços ambientais a referida Lei nº 14.119 em seu Art. 2º, inciso VI, considera como “pessoa física ou jurídica, de direito público ou privado, ou grupo familiar ou comunitário que, preenchidos os critérios de elegibilidade, mantém, recupera ou melhora as condições ambientais dos ecossistemas” (BRASIL, 2021).

As modalidades de pagamento por serviços ambientais são definidas pela Lei nº 14.119, e m seu Art. 3º, como sendo:

I - pagamento direto, monetário ou não monetário; II - prestação de melhorias sociais a comunidades rurais e urbanas; III - compensação vinculada a certificado de redução de emissões por desmatamento e degradação; IV - títulos verdes (*green bonds*); V - comodato; VI - Cota de Reserva Ambiental (CRA), instituída pela Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. § 1º Outras modalidades de pagamento por serviços ambientais poderão ser estabelecidas por atos normativos do órgão gestor da PNPSA. § 2º As modalidades de pagamento deverão ser previamente pactuadas entre pagadores e provedores de serviços ambientais (BRASIL, 2021).

A Lei nº 14.119 prevê em seu texto a recuperação das Áreas de Preservação Permanente e Reserva Legal, tanto pela possibilidade de uso para pagamento por serviços ambientais, bem como, por serem elegíveis para pagamento com uso de recursos públicos (BRASIL, 2021).

A experiência com o desenvolvimento de projetos de pagamento por serviços ambientais no Brasil foi importante, principalmente, para mostrar as nossas fragilidades e áreas onde há a necessidade de concentrar esforços, como a baixa capacidade técnica de gestão e monitoramento de projetos, ausência de padronização de implementação de projeto e a ausência de instituições privadas especializadas na implementação dos projetos de pagamento por serviços ambientais (POCIDONIO; TURETTA, 2012).

A Lei nº 14.119 atribui ao poder público um papel estratégico na realização de projetos de pagamento por serviços ambientais. O Art. 11 da referida lei estabelece que:

O poder público fomentará assistência técnica e capacitação para a promoção dos serviços ambientais e para a definição da métrica de valoração, de validação, de monitoramento, de verificação e de certificação dos serviços ambientais, bem como de preservação e publicização das informações. Parágrafo único. O órgão central do Sisnama consolidará e publicará as metodologias que darão suporte à assistência técnica de que trata o caput deste artigo. (BRASIL, 2021).

Contudo, dado a grandiosidade da tarefa, é necessário e urgente que o poder público



faça a articulação de diferentes atores sociais, como universidades, órgãos de pesquisa, órgãos de assistência técnica e extensão rural, cooperativas, associações, etc., com vista a atingir o máximo de produtores rurais com atividades com potencial de serem beneficiadas com o pagamento de serviços ambientais e no menor tempo possível. Para tal, deve-se considerar também a necessidade de articular agricultores para se organizarem em associações e ou cooperativas, no sentido de minimizar o problema dos altos custos de transação por conta da complexidade da elaboração de projetos (mapeamento, diagnóstico socioambiental, etc).

Na perspectiva de sustentabilidade, não é possível deixar de considerar a necessidade de avaliar a implantação de novos projetos de exploração dos recursos naturais, considerando a interferência em ambientes naturais e seu potencial de impacto nos serviços ecossistêmicos, desde pequenos desmatamentos para o desenvolvimento de atividade agropecuária até grandes empreendimentos de mineração. Nesta análise, deve-se ter em vista a minimização da interferência nos serviços ecossistêmicos, bem como a compensação no caso da impossibilidade de neutralizar o impacto negativo da necessidade.

3 Metodologia

A partir de uma pesquisa descritiva e exploratória, com revisão bibliográfica, buscas em bases de dados científicas e o levantamento de informações nas bases de dados de portais na internet e em órgãos do Governo Federal, buscou-se analisar o pagamento por serviços, enquanto uma política ambiental voltada à promoção do desenvolvimento sustentável e de incentivo aos produtores a manterem áreas protegidas e a viabilidade em recuperar o meio ambiente pelos mesmos ideais capitalistas.

Trata-se de um estudo descritivo, de cunho qualitativo. O processo de obtenção de dados consiste fundamentalmente na pesquisa bibliográfica exploratória e consulta de documentos legislativos. A pesquisa bibliográfica exploratória representa a necessidade de se construir um acervo de informações que possam ampliar o universo do conhecimento acerca do assunto. Os dados do processo legislativo foram obtidos no portal da Câmara dos Deputados e referem-se à Lei nº 14.119, sancionada no dia 13 de janeiro de 2021, que define conceitos, objetivos, diretrizes, ações e critérios de implantação da Política Nacional de



Pagamento por Serviços Ambientais e institui o Cadastro Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais (CNPSA) e o Programa Federal de Pagamento por Serviços Ambientais (PFPSA).

4 Resultados e Discussão

| 780

A partir do estudo, pode-se perceber que o instrumento de pagamento por serviços ambientais já vem sendo desenvolvido no Brasil, entretanto, a legislação sobre o tema precisa ser regulamentada e procedimentos necessitam ser criados. Esta ação, contudo, não será capaz de resolver os problemas ambientais, sendo necessária a busca constante de mecanismos que reduzam o processo de degradação global e promova o equilíbrio ambiental.

É notório que a política ambiental teve significativos avanços no mundo todo, tornando-se o pagamento por serviços ambientais, um instrumento de incentivo aos produtores a manterem áreas protegidas. O Brasil possui grande potencial para uma política nacional de pagamento por serviços ambientais, podendo “constituir-se em um instrumento estruturante (investimento em infraestrutura ecológica) de uma estratégia real de desenvolvimento sustentável” (SHIKI; SHIKI, 2011).

A primeira aplicação nacional do pagamento por serviços ambientais ocorreu com a Lei 12.512/11, que instituiu o Bolsa Verde, um programa que beneficia famílias de baixa renda com R\$ 300,00 a cada três meses para que haja manutenção da vegetação da propriedade, entre outros fatores relacionados (BRASIL, 2021).

Ações de pagamento de serviços ambientais, já vinham sendo desenvolvidas anteriormente a Lei, articuladas pela ANA - Agência Nacional das Águas, ANP - Agência Nacional de Petróleo e EMBRAPA. Apesar de modestas, estas ações tiveram papel importante como precursores de procedimentos.

Nota-se, contudo, ainda há a necessidade de criação de legislação complementar que estabeleçam procedimentos para efetivação de projetos de pagamentos por serviços ambientais. Apesar da previsão na Lei nº 14.119 de que o poder público fomentará assistência técnica e capacitação para a promoção dos serviços ambientais, isto pode ser moroso a ponto de tornar pífio os resultados decorrentes do moroso esforço feito até agora. De acordo com a



referida Lei, cabe também ao poder público a definição da métrica de valoração, de validação, de monitoramento, de verificação e de certificação dos serviços ambientais.

As ações como pagamento por serviços ambientais, contudo, por mais que louváveis que sejam, diante da magnitude do problema ambiental que estamos enfrentando, são insignificantes. Mesmo a incorporação das medidas preconizadas, terão um efeito simbólico frente ao problema. Ficando claro que é necessário uma profunda mudança no padrão de consumo da humanidade e uma revisão nos padrões de acúmulo de riquezas.

Neste sentido, a participação dos governos é fundamental. A adoção de políticas que coíbam a degradação do meio ambiente e estimulem a sua recuperação e preservação é condição *sine qua non* para reverter esta trajetória, que ao que tudo indica, está nos levando a destruição.

5 Considerações Finais

Com o objetivo de analisar o pagamento por serviços, enquanto uma política ambiental voltada à promoção do desenvolvimento sustentável e de incentivo aos produtores a manterem áreas protegidas e a viabilidade em recuperar o meio ambiente pelos mesmos ideais capitalistas, o presente estudo evidencia que o modelo de exploração dos recursos naturais praticado no mundo e de forma mais intensa no Brasil, provocou destruição do meio ambiente e a interrupção do fornecimento de serviços ambientais. A manutenção desta tendência de degradação planetária pode impactar na qualidade de vida a ponto de que a recuperação destes serviços ambientais pode se tornar de alto custo e até mesmo inviável.

O pagamento por serviços ambientais se apresenta como uma alternativa à solução ou minimização da problemática ambiental. A Lei nº 14.119, que Institui a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais no Brasil, sancionada em 2021 representa um passo importante para a viabilização de ações visando a sustentabilidade ambiental, econômica e social.

Diante dessa premissa, novas pesquisas na busca de soluções para sustentar a vida em nosso planeta, nesta e para as próximas gerações são necessárias a reflexão de aspectos como: a restauração dos serviços ambientais; definição do produto de serviços ambientais; estabelecimento de valores justos (monetário ou não) dos serviços ambientais; evitar futuras



perdas de serviços ambientais; melhorias do bem estar e conservar os ecossistemas; assistência técnica na execução de projetos de pagamentos por serviços ambientais; capacitação para a promoção dos serviços ambientais; definição da métrica de valoração, validação, monitoramento, verificação e de certificação dos serviços ambientais, além de como a tecnologia pode auxiliar a monitorar o meio ambiente e os serviços ambientais.

| 782

Referências

BRASIL. *Lei n. 12.512, de 14 de outubro de 2011*. Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais; altera as Leis nºs 10.696, de 2 de julho de 2003, 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e 11.326, de 24 de julho de 2006. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 17 out. 2011. Seção 1. p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12512-14-outubro-2011-611618-norma-pl.html>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.119, de 13 de janeiro de 2021*. Institui a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais; e altera as Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, e 6.015, de 31 de dezembro de 1973, para adequá-las à nova política. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2021. Seção 1. P. 11. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14119-13-janeiro-2021-790989-veto-162149-pl.html>. Acesso em: 17 abr. 2022.

PEREIRA, C. S. de S.; SOBRINHO, T. A. *Cenário mundial dos Pagamentos por Serviços Ambientais (PSAS) para conservação hídrica*. Guarapuava: Ambiência, v.13, n.2, p. 518-536, 2017. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/ambiencia/article/viewFile/4572/3650>. Acesso em: 12 abr. 2022.

POCIDONIO, E.A.L.; TURETTA, A.P.D. 2012. *Programas de pagamento por serviços ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Embrapa Solos - Boletim de Pesquisa, v. 1, p. 1-25. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/handle/doc/950881?locale=en>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SHIKI, S.; SHIKI, S.F.N. Os Desafios de uma Política Nacional de Pagamentos por Serviços Ambientais: lições a partir do caso do Proambiente. *Sustentabilidade em Debate*. Brasília, v. 2, n. 1, p.99-118. Disponível em: <https://doi.org/10.18472/SustDeb.v2n1.2011.3909>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SILVA, J.S.; RANIERI, V.E.L. 2014. O mecanismo de compensação de reserva legal e suas implicações econômicas e ambientais. São Paulo: *Ambient. Soc.*, v. 17, n. 1, p.115-132. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/6GzhNYnScryYHRbyJNcFNtq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.



CORRELAÇÕES ENTRE O PRINCÍPIO DO PROTETOR-RECEBEDOR E A POLÍTICA NACIONAL DE PAGAMENTO POR SERVIÇOS AMBIENTAIS

*Kerlyn Larissa Grando Castaldello*²⁶⁹

*Aline Lanzarin*²⁷⁰

*Reginaldo Pereira*²⁷¹

| 783

Agência Financiadora: FAPESC

Palavras-chave: Serviços Ecosistêmicos, Princípio do Protetor-Recebedor, Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais.

1 Introdução

Atualmente, a crise ambiental está mais perceptível, por decorrência da utilização dos recursos de forma indevida ou por conta do uso incongruente e irracional de recursos naturais, reduzidos e limitados.

Diante de inúmeros problemas ambientais, percebe-se a cada instante o surgimento de novos instrumentos normativos com intuito de tornar a tutela ambiental mais eficiente e apta a restaurar os processos naturais degradados e proteger os remanescente ambientais.

Nesse cenário, há alguns anos, os autores dedicados ao estudo do direito ambiental procuram estruturar mecanismos que ultrapassem a lógica de comando e controle e incentivem práticas amigas do meio ambiente. Dentre eles, destaca-se, na presente pesquisa, o princípio do protetor-recebedor.

²⁶⁹ Mestranda em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Direito, Democracia e Participação Cidadã. Contato: kerlyncastaldello12@gmail.com.

²⁷⁰ Mestranda em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Direito, Democracia e Participação Cidadã. Contato: aline.lanzarin@unochapeco.edu.br.

²⁷¹ Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da UNOCHAPECÓ. Líder do Grupo de Pesquisa Direito, Democracia e Participação Cidadã. Membro da Rede de Pesquisa Nanotecnologia, Sociedade e Ambiente - RENANOSOMA. Contato: rpereira@unochapeco.edu.br



Tal princípio se fundamenta na ideia de que os agentes públicos ou privados que adotem práticas protetoras de bens e propriedades dos ambientes natural, artificial, cultural e do trabalho merecem ser compensados financeiramente, a título de incentivo pela tutela ambiental (COSTA, 2010, p. 10).

A compensação econômica se mostra um instrumento hábil à garantia da devida proteção ambiental, podendo ser compreendida como uma forma de gerir o meio ambiente e uma prática para salvaguardá-lo, criando instrumentos protetivos que beneficiarão a sociedade (PERALTA, 2014, p. 21).

Delimitar o que é e como funciona a compensação financeira é essencial neste estudo. Isto porque esta deve ser implementada em conjunto com outros mecanismos existentes, para a conservação e preservação dos ecossistemas.

Ao contrário de outros princípios do direito ambiental, como o da precaução e do poluidor-pagador, previstos e delineados em instrumentos normativos internos ou em declarações internacionais, o protetor-recebedor é um princípio de origem doutrinária, ainda incipiente, citado como orientador de poucas leis setoriais, dentre as quais a que estrutura a Política Nacional de Resíduos Sólidos.

Contudo, com a aprovação da Lei 14.119, que trata da Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais, em 2021, o princípio do protetor-recebedor volta a se destacar em discussões sobre os alcances e as orientações principiológicas do diploma legal.

O presente ensaio se propõe a verificar as relações entre o princípio do protetor-recebedor e a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais.

Para tanto, em um primeiro momento, aborda-se os fundamentos de ordem jurídica do princípio para, então, passar-se a análises sobre os aspectos da Política Nacional de Pagamento de Serviços Ambientais relacionados com a estrutura normativa do Princípio.

A pesquisa que deu origem ao presente resumo é analítica, guiada pelo método dedutivo. As técnicas utilizadas para levantamento do arcabouço teórico são a pesquisa bibliográfica, documental e análise de legislação.



2 Fundamentação teórica

A crise ambiental vivenciada pede a instituição de normas, diretrizes, políticas públicas e redes de informações sobre a conscientização, respeito e proteção ao meio ambiente. Hoje, fazer uso de um ambiente equilibrado e saudável é um direito de todo e qualquer cidadão. Todavia, diante de inúmeros acontecimentos derivados da atuação antrópica, observa-se, por um lado, que processos ecológicos essenciais estão em perigo e, por outro, uma distribuição desigual dos recursos ambientais vitais.

O cenário torna indispensável a adoção de política que instrumentalizem incentivos a ações que propiciem a preservação do meio ambiente, em todas as suas dimensões. Observa-se que, mesmo diante de legislação ambiental que prevê sanções ao seu descumprimento, ainda se está longe de alcançar os patamares de preservação desejados (PERALTA, 2014, p. 09).

Como, em geral, políticas públicas são custosas para o erário público, a adoção de mecanismos de proteção do meio ambiente de natureza promocional acabam diminuindo a pressão sobre instrumentos sancionatórios e atingindo níveis desejáveis de eficiência.

Essa é a lógica subjacente ao princípio do preservador-recebedor. De forma alguma, ele fundamenta a premiação daqueles que agem conforme a determinação legal. Pelo contrário, sua natureza jurídica está relacionada à necessidade da garantia de uma ordem pública ambiental. Em outros termos, o Estado, principal garante da qualidade ambiental no âmbito territorial de uma nação, para atingir os objetivos previstos, ao invés de investir somente em estruturas governamentais sancionatórias, promove o pagamento por serviços ecossistêmicos prestados, desde que estes se deem acima do dever exigido pela lei.

O princípio do preservador-recebedor é viabilizado, em regra, pelo Pagamento Por Serviços Ambientais (PSA), com o intuito de aumentar o interesse de particulares pela conservação dos ecossistemas (RECH, 2012, p. 1046).

O PSA visa principalmente à colaboração para o aperfeiçoamento das premissas da vida da sociedade e procura viabilizar a preservação do meio ambiente, a defesa dos ecossistemas e promover o desenvolvimento econômico (CECHIN; VEIGA, 2010, p. 438-454).

Em síntese, o PSA é um plano que autoriza a agrupação de um método de proveito à preservação, conservação e recuperação do ecossistema, bem como com a possibilidade de



direito para uma qualidade de vida digna a atual e futura geração, garantindo para aqueles que buscam a preservação e conservação, um direito efetivamente aplicado (FERLIN, 2018, p. 47).

Trata-se de um instrumento estratégico que busca o afastamento da política de repressão econômica/penal às ações lamentáveis ao meio ambiente em benefício dessa palpável realidade que tende pela opção de incentivo financeiro aos que realmente desempenham atos em prol da conservação e melhoria da qualidade do meio ambiente (FERLIN, 2018, p. 45).

A lógica dos instrumentos econômicos de incentivo é o encorajamento às condutas ambientalmente sustentáveis (ao oposto dos instrumentos de comando e controle que desencorajam condutas danosas ao meio ambiente). O Direito Ambiental, deste modo, assume outra função: de incentivar, de promover condutas. É o que a doutrina denomina de a função promocional do direito. Essa função promocional, ainda que diametralmente distinta da função tradicional do direito (i.e., a função repressora) lhe é complementar (ALTMANN, 2012, p. 2).

Diante disso, o princípio protetor-recebido amolda-se como parâmetro para o PSA, pelo simples fato de propiciar a união entre a proteção ambiental e os ganhos econômicos em proveito daqueles que buscam conservar, preservar e melhorar a qualidade do meio ambiente.

Apesar de ser legalmente previsto no Brasil somente no ano de 2021, o PSA já era amplamente aplicado em outros países, como forma de compatibilizar os interesses econômicos com a conservação dos ecossistemas. Um exemplo muito citado na literatura especializada é a Costa Rica, que com a elaboração e implementação de programas de PSA, reduziu os índices de desmatamento, a expansão de florestas, bem como a amenizou a pobreza das comunidades rurais (FERLIN, 2018, p. 47).

Outrossim, observa-se que o PSA é de suma importância para a sociedade como um todo, em razão de que este se acopla ao princípio do protetor-recebido, com a contribuição ininterrupta para a melhora dos ecossistemas (FERLIN, 2018, p. 47).

Os programas de PSA têm se destacado como meios de consubstanciação do princípio do protetor-recebido.

3 Resultados e Discussão



O direito ambiental passa por diversos rompimentos de paradigmas na busca por ações mais eficientes de preservação, conservação e melhoria dos ecossistemas.

A legislação ambiental, ao promover o princípio do protetor-recebedor, revela sua intenção de beneficiar aqueles que se propõem à recuperação e conservação da natureza, para que tanto as atuais quanto as futuras gerações possam usar e gozar de um meio ambiente equilibrado.

Com base nessa premissa, foi aprovada em 2021, a Lei 14.119 com o objetivo de preencher as lacunas legais de nosso ordenamento jurídico de incentivo ambiental, com a criação da Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais (BRASIL, 2021).

A lei busca direcionar recursos para populações economicamente vulneráveis, por meio do pagamento por serviços ambientais, fazendo com que além do claro benefício ao ecossistema natural, também se possibilite a diminuição da desigualdade social (BRASIL, 2021).

A lei estabelece critérios de aplicação do princípio do protetor-recebedor com vistas à promoção de melhoria nos indicadores de qualidade do meio ambiente, aliada a distribuição de compensação ou premiação financeira para os particulares que promovam e permitam a promoção de serviços ecossistêmicos, em proveito da qualidade ambiental que, no final, beneficiará às gerações presentes e futuras.

4 Considerações Finais

O protetor-recebedor apresenta-se como base principiológica para adoção de medidas que visem suprir as necessidades e insuficiências da atuação estatal na busca do equilíbrio do meio ambiente.

O PSA é um dos mecanismos de proteção ambiental baseados no princípio do protetor-recebedor. Todavia, deve ser aplicado em conjunto com os mecanismos de comando e controle.

Em 2021, com a entrada em vigor da Lei 14.119, que institui a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais, o Brasil deu um grande passo na aplicação dos



fundamentos do princípio do protetor-recebedor, posto que referido diploma legal estabelece critérios para a implantação de programas de PSA.

Ao permitir a conjugação de políticas de melhoria da qualidade ambiental com a provisão de valores necessários à manutenção ou melhoria da renda dos sujeitos que participem de programas de preservação de determinados elementos do meio ambiente, o princípio do protetor-recebedor e os mecanismos de PSA se constituem, por fim, em instrumentos de concretização do desenvolvimento sustentável.

| 788

Referências

ALTMANN, Alexandre. *Princípio do Preservador-Recebedor: Contribuições para a Consolidação de um Novo Princípio de Direito Ambiental a Partir do Sistema de Pagamento por Serviços Ambientais*. Disponível em: http://www.planetaverde.org/arquivos/biblioteca/arquivo_20131207160003_4833.pdf. Acesso em 06 abr. 2022.

ARAÚJO, Diego Moura de. *Pagamentos por serviços ambientais (PSA): instrumento eficaz para proteção ambiental*. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/36597/pagamentos-por-servicos-ambientais-psa-instrumento-eficaz-para-protecao-ambiental>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 07 abr. 2022.
BRASIL. Lei nº 14.119/2021. *Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.119-de-13-de-janeiro-de-2021-298899394>. Acesso em 08 abr. de 2022.

CECHIN, Andrei Domingues; VEIGA, José Eli da. *Economia ecológica e evolucionária de Georgescu Roegen*. Revista de Economia Política, vol. 30, n. 3 (119), p. 438-454, julho - setembro/2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/9kg74rTdHZSLbBrdgRtX53Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2022.

COSTA, Dahyana Siman Carvalho da. *O Protetor-Recebedor No Direito Ambiental*. 2010. Organizada pela Revista Uniara. Disponível em: [chrome-extension://cbnaodkpfniipjblikofhhlclckei/src/pdfviewer/web/viewer.html?file=file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/147-Texto%20do%20Artigo-498-1-10-20150825%20\(2\).pdf](chrome-extension://cbnaodkpfniipjblikofhhlclckei/src/pdfviewer/web/viewer.html?file=file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/147-Texto%20do%20Artigo-498-1-10-20150825%20(2).pdf). Acesso em: 07 abr. 2022.

COSTA, Vanessa Aparecida. *Pagamento de serviços ambientais e o princípio constitucional do desenvolvimento sustentável: payment for environmental services and constitutional principles of sustainable development*. 2011. Disponível em:



[http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-18/RBDC-18-013-Artigo_Vanessa_Aparecida_Costa_\(Pagamento_de_Servicos_Ambientais_e_o_Principio_Constitucional_do_Developmento_Sustentavel\).pdf](http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-18/RBDC-18-013-Artigo_Vanessa_Aparecida_Costa_(Pagamento_de_Servicos_Ambientais_e_o_Principio_Constitucional_do_Developmento_Sustentavel).pdf). Acesso em: 06 abr. 2022.

FERLIN, Francis Pierre. *O pagamento por serviços ambientais (psa) no corredor ecológico Chapecó na avaliação dos agricultores beneficiados pelo programa*. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, Chapecó, 2018. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000fc/0000fc76.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. *Curso de Direito Ambiental Brasileiro*. 20. ed., rev. atual. Saraiva. Estado: 2020. Disponível em: <https://forumturbo.org/wp-content/uploads/wpforo/attachments/2/6256-Curso-de-Direito-Ambiental-Brasileiro-20ed-2020-Celso-Antonio-Pacheco-Fiorillo.pdf>. Acesso em 07 abr. 2022.

MARTINS, Juliana Bruschi; PEREZ FILHO, Augusto Martinez; SILVA, Gabriel de Oliveira. *Política Nacional De Pagamento Por Serviços Ambientais (Lei Nº 14.119/2021): Breves Reflexões: National Payment Policy For Environment Services (Federal Law Nº 14.119/2021): Brief Reflections*. 2021. Organizada para o III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI. Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/276gsltp/5ey7a3w4/c94eCHiL40PWI2US.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

PERALTA, E. Carlos. *O pagamento por serviços ambientais como instrumento para orientar a sustentabilidade ambiental. A experiência da Costa Rica*. In: LAVRATTI Paula; TEJEIRO Guilherme (org.). *Direito e Mudanças Climáticas*. São Paulo: Instituto O Direito por um Planeta Verde, 2014. P. 8-53. Disponível em: http://www.planetaverde.org/arquivos/biblioteca/arquivo_20140116191615_3560.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

RECH, Adir Ubaldo. *O valor econômico e a natureza jurídica dos serviços ambientais*. In *Revista do Instituto do Direito Brasileiro*. n. 2. Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa: Lisboa, 2012. p. 1046. Disponível em https://www.cidp.pt/revistas/ridb/2012/02/2012_02_1043_1071.pdf. Acesso 06 abr. 2022.



A CONFLITUOSIDADE INTERNA DO PRINCÍPIO DA VEDAÇÃO AO RETROCESSO SOCIAL

Marcelo Filipe Kosenhoski²⁷²

Fabiane Camila Maboni²⁷³

| 790

Palavras-chave: Princípios, Proibição ao retrocesso, Meio ambiente

1 Introdução

Os princípios permanecem sem uma definição única e fechada dentro do pensamento jurídico, embora não sejam poucos os estudiosos que se dedicam sobre o tema.

Partindo-se do ponto de vista de autores estrangeiros e nacionais, buscar-se-á determinar, ainda que aprioristicamente, o que se pode entender por princípio jurídico. Num segundo momento, verificar-se-á a possibilidade de se classificar a vedação ao retrocesso social como princípio jurídico.

O objetivo do presente trabalho consiste, portanto, em perquirir a validade e eficácia jurídica da vedação ao retrocesso social como princípio jurídico, bem como sua conflituosidade interna.

Para cumprimento do objetivo do trabalho se utilizará o método hipotético-dedutivo, através de pesquisa bibliográfica e da análise de decisões judiciais, especialmente do Supremo Tribunal Federal.

²⁷² Mestrando em Direito. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Contato: marcelo.kosenhoski@gmail.com

²⁷³ Mestranda em Direito. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Contato: fabianemaboni@gmail.com



2 Fundamentação teórica

Robert Alexy (2019, p. 128) refere que os princípios são comandos de otimização, na medida em “que comandam que algo seja realizado na maior medida possível em relação às possibilidades fáticas e jurídicas”.

| 791

No cenário nacional, Humberto Ávila (2019, p. 57) defende a ideia conceitual de que:

Os princípios são normas imediatamente finalísticas, primariamente prospectivas e com pretensão de complementariedade e de parcialidade, para cuja aplicação se demanda uma avaliação da correlação entre o estado de coisas a ser promovido e os efeitos decorrentes da conduta havida como necessária à sua promoção.

Segundo Ávila (2019), os princípios são normas finalísticas pois estabelecem um fim a ser atingido. Fim é entendido pelo autor como uma orientação prática, uma função diretiva, para a determinação da conduta.

Os princípios são, portanto, comandos de otimização, eis que comandam que algo seja realizado na maior medida possível; assim como são normas finalísticas, já que pressupõem a promoção de um estado de coisas.

Convergem os autores ao destacarem que princípios são normas jurídicas, assim também salienta Miguel Reale (2002, p. 218): “[...] os princípios gerais de Direito não são preceitos de ordem moral ou econômica, mas sim esquemas que se inserem na experiência jurídica, convertendo-se, desse modo, em elementos componentes do Direito”.

Ressalta Reale (2002, p. 104), ainda, que os princípios são introduzidos no ordenamento jurídico, ganhando força cogente, através de posicionamentos jurisprudenciais, doutrinário e até mesmo pelo processo legislativo.

Superado, mostra-se necessário investigar a adequação da vedação ao retrocesso social esse primeiro ponto como princípio jurídico. Ingo Sarlet (2015, p. 477), em uma preocupação inicial, destaca:

Desde logo importa sublinhar que a noção de uma proibição de retrocesso se encontra relacionada ao princípio da segurança jurídica e dos seus respectivos desdobramentos (princípio da proteção da confiança e as garantias constitucionais do direito adquirido, do ato jurídico perfeito e da coisa julgada), bem como – a depender das características de cada ordem



constitucional – guarda conexão com os limites materiais à reforma constitucional, considerando que tais institutos também objetivam a tutela de direitos e bens de matriz constitucional em face de atos e/ou medidas de caráter retroativo ou que venham, de algum modo, afetar situações e posições jurídicas.

Embora Sarlet (2015, p. 477) não se refira à vedação ao retrocesso como princípio, destacando que tal posição visa, em verdade, privilegiar os princípios da segurança jurídica, pois impediria que o Poder Público adotasse medidas que representassem uma violação dos direitos sociais já adquiridos pelos cidadãos.

O Supremo Tribunal Federal, em diversas decisões se refere expressamente ao princípio da vedação ao retrocesso ou princípio da proibição ao retrocesso, entendidos aqui como sinônimos.

Tal proceder fica claro na decisão proferida no ARE 639337 AgR, de relatoria do Em. Ministro Celso de Mello, onde se destaca:

O princípio da proibição do retrocesso impede, em tema de direitos fundamentais de caráter social, que sejam desconstituídas as conquistas já alcançadas pelo cidadão ou pela formação social em que ele vive. - A cláusula que veda o retrocesso em matéria de direitos a prestações positivas do Estado (como o direito à educação, o direito à saúde ou o direito à segurança pública, v.g.) traduz, no processo de efetivação desses direitos fundamentais individuais ou coletivos, obstáculo a que os níveis de concretização de tais prerrogativas, uma vez atingidos, venham a ser ulteriormente reduzidos ou suprimidos pelo Estado. Doutrina. Em consequência desse princípio, o Estado, após haver reconhecido os direitos prestacionais, assume o dever não só de torná-los efetivos, mas, também, se obriga, sob pena de transgressão ao texto constitucional, a preservá-los, abstendo-se de frustrar - mediante supressão total ou parcial - os direitos sociais já concretizados.

A partir dos conceitos já traçados, a vedação ao retrocesso se adequaria à condição de princípio jurídico sob a perspectiva de Alexy, pois se trata de um comando de otimização que determina a promoção na máxima medida dos direitos sociais e a vedação à diminuição destes direitos já adquiridos.

A vedação ao retrocesso social como princípio também encontra eco na posição de Ávila, pois se trata de uma norma finalística que estabelece uma orientação prática para a promoção dos direitos sociais.



O ponto de inflexão na aplicação do princípio da vedação ao retrocesso social parece ocorrer quando da atribuição de sua dimensão de peso, na perspectiva como revelada por Dworkin.

Humberto Ávila (2019, p. 57), analisando o pensamento de Dworkin destaca: “Dworkin afirma que os princípios, ao contrário das regras, possuem uma dimensão de peso (*dimension of weight*), demonstrável na hipótese de colisão entre os princípios, caso em que o princípio com maior peso se sobrepõe ao outro, sem que este perca sua validade”.

Ocorre que no campo de aplicação do princípio da vedação ao retrocesso social, o conflito pode ser estabelecido com o próprio princípio, fazendo surgir a seguinte questão: um princípio pode ser conflitante a ele mesmo?

3 Resultados e Discussão

Na tentativa de demonstrar a conflituosidade interna do princípio da vedação ao retrocesso social, partir-se-á da análise do RE 1.017.365 em julgamento no Supremo Tribunal Federal, com repercussão geral reconhecida, que trata do critério para demarcação das terras indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

O ponto central do RE 1.017.365 gira em torno “[d]a definição jurídico constitucional das relações de posse das áreas de tradicional ocupação indígena, à luz das regras trazidas pela Constituição Federal de 1988”, a partir da análise da extensão da regra prevista no art. 231 da Constituição, detidamente, da expressão “terras que tradicionalmente ocupam”.

A discussão surge, portanto, em reconhecer como terra indígena somente aquelas onde havia ocupação na data de 05 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal, entendimento este reconhecido pela tese do “marco temporal”.

Todavia, em sentido oposto advoga a tese do “marco da tradicionalidade da ocupação”, a qual visa reconhecer como terra indígena aquelas que eram tradicionalmente ocupadas, mesmo que no momento da promulgação da Constituição Federal, tais porções de terra não estivessem ocupadas pelos povos originários.

A aplicação do princípio da vedação ao retrocesso no caso das demarcações das terras indígenas, a uma primeira vista, implicaria na promoção em maior medida da tese do “marco da tradicionalidade da ocupação”, pois implicaria numa maior promoção, ou na



promoção em máxima medida, do direito social garantido aos povos originários pela Constituição Federal.

Neste caso em estudo, entretanto, a promoção em máxima medida do princípio da vedação ao retrocesso social aplicado à tese do “marco da tradicionalidade da ocupação” parece representar um conflito interno com o próprio princípio da vedação ao retrocesso social se aplicado, na máxima medida, à tese do “marco temporal”.

Isso ocorre porque em ambos os casos há direitos sociais constitucionalmente garantidos, seja pelo art. 231 da Constituição no caso de reconhecimento da ocupação dos indígenas sobre as terras tradicionalmente ocupadas, seja pelo direito a existência digna previsto pelo art. 170, ou, ainda, pelo direito à moradia, previsto no art. 6º, ambos da Constituição.

A confederação da agricultura e pecuária do Brasil – CNA, em petição protocolada no RE 1.017.365, em data de 02/04/2020 destacou: “Hoje, 77% dos estabelecimentos agropecuários no Brasil são classificados como ‘agricultores familiares’ (por volta de 3,9 milhões de estabelecimentos) de acordo com os critérios definidos na Lei nº 11.326/2006”.

A partir dos pontos acima destacados, surge a questão: reconhecer o direito à ocupação pela tese do “marco da tradicionalidade da ocupação”, reconhecendo uma promoção do direito social à ocupação, uso e proteção do meio ambiente pelos povos originários, não implicaria, necessariamente, na promoção de um retrocesso social para estes “agricultores familiares”?

De toda sorte, o questionamento reverso também é possível: reconhecer o direito à propriedade a estes “agricultores familiares”, promovendo na máxima medida o direito social à moradia e a existência digna, não implicaria, necessariamente, na promoção de um retrocesso social para os povos originários em não reconhecer a ocupação, uso e proteção do meio ambiente sobre as terras tradicionalmente ocupadas?

O Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ADI 5224, já posicionou que a vedação ao retrocesso não se trata de um princípio intransponível:

[...] 7. O princípio da vedação do retrocesso social não se presta à finalidade de embaraçar toda e qualquer inovação legislativa que se mostre indesejável ou inconveniente sob a perspectiva unilateral de quem o invoca. Sua função é obstar políticas públicas capazes de por em risco o núcleo fundamental das garantias sociais estabelecidas e o patamar civilizatório mínimo assegurado



pela Constituição. Aspectos marginais e acessórios da legislação infraconstitucional não podem ser elevados à condição de valores constitucionais fundamentais, pena de se constitucionalizar as leis ordinárias. 8. Ações diretas conhecidas em parte. Pedido parcialmente procedente.

Em contraponto, Sarlet (2015, p. 482) destaca que a vedação ao retrocesso se mostra, principalmente em tempos de crise, uma forma de assegurar um patamar mínimo de direitos sociais constitucionalmente garantidos:

Ainda que não se possa falar de uma proibição absoluta de retrocesso (ou regressividade) e mesmo que a proibição de retrocesso não constitua nem a única ou mesmo principal forma (consideradas as alternativas disponíveis nas diversas ordens jurídicas) de assegurar os níveis vigentes de proteção social, ou, pelo menos, que tais níveis não sejam reduzidos para aquém do mínimo existencial, o fato é que, precisamente em tempos de crise, cuida-se de importante instrumento político-jurídico, apto a ser assegurado inclusive por meio dos órgãos jurisdicionais nacionais e supranacionais.

Entretanto, outros autores revelam que é justamente nos momentos de crise, onde o Poder Judiciário é chamado a se manifestar, que deve haver uma promoção dos direitos sociais sem que isso implique, todavia, num elevado custo para sociedade, observando-se, ainda, o princípio democrático da separação dos poderes:

[...] nessa realidade de crise do Estado, muitas discussões sobre a efetivação de programas sociais são levadas ao Poder Judiciário, no qual podem se deparar com a utopia principiologista da irrestrita afirmação dos direitos fundamentais, olvidando que esta máxima concretude deve ser pautada pela equilibrada repartição das rendas, sob pena dos direitos (custos) serem arbitrariamente distribuídos entre os jurisdicionados. Os direitos sociais devem ser compreendidos e conformados com a preservação geral do sistema (especialmente sua sustentabilidade), com proporcional entrega de prestações estatais, por meio de formulação da política pública por Poder constituído em base democrática, razão pela qual há que se preservar as competências constitucionais dos poderes públicos (PIERDONÁR, 2020, p. 67).

O posicionamento acima se filia àquilo que se entende pelo princípio da reserva do possível. “De acordo com a noção de reserva do possível, a efetividade dos direitos sociais a prestações materiais estaria sob a reserva das capacidades financeiras do Estado” (2015, p. 470).

A partir de tais posicionamentos, inclusive, passou-se a questionar a própria sustentabilidade do princípio da vedação ao retrocesso (POMPEO; PIMENTA, 2015, p. 228).



Investigando a aplicação de tal princípio no direito estrangeiro, Gina Vidal Marcílio Pompeu e Camila Arraes de Alencar Pimenta (2015, p. 228) destacam a ausência de efetividade da vedação ao retrocesso no Direito Português:

[...] a Corte [Tribunal Constitucional Português] entende que este princípio somente atuará em casos limites quando houver a violação do núcleo essencial de um direito social ou do conteúdo do referido direito que já esteja sedimentado no seio da sociedade, e dos princípios da igualdade e da proteção da confiança. A necessidade de este princípio estar necessariamente conectado a outros para ser considerado demonstra como não possui mais força no direito português.

| 796

As divergências envolvendo o princípio da vedação ao retrocesso, como tem demonstrado a experiência internacional e algumas decisões da Suprema Corte brasileira, não possui as condições para se apresentar como solução única para problemas complexos, até mesmo pela representação de sua conflituosidade interna, na medida em que a promoção de um direito social para determinada classe pode implicar na redução de direitos sociais para outra.

4 Considerações Finais

A partir da investigação promovida, pode-se afirmar que a vedação ao retrocesso social possui conteúdo normativo interno para ser considerado como princípio jurídico, todavia, sua aplicação material ao caso concreto encontra limitações.

A promoção dos direitos sociais, por certo, é um dos fins buscados pela Constituição da República Federativa do Brasil, entretanto, em maior ou menor medida, em determinadas situações, a promoção de um direito social pode representar o retrocesso de outro, como no caso do RE 1.017.365, onde a promoção do direito social aos povos originários de ocupação, uso e proteção do meio ambiente sobre terras tradicionalmente ocupadas pode representar um retrocesso social aos agricultores familiares ali assentados desde a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988; do mesmo modo, a promoção do direito à moradia e existência digna aos agricultores familiares, implicará no retrocesso social do direito aos povos originários de ocupação, uso e proteção do meio ambiente sobre as terras tradicionalmente ocupadas, mesmo que no momento da promulgação da Constituição



Federais tais terras não se encontravam ocupadas em decorrência de expropriações pretéritas.

Referências

| 797

ALEXY, Robert. *Teoria discursiva do direito*. Organização Alexandre Travessoni Gomes Trivisonno – 3. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2019. 9788530982829. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788530982829/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ÁVILA, Humberto. *Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos* - 19. ed. rev e atual. - São Paulo: Malheiros, 2019.

BRASIL. *Constituição Federal*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 05 de abr. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADI 5224*. Relator(a): Rosa Weber. Julgado em 09/03/2022, publicado em: 17/03/2022. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur460885/false> . Acesso em 05 de abr. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ARE 639337 AgR*, Relator(a): Celso de Mello, julgado em 23/08/2011, publicado em 15/09/2011. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur198252/false> . Acesso em 30 mar. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *RE 1.017.365 RG*. Relator(a): Edson Fachin. Julgado em Julgado em 21/02/20219, publicado em 11/04/2019. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/repercussao-geral10442/false> . Acesso em 05 de abr. 2022.

PIERDONÁ, Z. L., Francisco, J. C., & de Miranda Freire Neto, L. (2020). *Direitos sociais em tempos de crise: vedação ao retrocesso social e moderação judicial*. Revista Justiça Do Direito, 34(1), 57-75. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rjd.v34i1.9833> . Acesso em 05 de abr. 2022.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio Pompeu. PIMENTA, Camila Arraes de Alencar. *O princípio da vedação ao retrocesso social diante da crise econômica do século XXI*. (2015) Direito e Desenvolvimento, João Pessoa, v. 6, n. 12, p. 216-237. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/direitoedesenvolvimento.v6i12>. Acesso em 05 abr. 2022.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito* – 27. ed. - São Paulo: Saraiva, 2002.

WOLFGANG SARLET, Ingo. (2015). *Direitos fundamentais a prestações sociais e crise: algumas aproximações* / Fundamental rights to social benefits and crisis: some remarks. Espaço Jurídico Journal of Law [EJL], vol. 16(2), p. 459–488. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/ejil.v16i2.6876>. Acesso em 29 mar. 2022.



SUSTENTABILIDADE E DIREITO À SEGURANÇA ALIMENTAR NA AMÉRICA LATINA: perspectivas de preservação das sementes crioulas sob a óptica da Rede Sementes da Agroecologia

| 798

Francieli lung Izolani²⁷⁴

Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chave: Agroecologia; segurança alimentar; sementes crioulas; sustentabilidade.

1 Introdução

Desde o desenvolvimento da agricultura e da segurança alimentar, pela transformação do homem nômade em sedentário e sua domesticação de animais e plantas, cuja estimativa remonta a mais de 10 mil anos, o mundo tem passado por grandes mudanças.

Nos últimos séculos, especialmente, a partir da Revolução Industrial, a relação do homem com os recursos naturais tem sido transformada sobremaneira, em um processo de produção linear em larga escala (Fordismo, Toyotismo).

No tocante à produção alimentar, esta foi alcançada através do processo de globalização, em um contexto de Guerra Fria e das disputas entre os Estados Unidos e a ex-União Soviética, configurando na mercadorização dos alimentos, através da produção agrícola monocultora mecanizada e calcada na utilização de agrotóxicos, difundida como *Revolução Verde*.

Ocorre que referido processo passou a ocasionar inúmeras adversidades socioambientais, dentre as quais a interferência na preservação das sementes crioulas e, na conseqüente, manutenção dos saberes milenares, o que afeta a proteção da própria biodiversidade.

²⁷⁴ Doutoranda em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santo Ângelo. Contato: franizolani@hotmail.com



Ante a esse fato, alternativas têm sido buscadas, incluindo a publicação de instrumentos legais, como a Lei 10.711/2003, chamada Lei de Sementes. Todavia, não são por si só capazes de prover a proteção efetiva do direito à segurança alimentar, sendo necessária a criação de redes a partir da organização da própria sociedade civil e de movimentos sociais, como a Rede Sementes da Agroecologia.

| 799

Nesse contexto, chega-se ao seguinte problema de pesquisa: Quais os limites e as possibilidades de promoção da segurança alimentar a partir da preservação das sementes crioulas a partir da Rede Sementes da Agroecologia?

Para tanto, utiliza-se o trinômio metodológico Abordagem, Procedimento e Técnica. Como método de abordagem, a opção é pela sistêmico-complexa, calcada em autores como Edgar Morin e Fritjof Capra, considerando a complexidade das questões ambientais nesta sociedade contemporânea e a necessidade de inter-relações do Direito com os demais sistemas. O procedimento dá-se pela pesquisa bibliográfica em teses, dissertações, artigos científicos, a partir das técnicas de resumos e fichamentos.

2 Fundamentação teórica

A agricultura, uma das formas de utilização da biodiversidade, possui sua origem na transição do Pleistoceno para o Holoceno, ocorrendo de diferentes modos ao redor do mundo (SANTILLI, 2009).

A palavra *agricultura* é composta de dois termos: *agri* + *cultura*, referindo-se o primeiro *ao campo*. Em que pese o termo *cultura* tenha origem no latim *colere*, significando culto, cultivo, nos moldes atuais, a maior parte dos estudiosos não a considera uma cultura do campo (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 208). Isso ocorre devido ao processo de globalização²⁷⁵, que acabou por consolidar transformação do colonialismo em

²⁷⁵ Para Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 25), a globalização dá-se através de processos ocorridos nas três últimas décadas devido às interações transnacionais dos sistemas de produção, das transferências financeiras, da disseminação dos meios de comunicação social por informação e imagens e das deslocamentos em massa de pessoas.



colonialidade²⁷⁶, mantendo a relação de exploração-expropriação em países como o Brasil, pertencentes ao Sul Social²⁷⁷.

Dentre muitas consequências trazidas pela globalização, encontra-se a mercadorização dos alimentos a partir da introdução de uma nova forma de plantio mecanizado de monoculturas com o uso de agrotóxicos e de sementes transgênicas, a que autores nominam Revolução Verde.

Dita Revolução Verde corresponde, na realidade, a uma articulação epistemológica, científica, cultural, social, econômica e política trazida pelo Norte Social para que o capitalismo pudesse alcançar novos mercados em um contexto de Guerra Fria e das disputas entre os capitalistas dos Estados Unidos e os socialistas da ex-União Soviética (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Devido à Revolução Verde e da utilização de agrotóxicos e de sementes transgênicas, a produção agrícola passa a responder cada vez mais a interesses econômicos globalizados, aniquilando a autonomia dos agricultores, impossibilitando-os de usar suas próprias sementes, o que ocasiona uma total dependência às corporações/multinacionais das sementes *adequadas*, produzidas pelo monopólio econômico dos transgênicos (JUNGES, 2010).

A agricultura é a subsistência dos povos tradicionais, compostos por quilombolas, indígenas, ribeirinhos, agricultores familiares, considerando-se que os produtos oriundos de seu trabalho e conhecimento, produtos da sociobiodiversidade, são tidos como conhecimentos tradicionais, como saberes carecedores de manutenção, valorização e proteção (MMA, 2011).

A preservação das sementes é essencial para a biodiversidade e para a efetividade do direito à segurança alimentar, pois “o futuro da biodiversidade dependerá também da diversidade cultural no modo de se relacionar com a natureza” (JUNGES, 2010, p. 53). Por isso, além da proteção legal no tocante às sementes, é primordial haver a mobilização da

²⁷⁶ Anibal Quijano (2009) explica que a colonialidade é exercida do Norte sobre o Sul Social, que domina e impõe práticas econômicas, sociais, culturais, políticas e, principalmente, epistemológicas, estabelecendo relações desiguais entre saber-poder.

²⁷⁷ O conceito de Sul não aponta exclusivamente a uma geografia. É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão [...] A linha abissal é uma imagem fundadora da proposta epistemológica e política [...] assentada na ideia de que uma linha radical impede a copresença do universo “deste lado da linha” com o universo “do outro lado da linha”. (SANTOS, B.; ARAÚJO, S; BAUMGARTEN, 2016, p. 16).



sociedade civil e de movimentos sociais, como alternativas viáveis de incentivo e realização de outras formas de produção contra-hegemônicas. Nesse sentido, assentam-se os propósitos da Rede Sementes da Agroecologia.

A Rede Sementes da Agroecologia é um espaço que reúne mais de 25 organizações e movimentos sociais do campo e da cidade no estado do Paraná, unidos para articular ações na conservação e multiplicação da biodiversidade, fortalecendo a rede de guardiães e guardiões de sementes, entendendo a agroecologia como modelo para a produção de alimentos, além de gerar autonomia para as famílias agricultoras ao produzirem suas próprias sementes (RESA).

| 801

3 Resultados e discussão

Do contrário das promessas trazidas pela Revolução Verde, de erradicar a fome do mundo, passados mais de 60 anos de seu início, essa mazela ainda persiste nos mais diversos locais, em forma de insegurança alimentar, seja pela falta de acesso, pelo desperdício ou pela má qualidade dos alimentos disponíveis à população.

Com as transformações causadas pela mecanização agrícola, pela elevada utilização de insumos, fertilizantes e agrotóxicos, além da transgenia, passa-se a afetar a própria base de produção, gerando impactos socioambientais, como a erosão dos solos, a poluição e contaminação das águas por agrotóxicos, o êxodo rural.

Ademais, ao longo dos anos, tem-se observado uma diminuição acentuada de variedades vegetais nativas ao redor do mundo, assim como no Brasil, fato decorrente da mentalidade reducionista instituída pela Revolução Verde com as chamadas sementes de Variedades de Alto Rendimento. Isso ocorre porque ao se modificar geneticamente as sementes e defender a introdução de safras resistentes a herbicidas, tem-se como consequências a eliminação de espécies vegetais, a impossibilidade de rotação de culturas e a destruição de outras espécies, além de propiciar o surgimento de superervas-daninhas. Por isso, a preservação das sementes é essencial para a biodiversidade e para a efetividade do direito à segurança alimentar.

Nesse sentido, além da proteção legal no tocante às sementes, como a Lei de Sementes, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Sementes e Mudanças com o escopo de



proteger a questão do patrimônio genético, e a própria Carta Magna, que prevê a questão do patrimônio genético como condição de salvaguardar o patrimônio sociocultural brasileiro, através das variedades agrícolas e dos saberes dos agricultores, conforme preconizam seu art. 216 e o parágrafo 1º, inciso II do art. 225, é primordial haver a mobilização da sociedade civil e de movimentos sociais, como alternativas viáveis de incentivo e realização de outras formas de produção contra-hegemônicas. Isso porque, por si só, a proteção legal tem sido ineficaz socialmente.

Por isso, através da mobilização social, pode haver a preservação das sementes crioulas, da biodiversidade e, assim, a garantia do direito à segurança alimentar. É com esse escopo que se assentam os propósitos da Rede Sementes da Agroecologia.

A Rede Sementes da Agroecologia age contra a contaminação transgênica, utilizando diferentes estratégias, tais como o plantio milho crioulo em datas distintas ao do plantio do milho transgênico, além de escolher áreas isoladas por vegetação natural, armazenam sementes crioulas em garrafas pets ou vidros (ReSA, 2022).

Portanto, há formas de promover a preservação das sementes, visando a garantir o direito à segurança alimentar como o trabalho desenvolvido pela ReSA. Entretanto, trata-se de um esforço ainda paulatino frente a toda a organização em larga escala do agronegócio.

4 Considerações finais

O atual modelo de produção agrícola assentada nos preceitos da Revolução Verde, qual seja o de grandes latifúndios monocultores voltados à exportação para o abastecimento de mercados internacionais com larga utilização de agrotóxicos e de transgênicos tem afetado a manutenção dos saberes dos povos tradicionais, a biodiversidade e a segurança alimentar.

Em que pese haver proteção legal voltada às sementes crioulas, que são a base para que haja segurança alimentar, seja pela manutenção da biodiversidade quanto dos saberes milenares, há inefetividade jurídico-política.

Ante a esse fato, alternativas têm sido buscadas, com a criação de redes a partir da organização da própria sociedade civil e de movimentos sociais, como a Rede Sementes da Agroecologia.



Nesse contexto, pretendeu-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais os limites e as possibilidades de promoção da segurança alimentar a partir da preservação das sementes crioulas a partir da Rede Sementes da Agroecologia?

Chega-se à conclusão de que a base para manutenção da produção agroalimentar está nas sementes, o que, por sua vez, chega-se à promoção do direito à segurança alimentar, pois quanto maior a diversidade genética das espécies, maior a variedade produtiva e menores os riscos socioambientais.

A Rede Sementes da Agroecologia é uma das formas de organização da sociedade para a preservação das sementes, voltando-se à multiplicação de cultivares para distribuição, doação ou troca entre os produtores rurais, garantindo a continuidade da biodiversidade frente à destruição socioambiental causada pelo modelo do agronegócio.

Portanto, partindo-se dos objetivos e das ações promovidas pela Rede Sementes da Agroecologia, uma das organizações da sociedade civil voltadas à preservação das sementes crioulas, é possível afirmar que se encontra alinhada a efetivar o direito à segurança alimentar, já que preservar a biodiversidade é primordial para que referido direito possa existir.

Referências

JUNGES, José Roque. *(Bio)Ética ambiental*. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE – MMA. *Sociobiodiversidade no Brasil*. 2011. Disponível em: www.mma.gov.br/estruturas/sds_dads_agroextra/_arquivos/apresentaosociobiodiversidade2011_65.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

REDE SEMENTES DA AGROECOLOGIA – ReSA. *Conheça a Rede Sementes da Agroecologia (ReSA) e seja você também uma guardiã ou um guardião de sementes e mudas*. 2022. Disponível em: <https://resaagroecologia.com.br/cartilhas-resa/>. Acesso em: 06 abr. 2022.

SANTILLI, Juliana Ferraz da Rocha. *Agrobiodiversidade e o Direito dos Agricultores*. Orientador: Carlos Frederico Marés de Souza Filho. 2009. 409 f. Tese (Doutorado) -



Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, n. 45, p. 14-25, set./dez. 2016.



ECODESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE MULTIDIMENSIONAL: perspectivas a partir da produção alimentar agroecológica na América Latina

Leura Dalla Riva²⁷⁸

Francieli lung Izolani²⁷⁹

Milena Petters Melo²⁸⁰

| 805

Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chave: Ecodesenvolvimento; produção agroalimentar agroecológica; sustentabilidade.

1 Introdução

Os temas da sustentabilidade e do ecodesenvolvimento têm abarcado discussões a partir do século XX, especialmente frente aos inúmeros problemas ambientais decorrentes da relação de exploração do homem sobre a *natureza*.

A Conferência de Estocolmo de 1978, o Relatório Brundtland de 1987 e a Rio-92 são considerados marcos fundamentais desses debates, dos quais surgiram três correntes distintas: os que defendiam o crescimento econômico, colocando as questões ambientais como obstáculo à busca do desenvolvimento; os que alertavam para a necessidade de estagnação do crescimento demográfico e econômico pelo esgotamento dos recursos naturais; e os que buscavam o estabelecimento do equilíbrio entre desenvolvimento e preservação da natureza, apontando para um modelo de crescimento econômico racional e ecologicamente sustentável, com preocupações com a biodiversidade.

²⁷⁸ Doutoranda em Direito Comparado e Processos de Integração pela Università degli studi della Campania Luigi Vanvitelli (Itália). Pesquisadora do CONSTINTER/FURB. Contato: leura-d@hotmail.com

²⁷⁹ Doutoranda em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Contato: franizolani@hotmail.com

²⁸⁰ Doutora em Direito. Professora titular da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Contato: mpettersmelo@gmail.com



A noção de ecodesenvolvimento se funda na ideia de que a busca pelo desenvolvimento deve ir além da seara econômica, pois esta não pode estar sobreposta no campo social, tampouco no ambiental, no cultural, no político, dada a complexidade e interrelação entre os sistemas, o que redimensiona a amplitude da própria sustentabilidade, concedendo a ela um caráter multidimensional.

Em que pese o ecodesenvolvimento e a sustentabilidade multidimensional serem cenários ideais, ainda constituem uma busca constante frente às prioridades e sobreposições da economia sobre os demais sistemas. Dentre os tantos problemas ambientais que a humanidade vem enfrentando em decorrência das suas escolhas falaciosas por progresso como sinônimo de desenvolvimento econômico, encontra-se a questão alimentar.

A produção agroalimentar, que deveria primar por cumprir seu preceito de prover alimentos a todos, encontra-se submersa à lógica capitalista e subjugada à condição de mercadoria. Isso porque a forma de produção está calcada na monocultura de exportação em larga escala, consubstanciada na utilização de agrotóxicos e de transgênicos, os padrões hegemônicos introduzidos na América Latina por ocasião da Revolução Verde na década de 1960. Ocorre que esse padrão produtivo acaba por comprometer o ecodesenvolvimento e a sustentabilidade, fazendo com que alternativas contra-hegemônicas sejam vislumbradas de forma a superar o atual paradigma, mais especificadamente, outros modos de se produzir alimentos, como é o caso da agroecologia.

Nesse contexto, questiona-se: Quais as perspectivas de promoção do ecodesenvolvimento e da sustentabilidade multidimensional a partir da produção alimentar agroecológica na América Latina? Para responder à questão proposta, adota-se o trinômio metodológico: abordagem, procedimento e técnica. Como abordagem, ante à complexidade dos atuais problemas ambientais dessa sociedade e das interrelações entre as diversas searas como premissa para a compreensão, adota-se a sistêmico-complexa, calcada em autores como Fritjof Capra e Edgar Morin. Quanto ao procedimento, opta-se pela pesquisa bibliográfica, a partir de teses, dissertações, livros e artigos científicos, aplicando-se as técnicas de resumos e fichamentos.

Com relação à estrutura, este estudo encontra-se dividido em dois momentos. O primeiro tem por objetivo específico compreender a evolução dos conceitos de ecodesenvolvimento e de sustentabilidade. O segundo, analisar a questão da produção



agroalimentar enquanto um dos problemas ambientais deste século, identificando as perspectivas de promoção da agroecologia como um mecanismo de promoção do ecodesenvolvimento e da sustentabilidade multidimensional, tendo como marco especialmente as obras de Miguel Altieri.

2 Ecodesenvolvimento e sustentabilidade multidimensional

O surgimento da discussão sobre desenvolvimento remonta ao século XX, sobretudo através das Conferências de Estocolmo e da Rio-92, cujas consequências éticas e epistemológicas influenciaram o pensamento a partir de então. Havia basicamente três correntes distintas sobre a teoria do desenvolvimento.

Os primeiros defendiam o descabimento de preocupações com o meio ambiente, tendo em vista que estas apenas atrasariam o crescimento industrial dos países em desenvolvimento. Para essa corrente, os impactos ambientais poderiam ser minimizados através do crescimento econômico (renda *per capita*), bem como pelo desenvolvimento tecnológico.

Em sentido oposto, havia a segunda corrente, cujo posicionamento alertava que se não fossem imediatamente estagnados o crescimento demográfico e o econômico, a humanidade poderia desaparecer em razão do exaurimento dos recursos naturais. Aqui destacam-se os malthusianos, para os quais a perturbação do meio ambiente decorre da explosão populacional dos mais pobres (não-consumidores) e não o consumo excessivo dos mais ricos (SACHS, 2009, p. 50-51).

Sachs (2009, p. 53) destaca ainda uma terceira corrente como o “caminho do meio”, visando a estabelecer um modelo de “aproveitamento racional e ecologicamente sustentável da natureza em benefício das populações locais, levando-as a incorporar a preocupação com a conservação da biodiversidade aos seus próprios interesses, como um componente de estratégia de desenvolvimento”.

Esse paradigma nomeado como *Ecodesenvolvimento* ou *Desenvolvimento Sustentável* emergiu a partir da Conferência de Estocolmo e inspirou a Declaração de Cocoyoc de 1974 e o Relatório *What Now* de 1975. Trata-se de outro modelo de desenvolvimento que se caracteriza por ser endógeno, autossuficiente, orientado para as



necessidades e não pelo mercado, em harmonia com a natureza e aberto às mudanças institucionais (SACHS, 2009, p. 53-54).

Em sentido semelhante, José Eli da Veiga destaca que três respostas podem ser selecionadas para a questão relativa ao que é sustentável. Primeiramente, destacam-se aqueles que não acreditam na existência de um dilema entre crescimento econômico e conservação ambiental. Por outro lado, surgem os que acreditam que o crescimento econômico só causaria problemas ambientais até certo patamar de riqueza (leia-se renda per capita) ser atingido. Por fim, há os que acreditam que o segundo princípio da termodinâmica exigirá a superação do crescimento econômico (VEIGA, 2010, p. 109-112).

Ademais, há que se fazer uma distinção entre desenvolvimento e crescimento, assunto abordado por José Eli da Veiga, que destaca as contribuições de Ignacy Sachs sobre o assunto. Sachs parte da crítica de correntes extremas que renunciam a ideia de desenvolvimento ou adotam posicionamento fundamentalista de que o desenvolvimento seria decorrência lógica do crescimento econômico.

O ideal de busca seria um terceiro caminho, segundo o qual o desenvolvimento seria aquilo que pode permitir que cada indivíduo “revele suas capacidades, seus talentos e sua imaginação na busca da auto-realização e da felicidade, mediante esforços coletivos e individuais, combinação de trabalho autônomo e heterônomo e de tempo gasto em atividades não econômicas”²⁸¹ (SACHS *apud* VEIGA, 2010, p. 80-81). Em síntese, Sachs afirma que “o desenvolvimento, distinto do crescimento econômico, cumpre esse requisito [reaproximação entre a economia e a ética], na medida em que os objetivos do desenvolvimento vão bem além da mera multiplicação da riqueza material” (SACHS, 2009, p. 13)

Também é possível encontrar uma noção de aludida distinção nos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), segundo os quais o desenvolvimento envolve “a possibilidade de as pessoas viverem o tipo de vida que escolheram, e com a provisão dos instrumentos e das oportunidades para fazerem as suas escolhas”. José Eli da Veiga, todavia, defende o posicionamento de Celso Furtado como a fórmula mais sintética sobre o que seria o desenvolvimento:

²⁸¹ José Eli da Veiga, destacando posicionamento de Sachs, ainda complementa: “[...] maneiras viáveis de produzir meios de vida não podem depender de esforços excessivos e extenuantes por parte de seus produtores, de empregos mal remunerados exercidos em condições insalubres, da prestação inadequada de serviços públicos e de padrões subumanos de moradia (SACHS *apud* VEIGA, 2010, p. 81).



O crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já 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 melhora das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento (FURTADO apud VEIGA, 2010, p. 82).

| 809

Surge a partir daí a noção de “Ecodesenvolvimento”: “[...] o crescimento econômico não é mais tido como a procura cega de crescimento por si mesmo, mas como uma expansão das forças produtivas da sociedade com objetivo de alcançar os direitos plenos de cidadania para toda a população” (SACHS, 2009, p. 66), configurando a “ecologização do pensamento” por um “um ideal ético” e um dever de respeito à diversidade da natureza e a responsabilidade de conservá-la para as futuras gerações (SACHS, 2009, p. 66). Além disso, Ignacy Sachs defende que o termo “sustentabilidade”, em que pese ser comumente utilizado para se referir à sustentabilidade ambiental, deve compreender outras dimensões, sendo elas as dimensões: social, cultural, territorial, econômica, política e do sistema internacional (SACHS, 2009, p. 71).

A Sustentabilidade Social se destacaria por ter como finalidade o desenvolvimento a fim de evitar um colapso social anterior a eventual catástrofe ambiental. Envolveria, portanto: a) um patamar razoável de homogeneidade social; b) distribuição de renda justa; c) emprego pleno e/ou autônomo com qualidade de vida decente; c) igualdade no acesso aos recursos e serviços sociais (SACHS, 2009, p. 71 e 85). A Sustentabilidade Cultural envolveria, para Sachs (2009, p. 85): a) “mudanças no interior da continuidade (equilíbrio entre respeito à tradição e inovação”); b) “capacidade de autonomia para elaboração de um projeto nacional integrado e endógeno (em oposição às cópias servis dos modelos alienígenas)”); c) “autoconfiança combinada com abertura para o mundo”.

A Sustentabilidade Ecológica abarcaria o respeito e o realce da capacidade de autodepuração dos ecossistemas naturais e a Sustentabilidade Territorial, por sua vez, envolveria a distribuição equilibrada de assentamentos humanos e atividades, por meio de: a) balanceadas configurações urbanas e rurais; b) melhoria do ambiente urbano; c) superação das disparidades inter-regionais; e d) preservação da biodiversidade por meio de estratégias de desenvolvimento ambientalmente seguras para áreas ecologicamente frágeis. A Sustentabilidade Econômica significaria: a) o desenvolvimento econômico intersectorial



equilibrado; b) segurança alimentar; c) capacidade de modernização contínua da produção; d) e razoável nível de autonomia na pesquisa científica e tecnologia (SACHS, 2009, p. 85-87).

Por fim, Sachs (2009, p. 72) destaca a importância da Sustentabilidade Política, nacional e internacional. A primeira essencial para alcançar um desenvolvimento reconciliado com a conservação da biodiversidade e a segunda essencial para estabelecimento de um sistema de proteção do patrimônio comum da humanidade, bem como para manter a paz, tendo em vista que as guerras modernas são genocidas e também “ecocidas”. A primeira envolveria: a) uma democracia definida em termos de apropriação universal dos direitos humanos; b) desenvolvimento da capacidade do Estado de implantar o projeto nacional, em parceria com todos os empreendedores; e c) um nível razoável de coesão social. A segunda, por sua vez, abarcaria: a) a eficácia do Sistema ONU na garantia da paz e cooperação internacional; b) um pacote Norte-Sul de co-desenvolvimento baseado na igualdade; c) controle institucional efetivo do sistema internacional financeiro e de negócios; d) controle institucional efetivo da aplicação dos princípios da Precaução na gestão do meio ambiente e dos recursos naturais, bem como a prevenção das mudanças globais negativas, a proteção da biodiversidade e a gestão do patrimônio global como herança comum da humanidade; e e) um sistema efetivo de cooperação científica e tecnológica internacional e a eliminação do caráter de commodity da ciência e tecnologia como propriedades comuns da humanidade (SACHS, 2009, p. 87-88).

A noção de desenvolvimento sustentável apresentada por Ignacy Sachs, conforme defende José Eli da Veiga, é a que melhor evita simultaneamente o ambientalismo pueril (que não se preocupa com pobreza e desigualdade) e o desenvolvimento anacrônico (que não se preocupa com as gerações futuras), pois considera fundamental a harmonização dos objetivos sociais, ambientais e econômicos para o chamado ecodesenvolvimento ou desenvolvimento sustentável, aspecto que não teria sido alterado desde a Conferência de Estocolmo e a Rio92 (VEIGA, 2010, p. 171).

Por outro lado, Guillermo Foladori menciona que o Relatório Nosso Futuro Comum (ou Relatório *Brundtland*) é interpretado como contendo apenas três dimensões da sustentabilidade, caracterizando uma tridimensionalidade, notadamente seus aspectos econômicos, sociais e ambientais (princípios 5, 11 e 12). Essas dimensões clássicas de “desenvolvimento sustentável” baseado numa sustentabilidade social, econômica e ambiental



nada mais são, para Foladori, do que “uma visão tecnicista e, portanto, ideologicamente comprometida com o próprio capitalismo causador da degradação” (FOLADORI, 2001, p. 104).

3. Produção alimentar agroecológica

| 811

O relacionamento entre seres humanos e natureza restou profundamente modificado a partir do avanço do capitalismo que acarretou a industrialização da agricultura. Essa agricultura moderna industrial, símbolo da Revolução Verde, modificou severamente os modelos de produção até então existentes, substituiu historicamente as formas de manejo tradicionais camponesas, vinculadas às culturas locais, implementando uma “modernização” que dissolve a clássica relação comunitária na qual os valores de uso prevaleciam sobre os valores de troca (GUZMÁN, 2001, p. 35).

Trata-se de modelo caracterizado pelo manejo dos recursos naturais de forma a artificializar os ecossistemas, levando à simplificação da estrutura ambiental em grandes áreas, afetando a biodiversidade de diversas maneiras, sobretudo pela expansão cada vez maior de monoculturas que substituem a grande diversidade biológica natural por um número reduzido de plantas cultivadas e animais domesticados (ALTIERI, 2012, p. 23-27).

Uma das principais características dessa modernização é a excessiva dependência de monoculturas, de agrotóxicos e de sementes transgênicas. A agricultura moderna é, portanto, marcada por dois grandes momentos: o primeiro relacionado com a Revolução Verde, marcado pela mecanização e o uso intensivo de agrotóxicos; e o segundo caracterizado pelo desenvolvimento das modificações genéticas em sementes pela biotecnologia (ALTIERI, 2012, p. 34-36).

As monoculturas e os sistemas de produção homogêneos dependentes de sementes transgênicas e agrotóxicos “desintegram a estrutura da comunidade, desalojam as pessoas das diversas ocupações e tornam a produção dependente de insumos externos e mercados externos”, o que gera, por outro lado, vulnerabilidade e instabilidade política e econômica, tendo em vista que “a base da produção é ecologicamente instável e os mercados de bens são economicamente instáveis” (SHIVA, 2003, p. 99)



Por outro lado, os sistemas agrícolas mais diversificados possuem elevados níveis de tolerância a mudanças socioeconômicas e ambientais. Funcionam, portanto, como mecanismo de segurança contra variações naturais ou induzidas pelo homem nas condições de produção (ALTIEIRI, 2012, p. 44). Além de oferecer estabilidade ecológica, a diversidade também garante meios de vida de diversos grupos humanos, bem como proporciona a satisfação de múltiplas necessidades através de trocas recíprocas nas relações harmônicas entre homem e natureza.

A partir desse diagnóstico, a agroecologia surge como alternativa que fornece bases científicas para o desenvolvimento de sistemas produtivos sustentáveis e independentes do uso de agroquímicos, caracterizando um modelo antagônico ao imposto pela Revolução Verde. Ao contrário do que alegam os defensores das biotecnologias, que garantem que os transgênicos conseguirão salvar a agricultura da dependência de agrotóxicos, a agroecologia demonstra que a engenharia genética é uma ciência reducionista que propaga mitos que supostamente solucionariam os problemas ambientais. A transgenia, como já mencionado e ao contrário do que promete, torna os agricultores mais dependentes de herbicidas e sementes produzidas por grandes corporações (ALTIERI, 2012, p. 52).

4 Considerações Finais

A agroecologia se apresenta como um novo meio de satisfazer as necessidades humanas (para além do direito e para além de um mero conjunto de práticas alternativas) no Brasil a partir da luta pela terra do Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), considerado o maior produtor agroecológico da América Latina.

A agroecologia emerge não somente como prática agrícola sustentável, mas também como ferramenta de questionamento político em relação às políticas agrícolas do Estado brasileiro e ao fomento agronegócio. A agroecologia exerce, assim, dois papéis importantes: como resposta ao modelo de agricultura convencional e como possibilidade de construir um novo modelo para o campo, centrado na valorização do ser humano e demais formas de vida, na sustentabilidade e no ecodesenvolvimento.



Referências

ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, Rio de Janeiro: AS-PTA, 2012.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. *Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia*. In: *Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável*, Porto Alegre, v.2, n.1, jan./mar. 2001. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/site/sistemas/administracao/tmp/984142538.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

FOLADORI, Guilherme. *Limites do desenvolvimento Sustentável*. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

SACHS, Ignacy. *Desenvolvimento includente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Sebrae, Garamond, 2009.

SHIVA, Vandana. *Monocultura da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003

VEIGA, José Eli da. *Para entender o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.



TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NA AMÉRICA LATINA EM PROL DA AGROECOLOGIA: breves reflexões

Kauê Jéssica Cavalli²⁸²

Maria Luiza Ferla²⁸³

| 814

Agência Financiadora: UNIEDU/FUMDES

Palavras-chave: agroecologia, tecnologia, inovação, desenvolvimento.

1 Introdução

A evolução histórica da humanidade conduz as sociedades à grandes transformações. Atualmente, o mundo vivencia as mudanças da Indústria 4.0, com a digitalização e implementação de tecnologias em todos os setores, especialmente voltados para a produção, economia e mercado, e também, para a implementação de serviços que utilizam inteligência artificial na vida das pessoas.

Considerando a evolução do planeta, e analisando a perspectiva da evolução social em relação à agroecologia, a pesquisa busca desenvolver uma revisão conceitual referente à agroecologia, sob a perspectiva da tecnologia e inovação desenvolvidas na América Latina voltadas para a agroecologia. Nesse ínterim, o problema de pesquisa está pautado no seguinte questionamento: É possível verificar o uso da tecnologia e inovação como um fomento para a aplicação da agroecologia?

Para tanto, a pesquisa tem como escopo geral analisar as principais definições que permeiam o conceito da agroecologia e também tem o intuito de verificar a inserção do uso da tecnologia como fomento para a aplicação da agroecologia. Nesse prisma, tem-se como objetivos específicos da pesquisa, os quais serão percorridos ao longo dos tópicos de

²⁸²Mestranda em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Bolsista Uniedu/Fumdes. Contato: kaue.cavalli@unochapeco.edu.br

²⁸³Mestranda em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Bolsista Uniedu/Fumdes. Contato: mlferla@unochapeco.edu.br



desenvolvimento e resultados, os que seguem: a) Descrever a relação do homem com a terra; b) Conceituar agroecologia; c) demonstrar a importância da tecnologia e inovação na agroecologia, verificando a sua (im) possibilidade de uso e fomento.

A pesquisa é qualitativa e adota como concepção filosófica o paradigma da construção social, compreendido como “um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. (CRESWELL, 2010, p. 26). A estratégia de pesquisa adotada é a revisão de literatura. A revisão de literatura percorrerá artigos em periódicos, livros, teses e dissertações.

| 815

2 Fundamentação teórica

2.1 Da relação terra/homem

Dentro do aporte de análise frente a história da sociedade é possível observar que a relação do homem com a terra, apresenta-se através de nuances com diferentes intensidades, sendo estas moldadas dentro do interesse e da importância dada à terra no período. Sendo que, na verdade, dentro do transcorrer dos tempos, a terra acaba sempre por figurar como um alvo que permeia os anseios e cobiças humanas. De uma forma sequencial é possível tecer traços, quanto a importância da relação terra/homem, no decorrer das pegadas históricas (BOAVENTURA *et al*, 2018, p. 187).

No Paleolítico, “a terra era provedora, haja vista que o homem, enquanto caçador e coletor tinha que se contentar com o que ela podia oferecer, nesse período havia pegadas ecológicas humanas, no entanto, estas eram bem “rasas””. Quanto ao período Neolítico, os primeiros traços de agricultura se apresentam, e formam uma espécie de empoderamento do homem sobre a terra, pois neste período o homem, começa a compreender que pode manejar a terra para que esta produza algo que seja inerente a sua necessidade. Passado esse período e adentrando na antiguidade, observa-se que a terra é sinônimo de poder, então quem tivesse mais terra, tinha mais poder (BOAVENTURA *et al*, 2018, p. 187).

Nota-se que quando se adentra na idade média, acontece o fenômeno da ruralização das cidades, fenômeno onde as pessoas deixam as cidades e migram ao campo, fazendo um movimento de retorno, com isso o a terra volta a ter um caráter de subsistência, entretanto



“também é uma forma de exclusão social onde quem a tem é nobre, ou senhor feudal, ou suserano e, quem não a tem é servo, ou vassalo, tendo que trabalhar para o primeiro a fim de ter acesso a mesma” (BOAVENTURA *et al*, 2018, p. 187).

Na era moderna e na contemporaneidade, respectivamente a terra, retoma seu espaço de riqueza e poder, pois a Europa nesse período vive a competição pela dominação de territórios, já quando ao mundo atual, é plausível compreender que *“a terra é capital, seja como forma de acúmulo para valorização e especulação, seja na forma de exploração ou prospecção de recursos naturais, seja na forma de produção e consumo”* (BOAVENTURA *et al*, 2018, p. 187).

A partir deste breve esboço, e da construção da relação do homem com a terra, passa-se a explicar sobre a agroecologia e sua base conceitual.

2.2 A agroecologia e sua base conceitual

Dentro da construção da relação do homem com a terra, nota-se que a terra, mesmo com o passar dos anos, sempre se manteve como mantenedora da sobrevivência humana. Com o desenrolar da história, o uso da terra passou a ser, deveras, um objeto de uso exploratório sem limitações, o que ocasionou um desequilíbrio ambiental, sendo que em 1968, o clube de Roma produziu um relatório, que tinha o objetivo de alertar quanto aos limites dos recursos naturais, a poluição atrelada ao modelo de crescimento econômico e a grave limitação da produção de alimentos e a iminente ocorrência da fome em grandes grupos humanos. A partir disso, o avanço tecnológico, contribuiu para o progresso da agricultura moderna, que, por sua vez, conseguiu produzir alimentos em grande escala, passando a fome, a não ser mais um problema de produção/uso da terra, e sim uma questão econômica/política. Entretanto, um lado negativo repercutiu, visto que houve o aumento do uso de agrotóxicos e produtos oriundos da transgenia, gerando assim a destruição de biomas, uso exacerbado e contaminação dos recursos hídricos, dentre outros problemas ambientais (GUIMARÃES, 2014, p. 26).

Quanto a isto, Acosta (2019, p.50) assevera que o modelo de vida consumista, colocou risco o equilíbrio ecológico, sendo que tem também cada vez mais, deixado a mercê da marginalidade, as grandes massas de seres humanos, visto que as propostas do modelo de



desenvolvimento não foram capazes de abranger de forma generalizada, os diversos tipos de realidades sociais, uma vez que, “*nem sequer a fome – que não é uma questão de falta de alimentos – foi erradicada do planeta*” (ACOSTA, 2019, p. 50).

Dentro dessa estrutura de desenvolvimento desenfreado e degradador surge então a agroecologia, “*com uma visão multidisciplinar para a produção de alimentos e preservação ambiental*” (GUIMARÃES, 2014, p. 26).

Francisco Roberto Caporal e José Antônio Costabeber (2002, p.14), descrevem em sua obra, pontos essenciais sobre a agroecologia e, desta forma, com o intuito de conglomerar os conceitos produzidos por alguns autores, definem que, com base em “(Altieri, Gliessman, Noorgard, Sevilla Guzmán, Toledo, Leff)” que a agroecologia:

Tem sido reafirmada como uma ciência ou disciplina científica, ou seja, um campo de conhecimento de caráter multidisciplinar que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias que nos permitem estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas. [...] Sob o ponto de vista da pesquisa Agroecológica, os primeiros objetivos não são a maximização da produção de uma atividade particular, mas sim a otimização do equilíbrio do agroecossistema como um todo, o que significa a necessidade de uma maior ênfase no conhecimento, na análise e na interpretação das complexas relações existentes entre as pessoas, os cultivos, o solo, a água e os animais (CAPORAL; COSTABEBER, 2002, p. 14).

Os autores, ainda, complementam que:

O Enfoque Agroecológico corresponde à aplicação de conceitos e princípios da Ecologia, da Agronomia, da Sociologia, da Antropologia, da ciência da Comunicação, da Economia Ecológica e de tantas outras áreas do conhecimento, no redesenho e no manejo de agroecossistemas que queremos que sejam mais sustentáveis através do tempo. Trata-se de uma orientação cujas pretensões e contribuições vão mais além de aspectos meramente tecnológicos ou agrônômicos da produção agropecuária, incorporando dimensões mais amplas e complexas, que incluem tanto variáveis econômicas, sociais e ecológicas, como variáveis culturais, políticas e éticas (CAPORAL; COSTABEBER, 2002, p. 14).

Dessa forma, a agroecologia, corresponde a uma base de conhecimentos científicos que tem como escopo apoiar a transição da produção agrícola convencional, para uma agricultura ecológica/ sustentável (CAPORAL; COSTABEBER, 2002, p. 14).

A partir deste breve delineamento, passa-se a explanar sobre tecnologia e agroecologia na perspectiva latino-americana.



2.3 Tecnologia e agroecologia na perspectiva latino-americana

A agroecologia surge com a premissa do novo, e ressignificação dos usos da natureza e meio ambiente de forma sustentável. A tecnologia, por sua vez, especialmente desenvolvida com a Indústria 4.0 apresenta-se como mecanismo que, se usado de boas maneiras, pode auxiliar na expansão e efetivação dos princípios agroecológicos.

A perspectiva agroecológica de desenvolvimento e inovação leva a concepção de inversão e descontextualização dos processos tecnológicos, modificando a concepção cultural e social sobre o tema, pautando-se em novas premissas, a partir da utilização de novas ferramentas (JESUS, 2014, p. 250).

Considerando a temática recente, a construção de concepções sobre o tema e relacionando tecnologia e inovação à agroecologia são poucas, e estão agora, despertando interesse científico, apresentam-se breves resultados no tópico seguinte, como forma de explicar alguns pontos importantes deste estudo.

3 Resultados e Discussão

A América Latina manifesta-se em diversas frentes que fomentam a agroecologia, um exemplo é a Sociedade Latino Americana (SOCLA) que atua com medidas integrativas relacionadas à agroecologia, abrangendo grupos de agricultores, movimentos da sociedade civil, e outras organizações importantes na mudança da concepção sobre agroecologia.

Em publicações, inclusive organizadas pela própria SOCLA, já se fala no novo processo de expansão tecnológica com poderes para ampliar melhorias para a humanidade, produzindo níveis de transformação sem precedentes na agroecologia, principalmente em países em desenvolvimento (PENGUE, 2005).

Outro exemplo é o governo brasileiro, que já vem fomentando medidas para a utilização de tecnologias desenvolvidas na Indústria 4.0 para usos específicos nos setores agrícolas e industriais brasileiros, através de programas chamados “Redes de Inovações”, e ainda, do fomento à expansão da tecnologia ligada a agricultura pelo meio de financiamentos disponibilizados por organizações como Green Climate Fund, mecanismo financeiro da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC, na sigla em



inglês) que se destina a canalizar financiamento climático para os países em desenvolvimento para apoiar atividades que permitam atingir os objetivos do Acordo de Paris (BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2021).

Thomas (2009, p. 27) ressalta que “tecnologias são construções sociais da mesma forma que as sociedades são construções tecnológicas”, e partindo dessa premissa, a utilização da tecnologia aliada a agroecologia pode aumentar a possibilidade de diminuição de “pobreza, exclusão e subdesenvolvimento” (THOMAS, 2009, p. 27).

O mesmo autor ainda ressalta a importância da tecnologia social como mecanismo funcional para resolução de problemas sociais e ambientais latino americanos e, neste ínterim, destaca-se a importância da continuidade das políticas de implementação tecnológica em locais menos desenvolvidos (THOMAS, 2009, p. 27).

Considerando-se de suma importância a aplicação da tecnologia e inovação, não se pode deixar de lado a realidade da maioria dos países latino-americanos, e, portanto, deve-se conceber a ideia de que a melhor tecnologia por vezes a ser aplicada em determinado local, não é aquela de última geração, mas pode ser a mais simples, que de fato promoverá melhorias naquele contexto social ambiental.

Portanto, compreende-se que a aplicação da tecnologia voltando-se para o fomento da agroecologia é processo ainda em construção, com aplicabilidade gradativa e que deve ser condizente com os locais onde é utilizada.

5 Considerações Finais

Este trabalho inicialmente deteve-se em reconhecer a conceituação atinente à relação homem/terra, agroecologia e tecnologia, e após os esforços para a aplicações ligadas a tecnologia e inovação na agroecologia em países latino-americanos. Sendo assim, a base dos entendimentos não está atrelada a uma única conceituação, ou seja, não há um conglomerado de palavras, que dispostas possa defini-lo (a) de forma única e para uso comum conceitual.

Todavia, na ânsia por uma resposta, a partir da breve revisão bibliográfica para o presente trabalho, é possível dirimir que a relação do homem e a terra se modifica com a



evolução histórica da humanidade, e atualmente, abrange a ideia de exploração de capitais e recursos naturais, imprescindível na produção e consumo hoje no planeta.

A agroecologia é entendida como uma nova visão, que compreende desde a produção de alimentos até a preservação ambiental, surgindo como uma ciência complexa que objetiva ordenar premissas básicas de desenvolvimento sustentável e respeito ao meio ambiente.

A tecnologia, inevitável, considerando as mudanças pragmáticas que ela vem causando na humanidade, especialmente nos tempos contemporâneos, passa a ressignificar a cultura e a história da sociedade, modificando as concepções e aplicações voltadas também para a agroecologia. Na América Latina, por sua vez, com países em desenvolvimento, é necessário olhar atento para a implementação de tecnologias condizentes com a realidade socioambiental, que no contexto geral signifiquem de fato, melhorias para os produtores e agricultores, com formas de respeito ao meio ambiente, e melhorias nos processos de produção.

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Editora Elefante, 2019.

BOAVENTURA, Kárita de Jesus; VAZ, Wesley Fonseca; PORFÍRIO JÚNIOR, Éder Dasdoriano; SILVA NETO, Carlos de Melo e; SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. *A agroecologia ontem, hoje e amanhã em terras tupiniquins: conceito, contexto e perspectivas*. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) revista de la Solcha*, v. 8, n. 2, p. 180-209, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2018v8i2.p180-209>. Acesso em abril de 2022.

BRASIL. Ministério Da Ciência, Tecnologia E Inovação. *Criação de Redes de tecnologia busca democratizar acesso à agricultura de precisão e fomentar indústria 4.0*. Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2020/11/criacao-de-redes-de-tecnologia-busca-democratizar-acesso-a-agricultura-de-precisao-e-fomentar-industria-4.0>. Acesso em abril de 2022.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. *Agroecologia: enfoque científico e estratégico*. *Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável*, v. 3, n. 2, p. 13-16, 2002. Disponível em: https://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n2/revista_agroecologia_ano3_num2_parte04_opiniao.pdf. Acesso em abril de 2022.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa*. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.



GUIMARÃES, Eliane Mendes. Princípios da pedagogia de projetos para o ensino da agroecologia: contribuições para um novo olhar sobre o ensino de ciências. In: NEDER, Ricardo T.; COSTA, Flávio Murilo Pereira (org.). *Ciência, tecnologia, sociedade (CTS) para a construção da agroecologia*. Brasília: NEPEAS, 2014.

JESUS, Vanessa M. Brito de. Resignificação De Tecnologia: Transição Agroecológica E Tecnologia Social A Luz Dos Aportes Da Filosofia Da Tecnologia. In: NEDER, Ricardo T.; COSTA, Flávio Murilo Pereira (org.). *Ciência, tecnologia, sociedade (CTS) para a construção da agroecologia*. Brasília: NEPEAS, 2014.

PENGUE, Walter A. *Agricultura Industrial y Transnacionalizacion en America Latina*. México: Pnuma, 2005. 221 p.

SOCIEDADE CIENTÍFICA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA. Socla. Disponível em: <https://soclaglobal.com/>. Acesso em abril de 2022.

THOMAS, Hernán. *Tecnologías para la inclusión social y políticas públicas en América Latina*. Tecnologias sociais: caminhos para a sustentabilidade, p. 25-71, 2009.



ÁGUA DE DESALINIZADORES COMO FORMA DE VIDA SUSTENTÁVEL: um olhar do bem comum, humano e fundamental no direito constitucional latino-americano

*Cleide Calgato*²⁸⁴

*Alexandre Cesar Toninelo*²⁸⁵

Palavras-chave: Mudanças Climáticas; Conflitos Socioambientais; Acesso à Água; Dessalinização da água; Direitos Humanos.

1 Introdução

Na atualidade, a situação de grave escassez de água potável, tem afetado boa parte do Sudeste brasileiro e de outras regiões mais pobres, como a África, América Latina, parte da Oceania e Ásia, em razão da maior ou menor fragilidade democrática, política e social, tendo influência na política local e regional.

A Região do Nordeste do Brasil, ocupa 18,27% do território brasileiro, com uma área de 1.561.177,8 km²; desse total, 962.857,3 km², se situam no Polígono das Secas. O Polígono compreende as áreas sujeitas repetidamente aos efeitos das secas, abrange oito Estados nordestinos – Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e

²⁸⁴ Doutora em Ciências Sociais, Filosofia e em Direito. Pós-Doutora em Filosofia e em Direito ambos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado - e na Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul. É líder do Grupo de Pesquisa Metamorfose Jurídica vinculado a Área de Conhecimento das Ciências Jurídicas e Mestrado/Doutorado em Direito da Universidade de Caxias do Sul (UCS). É Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia do Direito e Pensamento Político da Universidade Federal da Paraíba-UFPB e atua como pesquisadora no Grupo de pesquisa Regulação ambiental da atividade econômica sustentável (REGA) da Escola Superior Dom Helder Câmara. E-mail: ccalgato1@hotmail.com

²⁸⁵ Doutorando em Direito, na linha de pesquisa Direito Ambiental e Novos Direitos, pela Universidade de Caxias do Sul, Campus de Vacaria (2022/2025). Bolsista CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2022). Mestre em Direito, na linha de pesquisa de Direito Ambiental, Políticas Públicas e Desenvolvimento Socioeconômico, pela Universidade de Caxias do Sul - UCS (2019). Integrante do Grupo de Pesquisa: Responsabilidade civil ambiental e consequências das mudanças climáticas - PPGD-UCS (2017/2019). Especialista em Direito Público, pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC (2011). Aluno no Curso de Preparação para a Magistratura (Módulo I), promovido pela Escola Superior da Magistratura do Estado de Santa Catarina - ESMESC, em convênio com a Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC (2009). Coordenador da Escola Superior da Advocacia - OAB/SC - ESA, Subseção da OAB de Lages (2016/2018). Vice-Presidente da Comissão de Direito Ambiental da Subseção da OAB de Lages (Triênio 2022/2024). Professor de Direito Constitucional, Administrativo, Civil e Econômico, no Curso de Direito da Universidade do Contestado (UNC) - Campus de Curitiba/SC. E-mail: alexandre.toninelo@professor.unc.br



Sergipe – e o norte do Estado de Minas Gerais se caracteriza por apresentar reservas insuficientes de água em seus mananciais. A precipitação anual média da região varia de 500 a 850mm com mais de 70% (setenta por cento) das chuvas concentradas em alguns dias do ano. As características climáticas, pedológicas e hidrológicas conferem à região restrições para o uso regular dos recursos hídricos.

| 823

Na África do Sul do Saara, 63% (sessenta e três por cento) da população nas áreas urbanas, ou 2588 milhões de pessoas não têm acesso à lavagem das mãos. Cerca de 47% dos sul-africanos urbanos, por exemplo, ou 18 milhões de pessoas carecem de instalações básicas para lavar as mãos em casa, tendo os moradores urbanos mais ricos quase 12 (doze) vezes mais chances de ter acesso às instalações para lavar as mãos. Na Ásia Central e Meridional, 22% da população nas áreas urbanas, ou 153 milhões de pessoas não têm acesso à lavagem das mãos. O relatório também revela desigualdades dentro dos países. As comunidades rurais têm menos chances de ter instalações decentes de assistência de saúde, em comparação do que as pessoas que vivem nas cidades. Por fim, o relatório aponta que mais de dois bilhões de pessoas ainda carecem de saneamento básico, entre as quais 70% (setenta por cento) vivem em áreas rurais e uma em cada três delas vive nos países menos desenvolvidos (UNICEF e OMS/2020).

A falta de água tornou-se um dos principais problemas urbanos do nosso tempo, em face do crescimento das comunidades e do hiperconsumo, agravada pelo descarte dos resíduos sólidos. Os impactos ambientais, sociais e econômicos da degradação da qualidade das águas se traduzem, no aumento do custo de tratamento das águas destinadas ao abastecimento doméstico e ao uso da indústria e na perda da produtividade da agricultura e pecuária.

Desta forma, o risco do desabastecimento de água potável ao nível global tem atraído enorme atenção por parte não somente das autoridades governamentais, mas também pela sociedade civil e grupos de pesquisadores. Este interesse se deve ao problema crônico e iminente da insustentabilidade de fontes de água para o consumo humano. Salienta-se, que a água é fator essencial para o desenvolvimento de uma região, mas pode também ser o fator inibidor desse desenvolvimento, quando não há a preocupação pela preservação dos ambientes naturais.



A presente pesquisa tem como objetivo principal buscar possíveis soluções para combater a escassez da água, através do estudo do Direito das águas – tratamento, reutilização e dessalinização - com o intuito de preservação e aproveitamento das mesmas, considerando os problemas socioambientais recorrentes, em razão da ação humana. Nessa perspectiva, comporta a seguinte indagação: a qualidade das águas salobras e salinas, dessalinizadas e purificadas são próprias para o consumo humano e não humano e encontra limitações para a aplicação na agricultura e pecuária familiar? Utilizando-se o método dedutivo em razão da pesquisa, sua natureza é aplicada e a forma de abordagem é qualitativa. No que se refere aos procedimentos técnicos é bibliográfica e documental. Ressalte-se que, a dessalinização das águas pode constituir-se em uma ferramenta concreta de desenvolvimento sustentável nestas regiões do planeta Terra.

| 824

2 Água: é um bem essencial – um direito humano fundamental

A água é um recurso fundamental para todo e qualquer ser vivo. A água doce é de suma importância e está intrinsecamente ligada à saúde e à dignidade da pessoa humana. Ela é responsável pela variação climática, pela manutenção dos rios, lagos e oceanos e cria condições para o desenvolvimento de plantas e animais.

A água se apresenta como um recurso renovável através dos ciclos hídricos. O planeta Terra é coberto por 70% de água, onde 97,5% encontram-se nos oceanos e mares, sendo considerada imprópria para o uso doméstico e consumo humano e não humano. Ou seja, 2,5% representa a água doce. E desta, somente 0,7% é acessível ao uso humano. Além das reservas de água doce serem heterogênicamente distribuídas na biosfera, há grandes diferenças na disponibilidade hídrica, quando comparados entre si, entre relação aos continentes e países (PINTO-COELHO, 2016, p. 14).

Precisamos estabelecer que a água não é um bem econômico como qualquer outro. A água é indispensável – um bem essencial – um bem fundamental. Está tão estreitamente ligada à vida, que devemos considerá-la como parte da própria vida.

O atual século não se distancia dessa realidade em grande parte, com outros conflitos, com violações aos direitos humanos, dentre elas a falta de água potável para grande parte da população mundial.



O Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Conselho Econômico e Social – ECOSOC – órgão da ONU encarregado de monitorar a aplicação do Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, emitiu já em 2003, a Observação Geral nº 15, relativa ao “direito humano à água”. As observações Gerais são interpretações do Pacto. Não possuem efeito vinculante: os Estados podem implementá-las se quiserem. A Observação Geral nº 15, é um documento de 60 pontos, dividido em VI Seções. Evoca o “Direito Humano à Água”, da seguinte maneira:

O direito humano à água atribui a todos água suficiente, segura, aceitável, fisicamente acessível e a um preço razoável para usos pessoais e domésticos. Uma quantidade adequada de água é necessária para prevenir a morte por desidratação, para reduzir o risco de doenças relacionadas com água e para prover água para cozinhar, consumir e para satisfazer necessidades pessoais, domésticas e de higiene (ONU.ECOSOC. E. 12/2002/11, de 20 de janeiro de 2003).

Mas o “Direito Humano à água e ao saneamento foi novamente objeto dos cuidados da Organização das Nações Unidas (ONU), em 28 de julho de 2010. A Assembleia Geral da ONU aprovou a resolução 10967, apresentada pela Bolívia, pela qual reconheceu, após 15 anos de deliberações, “o acesso a uma água de qualidade e a instalações sanitárias como um direito humano”, sem afirmar que os Estados têm uma responsabilidade prioritária na implementação da Resolução (CAUBET, 2016, p. 51).

O acesso à água potável e ao saneamento básico é um direito humano essencial, fundamental e universal, indispensável à vida com dignidade e reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como “condição para o gozo pleno da vida e dos demais direitos humanos” (Resolução 64/A/RES64Q292, de 28.07.2010).

Já se tem uma premissa de que o Direito Humano à água preconizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), conforme resolução citada anteriormente, está longe de ser efetivamente cumprido, o que certamente implicaria numa transformação extraordinária entre capital e produção numa primeira análise. No caso do acesso à água o tema “quem controla a água é fundamental para compreensão acerca de uma tendência de “dominação hídrica” em curso no planeta (CUNHA; FARIAS; SILVA, 2018, 289-292).

De fato, sem o acesso a uma quantidade mínima de água potável, os outros direitos a ela intrínsecos, tais como os direitos à vida e a um nível adequado para a saúde e bem estar,



tornam-se inatingíveis. O acesso hídrico deve ser prioritário, equitativo e gratuito. A Teoria dos Direitos Humanos se propõe emancipar e concretizar direitos e inclui o acesso à água potável e saneamento.

Ademais, devemos interpretar e inserir a água nos grupos dos bens comuns, ou seja, espécie de bem cujo uso seria de todos, sem propriedade definida, servindo a todos numa comunidade. Ou seja, é uma questão da modernidade e da contemporaneidade, apresentando-se questões como o acesso à água como causadora de conflitos. É uma questão de interesse público?

No direito interno brasileiro, o legislador segmentou a gestão de águas, através da Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei nº 9.433/1997), pela Política Nacional de Saneamento Básico (Lei nº 11.445/2007) e pela lei que atualiza o marco legal do saneamento básico (Lei nº 14.026/2020); as quais devem ser observadas conjuntamente com a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2010) e pela Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 6.938/1981).

Por sua vez, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, não confere de forma expressa o direito à água enquanto direito humano fundamental. Porém, indiretamente se configura como direito fundamental por fazer parte do meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme artigos 20, inciso III e art. 225, ambos do texto constitucional.

Viegas (2012) entende que, pelo fato de o acesso à água ter sintonia estreita com direitos fundamentais como à vida, a saúde e a dignidade da pessoa humana, assume inegável contorno de direito fundamental, que reside no direito de utilização de água, em quantidade e qualidade adequadas.

Mirandola (2006), ressalta ainda que a água é direito fundamental que apresenta quatro dimensões essenciais: a dimensão humanitária e de dignidade humana que implica criar condições de acesso a um mínimo de água necessária a sobrevivência humana; a dimensão econômica nos remete a ideia de água como bem natural limitado quantitativamente-qualitativamente, sendo necessária pela sua exploração de grandes investimentos econômicos; numa dimensão social, a água é fator de inclusão; e, por fim, a dimensão sanitária nos lembra de que não basta à disponibilidade de uma quantidade mínima



de água, pois a água deve ser limpa, ou seja, não poluída, inclusive, por uma questão de saúde pública.

O problema mundial da crise hídrica, representa a disponibilidade de água nas regiões geográficas de forma desigual. Note-se que, basicamente, diante de uma distribuição irregular da água, os países do Norte consomem mais água, tanto para a produção industrial como para o uso doméstico. Isto revela uma outra exclusão em relação ao acesso à água potável, ao saneamento, a saúde pública, ferindo direitos fundamentais, principalmente em relação aos “países periféricos”, como os da América Latina e da África.

À luz do exposto, é preciso entender esta questão do acesso à água pelo prisma internacionalista e estratégico, pela concretização do acesso à água potável e saneamento como um direito humano, que seja um bem social, um bem comum – um bem natural (ECHAID, 2014, p. 154).

As Constituições latino-americanas do Paraguai, da Venezuela, do Uruguai e do Equador tratam expressamente à água como um direito humano, o que decorre de uma percepção mais universalista, como sendo um bem comum, um elemento essencial à vida (ECHAID, 2014, p. 176-180).

Paraguai e Venezuela tratam expressamente a água como direito humano. A Constituição do Uruguai, em 2004, já dispunha que o acesso à água e ao saneamento básico constituem em direitos humanos. A Constituição do Equador, em relação as demais nações latino americanas em relação ao escopo dos direitos humanos, estabeleceu princípios e regras em geral sobre água e gestão dos recursos hídricos, assim como a questão ambiental e o desenvolvimento sustentável (CUNHA, FARIAS, SILVA, 2018, p. 303-304).

A variabilidade climática e os eventos extremos já afetam severamente todas as regiões. A mudança climática e a crescente demanda por água colocarão um estresse adicional sobre os recursos hídricos, razão pela qual os Estados precisarão identificar prioridades no gerenciamento, promovendo outras alternativas e soluções para combater a escassez da água, como por exemplo a implementação de projetos públicos ligados aos processos de dessalinização da água para o consumo humano e não humano.

Em resumo, por ser um recurso natural, a água é um bem finito e deve ser utilizada de forma consciente para garantir que esse recurso ainda exista para as presentes e futuras gerações.



A partir do que foi exposto aqui como premissas iniciais, pode-se dizer que esta pesquisa, o estado da arte da teoria dos direitos humanos, havendo uma contextualização com a questão hídrica e o acesso à água como bem comum, humano e fundamental.

2.1 Dessalinização e purificação de água: uma nova proposta e alternativa para oferecer água com qualidade e quantidade as populações vulneráveis

A “crise da água” é um fenômeno recente: nasceu no início dos anos 1960. Seus primeiros marcos jurídico-políticos de DIP são: a Conferência de Estocolmo, de junho de 1972; a Conferência da ONU de Mar del Plata (14 a 25/3/1977); e o longo processo de elaboração, pela CDI – Comissão de Direito Internacional, da ONU, de um texto que permitisse encaminhar um tratado internacional sobre os “recursos hídricos”, que ensejou a Convenção sobre o direito relativo aos usos dos cursos de água internacionais para fins diversos da navegação, dita Convenção de Nova York (1997), que entrou em vigor em 2014 (CAUBET, 2016, p. 46).

O planeta Terra tem aproximadamente 1,5 bilhão de quilômetros cúbicos de água, que cobrem aproximadamente 70% da superfície terrestre. No que se refere a distribuição da água, a maior parte é salgada, 97,5% se encontra nos oceanos e apenas 2,5% é água doce. Da parcela de água doce, 68,9% está em forma de gelo presente nas geleiras, calotas polares ou regiões montanhosas, 29,9% encontra-se como águas subterrâneas, 0,9% compõe a umidade do solo e dos pântanos e somente 0,3%, presente em rios e lagos, constitui a porção superficial de água doce de fácil acesso (BRASIL, Ministério do Meio Ambiente (MMA). Água).

A quantidade e a qualidade dos recursos hídricos, em condições naturais, dependem do clima e das características físicas e biológicas dos ecossistemas que a compõem.

O Brasil ocupa uma posição privilegiada em relação a disponibilidade de água, possui a maior reserva de água doce do mundo, concentra em seu território 12% do total disponível no planeta. No entanto, como sabemos, esse recurso vital não está disponível para todos os brasileiros na mesma quantidade e regularidade.

Segundo o Relatório de Conjuntura de Recursos Hídricos do Brasil de 2019, elaborado pela Agência Nacional de Águas, quase 43 milhões de pessoas foram afetadas por secas e estiagens, sendo 90% deles moradores do Nordeste. Conforme o relatório apresentado, em torno de 60,9 milhões de brasileiros vivem em cidades com risco hídrico (ANA 2019).



Por sua vez, o Relatório Conjuntura dos Recursos Hídricos no Brasil - 2020, elaborado pela Agência Nacional de Águas, revelou o crescimento das demandas hídricas no Brasil, a partir do aumento da população e das atividades intensivas em uso de água, contribuindo para o aumento do stress hídrico, com o passar dos anos. O relatório apontou as regiões mais críticas, como a região Sudeste, onde se destaca o uso da água para abastecimento humano, irrigação e na indústria; e a região Sul, em que é expressiva a retirada de água para irrigação de grandes lavouras de arroz pelo método de inundação. Chama atenção também a situação da região Nordeste, que apresenta demanda considerável em relação à sua disponibilidade hídrica (ANA, 2020).

| 829

Neste contexto, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em torno de 6,1 milhões de domicílios no Brasil não havia frequência diária de abastecimento de água em 2019. A situação mais grave era observada na região Nordeste, onde apenas 69% dos domicílios contavam com água diariamente. Outro problema em relação ao acesso, 11,6% era a frequência de abastecimento, variando entre quatro e seis dias por semana, enquanto que outros 14,2% dos domicílios só contavam com o serviço por até três vezes na semana. Em resumo, em média de 25,8% dos lares nordestinos não havia abastecimento regular de água. (IBGE, 2020).

Ressalte-se, o Relatório Mundial sobre o Desenvolvimento da Água, da Organização das Nações Unidas, publicado em março de 2020, aponta que tanto os impactos quanto as causas das mudanças climáticas, tem aumentado a crise mundial do acesso à água. De acordo com o texto, atualmente 2,2 bilhões de pessoas não têm acesso à água potável e outras 4,2 bilhões – ou 55% da população mundial – não possuem saneamento básico. Cerca de 90% de todos os desastres naturais são relacionados à água. Mais de 80% das águas residuais, em todo o mundo, retornam ao meio ambiente sem tratamento. Várias doenças relacionadas à água continuam aumentando, como a cólera e esquistossomose.

Segundo o Relatório Mundial sobre o Desenvolvimento da água 2020: água e mudanças climáticas, revela que as mudanças climáticas afetarão a disponibilidade, a qualidade e a quantidade de água para as necessidades humanas básicas, ameaçando o gozo efetivo dos direitos humanos à água e ao saneamento para bilhões de pessoas. Salienta-se, que a palavra água, raramente aparece nos acordos internacionais do clima, apesar de



ter um papel crucial em assuntos como segurança alimentar, produção de energia, desenvolvimento econômico e redução da pobreza (UNESCO, WWDR, 2020).

O relatório do programa de monitoramento conjunto da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em todo o mundo, cerca de três em cada dez pessoas (2,1 bilhões), não tem acesso à água potável e disponível em casa, e seis em cada dez (4,5 bilhões), carecem de saneamento básico seguro (Nações Unidas, OMS – UNICEF, 2020).

Ademais, segundo a Defesa Civil do Estado do Rio Grande do Sul, verifica-se que quatorze municípios ficaram mais de seis meses em situação de emergência, em razão da estiagem. A cidade de Fontoura Xavier, na região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, acumula 262 dias ao longo dos últimos dois anos em situação de emergência, o que significa oito meses e vinte e dois dias com problemas de abastecimento humano e animal e prejuízos na agricultura e na pecuária, nos anos de 2020 e 2021 (GauchaZH, 2021).

Além de tudo, as mudanças climáticas também podem impactar negativamente na economia, pois, aproximadamente 80% das terras cultivadas no mundo dependem das chuvas, e 60% dos alimentos são produzidos em terras regadas apenas pelas águas pluviais.

Diante dos números apresentados, verificamos a necessidade urgente da implementação de Políticas Públicas voltadas a garantia do acesso à água potável, como forma de garantir a sobrevivência das presentes e futuras gerações. Apesar de ainda serem poucas as ações compartilhadas por empresas, universidades, instituições e pessoas do Setor Público e Privado, necessitamos conscientizar e sensibilizar as pessoas sobre a importância vital da água.

Uma das soluções encontradas para o problema da escassez recorrente dos recursos hídricos, por diversos Pesquisadores e de diversas Universidades, foi o processo de dessalinização da água do mar e de águas salobras.

A dessalinização consiste em retirar o excesso de sal e de outros minerais da água disponível nos mares (oceanos) e de poços artesianos, através de vários processos físicos e químicos.

Com a aplicação dos mais recentes avanços tecnológicos – tanto convencionais como inovadoras -, de menor custo de investimento e de exploração, como por exemplo o processo de osmose inversa.



A pioneira em dessalinização por osmose inversa foi a França, em 1969, na Ilha de Houat. Em 1983, a Espanha também iniciou os estudos e pesquisas, construindo, a cargo de Degrémont, da instalação de dessalinização de Lanzarote.

Atualmente, a dessalinização da água do mar e de águas salobras já é comum em países desérticos ou com pouca disponibilidade de água potável, como no Oriente Médio e na África. Segundo a Associação Internacional de Dessalinização (IDA), o tratamento já é utilizado em 150 países, como Austrália, Estados Unidos, Espanha e Japão.

Em todo o mundo são utilizados quatro tipos de dessalinização: osmose reversa, destilação multiestágios, dessalinização térmica e o método por congelamento.

No Brasil, o Programa Água Doce (PAD), do Ministério do Meio Ambiente (MMA), investe em sistemas de dessalinização para oferecer água com qualidade a populações de baixa renda em comunidades do semiárido (Nordeste).

O emprego desta tecnologia acaba por amenizar as precárias condições do abastecimento hídrico nas localidades rurais nordestinas, contempladas pelos programas governamentais.

Na prática, para combater os problemas crônicos de falta de água nas regiões semiáridas do país, a Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, tem trabalhado com pesquisas, com a técnica desenvolvida pelo laboratório de Referência em Dessalinização (LABDES), do Departamento de Engenharia Química da Instituição, é o da osmose inversa – passagem da água por membranas filtrantes. O processo é responsável, por exemplo, pelo abastecimento de água no Arquipélago de Fernando de Noronha, há uma década.

No mundo, os principais grupos dedicados a essa técnica estão na Universidade Stanford e no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, todos nos Estados Unidos. Além desses, o Instituto das Águas e Ciências Ambientais da Universidade de Alicante, na Espanha, estuda, desde 1991, o tratamento de água por meio da remoção de matéria orgânica natural, reutilização de águas residuais, dessalinização da água e otimização de processos.

Outra estratégia que vem ganhando destaque é o uso de membranas feitas de óxido de grafeno. Estima-se que seu emprego reduza em até 50% o gasto energético para bombear a água pelos filtros. Essa tecnologia já empregada pelas Universidades Federais do Rio Grande do Norte e da Paraíba. Os dessalinizadores de água salobra de poços são bastante utilizados para dotar as comunidades rurais do semiárido brasileiro com água potável.



Em estudo publicado na Revista *Nature Nanotechnology*, os pesquisadores da Universidade de Manchester, na Inglaterra, revelam que criaram um tipo de “peneira molecular” com membranas de óxido de grafeno modificadas, demonstrando potencial de filtragem de moléculas orgânicas e grandes sais.

Assim, a dessalinização, tanto de água salobra como de água do mar, constitui-se uma das soluções encontradas para a escassez recorrente de recursos hídricos de algumas regiões, que é o caso do Nordeste brasileiro, da costa do Mediterrâneo na Espanha e de Portugal, da Ilha de Porto Santo, no arquipélago da Madeira. Sem a água não viveríamos.

Contudo, o risco ambiental, a destinação ambientalmente correta dos rejeitos do processo de dessalinização é um dos desafios enfrentados e deve ser ponderada. Isso porque, o processo de osmose reversa gera outro tipo de água, muito salina, com risco de contaminação ambiental elevado. E, geralmente, esse rejeito é devolvido ao solo ou até aos cursos d’água.

Um outro estudo foi realizado por cientistas do Instituto da Água, o Meio Ambiente e a Saúde (UNU-INWEH), um órgão da ONU, baseado no Canadá, e pesquisadores da Universidade de Wageningen (Holanda) e do Instituto Gwangju de Ciência e Tecnologia (Coréia do Sul), descobriram que pelo processo de dessalinização a salmoura produzida eleva a temperatura dos oceanos e reduz a quantidade de oxigênio, o que causa graves danos à vida aquática.

Outras pesquisas da Universidade Federal de São Carlos, da Universidade Federal de Alagoas, da Universidade Federal Rural do Semiárido e da Universidade Federal de Campina Grande sugerem que existem oportunidades econômicas envolvendo a gestão sustentável desses resíduos (salmoura), incluindo a produção de sal comercial, na recuperação de metais e no uso da água salobra em sistemas de produção de peixes e como solução nutritiva em cultivos hidropônicos de hortaliças.

Enfim, sugerem-se outros estudos para fins de constatação dos benefícios que são proporcionados as populações mais vulneráveis do planeta Terra, através dos programas e políticas públicas voltadas ao acesso à água potável, em prol do bem estar e da saúde pública das presentes e futuras gerações.



Considerações Finais

A dessalinização da água do mar ou de poços artesianos é uma realidade no mundo e no Brasil. Diversas opções para dessalinização existem e sua escolha depende de considerações econômicas e socioambientais. Dentre os sistemas de dessalinização, a osmose inversa se destaca, em número de instalações e capacidade de instalação, tanto no mundo quanto no Brasil.

Assim como nos demais sistemas, na dessalinização por osmose inversa se tem a água dessalinizada como produto, mas também tem o seu rejeito, o qual deve ser dado destino, evitando a contaminação dos mares ou do solo, evitando os riscos ambientais. A água é um bem comum humano - um bem fundamental – que deve ser assegurado e protegido para todos, de forma universal, como forma de garantir a dignidade humana, a paz social, à vida e a saúde das presentes e futuras gerações.

Importante o trabalho cooperado entre as diversas Universidades, o Poder Público e a Comunidade brasileira nordestina, com o sucesso da implementação de processos de dessalinização da água, principalmente no polígono das secas, como forma de empoderamento e emancipação das comunidades urbanas e rurais.

Necessidade urgente de ampliação e Políticas Públicas Socioambientais por todo o mundo, como forma de minimizar, anular ou mitigar os efeitos das mudanças climáticas, especialmente com o investimento em novas tecnologias limpas, mostrando corretas as buscas de alternativas e soluções no acesso à água limpa, potável e própria, em quantidade e qualidade para todos, sem distinção, com um Direito Universal.

Referências

BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981*. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 14 dez 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997*. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta



o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9433.htm. Acesso em: 14 dez 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007*. Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; altera as Leis nºs 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.666, de 21 de junho de 1993, e 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; e revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978. (Redação pela Lei nº 14.026, de 2020) Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9433.htm. Acesso em: 14 dez 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010*. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 14 dez 2020.

BRASIL. *Lei nº 14.026, de 15 de julho de 2020*. Atualiza o marco legal do saneamento básico e altera a Lei nº 9.984, de 17 de julho de 2000, para atribuir à Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA) competência para editar normas de referência sobre o serviço de saneamento, a Lei nº 10.768, de 19 de novembro de 2003, para alterar o nome e as atribuições do cargo de Especialista em Recursos Hídricos, a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, para vedar a prestação por contrato de programa dos serviços públicos de que trata o art. 175 da Constituição Federal, a Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007, para aprimorar as condições estruturais do saneamento básico no País, a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, para tratar dos prazos para a disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, a Lei nº 13.089, de 12 de janeiro de 2015 (Estatuto da Metrópole), para estender seu âmbito de aplicação às microrregiões, e a Lei nº 13.529, de 4 de dezembro de 2017, para autorizar a União a participar de fundo com a finalidade exclusiva de financiar serviços técnicos especializados. Brasília, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14026.htm. Acesso em: 10 abr 2022.

CAUBET., Christian G. *Tratados internacionais, interesses difusos e democracia-de-mercado: funções da aparência no direito e na política*. In: *Tratados internacionais, direitos fundamentais, humanos e difusos – Os Estados contra o bem viver de suas populações*. Cristian G. Caubet, Coordenador. Florianópolis, 2016, p. 17-75.

CUNHA, Belinda Pereira da; FARIAS, Talden; SILVA, José Irivaldo Alves Oliveira. Acesso à água como direito humano: um estudo a partir da arquitetura legal-institucional latino-americana. In: *Agua y saneamiento básico en el siglo XXI : Brasil y Costa Rica : obra colectiva / Organizadores José Rubens Morato Leite, Carlos E. Peralta, Ana Alice De Carli ; Presentación José Rubens Morato Leite, Marcela Moreno Buján ; prefacio Ana María Nusdeo*. – San José, C.R.: Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social, Facultad de Derecho, 2018, p. 281-314.

ECHAID, J. Sobre el derecho humano al agua y la fragmentación con e régimen internacional: el régimen internacional de protección de invenciones vis-a-vis las



obligaciones erga omnes em materia de derechos humanos. In Revista Eletrónica del Instituto de Investigaciones “Ambrosio L. Gioja” – Año VIII, Número 12, 2014.

MIRANDOLA, Carlos Maurício Sakata; SAMPAIO, Luiza Saito. *Universalização do direito à água*. In: BARRAL, Walter; PIMENTEL, Luiz Otávio (Org). Direito ambiental e desenvolvimento. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

| 835

PINTO-COELHO, Ricardo Motta. *Gestão de recursos hídricos em tempos de crise*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Resolução n. 64/292, de 28 de Julho de 2010*. Aprova a inserção do acesso à água e saneamento como direitos humanos. United Nations: New York, 2010.

VIEGAS, Eduardo Coral. *Visão jurídica da água*. 2. Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.



OS EFEITOS DAS BARRAGENS NA VIDA DAS COMUNIDADES ATINGIDAS PELA UHE FOZ DO CHAPECÓ

*Silvana Winckler*²⁸⁶

*Arlene Renk*²⁸⁷

| 836

Agência Financiadora: FAPESC

Palavras-chave: comunidades desestruturadas; hidrelétricas; experiência social; financeirização da natureza

1 Introdução

O objetivo do texto é analisar a experiência vivida (Thompson, 1981, 1987) pelos moradores nos impactos sofridos nas comunidades rurais, atingidas pela Usina Hidrelétrica Foz do Chapecó (como projetos de desenvolvimento), que alteraram o substrato morfológico das comunidades camponesas, causando o seu desaparecimento ou a desestruturação parcial daquelas que permaneceram

Os projetos hidrelétricos são marcas da globalização, perceptíveis visualmente na paisagem e impregnando significados na vida das pessoas, marcando-as na carne e osso, pelos efeitos pelo deslocamento de agricultores, dos ribeirinhos, dos pescadores, de um rio que “deixa de ser um rio”, de um lado. As usinas construídas receberam concessão do estado para exploração da energia por duas ou mais dezenas de anos, o que representa uma comoditização das águas.

Porto, Finamore e Ferreira (2013, p. 43) ao falarem das vítimas das barragens, observaram que as consequências sociais dos impactos ambientais, nos casos de hidrelétricas, isto é, dos alagamentos, deveriam levar em conta as áreas habitadas ou a

²⁸⁶ Doutora em Direito, Pesquisadora dos Programas de Pós Graduação em Direito e em Ciências Ambientais da Unochapecó. Contato: josedasilva@gmail.com

²⁸⁷ Doutora em Antropologia e Docente nos Programas de Pós-Graduação em Direito e Ciências Ambientais da Unochapecó. Contato: josedasilva@gmail.com



inviabilização dos modos de vida das populações ribeirinhas e tradicionais, isto porque, o cômputo deveria considerar a redução dos recursos pesqueiros, bem como dos recursos fluviais, em algumas regiões. De outro lado, os rios tem valor simbólico, que é valor intangível, imprescindível para a vida de certas comunidades. Não conseguindo separar os problemas ambientais, dos problemas materiais e simbólicos.

| 837

Nos lugarejos e comunidades rurais ribeirinhas do rio Uruguai, no trecho nacional, a implantação das hidrelétricas tornou-se um delimitador de tempos: antes e depois do evento instalação de barragens que, compulsoriamente, adentraram em suas vidas sob a alegação de novo projeto desenvolvimentista.

A UHE Foz do Chapecó está localizada na bacia do rio Uruguai está localizada na bacia do rio Uruguai. Obteve sua Licencia Operação em 2010. No entanto, as notícias do empreendimento já eram veiculadas nos anos setenta e oitenta, quando do regime militar, encontrando forte resistência da população. O enchimento do reservatório, que mede 79,93 km²., alagando área agricultável, representou a alteração morfológica dos municípios atingidos. A resposta da empreendedora e daqueles favoráveis à megaobra era o desenvolvimento que viria com o empreendimento. Entre o início da obra, 2006, e seu funcionamento foram muitas as mobilizações realizadas.

A UHE Foz do Chapecó recebeu recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Social – BNDES e do Programa de Aceleração do Crescimento PAC, do Governo Federal. Inicialmente seus acionistas eram grupos empresariais brasileiros. Mais recentemente, o controle acionário passou para a chinesa State Grid.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa (Creswell, 2010), contemplando revisão bibliográfica, pesquisa documental, observação direta e entrevistas, em diversos momentos do trabalho de campo. Inspiramo-nos nos estudos de Daniel Berteaux e Berteaux-Wiame (1987), à medida em que novas questões foram incorporadas, deixando a entrevista livre para que entrevistado/a tivesse oportunidade de expressar seus sentimentos, sua experiência e vivência.

Trabalhamos a categoria experiência (Thompson, 1981 e 1987) para compreender a desestruturação morfológica das comunidades e o sentimento de mal estar no mundo (Bourdieu, 2007). Como ditam os bons manuais, foi realizada a observação direta, registrada



em caderno apropriado que, por ocasião de análise, permitiu colocar em diálogo os dados construídos e o teoria mediadora, realizando a análise do material de campo.

2 Teoria para Mediar os Dados

| 838

A teoria que faz a mediação na construção dos dados encontra-se respaldada no movimento ambientalista, tomando como ponto de partida a *dam industry*, tais como Osvaldo Sevá, Andrea Zhouri e Raquel Oliveira, Carlos Vainer e Firpo; Finamore e Ferreirae, 2013 que, em que pese divergências, questionam o modo da implantação do sistema hidrelétrico brasileiro. Outro ponto de consenso é o questionamento da suposta sustentabilidade do modelo, o que pode ser sintetizado:

A hidroeletricidade é comumente vista como um modelo emblemático de energia economicamente viável, limpa e renovável. Os seus aspectos ambientalmente positivos dizem respeito à ausência de combustão de hidrocarbonetos, emitindo então uma menor quantidade de carbono ou poluentes em geral (FIRPO; FINAMORRE; FERREIRA, 2013, p. 42).

Os autores lembram que no Brasil faz presente a “injustiça ambiental”, tradição que perpassa vários autores como Martinez-Alier (2012) e a Rede Brasileira de Justiça Ambiental, apontando os mecanismos em que os projetos de hidroeletricidade penalizam as populações de baixa renda, os grupos étnicos tradicionais, os grupos vulneráveis, com maior carga de danos ambientais. As megaobras inscrevem-se no rol da financeirização da natureza ou como prefere REYS (2016) na “indústria da natureza” (JOHNSON; BIGGER, 2018).

A experiência do evento pelas comunidades foi analisada por meio dos escritos de Edward Thompon em **A formação da classe operária na Inglaterra** (1987) e **A Miséria da Teoria** – um planetário de erros (1981). Teoricamente a categoria experiência foi gestada em oposição à hegemonia do estruturalismo nas ciências humanas, dirigindo-se, em especial, a Althusser. Afirma “A experiência chega sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras de trincheiras (...) As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer “agora”, “manipula” a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação” (THOMPSON, 1981, p. 189).



3 Resultados e Discussão

Estudar as comunidades rurais, esse lugar da sociabilidade dos homens simples” (MARTINS, 2020) foi uma experiência no sentido thomposoniano. Constituem-se em elementos fundantes e característicos de áreas de colonização de descendentes de europeus, sem desconhecer as comunidades dos autóctones. O deslocamento dos agricultores do Rio Grande do Sul para o oeste catarinense, em área florestal, ocorreu há uma ou mais gerações, numa estratégia de reprodução social camponesa. E, a exemplo do ocorrido naquele estado, anteriormente, também foi realizado o “desmatamento civilizador”, no dizer de Bublitz (2004; 2008; 2011), vangloriando-se da implantação da área de pastagem, pomares, roças e moradia. Se esse era o espaço individual, há a dimensão coletiva que agregava os moradores, vencendo a solidão e unindo os esforços, para enfrentar os problemas comuns.

De um lado, a comunidade pode ser traduzida no “espírito associativo”, na troca de dias no serviço de lavoura, essa era uma prática costumeira bem como a entreatada nas atividades de pecuária e necessidades do mundo rural. De outro lado, houve a omissão e abandono por parte do Estado, o que exigiu o esforço coletivo para superar os problemas, resultando na construção da capela, escola, cemitério, pavilhão de festas, abertura de estradas e pontilhões. Esses equipamentos representam a materialidade da comunidade.

O centro da comunidade é alicerçado na Igreja, principalmente em se tratando da população católica. É local de batismo, casamento e funeral. O templo religioso e os itens que o compõem foram angariados às custas do trabalho da comunidade, isto é, dos moradores, por meio de doações, festas e leilões. Toda a arrecadação era investida em melhorias do templo.

O lazer também ocupava espaço importante, considerando que o tempo livre aos agricultores é apenas no final de semana. No caso em questão, do ponto de vista nativo, há uma essencialização ao estender a comunidade ao número de sócios da entidade religiosa a que estão filiados. Manifesta-se uma entrevistada: “O que mais a gente tinha contato era com a igreja”. Uma obra da estatura da UHE abala os alicerces das comunidades, principalmente quando parte dela é considerada atingida patrimonialmente e deslocada.

As obras de engenharia seguem a lógica da eficiência do menor custo. No traçado pode haver túnel, desvio, obra e arte desejável e indispensável do ponto de vista empresarial.



Não há recíproca de desvios, recuos, avanços ou artes para assegurar integridade de comunidades. Estas entram na régua do cálculo exato e na glória da economia de toneladas de cimento e ferro e outros ingredientes, sob o argumento da mitigação aos atingidos, por discutível que seja a categoria. Da mesma forma, se há uma história oficial é aquela da magnitude da obra, do prazo recorde na construção. Há uma história oficiosa, aquela dos moradores das cercanias do canteiro de obra, com as explosões de pedreiras no horário noturno, sem deixar o pessoal dormir, sem acionar o alarme, como manda o manual de boas práticas.

À medida que a obra física da usina avançava, a luta ambientalista persistia, o que ocorreu até os dias finais, mas já ciente que a obra estava posta e era irreversível. Instala-se um sentimento de mal-estar no mundo, expressando “[...] e as dificuldades existência e de sua dificuldade de viver” (BOURDIEU, 2008, p. 9). Experiência de comunidade, no sentido thompsoniano é vivenciada quando da “dilapidação das comunidades”, num contexto de forte migração da juventude rural, além da vizinhança, dos parceiros das atividades de lazer e comunitárias.

Do ponto de vista das comunidades, o mais crucial foi a sua divisão, com a decisão empresarial considerando um quantum como atingido, a ser deslocado, e outra parcela a permanecer, ou seja, cindindo as comunidades. A consequência é que representou a quebra de sua espinha dorsal, à medida que retirava parte dela. E nos casos em que os prédios religiosos foram também inundados, realizaram ato de divisão dos profanos, como toalhas, estandartes, vasos, retirando e salvando o que pudesse ser inundado. O sentimento de luto era duplo, o dos bens sagrados, expressos no templo e nos vizinhos que os deixariam.

“Perder a comunidade [templo] é que nem ter morrido um pai de família, aquele pai não volta mais”, expressou-se um entrevistado. As relações tornaram-se tensas quando do desaparecimento do cálice, atribuído ao padre que oficiava os cultos.

A empreendedora, construiu, posteriormente, equipamentos, como igreja em compensação pelos bens inundados. Apesar da qualidade do prédio, não encontram público para officiar os atos religiosos. Há um templo, mas não há fiéis que possam rezar adequadamente uma missa. Diga-se o mesmo em relação aos equipamentos, como salão comunitário: não há parceiros para os jogos realizados anteriormente.



É na verbalização do discurso feminina que se encontra o “sentimento de mal estar no mundo”, sob alegação de depressão, angústia, mudança sem retorno.

Àqueles que permanecem sobram os escombros físicos e morais da comunidade. Não foram considerados atingidos pela empresa, porque patrimonialmente entenderam não haver perda, não obstante foram vítimas do espalhamento dos moradores, do esfacelamento das comunidades, da quebra dos vínculos. Quando muito, receberam algumas ações a título de mitigação. Apresentavam-se como vítimas, porque ficaram com “os ossos”, o que “sobrou”, quando a parte “boa” já fora separada (espalhada).

Na avaliação dos camponeses que permaneceram, sobre a hidrelétrica, ouvimos: “Eles diziam que era pra ser coisa boa, que era coisa boa, mas não foi coisa boa”. O alagamento das comunidades alterou seu substrato morfológico. Um elemento imediatamente visível foi o censitário. Se o “formigueiro” se espalhou, o que permaneceu foi um número restrito que cerceou atividades anteriormente rotineiras, que deixou de ser uma “comunidade inteira” à medida que os anteriores times de futebol (lazer dos domingos à tarde) de cada uma delas, em torno de três, disputando com comunidades vizinhas, não dispõem mais de número suficiente para escalar um único time. Para o público masculino o jogo de bocha torna-se monótono pelo pequeno número de jogadores. Ao público feminino, o jogo de bolãozinho, dos domingos à tarde, não consegue agregar mais de quatro ou cinco mulheres, o que consideram número insuficiente para ser atrativo. O Clube de Mães, instituição com caráter associativo e assistencial, igualmente, não consegue mais agregar voluntárias para suas atividades. A circulação da capela com imagem de Nossa Senhora, que passava pela comunidade seguindo uma trajetória delineada previamente, deixou de fazê-lo, à medida que a periodicidade ficou muito frequente entre os moradores.

Os serviços religiosos, oferecidos quinzenalmente, não têm público, e mesmo com a estratégia de prorrogar o cronograma para a cada dois meses, também não conseguem atrair fiéis. O caso mais dramático ocorre na Igreja que substitui aquela alagada. A empreendedora, como compensação pelo antigo templo, construiu um novo. No entanto, o déficit demográfico não permite a oficialização de cerimônias religiosas. Pedem ao padre que entenda. Se não há comunidade, não pode haver público.



5 Considerações Finais

A desestruturação das comunidades, ocasionada pelas megaobras à revelia da participação das comunidades, implica no rompimento dos vínculos vicinais e de parentesco, que são questões intangíveis, que não podem ser mitigadas. Por mais que seja imprescindível a geração de energia para a economia do país, há déficits sociais que não são levados em conta e tampouco cogitados em inseri-los nas planilhas. A interrogação primeira é o mote dos movimentos sociais: “energia para quem?”. O que tratamos aqui é o microcosmo da sociedade brasileira e, por que não, latino-americana, do problema da participação, um dos pilares da cidadania

Concluimos que que as hidrelétricas, em nosso contexto, constituem-se em fato social total, na acepção de Marcel Mauss. De um lado, respondem a uma política governamental, verticalizada, que segue o mantra dos recursos hídricos serem energia limpa e renovável. Seguem, igualmente, a lógica da monetarização, observando as diferenças que lhes cabe, considerando a possibilidade de mensurar e estabelecer uma precificação aos objetos, às propriedades. Esquecem que no caso camponês, como estudado, propriedades e comunidades têm uma outra lógica que não se encaixa na métrica do empreendedor. Cada comunidade tem sua biografia social, inscrita nos campos de futebol, nos arvoredos, nas sombras, cemitérios, pavilhões, igrejas, enquanto espaços públicos, e nas propriedades, cada uma terá sua singularidade, tornando-se ímpar.

Referências

BARON, Sadi. A UHE Foz do Chapecó estratégias dos agentes envolvidos e o desenvolvimento regional. *Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento*, v. 1, n. 1, p. 114-125, Curitiba, jul./dez., 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo; Porto Alegre: Edusp; Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2008. DAL MAGRO, Marcia Pit et alii. *Impactos socioambientais da implantação da hidrelétrica Foz do Chapecó*. Chapecó: Argos, 2015.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.



RENK, Arlene. *A luta da erva* – um ofício étnico da nação brasileira no oeste catarinense. Chapecó: Argos, 1997.

REYES, José E. Martínez. *Moral ecology of a forest* - the nature industry and maya post-conservation. Tucson: The University of Arizona Press, 2016.

ROCHA, H. J.. A criminalização dos movimentos sociais ante a instalação de uma hidrelétrica no Rio Uruguai (Brasil): uma discussão entre o legal e o legítimo. *Ideias - Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp*, v. 5, 2014, p. 191-214.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, a. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009.

SOUZA, José Martins. *A sociabilidade do homem simples*: cotidiano e história na modernidade anômala. 3ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2020.

TEIXEIRA, F. *Ciências da Religião e ensino do religioso*. In: SENA, L. (Org.). *Ensino religioso e formação docente*: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 63-77.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ÁREAS ATINGIDAS POR USINAS HIDRELÉTRICAS: estudo de caso sobre o município de Aratiba/RS

*Alexandra Carniel*²⁸⁸
*Silvana Pires de Matos*²⁸⁹

| 844

Palavras-chave: Lugar, Paisagem, Meio Ambiente, Experiência Pedagógica, Geografia.

1 Introdução

Com o avanço da industrialização e a intensificação do processo de urbanização, consolida-se uma crescente demanda por energia. Neste contexto surgem as usinas hidrelétricas, grandes empreendimentos geradores de energia elétrica, mas que geram inúmeros impactos ambientais, econômicos e sociais.

O presente trabalho tem a finalidade de compreender as percepções de estudantes do Sexto Ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino sobre as transformações do lugar, da paisagem e do meio ambiente a partir da construção da Usina Hidrelétrica Itá no município de Aratiba - Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa justifica-se na emergência do tratamento de temáticas ambientais no ensino escolar que realizem a mediação da construção de um raciocínio geográfico que problematize as questões ambientais globais, com o intuito de preservar a qualidade de vida e a sobrevivência na Terra.

2 Fundamentação teórica

O município de Aratiba (ver figura 1), localizado na região Norte do RS, teve sua base econômica transformada com a construção da Usina Hidrelétrica Itá (UHE-Itá), a partir do ano de 1996. A instalação da hidrelétrica no município marcou os lugares, as paisagens e a vida

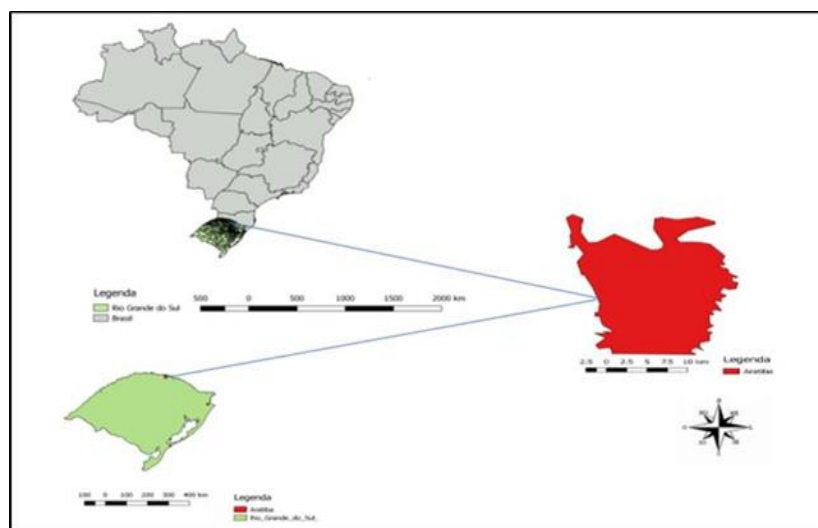
²⁸⁸Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Campus-Francisco Beltrão-PR. Professora da educação básica da rede particular de ensino no município de Erechim-RS. carnielalexandra@gmail.com

²⁸⁹Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Campus-Francisco Beltrão-PR. Professora da educação básica da rede municipal de ensino de Concórdia-SC. Contato: sil26pires@gmail.com



da população aratibense. Por esta razão torna-se um ponto de debate e reflexão em temáticas da Educação Ambiental.

Figura 1: Localização do município de Aratiba.



Fonte: Base Cartográfica IBGE, 2019. Elaboração: CARNIEL, 2019.

As usinas hidrelétricas são grandes empreendimentos com a função de gerar energia elétrica. A matriz energética brasileira é em sua maioria composta por usinas hidrelétricas, com amplas infraestruturas, com reservatório, barragem, vertedouro e linhas de transmissão de energia.

Na construção de uma hidrelétrica são gerados impactos ambientais, como o desvio do curso natural de um rio, a retirada da cobertura vegetal original, a perda da fauna, alteração de características físicas e biológicas da água, bem como o processo de migração dos trabalhadores que chegam ao local para trabalhar na construção da obra, bem como pela população atingida que precisa deixar seu lar e sua propriedade para residir noutra localidade, que gera, por muitas vezes, um sentimento de insatisfação das pessoas que não querem deixar o seu lugar de origem.

Em áreas impactadas por empreendimentos hidrelétricos podemos trabalhar a Educação Ambiental vinculada ao ensino de Geografia por meio de debates, observações e reflexões sobre as alterações territoriais, econômicas e culturais provocadas por tais empreendimentos que modificam a dinâmica do lugar.



A Educação Ambiental a partir de reflexões sobre as transformações dos lugares e paisagens em contextos hidrelétricos, permite refletir os pontos positivos e negativos da construção de tal empreendimento, quais os principais impactos gerados, quais as principais transformações dos lugares e paisagens, quais as novas funções do lugar, quais as possibilidades e as previsões futurísticas para o lugar.

| 846

No município de Aratiba, a construção da UHE-Itá trouxe intensas mudanças na configuração dos lugares e paisagens, alagou grandes áreas destinadas a agricultura, transformou paisagens que antes eram de lavouras e pastagens em um grande reservatório, implicando desta maneira uma modificação nas funcionalidades dos lugares, no sentimento de identidade e provocando transformações paisagísticas e impactos ambientais irreversíveis.

O lugar é o espaço vivenciado, em que acontecem todas as atividades humanas, o trabalho, o lazer e a cultura. Refere-se às relações de identidade, sentir-se pertencente, identificar-se com as características de um lugar.

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades. (CALLAI, 2005, p. 236).

A paisagem é a imagem viva do lugar, representada através das relações circunscritas no tempo e no espaço, está em constante transformação, em que o homem é o principal agente transformador de suas configurações. A paisagem é o fruto da materialização das interações humanas, das dinâmicas que regem o espaço geográfico, possuindo um sentido simbólico, sendo resultado da apropriação da natureza pelo ser humano, que lhe impõe transformações, devido às atribuições que lhe são conferidas pela sociedade. Neste sentido, a paisagem é híbrida, e resulta das interações homem e meio, sociedade e natureza, em que passa a ser dominada pela técnica, pelas redes e pelo “meio-técnico-científico-informacional” (SANTOS,2002).

A sociedade contemporânea vive um cenário de conflitos e disputas ambientais, com a exploração demasiada dos recursos naturais, com a poluição dos recursos hídricos, em que



o crescimento econômico se opõe ao desenvolvimento sustentável e a preservação ambiental. O consumismo desenfreado gera progressivo desperdício que provoca uma extensa lista de problemas ambientais. “A fatalidade de nosso tempo se expressa na negação das causas da crise socioambiental e nessa obsessão pelo crescimento que se manifesta na ultrapassagem dos fins da racionalidade econômica.” (LEFF, 2015, p. 23). É preciso questionar até que ponto o elevado padrão de consumo prezado pelo capitalismo econômico está proporcionando a qualidade de vida? Até quando poderemos usufruir com grande disponibilidade dos recursos naturais, como a água, essencial a sobrevivência. Em contextos hidrelétricos o lugar, a paisagem e o meio ambiente sofrem profundas transformações

| 847

O conteúdo de Geografia do Sexto Ano do Ensino Fundamental é centrado em temas como o lugar e a paisagem. Por meio deles, acredita-se que discussões a partir da vivência dos estudantes tornam o tema mais significativo. Com o intuito de aprofundar o debate sobre as hidrelétricas, a Educação Ambiental e a transformação de lugares e paisagens foi elaborada uma intervenção pedagógica com estudantes do Sexto Ano do Ensino Fundamental em que foram abordados temas como: história do município de Aratiba, hidrelétricas e a questão energética, lugar, paisagem e Educação Ambiental. Depois da realização de debates com os estudantes foram aplicados questionários sobre as perspectivas dos estudantes sobre a construção da UHE-Itá no município de Aratiba.

3 Metodologia

O processo metodológico deste trabalho foi composto por revisão bibliográfica sobre a questão das hidrelétricas, os conceitos geográficos lugar e paisagem e sobre a Educação Ambiental em trabalhos produzidos por Espíndola (2009), Loureiro (2012), Callai (2002) (2005), Leite (1994), Santos (2002), Schier (2003) e Leff (2015). A pesquisa também contou com análise de documentos, como o Relatório de Impacto Ambiental e Plano Diretor da UHE-Itá. Em seguida foi realizada uma experiência pedagógica com estudantes do Sexto Ano do Ensino Fundamental, em que foram abordados os conceitos de lugar, paisagem e meio ambiente, com ênfase na questão da identidade e nas transformações paisagísticas, a construção da hidrelétrica, como área e população atingida, realocação de pessoas, núcleos rurais e impactos ambientais. Para finalizar a experiência pedagógica os estudantes



responderam um questionário sobre suas percepções em relação a UHE-Itá e as transformações ambientais e sociais dos lugares e paisagens aratibenses.

4 Resultados e Discussão

A turma em que foi realizada a experiência pedagógica é composta por 15 alunos, sendo 5 meninos e 10 meninas. A turma caracteriza-se por ser uma turma participativa com possibilidade de diálogos e debates instigantes. Durante a realização da intervenção pedagógica foram estudados conceitos, como lugar, paisagem e meio ambiente, a questão energética, as hidrelétricas e as transformações dos lugares e paisagens com ênfase no município de Aratiba. A seguir, encontra-se o questionário aplicado aos estudantes ao final da experiência pedagógica.

1- Você gosta de viver neste lugar? Por quê?
2- Quando você pensa no município de Aratiba, qual é a primeira imagem que lhe vem em mente?
3- Como você pensa neste lugar no futuro, daqui a 30 anos?
4- De que forma você acha que a hidrelétrica transformou a paisagem e a vida neste lugar?
5- Qual imagem você levaria deste lugar em caso de mudança amanhã? Por que esta imagem?
6- Se você precisasse apresentar o município de Aratiba, por meio de uma fotografia, qual ponto do município você escolheria?
7- Quais os maiores problemas ambientais presentes neste município? Quais as ações ambientais poderiam ser tomadas para amenizar estes problemas?
8- Quais paisagens e ou elementos da paisagem você considera negativo para a vivência no município?
9- Quais paisagens você pensa que deveriam ser fotografadas por que daqui a algum tempo elas não existirão mais? Por quais motivos esta paisagem deixará de existir?
10- Qual a paisagem ou o lugar que apresenta atualmente o município? Por quê?
11- Complete a frase a seguir: A Aratiba que eu quero para o futuro.....

A maioria dos alunos apresenta uma relação de afeição e pertencimento com Aratiba, relatando gostar de seu lugar de vivência, por ter características de um lugar pequeno, calmo, tranquilo, por terem muitas pessoas conhecidas que também residem no município, apenas um estudante relatou não gostar de residir no município, por não gostar do tratamento e da relação com as pessoas que aqui vivem, revelando um sentimento de descontentamento para com o lugar de vivência.



Os estudantes definiram como lugares representativos para o município a Igreja Matriz São Tiago, por ser um município pequeno, a maioria da população é católica e frequenta esta igreja. Neste sentido podemos destacar a imigração italiana, como principal ponto de destaque para a religiosidade, pois os imigrantes ao chegarem no município e estabelecerem pequenas vilas, construíam pequenas igrejas ou capitéis para celebrações e orações. A praça central e o parque de eventos também são lugares significativos para os estudantes, pois são pontos de encontro da população em que são realizados eventos e apresentações culturais

| 849

Quanto ao futuro do município, na visão dos estudantes, podemos destacar a expansão urbana, com maior número de prédios, ruas asfaltadas, tecnologia e avanços na agricultura.

Na opinião dos estudantes, as principais transformações provocadas pela UHE-Itá no município foram a geração de energia, renda e empregos, o turismo e o deslocamento da população que precisou deixar o município. O município de Aratiba tornou-se destaque na região depois da construção da UHE-Itá pelos elevados índices de crescimento econômico, pelos bons indicadores sociais, pela sua infraestrutura e pelos subsídios nas áreas da saúde e educação.

Quanto aos lugares que marcam as lembranças e memórias, os estudantes destacaram a Igreja Matriz, local de oração e reflexão, a barragem, por sua exuberante paisagem, a praça, por ser um local de encontro e diversão da população e a escola, local de ensino e novos conhecimentos, lugares de vivência que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Entre os principais problemas ambientais presentes no município, os estudantes destacaram o lixo descartado de forma irregular, a poluição dos rios através do esgoto de muitas moradias, o uso de agrotóxicos nas lavouras poluindo ar, água e solo.

Sobre os elementos negativos para a vivência no município, os estudantes destacaram a poluição ambiental e as drogas ilícitas. Nota-se uma intensa preocupação dos estudantes com as questões ambientais que dizem respeito ao município, e destaca-se que na opinião deles os problemas ambientais não estariam ligados a hidrelétrica, mas sim a produção, descarte inadequado de lixo e ao recolhimento dos resíduos sólidos de forma ineficaz.

Quanto as paisagens que dentro de algum tempo poderão deixar de existir os estudantes citaram as residências do interior, visto que o município de Aratiba enfrenta o



problema do esvaziamento do campo em que as comunidades rurais tem cada vez menos moradores e as propriedades rurais acabam ficando sem sucessão familiar, em que ocorre o êxodo rural pela população idosa que passa a residir na cidade pelo melhor acesso ao sistema de saúde, como pelos jovens que deixam o meio rural para entrar na universidade ou buscar um emprego no comércio, indústria ou prestação de serviços.

| 850

Sobre a paisagem que representa atualmente a área urbana do município, os estudantes destacaram: a praça central, a igreja, e a prefeitura municipal, locais muito frequentados e apreciados pela maioria dos aratibenses. Sobre os desejos dos estudantes para o futuro do município foram destacados aspectos como, expansão da área urbana, aumento populacional, incremento de novas tecnologias, maiores investimentos na educação e conseqüentemente elevação do IDH do município. Nota-se que a grande maioria dos estudantes apresenta uma relação de identidade e pertencimento para com o lugar Aratiba, ressaltando pontos positivos em residir no município.

5 Considerações Finais

As hidrelétricas configuram-se em grandes obras que geram profundos impactos ambientais, sociais e econômicos. Podemos destacar como impactos ambientais, a degradação do solo, o desvio do curso natural de um rio, o assoreamento, a erosão, a perda de espécies animais e vegetais. Como impactos sociais podemos mencionar a retirada e realocação da população ribeirinha que por muitas vezes não quer deixar o seu local de vivência, por ter uma relação de identidade e apego para com o seu lugar, o que por muitas vezes gera um sentimento de impotência por não poder resistir ao processo de construção de uma hidrelétrica. A realocação das comunidades atingidas em que suas estruturas como igreja, salão de festas, clube esportivo precisa ser realocado para outro sítio. E como impactos econômicos podemos citar os royalties e o ICMS que passam a compor a arrecadação dos municípios atingidos por barragens. Na realização da intervenção pedagógica com os estudantes, alguns pontos chamaram a atenção, como a relação de afetividade e pertencimento, com alguns lugares e paisagens aratibenses, como a praça, a escola e o parque de eventos. Lugares frequentados pelos estudantes que guardam memórias significativas. As visões e intenções futurísticas sobre o município revelam pontos positivos,



como o crescimento do município, tanto na parte urbana como na rural e o desenvolvimento tecnológico.

Na opinião dos estudantes a hidrelétrica trouxe intensas mudanças na vida dos aratibenses, por serem de uma faixa etária de 11 a 13 anos, estes estudantes não vivenciaram o processo de instalação da hidrelétrica no município, mas como relatado pelos mesmos, seus pais, avôs e demais familiares relatam fatos sobre esse processo, sendo que este fato também é muito divulgado e noticiado pelos jornais e emissoras de rádio e televisão da região.

A Educação Ambiental se faz necessária em diálogos assíduos sobre os intensos impactos ambientais provocados por empreendimentos hidrelétricos, na participação ativa da juventude na produção do espaço vivido. Durante a intervenção didática pedagógica notou-se a preocupação dos estudantes para com o futuro, o apego e a afeição pelos lugares de vivência. Neste contexto de intensas preocupações ambientais e consumo em grande escala a Educação Ambiental é uma possibilidade de formar uma nova racionalidade, com diferentes formas de agir, pensar e realizar intervenções ambientais pautadas na cidadania e na sustentabilidade.

Educar sobre os direitos ambientais consiste em formar cidadãos preocupados com a exploração da natureza, com a contaminação dos cursos d'água, com a alarmante e incessante produção de lixo. Educar geograficamente sobre o meio ambiente é questionar os usos do espaço geográfico, a extração dos recursos naturais, a alienação, a massa de consumidores que move o sistema capitalista, é questionar sobre os limites da natureza que também são os limites do ser humano.

Sabemos que a temática das hidrelétricas vinculada aos conceitos de lugar, paisagem, meio ambiente e Educação Ambiental no município de Aratiba, não se encontra esgotada e pode ser realizada de inúmeras maneiras, é preciso frisar que a intervenção pedagógica não está finalizada, e que alguns contratempos, como a pandemia da COVID-19 tem dificultado a realização de trabalhos de campo e a visitação de alguns locais importantes para a exploração e aprofundamento do tema. Portanto a Educação Ambiental presente na Geografia escolar é essencial na problematização de questões que interferem na realidade vivida, sabemos que educar para os direitos ambientais é um caminho complexo que exige empenho das diferentes disciplinas, no questionamento sobre os modos de produção da sociedade contemporânea e



na busca por formas mais sustentáveis de produzir, que gerem menos impactos ambientais e transformações menos agressivas ao lugar, a paisagem e também a vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, A. C. (Org). *Ensino de geografia práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. In: Cadernos Cedes. Campinas: SEESP, vol. 25, n.66, p. 227-247, maio/ago.2005.

ESPÍNDOLA, Marcos Aurélio. *As transterritorializações na bacia do Rio Uruguai e o alagamento sistemático das coletividades*. Universidade Federal de Santa Catarina- Centro de Filosofia e Ciências Humanas-Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis SC, abril,2009.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEITE, R. F. *A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações*. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v.5, n.9, p. 539-551, dez. 2017.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez; 20ª edição (2012).

PLANO Diretor da Usina Hidrelétrica Itá. Disponível em: http://www.consorcioita.com.br/fmanager/consorcioita/uhe/arquivo_plano_diretor1_1.pdf. Acesso em 08 de nov. 2021.

RELATÓRIO de impacto ao meio ambiente-RIMA Linha de Transmissão 525 kV Salto Santiago - Itá - Nova Santa Rita (C2).

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SCHIER, R. A. *Trajórias do conceito de paisagem na geografia*. Curitiba, n.7, p. 79-85, 2003, UFPR.



O CONTEXTO MUNDIAL E NACIONAL DOS RESÍDUOS SÓLIDOS: um desafio para as futuras gerações

Rosane Villanova Borges²⁹⁰

Cristiane Tonezer²⁹¹

Larrissa Lima Trindade²⁹²

| 853

Palavras-chave: Lixo, Gestão de resíduos sólidos.

1 Introdução

Um dos grandes desafios enfrentados pela humanidade, desde o final do século XX, é a crescente geração de resíduos. Sendo a etapa final da longa cadeia de produção de bens (COLOMBIJN; RIAL, 2016), sua geração expandiu-se de forma descontrolada em nossa sociedade de consumo. Além disso, tem-se a dificuldade do descarte e reutilização correta de tais resíduos – “ainda mais quando este é um descarte selvagem, gerando, como no oceano, enormes ilhas de lixo” (COLOMBIJN; RIAL, 2016, p. 9).

Segundo D’Almeida e Vilhena (2018), contabiliza-se hoje uma população mundial de 7,4 bilhões de pessoas, produzindo anualmente em torno de 2,01 bilhões de toneladas de resíduos sólidos. Isso totaliza uma produção diária de 0,74 kg de lixo/dia/pessoa (WORLD BANK, 2018). A quantidade de lixo descartado globalmente cresce bem mais que a taxa de urbanização (AMBRAMOVAY et al., 2013), e estima-se que esse volume deve atingir 3,4 toneladas/ano em 2050 (WORLD BANK, 2018).

Nesse contexto, países emergentes como o Brasil tendem a triplicar o volume de lixo gerado nas próximas décadas. A geração de lixo cresce a cada ano, tanto em termos

²⁹⁰ Doutoranda em Ciência Ambiental pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó/SC. Contato: rosanevb@gmail.com

²⁹¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó/SC. Contato: tonezer@unochapeco.edu.br

²⁹² Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó-SC e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração (Mestrado Acadêmico) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó/SC. Contato: larrissa.trindade@uffs.edu.br



absolutos, como per capita (AMBRAMOVAY et al., 2013). Em 2018, foram produzidos no Brasil 79 milhões de toneladas de resíduos. Desse total, 92% foram coletados (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS – ABRELPE, 2020); no entanto, 6,9 milhões de toneladas seguem abandonadas, espalhados no meio ambiente. Apesar do número de aterros sanitários ter aumentado na última década, 40,5% do lixo coletado é descartado em lixões ou aterros controlados. Essa é a realidade em cerca de 3.352 dos mais de 5.500 municípios do país (ABRELPE, 2020).

| 854

Nesse cenário, o objetivo desse estudo é, através da revisão bibliográfica, trazer o panorama relacionado com a produção de resíduos sólidos no cenário internacional e no Brasil, os limites e desafios da gestão desses materiais.

2 Fundamentação teórica

Para Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), lixo é definido como os restos das atividades humanas, consideradas pelos geradores como inúteis, indesejáveis ou descartáveis, podendo se apresentar no estado sólido, semissólido ou líquido, desde que não seja possível tratamento convencional.

Existem várias maneiras de classificar os resíduos sólidos, por exemplo: (i) sua natureza física: seco ou molhado; (ii) por sua composição química: matéria orgânica e inorgânica (D'ALMEIDA; VILHENA, 2018, p. 29); (iii) pelos riscos potenciais ao meio ambiente: (a) perigosos; (b) não perigosos: não-inertes e inertes (Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, 2004). Outra importante classificação do lixo é quanto à origem, que pode ser “domiciliar, comercial, varrição e feiras livres, serviços de saúde e hospitalar, portos, aeroportos e terminais ferroviários e rodoviários, industriais, agrícolas e entulhos” (D'ALMEIDA; VILHENA, 2018, p. 29).

Quanto as técnicas para disposição final dos resíduos sólidos temos: (i) lixão é uma forma inadequada de disposição final dos resíduos sólidos, que se caracteriza pela descarga do material sobre o solo, sem medidas de proteção ao meio ambiente ou saúde pública; (ii) aterro controlado é um método de disposição de resíduos sólidos, que utilizam de alguns princípios de engenharia, porém não dispõem de impermeabilização do solo e nem sistema de tratamento de percolado ou do biogás; (iii) aterro sanitário é método adequado de



disposição de resíduos sólidos, que seguem critérios de engenharia, onde o solo é impermeabilizado, possui tratamento de percolado e do biogás, onde os resíduos são confinados e cobertos com material inerte (D'ALMEIDA; VILHENA, 2018).

A disposição dos resíduos sólidos em locais inadequados como lixões ou aterros controlados geram impactos de ordem ambiental, tais como: “poluição do ar, poluição das águas superficiais e subterrâneas, poluição do solo, e prejuízo à estética e paisagem local (D'ALMEIDA; VILHENA, 2018, p 245).

No Brasil, o grande marco para equacionar a questão da gestão dos resíduos sólidos, se deu com a aprovação da Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, após duas décadas de tramitação no Congresso Nacional. Conhecida como Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), essa nova lei abriu espaço para mudanças estruturais em um dos maiores problemas das cidades brasileiras: o gerenciamento integrado dos resíduos sólidos. A PNRS tem, como princípio, a responsabilidade compartilhada entre governo, setor privado e a população pelo ciclo de vida dos produtos manufaturados, impulsionando o retorno dos mesmos às indústrias, após o consumo (BRASIL, 2010).

Uma das metas abordada na Lei nº 12.305, era a eliminação dos lixões e o tratamento dos resíduos sólidos. Salienta-se que os prazos estabelecidos pela PNRS: até agosto de 2012, Estados e Municípios deveriam apresentar seu Plano de Gestão de Resíduos Sólidos; a até agosto de 2014, todos os lixões deveriam ser extintos e os aterros sanitários só poderiam receber rejeitos. Apesar da PNRS ter completado 10 anos, aproximadamente 60% das cidades brasileiras descartam seus resíduos em lixões ou aterros controlados.

Em julho de 2020, o Senado aprovou um novo marco do Saneamento Básico: extinguir os aterros irregulares até 2024. Segundo o novo marco, o prazo para que todas as capitais e regiões metropolitanas acabem com os lixões vai até agosto de 2021; municípios com mais de 100 mil habitantes tem até agosto de 2022 e, por fim, até 2024, municípios com menos de 100 mil habitantes deverão encerrar qualquer atividade de lixões e aterros controlados (BARRETO, 2020). Pelo que foi descrito, ainda se tem um longo caminho a percorrer, para equacionar a questão do gerenciamento dos resíduos sólidos no país.



3 Metodologia

A metodologia utilizada para esse estudo foi a revisão bibliográfica, em fontes nacionais e internacionais, sobre o tema relacionado, especialmente a partir do levantamento de relatórios que avaliam e publicam dados acerca do volume e descarte de resíduos sólidos no mundo e no Brasil, tais como: WORLD BANK, Agência Ambiental Europeia, EPA, ABRELPE, ANCAT, SNIS.

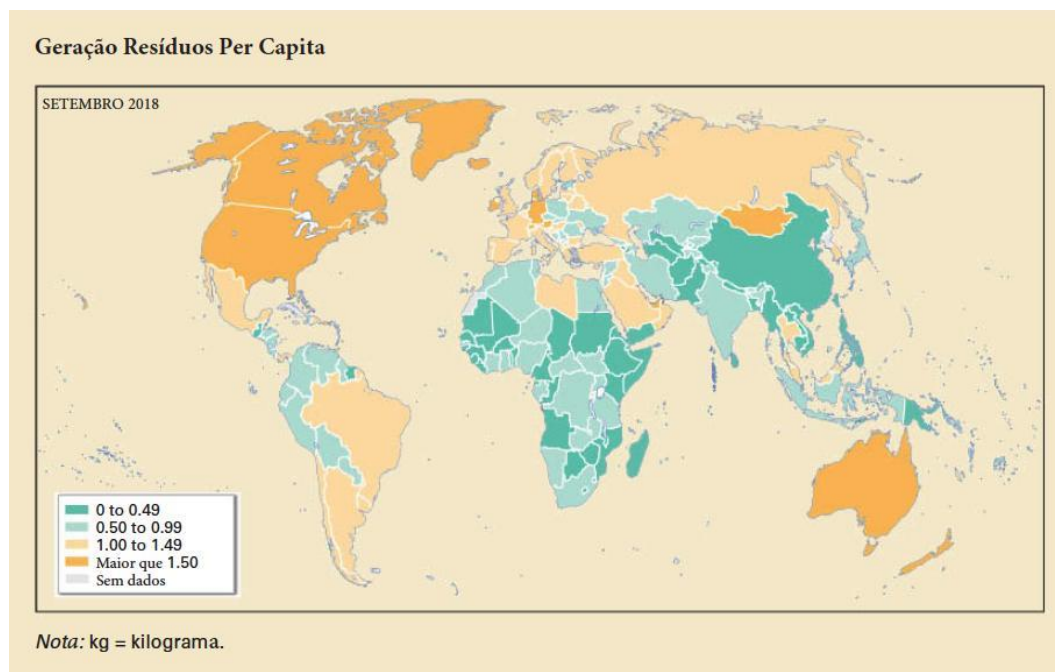
Procurou-se trazer os pontos principais que envolvem o volume gerado, a composição, geração, coleta, tratamento e destinação dos resíduos sólidos, por nível de renda dos países, no cenário mundial e no Brasil.

4 Resultados e Discussão

A quantidade e a composição do lixo gerados variam de acordo com o desenvolvimento dos países, ou seja, quanto mais desenvolvidos, maior a geração per capita (D'ALMEIDA; VILHENA, 2018). Embora os países ricos possuam apenas 16% da população mundial, geram 34% do volume total de lixo produzido mundialmente. Países como Canadá e Estados Unidos, produzem em média de 2,2 kg de lixo/dia/pessoa. Por outro lado, países de economia subdesenvolvida, que correspondem a 9% da população mundial, geram 5% do volume global de lixo. Como exemplo, a África Subsaariana com 0,46kg de lixo/dia/pessoa e Sul da Ásia com 0,52kg de lixo/dia/pessoa. Outro ponto importante dentro desse cenário, é que os países em desenvolvimento tendem a triplicar sua geração de lixo até 2050 (WORLD BANK, 2018). Na Figura 1, apresenta-se a geração per capita por região:



Figura 1: Geração per capita por região.

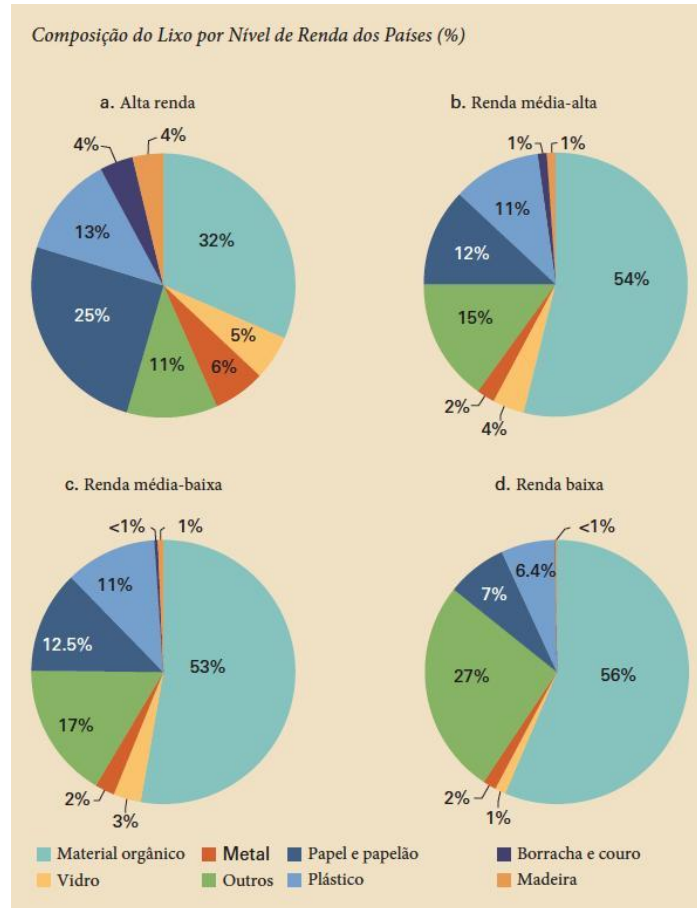


Fonte: Adaptado pelas autoras (WORLD BANK, 2018).

Com relação a composição do lixo, países de alta renda geram em torno de 51% de resíduos secos (papel, papelão, vidro, metal, plástico) e 32% de resíduos orgânicos (restos de comida); países de renda média alta, renda média baixa geram de 53% a 56% de resíduos orgânicos e países de baixa renda produzem somente 16% de resíduos secos que são passíveis de serem reciclados (WORLD BANK, 2018). Na Figura 2 é apresentado a composição do lixo por nível de renda dos países.



Figura 2: Composição do lixo por nível de renda dos países.



Fonte: Adaptado pelas autoras (WORLD BANK, 2018).

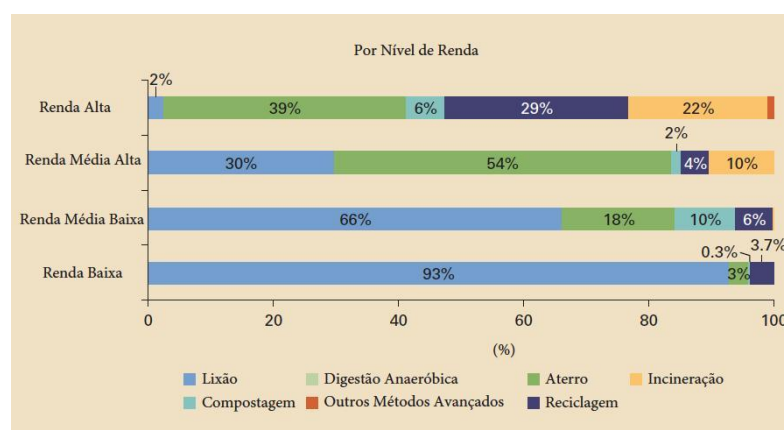
Pelo apresentado acima, verifica-se a importância da adoção de medidas para equacionar a questão da gestão dos resíduos sólidos, que incluem a coleta, tratamento e destinação, de modo a reduzir os impactos ao meio ambiente e os riscos à saúde da população. Nesse sentido, a coleta de resíduos sólidos é uma das etapas críticas da gestão. O que se observa no cenário mundial é que países desenvolvidos possuem a coleta de lixo quase que universal, enquanto os países de economia subdesenvolvida, essa percentagem cai drasticamente: 48% de atendimento nas áreas urbanas e apenas 26% nas áreas rurais (WORLD BANK, 2018).

Quanto à destinação de todo volume de lixo produzido mundialmente, 37% estão em aterros controlados, 8% em aterros sanitários, 33% em lixões, 19% são destinados para



reciclagem e compostagem e 11% incineração. Essa situação fica mais aguda, em países subdesenvolvidos (FIGURA 3) onde 93% do volume de lixo é conduzido aos lixões. Já em países considerados mais ricos 39% do lixo produzido vai para o aterro sanitário, 35% são destinados para compostagem e 22% para incineração e, finalmente, países de renda alta a média em torno de 54% do lixo produzido é descartado em aterros sanitários (WORLD BANK, 2018). Pelo que se pode perceber, os aterros e lixões são as principais formas de destinação dos resíduos na maioria dos países (D'ALMEIDA; VILHENA, 2018). Na Figura 3, onde são apresentados os países de acordo com a renda, formas de tratamento e destinação dos resíduos segundo o último sendo realizado pela WORD BANK em 2018.

Figura 3: Destinação do lixo produzido por nível de renda dos países.



Fonte: Adaptado pelas autoras (WORLD BANK, 2018).

Segundo dados da Agência Ambiental Europeia (2020), a quantidade de lixo destinada para aterros reduziu e a reciclagem que era de 23% em 2001, elevou-se para 35% dos resíduos coletados em 2010. Sobressaindo-se no cenário europeu, com taxas de reciclagem mais altas, estão a Áustria com 63% e, Alemanha também com 63%, Bélgica 58%, Holanda 51% e Suíça 51%. Para a *Environment Protection Agency* (EPA, 2021), foram produzidos pelos estadunidenses, em 2018, um total de 292,4 milhões de toneladas de lixo, sendo que desses 69 milhões foram reciclados e 25 milhões foram compostados, perfazendo um total de 32,1% de material recuperado.



Vale ressaltar, que apesar da existência da Convenção de Basileia²⁹³, resíduos de países industrializados como Estados Unidos, Canadá, Austrália e países europeus, são transportados para países em desenvolvimento como Malásia, Filipinas, Indonésia, Vietnã, Quênia, sendo enviados especialmente plásticos e eletroeletrônicos. Normalmente, esses países no qual esses materiais são transportados, não costumam apresentar planos de gestão e gerenciamento de resíduos, causando significativos danos ambientais (FARIAS, 2020). Segundo esse autor, a situação se agravou, pois a China interrompeu a compra de resíduos plásticos para suas indústrias de reciclagem, impulsionando os países industrializados a encontrar outros destinos para seus resíduos.

Nesse contexto, a situação do Brasil é preocupante. Sendo um país considerado emergente, o volume produzido dentro do território nacional deve triplicar nas próximas décadas, crescendo tanto em termos absolutos como per capita (AMBRAMOVAY et al., 2013). Em 2018, foram produzidos no Brasil 79 milhões de toneladas de resíduos. Desse total, 92% foram coletados (ABRELPE, 2020). No entanto, 6,9 milhões de toneladas seguem abandonadas, espalhados no meio ambiente. Apesar do número de aterros sanitários ter aumentado na última década, 40,5% do lixo coletado é descartado em lixões ou aterros controlados. Essa é a realidade em cerca de 3.352 dos mais de 5.500 municípios do país (ABRELPE, 2020). Essa situação fica bem exemplificada na Figura 4, que traz a disposição final dos resíduos sólidos urbanos (RSU) do país, por tipo de destinação:

²⁹³ A Convenção de Basileia sobre o Controle de Movimentos Transfronteiriços de Resíduos Perigosos e seu Depósito, foi concluída em Basileia, Suíça, em 22 de março de 1989. A Convenção estabelece mecanismos de controle baseados nos princípios da notificação e do consentimento prévio para a importação, a exportação e o trânsito de resíduos perigosos e outros resíduos, a fim de coibir o tráfico ilegal e prevenir a intensificação da cooperação internacional para a gestão ambientalmente adequada desses resíduos (CETESB, 2021).



Figura 4: Disposição final dos RSU do Brasil, por tipo de destinação.



Fonte: ABRELPE, (2020, p. 21).

Outro ponto importante nessa questão, é o baixo reaproveitamento dos resíduos, produzidos pela economia brasileira. Somente 354 mil toneladas são recuperadas segundo a Associação Nacional dos Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis (ANCAT, 2020), ou seja, 7% desse resíduo retorna ao ciclo produtivo (SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES SOBRE SANEAMENTO – SNIS, 2018).

Com a produção de resíduos crescendo a cada ano, é exigido dos órgãos públicos uma gestão extremamente eficiente, para que o expressivo volume produzido não cause danos ao meio ambiente e à saúde da população. Essa situação é preocupante, principalmente, como já foi mencionado acima, aproximadamente 60% dos municípios brasileiros descartam seus resíduos em lixões ou aterros controlados.

Conforme apresentado, a disposição final dos resíduos sólidos urbanos nas cidades brasileiras assume proporções alarmantes. O que se percebeu por parte das administrações públicas é que, ao longo dos anos, a preocupação era somente afastar das áreas urbanas o resíduo coletado, depositando-o muitas vezes em locais inadequados, gerando com isso, graves impactos ambientais (MONTEIRO, 2001).



5 Considerações Finais

A crise ambiental que a sociedade contemporânea observa hoje, em uma de suas faces, está relacionada com a crescente geração de resíduos oriundos de um consumo excessivo. O presente artigo procurou visualizar alguns pontos relevantes da problemática do volume gerado, a composição e a gestão dos resíduos sólidos que incluem a coleta, tratamento e destinação final, levando-se em conta o nível de renda dos países. Trouxe também o cenário nacional, frente ao aumento crescente do volume gerado.

Percebe-se que nas últimas décadas a questão relacionada com gestão dos resíduos sólidos passou a ocupar lugar de destaque nas agendas de governos e empresas, considerando os impactos negativos causados ao meio ambiente e a saúde pública, sendo ela uma peça fundamental para o planejamento de cidades e comunidades sustentáveis, saudáveis e inclusivas.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo et al. *Lixo zero: gestão de resíduos sólidos para uma sociedade mais próspera*. São Paulo: Planeta sustentável: Instituto Ethos, 2013. p.77.

ABRELPE. *Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2020*. Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais, São Paulo, 2020.

ANCAT. *Anuário da Reciclagem 2020*. Associação Nacional de Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis. Brasília, novembro 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT NBR 10004 – 2004: *Resíduos sólidos – Classificação*, p. 71. ICS. 13.030.10.

BRASIL. *Lei nº 12.305/2010 de 2 de agosto de 2010*. Instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos e dá providências. Diário Oficial da União, 3ª edição, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017, 80 p. ISBN 987 – 85 – 402 – 0496 – 6.

BARRETO, Waldemir. *Senado aprova o novo marco legal do saneamento básico*. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/06/24/senado-aprova-novo-marco-legal-do-saneamento-basico>. Acesso em: 24/06/2020.

CETESB – Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental – *Convenção de Basileia* – São Paulo: CETESB, 2012. Disponível em:



<https://cetesb.sp.gov.br/centroregional/convencao-de-basileia>. Acesso em: 19 nov. 2012.

COLOMBIJA, Freek. RIAL, Carmen. Abordagens Antropológicas dos Resíduos Sólidos em Sociedades Pós-Industriais. In: CARMEN, Rial (org.). *O poder do lixo: abordagens antropológicas dos resíduos sólidos*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.p. 07-40.

D'ALMEIDA, Maria Luiza Otero. VILLENA, André. *Lixo municipal: manual de gerenciamento integrado*. 4 ed. São Paulo (SP): CEMPRE, 2018.

EPA – United States Environmental Protection Agency (2021). *National Overview: Facts and Figures on Materials, Waste and Recycling*. Disponível: <https://www.epa.gov/facts-and-figures-about-materials-waste-and-recycling/national-overview-facts-and-figures-materials>. Acesso em: 15 maio 2021.

FARIAS, Bruno Cesar Fernandez. *A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) e a situação dos catadores das unidades de triagem (UTS) do sistema de coleta seletiva municipal de Rio Grande – Rio Grande do Sul*. 2020. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de mestrado em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2020.

Highest recycling rates in Austian and Germany – but UK and Ireland show fastest increase. European Environment Agency, 2020. Disponível em: <https://www.eea.europa.eu/media/newsreleases/highest-recycling-rates-in-austria>. Acesso em: 16 maio 2021.

MONTEIRO, José Henrique Penido et al. (org.). *Manual de Gerenciamento Integrado de resíduos*. Coordenação técnica Victor Zular Zveibil. Rio de Janeiro: IBAM, 2001.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES SOBRE SANEAMENTO – SNIS. 17º Diagnóstico do de Resíduos Sólidos Urbanos – 2018. *Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental*, v.7 n. 2, p.355-369, 2018.

WORLD BANK, *What a Waste 2.0: A Global Snapshot of Solid Waste Management to 2050*, 2018, p. 295.



JUSTIÇA AMBIENTAL E GOVERNANÇA DE RISCOS A PARTIR DO CRITÉRIO DA ACEITABILIDADE

*Maria Isabel Bertozzo*²⁹⁴
*Géssica Alexsandra Godoi*²⁹⁵
*Reginaldo Pereira*²⁹⁶

| 864

Palavras-chave: Justiça Ambiental, Governança de riscos, Risco aceitável.

1 Introdução

Muito embora os movimentos de justiça ambiental terem se constituídos a partir de lutas das parcelas mais vulneráveis da população, por estarem sujeitas a uma série de riscos decorrentes de fatores relacionados às áreas e situações de sacrifício ambiental a que estavam submetidas, as aproximações teóricas entre as categorias risco e justiça ambiental não são tão evidentes.

A forma como alguns autores da sociologia do risco vêm abordando a questão, talvez esteja na raiz desta falsa ausência de relação.

Ulrich Beck, a título de exemplo, nas primeiras vezes que escreveu sobre a sociedade de risco, distanciou-a de fatores sociais, como os econômicos, geográficos e de gênero, levando autores da justiça ambiental a criticar o caráter generalizante que o sociólogo alemão empregou ao risco.

Com o intuito de verificar a pertinência das análises sociológicas do risco para a construção dos aportes teóricos da justiça ambiental, a presente pesquisa procura identificar

²⁹⁴ Mestranda em Direito pela Unochapecó. Bolsista do Programa de Bolsas Institucionais da Unochapecó. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Direito, Democracia e Participação Cidadã. Contato: m.bertozzo@unochapeco.edu.br

²⁹⁵ Mestranda em Direito pela Unochapecó. Bolsista do Programa de Bolsas Institucionais da Unochapecó. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Direito, Democracia e Participação Cidadã. Contato: godoi.gessica@unochapeco.edu.br

²⁹⁶ Doutor em Direito pela UFSC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unochapecó. Líder do Grupo de Pesquisa Direito, Democracia e Participação Cidadã. Membro da Rede de Pesquisa Nanotecnologia Sociedade e Ambiente. Contato: rpereira@unochapeco.edu.br



pontos comuns entre as abordagens sobre risco e distribuição, reconhecimento e participação em assuntos ambientais, que compõem os núcleos teóricos da justiça ambiental.

A abordagem se dará a partir da categoria “risco aceitável”, que permite estabelecer elementos entre o que é ambientalmente justo e injusto.

No primeiro momento, a análise se centra sobre os principais elementos teóricos da justiça ambiental. Em seguida, parte-se do critério de aceitabilidade dos riscos, com intuito de demonstrar que as abordagens guardam mais semelhanças entre si do que diferenças.

A pesquisa é analítica, de caráter teórico-qualitativo. O método utilizado é o dedutivo, por apresentar um raciocínio lógico para se chegar a conclusões a partir de princípios e proposições gerais, caracteriza-se pela presença da dedução.

A construção de dados se deu pelo levantamento das fontes disponíveis, conforme análise preliminar e hierarquização das fontes por critério de relevância acadêmica. Dos dados colhidos, operou-se comparações, correlações e discrepâncias.

2 Justiça Ambiental e Riscos

A Justiça ambiental trata da implementação de projetos socioambientais justos e equilibrados para diversas classes de indivíduos, principalmente a parcela da população que está em estado de vulnerabilidade, em decorrência das situações de vulnerabilidade no ambiente em que vivem. Dessa forma, através dessas ações forma-se uma sociedade igualitária, justa e equilibrada ambientalmente.

Por sua vez, a injustiça ambiental é o oposto da justiça ambiental, pois neste cenário há uma desigualdade de distribuição de riscos e externalidades negativas socioambientais. (RAMMÊ, 2012, p. 20).

A injustiça ambiental se manifesta em dois sentidos: Inicialmente, percebe-se que esse fenômeno de desigualdade pode ocorrer tanto em relação à acessibilidade aos recursos ambientais quanto aos meios de proteção ambiental. Às parcelas vulneráveis da população se nega o acesso a todas as informações acerca dos recursos ambientais existentes e a sua destinação, bem como a participação em programas e planos relacionados. A injustiça ambiental também se relaciona a políticas públicas socioambientais que são omissas ou não são implementadas em favor de determinados grupos ou regiões em estado de maior



vulnerabilidade, como as populações de locais não valorizados economicamente e as periferias diretamente expostas aos riscos ambientais (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 73-74).

Os riscos ambientais alcançam e são suportados desproporcionalmente pelos diferentes grupos sociais, pois percebe-se que, as classes sociais superiores estão mais protegidos e encontram-se em áreas de menores riscos ambientais. Já, as classes sociais com menos recursos acabam se fixando em áreas com maior probabilidade de impactos de degradação e riscos ambientais, em razão da ausência de infraestrutura (RAMMÊ, 2012, p. 23).

Sob aspectos das ciências sociais e sociais aplicadas, a falta de consenso sobre que riscos podem ser aceitos variam de autor para autor, de território para território, de tempo para tempo, e de cultura para cultura.

Na busca pela compreensão do fenômeno risco, Beck (2010, p. 23) analisa o processo de modernização, atribuindo-lhe fundamental importância para a compreensão da evolução da categoria.

Beck afirma que para aqueles que vivenciam a carência material diariamente, as instalações de complexas indústrias químicas, são fontes de crescimento econômico acima de tudo, ficando ignorado as ameaças inerentes a elas. A libertação da precariedade é mais considerável que a produção de riscos (BECK, 2010, p. 50).

A insuficiência material das classes soma-se com a insuficiência de segurança da sociedade de riscos. A distribuição dos riscos é organizada conforme as classes sociais, quanto mais miseráveis os grupos são, mais riscos estarão expostos (BECK, 2010, p. 41).

Diante da potencialização dos riscos, com sua florescente impossibilidade de contorno, e da irresponsabilidade política, crescem as comercializações das possibilidades de escape. Entretanto, diminuíram também as chances reais de consumo de algo puro (BECK, 2010, p. 43).

A transferência dos riscos a países pobres se dá em virtude da condição de ignorância destes lugares, onde comumente a aplicação de regulamentos de segurança não é administrada da forma correta. Nestas situações as indústrias afastam a responsabilidade pelos riscos à incapacidade cultural das sociedades menos favorecidas de se protegerem



contra os riscos, isto é, ocorre uma manipulação legitimatória dos riscos pelas empresas (BECK, 2010, p. 51).

Observa-se que o padrão de distribuição dos riscos globalizou-se, isto é, diante da dissolução das fronteiras dos riscos, cedo ou tarde eles acabam atingindo até mesmo aqueles que os patrocinaram, que os produziram, e que usufruíram das vantagens econômicas geradas por eles (BECK, 2010, p. 44).

Nesse sentido, os riscos não são tão somente ameaças civilizacionais, mas são também oportunidades de mercado e de crescimento econômico. Em consequência a isto, cresce a oposição entre os que são afetados diretamente pelos riscos e aqueles que lucram com eles (BECK, 2010, p. 56).

No entanto, a justiça ambiental não entende que esta distribuição dos riscos se dê na forma como o Beck sustenta em alguns livros, há perdedores e vencedores em termos de distribuição de riscos. Para Acselrad (2002, p. 50-51), a teoria de Beck apresenta omissões em relação à influência do capitalismo no mercado para a análise da sociedade de risco. Na interpretação de Beck, sua crítica principal se dirige a ciência e sua forma de lidar e entender o risco, no entanto, Acselrad, afirma que mais importante que este aspecto, é a compreensão de como o poder do capital manipula e controla o risco, gerando propositalmente a distribuição desigual dos problemas ambientais.

Para Acselrad (2002, p. 50), teorias como a de Beck não são claras quanto à realidade dos conflitos ecológicos existentes, pois segundo ele, os sociólogos ignoraram a influência do capitalismo no aumento dos perigos ambientais tendo como principal causa o interesse de mercado.

O poder econômico, com sua mobilidade, escolhe suas vítimas de acordo com a facilidade que estas terão de aceitar os riscos nelas despejadas. Já aqueles que possuem meios para resistir organizam-se para lutar contra a degradação imposta e se negam a sair dos seus ambientes naturais (ACSELRAD, 2002, p. 57).

Nota-se a importância dos movimentos sociais, em contraponto às teorias sociológicas de risco, para dar visibilidades e reconhecimento aos indivíduos e grupos atingidos pelas desigualdades ambientais financiadas pelo poder do capital, sem o qual é impossível deslocar-se para evitar os danos (ACSELRAD, 2002, p. 58).



3 Risco, Governança e Aceitabilidade

Constata-se, a partir das análises colhidas, que nos modelos societários atuais, a distribuição dos riscos obedece a filtros econômicos e sociais. São, via de regra, suportados preferencialmente pelas classes mais vulneráveis e com poucas condições econômicas.

Por outro lado, a configuração das situações de risco é relativa. Varia em conformidade com a interpretação de cada grupo social, já que, de acordo com as culturas, padrões e situação, certas sociedades tendem a aceitar os riscos mais facilmente, em razão da desigualdade de condições de lidar com estes, bem como se esquivar, ou até mesmo, possibilidade de usá-lo em seu favor.

A governança dos riscos surge como um modo diplomático de lidar com os conflitos de interesses da sociedade de riscos, buscando através de negociações e cooperação, decisões justas para todos os afetados direta e indiretamente.

Atualmente, as interpretações do termo governança apresentam um fator determinante intrínseco, a globalização. Surge então, a necessidade de uma governança global, a qual se justifica pelo alcance mundial das mudanças enfrentadas pelas sociedades, demandando soluções globais, bem como, implicam análises de como estas alterações globalizadas interferem na atuação dos Estados (SILVA, 2010, p. 68-69).

Diante da natureza dos riscos é preciso que haja a cooperação entre todos os seus atores, não apenas pelo órgão decisório estatal, mas também com ações pelas diferentes partes interessadas (FILHO, 2016, p. 253-254).

A governança em grau local é abrangida por órgãos governamentais e não governamentais, já em escala global, ela envolve agentes estatais e não estatais. Esta divergência de situações acaba gerando decisões em nível de governança que obrigam coletivamente sem, no entanto, a definição de uma autoridade superior (FILHO, 2016, p. 254).

Sendo assim, diante da fragmentação do poder do Estado frente a globalização e ascensão de atores globais, crescem, do mesmo modo, a demanda por controle dos riscos. Cabe, ao Estado, o desenvolvimento da participação da comunidade em contrapartida com o poder exercido pelos atores econômicos fortes e ciência (FILHO, 2016, p. 261).

Percebe-se que a governança dos riscos para ser democrática e eficaz, precisa observar uma correta e qualitativa avaliação dos riscos, uma gestão justa com todos os



afetados e, sobretudo, o processo de informação da comunidade, trazendo-a para o campo de debate como fonte de conhecimento social e público sobre o risco, primando pela observância do interesse público.

As decisões de incerteza devem superar os desafios do crescente desenvolvimento tecnológico, que geram novas situações de riscos sucessivamente, bem como, superar a tradicional inércia do sistema jurídico positivista, que prima pela segurança jurídica, baseada na certeza normativa, o que vai na contramão das situações de incerteza apresentadas (PARDO, 2015, p. 70).

O risco em si é a probabilidade de ocorrência de um dano para a sociedade e o meio ambiente. Ao tentar se estabelecer um limite de tolerância ao risco, certas questões são desconsideradas, como a periculosidades da exposição ao risco e a inexistência de limites considerados seguros, como no caso dos agrotóxicos (BIEGER; BELLÓ; PEREIRA, 2018, p. 164).

O risco residual, por sua vez, é aquele em que a potencialidade lesiva do risco não gera medidas preventivas, devendo ele ser aceito/tolerado pela sociedade. A noção de risco residual pressupõe a existência da incerteza absoluta e a tolerância dos riscos pela comunidade, já que se deriva da impossibilidade de exclusão da chance da ocorrência de dano e da incorporação pela sociedade de um nível de aceitação do risco (BIEGER; BELLÓ; PEREIRA, 2018, p. 168).

Com o objetivo de ampliar a utilização de agrotóxicos no Brasil, o Projeto de Lei nº 6.299/02 (CÂMARA, 2002), também chamado de Pacote do Veneno, o qual pretende flexibilizar a proteção à saúde e ao meio ambiente impostos pela Lei nº 7.802/89 (ABRASCO; ABA, 2018, p. 201). Dentre as alterações na legislação ambiental impostas, está a inserção do termo “risco inaceitável”.

A inclusão deste conceito, visa delimitar níveis aceitáveis de intoxicação aos quais grupos direta e indiretamente afetados poderão ser expostos sem que haja efeitos colaterais significativos, ampliando assim a quantidade de agrotóxicos liberados para utilização no Brasil.

Desta forma, a noção de risco inaceitável introduzida pelo Pacote do Veneno aproxima-se do conceito de risco residual – risco tolerado pela sociedade - visto que, o que ultrapassa a esfera de tolerabilidade suportada no risco residual, é considerado inaceitável.



Estas alterações irão definir ilusoriamente níveis aceitáveis, baseado em graus cientificamente produzidos e testados, de modo irreal, sem levar em consideração o processo de avaliação dos perigos e as características concretas da exposição aos danos pelas comunidades a exposição por múltiplas vias, bem como a combinação de vários riscos diferentes, cotidianamente vivenciados pelos brasileiros. Além do que, a definição destes critérios de aceitabilidade deixa de considerar a participação popular por meio da percepção social de risco de cada grupo afetado.

| 870

4 Resultados e Discussão/Considerações Finais

A considerar-se a justiça ambiental como contraponto da injustiça ambiental, em razão da desproporcionalidade da distribuição e inaplicabilidade das políticas públicas socioambientais em alguns grupos sociais principalmente os que estão em estado de maior vulnerabilidade. Bem como, percebendo que o risco é percebido de diversas maneiras, de acordo com sua distribuição social, níveis de vulnerabilidade de cada grupo, com a capacidade mitigadora dos afetados, entre outros aspectos.

Percebe-se que o risco é construído socialmente e percebido dentro das comunidades. Sendo levado em conta toda a construção da história e cultura, bem como os valores e visões de mundo de toda a sociedade.

Entretanto, é constatado que a lógica de distribuição dos riscos se dá pelo caráter econômico, primando por classes inferiores e vulneráveis, desprotegidas pelo Estado, grupos estes, que em virtude de necessidades materiais urgentes para sobrevivência se veem encurralados, tendo que se submeter a exposição à riscos como única alternativa.

Os riscos suportados por indivíduos que se encontram em áreas desprovidas de infraestrutura, degradantes, pela ausência da atenção do Estado, são resultados da injustiça ambiental pela falta de políticas, projetos socioambientais, pois suportam todo o risco que deveria ser proporcional ou ao menos minimizado.

Sendo assim, percebe-se que para uma justa percepção do risco é necessária a ponderação entre os dados científicos utilizados na análise dos danos e o reconhecimento do panorama socioconstrutivista do risco. Com uma governança dos riscos que pressuponha a cooperação entre todos os atores de forma democrática e comunicativa.



Nesse sentido, nas decisões sobre tolerabilidade do risco, deve ocorrer uma classificação do risco com foco na participação social e identificação de diferentes ações para cada caso.

É preciso que se desenvolva uma participação e cooperação entre os atores em todas as fases de estudo e implementação do risco, observando-se as limitações de cada grupo social, bem como seus interesses e cultura, respeitando-se primordialmente o direito à saúde e ao meio ambiente saudável.

A busca pelo equilíbrio de interesse deve respeitar a carência material, cultural e de informação dos grupos mais vulneráveis, e deve impor limites ao poder derivado do potencial econômico das grandes empresas envolvidas. O Poder Público, deverá atuar com base na proteção aos direitos fundamentais, aliados ao interesse de crescimento econômico, não podendo deixar que este passe por cima do ideal de sustentabilidade no desenvolvimento.

O Direito deve dar armas ao Poder Público por meio de princípios como o da participação democrática, transparência e precaução. Desta forma, a definição de níveis aceitáveis, precisa observar estes requisitos, principalmente o princípio da precaução, que se mostra a mais forte arma contra violações legislativas.

Referências

ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva; ABA - Associação Brasileira de Agroecologia. Dossiê Científico e Técnico contra o PL do Veneno e a favor da Política Nacional de Redução de Agrotóxicos - PNARA. Rio de Janeiro: ABRASCO; ABA, jul, 2018.

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, Editora UFPR, [s.l.], p. 49-60, jan/jun, 2002.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. O que é Justiça Ambiental? Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2009.

BECK, Ulrich. A Sociedade de Risco: Rumo a uma outra modernidade. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo/SP: Editora 34, 2010.

BERGER, Maurício Sebastián; PEREIRA, Reginaldo; SINEIRO, Cecília Carrizo; BIEGER, Andrey Luciano. Justiça ambiental e proteção de riscos dos agrotóxicos no Brasil: problematizações a partir do caso Las Madres de Barrio Ituzaingó Anexo, Córdoba, Argentina. Revista de Direito Econômico e Socioambiental, Curitiba, v. 10, n. 3, p. 92-126, set./dez. 2019. doi:10.7213/rev.direito.econ.soc.v10i3.24436.



BIEGER, Andrey Luciano; BELLÓ, Pamela Bier; PEREIRA, Reginaldo. O princípio da precaução e a gestão dos riscos socioambientais dos agrotóxicos no Brasil: problematizações a partir do projeto de lei nº 3.200/2015. Cidadania, Socioambientalismo, Atores e Sujeitos Internacionais em Diálogo com o Direito, São Leopoldo/RS: Editora Karywa, p. 160-173, 2018.

| 872

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 3.200 de 6 de outubro de 2015. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1460371&file name=Despacho-PL+3200/2015-23/05/2016>. Acesso em: 4 out 2021.

FILHO, Airton Guilherme Berger. A governança dos riscos das nanotecnologias e o princípio da precaução: um estudo a partir da teoria dialética da rede. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2016.

PARDO, José Esteve. O Desconcerto do Leviatã: política e direito perante as incertezas da ciência. Tradução Flávia França Dinnebier e Giorgia Sena Martins. Série Direito Ambiental para o Século XXI. São Paulo: Instituto O Direito por um Planeta Verde. v. 3. 2015.

RAMMÊ, Rogério Santos. Da justiça ambiental aos direitos e deveres ecológicos: conjecturas políticos-filosóficas para uma nova ordem jurídico-ecológica. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

SILVA, Joana Braconi da. O Conceito de Governança como Contribuição à Análise das Transformações Organizacionais. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, p. 1-149, 2010.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 12: MEMÓRIAS E/EM RESISTÊNCIA, TERRITÓRIOS E PODERES (DE)COLONIAIS



PLURALISMOS PÓS-PANDÊMICOS: violências, memórias e etnicidade

*Saulo Cerutti*²⁹⁷

*Arlene Anélia Renk*²⁹⁸

| 874

Agência financiadora: Unochapecó

Palavras-chave: alteridade cultural, etnicidade, memórias, resistência, microviolências

1 Introdução

As dinâmicas das estruturas sociais postas à prova durante a pandemia da COVID-19 têm tornado mais claras as desigualdades provocadas pelos sistemas de gestão de justiça que os mecanismos de controle social vinham, com certa eficiência, tentando camuflar. A compreensão de que as formas de organização social podem ser planejadas através da ficção de um passado comum para todos os envolvidos e pela ausência de desigualdades históricas, ao descompasso da promoção da justiça tende a reforçar as distorções no acesso à cidadania. Não estamos entrando em uma crise, estamos sim, nos dando conta de uma série de crises permanentes.

Os encontros culturais e os conflitos existenciais decorrentes são inerentes à vida em sociedade e ao modelo institucional adotado. Querer suprimir as diferenças culturais significa subentender que os processos que (con)formam o indivíduo podem ser anulados em prol de um modelo unitário que representará o padrão exercido - e determinado - pelo poder constante nas instâncias de controle social. Assim as múltiplas culturas tenderiam a adequar-se aos padrões dominantes, sendo em partes assimiladas e, na maioria das vezes, simplesmente negligenciadas.

²⁹⁷ Doutorando em Ciências Ambientais pela Unochapecó. Atua como docente no curso de Direito da Unochapecó. Contato: saulo.ce@unochapeco.edu.br

²⁹⁸ Doutora em Antropologia Social pela UFRJ. Atua como docente nos Programas de Pós-Graduação em Direito e Ciências Ambientais da Unochapecó. Contato: arlene@unochapeco.edu.br



O estado²⁹⁹ dispõe de instrumentos de promoção de condicionamentos, seja pelo acesso ao sistema educacional ou pela estrutura de propriedade dos meios de produção e de moradia, impondo um padrão de conduta social que exclui determinadas culturas plurais. Podendo-se exemplificar aqui a necessidade de titulação das terras para usufruto pleno, sobrestando os modelos de uso coletivo da terra em que a noção de propriedade é relativizada. Para casos selecionados (pela política criminal), entretanto, o mecanismo de gestão e controle é dado pelo sistema penal e pela restrição de liberdade. Ou adapta-se ao sistema ou o sistema o adaptará.

A pesquisa pretende, neste contexto, compreender a urgência de um novo modelo de cidadania ativa em que se respeite a multiplicidade cultural (e principalmente étnica), em que se definam os limites necessários para a convivência pacífica ao passo que os mecanismos de controle social estejam ajustados para a convivência intercultural, indo além da compreensão da existência de múltiplas culturas para as suas interconexões e encontros.

2 Fundamentação teórica

As crises que vem acompanhando a sociedade moderna têm abandonado seu caráter transitório e impulsionador - já que é através das crises que se descobrem novos caminhos a serem percorridos - para uma imprescindível atuação do poder estatal na redução de direitos com a justificativa da necessária melhora de eficiência como elemento de superação. Trabalhamos, nesse sentido, conforme Bauman e Bordoni (2016, p. 25) para um estatismo sem Estado em que a governança tem ocupado o lugar do governo funcional, mesclando burocracias intermináveis, representações democráticas insensíveis e interesses corporativos. Nesta seara, as adversidades são frutos da “crise”, uma entidade que se assume despersonalizada, com fundamentos nitidamente economicistas, situando os instrumentos de promoção social como entraves à plena liberdade do mercado (e consequente solução da crise).

A desigualdade entre as pessoas é algo esperado e salutar, razão de especificidades em formas de atuação e de existência que tornam a necessidade da diferença como

²⁹⁹ Adotamos a leitura de Sen (2011) quando problematiza a redação da palavra Estado com inicial maiúscula em razão da representação de um ente próprio exatamente pelo seu caráter ficcional e pela tentativa de esvaziamento das multiplicidades de instâncias de controle, motivo pelo qual o escreve com inicial minúscula.



instrumento de complementação imprescindível à coexistência. Estas diferenças naturais, de aptidões e formatos físicos justificam-se pela sua essencialidade. As desigualdades morais ou éticas, por sua vez (ROUSSEAU, 2005) estão na raiz de problemas sociais e derivam da substituição da noção de interdependência para a satisfação das necessidades e desejos individuais.

| 876

O conjunto de desejos individuais e contextos de existência (modelos culturais), estão constantemente em embate em um campo de disputa em que os *habitus* (princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis) são postos em contraposição de forma que o poder (real ou simbólico) exercido por determinado grupamento social apresente a tendência de superar os demais e tornar-se modelo de conduta a ser reforçado e executado (BOURDIEU, 2015). Neste espaço (espaço dos estilos de vida), o indivíduo é posto à prova na percepção do seu próprio eu, identificando-se na diferença, sendo constantemente questionado à sua pertença.

O modelo de justiça enquanto institucionalismo transcendental apresentado por Rawls e criticado por Sen (2011) implica que a situação original geradora do contrato social seja uma ficção suficientemente harmônica para a geração de instituições promotoras de “justiça” (pressupondo que o acesso a estas se dê de maneira equânime a todos os interessados) de forma que possam dizer “o direito” e agir como controladoras sociais. Os limites, contudo, da gestão da “justiça” por instituições organizadas hierarquicamente e burocratizadas têm servido para incremento das desigualdades dada a noção de governança pública que vem se perpetuando tanto nos estados totalitários como naqueles, em tese, democráticos.

A percepção da terceirização de responsabilidades e de absoluta fidelidade às instituições tem o condão de promover microviolências, condutas imersas em discursos éticos ou morais (englobando aqui desde religiosidade à padrões de consumo) e de imposição cultural que tendem a ser roda-viva sobre padrões dissidentes. Desta forma, a versão estatizada do modelo de justiça, caracterizada por esse repasse de responsabilidades em que o ente público é munido do “fazer justiça”, compreendida sob a forma de controle social, tende a perpetuar as violências simbólicas em nome da preservação da lei, tal qual descrito durante o julgamento de Eichmann por Arendt (1999).

As violências (em tese) mais gravosas devem ser submetidas ao crivo dos processos de criminalização (aprisionamento, neutralização) em consonância com as normas penais que



regem parcela relevante do sistema de controle social. Muito embora a classificação de determinada conduta como crime projete a proteção de determinados bens jurídicos (vida, patrimônio, integridade física) que são relevantes para o convívio em sociedade, a doutrina crítica apresenta a criminalização como um mecanismo de duplo etiquetamento, que em um primeiro momento define a conduta que deverá ser criminalizada (etiquetamento primário) para posterior punição (etiquetamento secundário) (BARATTA, 2002).

Enquanto a primeira etapa é direcionada a um pretense controle de bens relevantes por meio de uma política criminal que seleciona e criminaliza condutas, gerando o direito penal normativo, a segunda etapa é construída para selecionar quem daqueles que praticarem a conduta serão considerados criminosos. Este filtro posterior é estabelecido pelo sistema penal, institucionalizado ou não, que age prioritariamente como mecanismo de controle social, forma especial de gestão humana traduzida em condicionamento forçado (CASTRO, 2005).

Por estas percepções, se as distinções culturais colocarem em risco a "homogeneidade" pretendida pelo conjunto de instituições formadoras do padrão de "justiça" Rawlsiano, passam a ser consideradas nocivas para a preservação social fazendo com que determinadas condutas passem a ser criminalizadas nas lógicas preventivas (seja positiva ou negativa, reforçando a norma ou desencorajando a conduta) ou repressiva (mal como resposta ao mal).

Mais recentemente, como ação contra o impulso punitivo do estado que tem o condão de suprimir dissidências culturais pela criminalização, tem-se dada certa atenção o tratamento dado a "crimes culturalmente motivados", propondo-se a relativização da tipicidade (descrição formal da conduta) quando a ação for proveniente de elementos étnicos (e não tão somente culturais). A título de exemplo, cita-se o caso do padre (sic) siciliano que matou o sedutor de sua filha e foi preso, gerando o estranhamento pois havia, conforme os ditames tradicionais de sua cultura, apenas defendido a honra (De MAGLIE, 2017, p. 51). São casos em que uma análise antropológica se faz necessária para definir os limites e a força dos costumes étnicos e a incompatibilidade da criminalização externa.

Por outro lado, contudo, a defesa estanque de procedimentos étnicos que violem preceitos básicos de dignidade da pessoa humana, tais como a mutilação genital feminina ou o infanticídio indígena merece revisão contínua sob pena de perpetuar injustiças, sejam de gênero ou raciais. Nestes casos, não se incentiva a tolerância sobre práticas desumanas mas,



sim, forma de atuação não criminalizante tendo em vista a confusão entre os elementos culturais que servem de base para a ação. Eis o plano de fundo em que tece a pesquisa, caminhando por caminhos tortuosos das interpretações humanas e dos limites da gestão social entre a preservação étnica e a correção de injustiças históricas.

3 Metodologia

A proposta da pesquisa reside no pragmatismo não reducionista, adotando-se os métodos mais adequados conforme necessidade das dinâmicas do campo em uma aproximação da criminologia cultural de Ferrel, Hayward e Young (2019, p.250) pela preocupação maior com os resultados e os caminhos de incerteza promovidos pelos problemas e parcialidades dos participantes.

A base fundante do estudo está alicerçada na releitura do conceito de Justiça em Amartya Sen (2011) relativizando-se o modelo institucional e contratualista (institucionalismo transcendental) de John Rawls na busca de um conceito relacional que respeite as singularidades dos participantes. Nesse contexto interagem também a biopolítica (ROSE, 2013; FOUCAULT, 2010) e o poder e campo (BOURDIEU, 2015). Este tecido teórico é base a partir de onde se estrutura a virada pós-colonial na discussão dos processos de violências (tratada no plural diante de seu caráter multifacetado) e dos mecanismos de resistência.

O aspecto paradigmático da pesquisa se dá na gestão dos conflitos ambientais (pelo uso e apropriação do ambiente social) pelas comunidades indígenas e adquirentes durante o processo colonizatório da região oeste catarinense e as conjugações sociais e construção de histórias de domínio espacial (com a definição de relações de poder) que se sucederam, com o foco não no conflito em si e nas criminalizações decorrentes mas nas dinâmicas sociais que motivam a compreensão dos fenômenos e a rede de dependências criada e no culto às tradições (HOBSBAWN; RANGER, 1997).



4 Resultados e Discussão

A superação do conceito da unidade do sujeito de direito deve ser a linha mestre da (re)construção de um estado pós pandêmico em que se supere o ideal homogeneizador que busca suprimir as distâncias culturais em um processo de assimilação do mais fraco pelo mais forte. Simplesmente ignorar as origens e condicionamentos dos indivíduos que compõe a sociedade implica em apagar histórias de vida e estilos de existência que poderiam coexistir harmonicamente quando motivados pela alteridade.

Temos convivido com guerras culturais que buscaram reforçar a ideologia da defesa social (excluindo ou neutralizando forçosamente os dissidentes - as maçãs podres da cesta em que ainda existem maçãs saudáveis), traduzindo em história ficcional contada pelos vencedores - já que a própria história em si é uma ficção recontada e reinventada - ocultando-se parte do sombrio das dinâmicas humanas. Muito se fala sobre a vitória dos aliados sobre os países do eixo na Segunda Grande Guerra, mas pouco se discute sobre os crimes sexuais praticados pelos exércitos vitoriosos quando da tomada de Berlim, ou no papel dos lanceiros negros dizimados no Massacre de Porongos na Revolução Farroupilha.

Se por um lado a história é fabricada e parcela relevante das violências são ocultadas por interesses de controle social (afinal, o maniqueísmo impõe que em oposição ao mau deve existir o bem), por outro, microviolências persistem tanto nos discursos como nas ações de cumprimento da lei e na obediência às regras do mercado. Comunidades indígenas e de pequenos agricultores (principalmente na agricultura familiar) têm sido tolhidos de seus estilos de vida pelos regramentos impostos e pelo avanço da iniciativa privada sobre a gestão de seu espaço de vivência. São conflitos ambientais justificados pela necessidade de atuação sobre o estado de crise que impõe a relativização normativa à mão invisível do mercado.

Preceitos étnicos e culturais são negados à força por imposição do contexto de gestão pública e pela obediência a limites territoriais estabelecidos à sua revelia. Cria-se uma inconsistência identitária, vidas desperdiçadas pelo desajuste social (não reconhecimento com o meio) e privação dos meios históricos de sobrevivência. A defesa, aqui, ultrapassa o conceito de cultura, tendo em vista que esta permanece em contínua modificação, migrando do multiculturalismo (coexistência cultural) para o interculturalismo (relações simbióticas nas fronteiras da cultura) em que se criam espaços de diálogo e interação cultural, criando novas



leituras e desfazendo-se antigos conceitos. Projeta-se, então, a preservação étnica pela existência de características básicas, seja o nome coletivo, o mito da descendência comum, uma história compartilhada, uma cultura distintiva compartilhada, a associação com um território específico e um sentimento de solidariedade (De MAGLIE, 2017, p. 43) em que a cultura é, precisamente, apenas um dos requisitos.

| 880

Percebe-se, então, que os preceitos aqui defendidos são de certa forma incompatíveis com o modelo de gestão do institucionalismo transcendental que estrutura o conceito de justiça que domina e rege nosso modelo de direito e de estado. Neste contexto, a ideia de justiça de Amartya Sen (2011) se coloca como alternativa viável ao tempo pós pandêmico e pré catástrofe ambiental em que estamos inseridos. Não é possível aplicar um modelo de coexistência pacífica quando as estruturas do estado são criadas sobre premissas falhas, na ideia de que a promoção da justiça deve se dar de fora para dentro e de cima para baixo.

5 Considerações Finais

Fomos ensinados a ler o mundo com óculos parciais que só conseguem mostrar aquilo que desejamos ou que fomos ensinados a ver. Essa culpa, contudo, não pode ser individualizada ou personalizada, trata-se de um fenômeno que estrutura a própria essência da ciência e que fora descrito por Santos (2007) pelas linhas abissais. O Pensamento abissal aqui, reflete a tendência que temos em fazer desaparecer aquilo que nos é diferente ou nos faça entrar em conflito como nas dissonâncias cognitivas (FESTIGER, 1975).

O Pós colonialismo e a superação da “situação colonial” (BALANDIER, 2014), na identificação do indivíduo como ser colonizado passa pelo reconhecimento étnico e pelas instâncias de hetero e autodefinição, percebendo-se enquanto indivíduo de existência digna e que necessita de instrumentos para sua preservação cultural. Edgar Morin (2021) quando nos apresenta a necessidade de mudança de via enquanto urgência percebida com a persistência da Covid-19, explica que é necessário rejeitar o nacionalismo homogeneizador e o comunitarismo fechado, promovendo a reforma da democracia com a participação cidadã e rompendo o monopólio da violência - pensando em mecanismos não violentos de solução de conflitos, em que a anarquia não seja reconhecida por desordem, mas na capacidade humana



de organização espontânea pela interações entre indivíduos e grupos sustentadas pela alteridade.

A título de (in)conclusão parafraseamos os dois últimos sapatos sujos de Mia Couto (2005), aqueles que devemos deixar à soleira da porta enquanto entramos pela modernidade: a passividade perante a injustiça (abraçando-a aqui no sentido relacional que lhe dá Sen) e a ideia de que para sermos modernos temos que imitar os outros. A construção de uma nova possibilidade de existência fraterna sobre a terra não reside em imitar os outros mas, em respeitá-los, como instrumento básico de “justiça”.

| 881

Referências

ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal*. Trad: Juarez Cirino dos Santos. 3.ed. Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia. Rio de Janeiro. 2002.

BALANDIER, Georges. *A situação colonial: abordagem teórica*. 2014. Cadernos Ceru. v. 25, n. 1, 02. p, 33-58. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89147>. Acesso em: 02 mai. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização e as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlos. *Estado de Crise*. Trad. Renato Aguiar. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: ZOUK, 2015.

CASTRO, Lola Aniyar de. *Criminologia da libertação*. Tradução de Sylvia Moretzsohn. Rio de Janeiro, RJ: REVAN: ICC, 2005.

COUTO, Mia. *À porta da modernidade, há sete sapatos sujos que necessitamos descalçar*. 2005. Disponível em: <https://www.pordentrodAAfrica.com/cultura/mia-couto-a-porta-da-modernidade-ha-sete-sapatos-sujos-que-necessitamos-descalçar>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

DE MAGLIE, Cristina. *Crimes culturalmente motivados: ideologias e modelos penais*. Tradução de Stephan Doering Darcie. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.



DEWULF, Jeroen. “*Por vozes nunca dantes ouvidas: a viragem pós-colonial nas ciências humanas*”. 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9426>. Acesso em: 04 de abril de 2021.

DOWBOR, Ladislau. *O que é Poder Local*. 2016. Disponível em: https://dowbor.org/wp-content/uploads/2012/06/Dowbor-_Poder-Local-portal.pdf. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

ELIAS, Norbert. SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000.

FERREL, Jeff; HAYWARD, Keith; YOUNG, Jock. *Criminologia Cultural: um convite*. Coordenação da coleção - Álvaro Oxley da Rocha e Salah H. Khaled Jr. Belo Horizonte: Letramento; Casa do Direito; Crime, cultura e resistência; Instituto Brasileiro de Criminologia Cultura, 2019.

FESTINGER, Leon. *Teoria da Dissonância Cognitiva*. Trad. De Eduardo Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Impressões Graal, 2010.

HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MORIN, Edgar. *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*. Colaboração de Sabah Abouessalam. Trad. de Ivone C. Benedetti. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021

RENK, Arlene Anélia. Territorialidade e ambientalização entre caboclos. In Dias, Leila Christina; Ferrari, Maristela. (org). *Territorialidades humanas e redes sociais*. Florianópolis: Insular, 2011.

ROSE, Nikolas. *A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no Século XXI*. São Paulo: Paulus, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*: precedido de discurso sobre as ciências e as artes. Cron. e introd. Jacques Roger; trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SACK, Robert David. O significado de territorialidade. In Dias, Leila Christina; Ferrari, Maristela. (org). *Territorialidades humanas e redes sociais*. Florianópolis: Insular, 2011.

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. Acesso em: 25 de março de 2022.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. Trad. Denise Bottmann, Ricardo D.Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E EPIDEMIA DE VIOLÊNCIAS PELO DESRESPEITO A LEGISLAÇÃO INDIGENISTA NO OESTE DO PARANÁ

*Clovis Antonio Brighenti*³⁰⁰

*Maira Cristina Chena de Almeida*³⁰¹

| 884

Palavras-chave: Demarcação de terras, Guarani, Território, Suicídio, Pandemia.

1 Introdução

Para compreendermos a importância dos direitos territoriais para os povos indígenas é importante que se inicie com a relação atribuída por esses povos para com a Natureza. Compreende-se através de Ailton Krenak (2020) e também da Declaração da aldeia Kari-Oca e Carta da Terra dos Povos Indígenas (1992) que a Natureza é um organismo vivo e inerente a existência, vivência e sobrevivência desses povos, o que intensifica e evidencia a importância vital que a garantia territorial tem para os Povos Indígenas. Levando isso em consideração entende-se que o território demarcado deveria alcançar espaços suficientes onde a comunidade tivesse lugar para exercer o plantio, a alimentação e o sustento da comunidade, aquilo que os Guarani definem como *Tekoha*, porém isso não ocorre com os territórios Guarani situados no Oeste do Paraná. A não garantia das terras gera processos de interrupção de práticas de transmissão dos costumes tradicionais, é uma espécie de epistemicídio contra esse povo, como destaca Brighenti:

A violência se configura através do “epistemicídio”, pela tentativa de eliminação das práticas e saberes indígenas. Na contemporaneidade, a violência é fundamentalmente institucional, seja na ação do Estado brasileiro reduzindo direitos como a não demarcação dos territórios e a implantação de

³⁰⁰ Doutor em História pela UFSC. Professor de História das Sociedades Indígena na América Latina na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Contato: clovisbrighenti@gmail.com

³⁰¹ Graduanda em História - Licenciatura pela UNILA. Monitora bolsista na área de Letramento acadêmico e imersão ao ambiente universitário na Monitoria de Ensino na modalidade de promoção da permanência dos (as) estudantes indígenas e dos (as) estudantes refugiados (as) e portadores (as) de visto humanitário nos cursos de Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Contato: maira.chena2001@gmail.com



obras desenvolvimentistas que afetam esses povos, seja na omissão, imiscuindo-se e permitindo assassinatos e invasão das terras indígenas. (BRIGHENTI, 2015, p. 103)

A violência contra os povos indígenas por parte do atual governo tem sido explícita e elementar através dos inúmeros projetos anti-indígena aprovados e em tramitação que ferem os direitos básicos e constitucionais desses povos. A proposição já aguça o interesse de setores anti-indígenas, que se antecipam à lei para cometer as irregularidades. A Fundação Nacional do Índios (Funai), que deveria defender a legislação, estimula e se declara impedida de atender. No Oeste do Paraná paralisou os processos de identificação das terras e no caso da terra que estava já identificada (TI Guasu Guavirá) anulou os estudos para atender aos interesses contrários aos Guarani. Traçando um recorte espacial e de comunidade os Guarani do Oeste do Paraná deram início ao processo de resistência territorial com a chegada dos colonizadores aos seus territórios, resistência essa que está presente até os dias atuais e configuram as movimentações e manifestações feitas contra as reintegrações de posse, as ordens de despejo, os projetos de extermínio indígena aprovados pelo governo como o PL 490/2007 (MENDONÇA, 2021).

As consequências enfrentadas pelos Guarani com a falta de demarcação territorial se manifestam em outros temas como na saúde, tema este regido pela pandemia da COVID-19 iniciada em março de 2020, pelo histórico de epidemias vivenciados por eles, e também com o número alarmante de suicídios dentro das comunidades, que aumentou de forma alarmante sendo os jovens os mais atingidos.

Só no ano de 2021, ocorreram 16 suicídios (STENZLER, 2021), suas motivações são múltiplas e diferentes desde a falta de território até a falta de conexão dos jovens com seus ancestrais. Os rituais, que são uma prática expressiva da cultura dos Guarani, foram paralisados por conta do isolamento social, culminando assim no afastamento gradual dos jovens com seus costumes tradicionais. Como ressalta Manuela Carneiro da Cunha:

Essas reservas superlotadas, cujos recursos naturais não permitem um modo de vida tradicional, são focos permanentes de conflitos, suicídios e miséria. Contrastam tristemente com as aldeias Kaiowá, as tekoha, cujo nome literalmente significa “o lugar onde vivemos segundo nossas regras morais” (CUNHA, 2014).



Nosso propósito é analisar como a questão fundiária, ou seja, a falta de demarcação das terras, o esbulho territorial, a falta de território apropriado para exercer o plantio e outras questões voltadas a essa temática, afetam a expectativa de vida e a saúde mental dos Guarani.

O estudo foi feito nas TI (Terras indígenas) onde residem os Guarani do Oeste do Paraná. A pesquisa teve início com o Projeto de Extensão “Nas pegadas do homem branco: enfrentamento a pandemia do coronavírus junto aos Guarani do Oeste do Paraná” que se iniciou no ano de 2021, por conta da pandemia as visitas de campo ficaram suspensas por um período, logo grande parte da pesquisa foi pautada em bibliografias. Entretanto, quando ocorreu a flexibilização do distanciamento social foram organizados eventos entre os Guarani com o intuito de estreitar relações entre os mais velhos e os jovens indígenas, consequentemente com os jovens e os costumes tradicionais, além de criarem alternativas para combater o grande número de suicídios entre os jovens da comunidade.

Foram feitos diálogos com a área da saúde que também estava presente no evento trazendo também a UNILA para o contexto visto que existem muitos alunos Guarani que são graduandos da universidade e não pode estar alheia a esse cenário. E também entrevistas com alguns indígenas sobre o suicídio, o que eles levantavam como principais causas para os ocorridos, como a demarcação territorial influi nas dinâmicas dentro da comunidade e as principais saídas encontradas por eles diante das irregularidades territoriais que tange principalmente a agricultura.

2 Fundamentação teórica

Nosso percurso teórico perpassa pelos conceitos da História Indígena, da Etnologia Indígena e dos estudos decoloniais. São propostas teóricas que se relacionam e se apresentam como fundamentais para estabelecer parâmetros de análise de temas contemporâneos relacionados a desregulamentação da legislação indígena e o enfrentamento dos povos indígenas.

A pandemia atingiu a população global, entretanto afetou de diferentes formas cada esfera da sociedade dando visibilidade a problemas sociais e no caso dos Povos Indígenas do Oeste do Paraná os desafios da questão fundiária foram intensificados gerando



consequências alarmantes. O suicídio inicialmente já era uma adversidade vivida pelos Guarani por conta dos ataques preconceituosos vivenciados por eles, ataques esses que vinham da população que reside ao redor de seus territórios e com a chegada da pandemia e dos desmontes feitos pelo desgoverno atual gerou grande comoção entre a comunidade e pesquisadores indigenistas.

| 887

Foram utilizadas também obras do autor indígena Ailton Krenak (2020), dando pontapé nas discussões, pois se faz necessário num primeiro momento a compreensão e a relação que esses povos estabeleceram com a Natureza e a Terra. Seguido disso, recorreu-se a obra de Clovis Brighenti (2016) para a assimilação das violências contra os povos indígenas a partir de uma ótica voltada à colonialidade do poder. O tema do suicídio foi inserido embasado nos autores Indianara Ramires Machado, Maria de Lourdes Beldi de Alcantara e Zelik Trajber (2014) que fazem um recorte do suicídio no Brasil entre as populações indígenas de Dourados – MS, juntamente com a obra de Erneldo Schallenberger (2018) que aborda a compreensão de doença e de cura para os Guarani.

Utilizou-se também Manuela Carneiro da Cunha que aborda o descaso do Governo Federal ampliando as violências e a redução dos direitos indígenas. Cunha reitera a importância da demarcação territorial para essas populações indígenas e as condições em que essas terras são demarcadas acarretando problemas e dificuldades para que os indígenas deem continuidade ao modo de vida tradicional.

4 Resultados e Discussão

A principal consequência enfrentada pelos Guarani do Oeste do Paraná com a falta de demarcação territorial, a expulsão de suas terras e o esbulho territorial é o suicídio e atualmente é o principal obstáculo enfrentado por essas comunidades para darem continuidade às suas formas de vida que são inerentes a eles. A perpetuação das tradições dessas comunidades depende da demarcação territorial, o *Tekoha* precisa se tornar uma realidade palpável aos Guarani, a conexão com a ancestralidade culmina na longevidade da comunidade.

5 Considerações Finais



A demarcação territorial é um tema de extrema urgência tendo em vista os posicionamentos do atual governo e de suas políticas adotadas que ferem os direitos constitucionais dessas populações. Os povos Guarani do Oeste do Paraná lutam contra as reintegrações de posses expedidas, os despejos e o descaso vivenciado por eles, dessa forma resistem até os dias de hoje contra as consequências impostas pelo sistema capitalista e pela sociedade ocidental, como inúmeras epidemias e uma pandemia global. É importante ressaltar que as demarcações territoriais favorecem também as populações ocidentais por compreendermos que a forma como essas comunidades se relacionam com a Terra é crucial para o equilíbrio ecológico, além da não propagação de enfermidades.

| 888

Referências

BRIGHENTI, Clovis A. O “desenvolvimento” versus os povos indígenas. In: CIMI. *Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil*. Dados 2014. Brasília: Cimi, 2015.

BRIGHENTI, C. A. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. *PerCurso*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 103 - 120, 2016. DOI: 10.5965/1984724616322015103. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616322015103>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS POVOS INDÍGENAS SOBRE TERRITÓRIO, MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1992, Rio de Janeiro. *Declaração da aldeia Kari-Oca e Carta da Terra dos Povos Indígenas*. Acessado em: 16 de abril de 2022. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/declaracao-da-aldeia-kari-oca-e-carta-da-terra-dos-povos-indigenas>.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *O STF e os índios*. Acervo combate racismo ambiental, 2014. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2014/11/19/o-stf-e-os-indios-por-manuela-carneiro-da-cunha/>. Acessado em: 17 de abril de 2022.

KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MENDONÇA, Ana. *Entenda o que é o PL 490 e os impactos sobre as terras indígenas*. Estado de Minas, 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/08/19/interna_politica,1297425/entenda-o-que-e-o-pl-490-e-os-impactos-sobre-as-terras-indigenas.shtml. Acessado em 16 de abril de 2022.



SANTOS, J. G.; SCHALLENBERGER, E. Doença e cura na etnomedicina Guarani Nhandeva: o médico e o xamã. *Cadernos do CEOM*. Saúde e Meio Ambiente – v. 31, n. 48, p. (41-49), Jun, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22562/2018.48.04>.

STENTZLER, Isadora. *Sem assistência social, indígenas guarani vivem epidemia de suicídio no Oeste do Paraná*. Brasil de Fato, 2021. Disponível em: https://www.brasildefatopr.com.br/2021/12/27/sem-assistencia-social-indigenas-guarani-vivem-epidemia-de-suicidio-no-oeste-do-parana#.Ycm_ZAU9L3A.whatsapp. Acessado em: 17 de abril de 2022.



QUANDO A VIOLÊNCIA VEM TRAVESTIDA DE “NOTÍCIAS”

*Clovis Antonio Brighenti*³⁰²

| 890

Palavras-chave: Indígena, informações, Violência, fake News.

1 Introdução

O advento da era digital gerou maior acesso da população aos meios de comunicação e informação, também permitiu que a produção de notícias e informações aumentasse em quantidade e em autorias. A diversidade de meios de propagação é ilimitada, desde as redes sociais individuais e coletivas a páginas web e youtubers. Se, por um lado, esse aspecto é positivo, por outro não cresceu na mesma velocidade a regulamentação das informações. Imbuídos da “liberdade de expressão” cada indivíduo se sente no direito de dizer o que quer, como e quando quer. Esse novo contexto trouxe consigo o aumento significativo de uma forma de violência contra os povos indígenas travestida de notícias. Não se trata necessariamente do aumento de pessoas preconceituosas ou de índole violenta, mas fundamentalmente da maior liberdade que pessoas e racistas e preconceituosas “camufladas” atrás de um pseudo anonimato ou não, exalam ódio e rancor. Há um longo debate, que não é o caso de externar nessas linhas, sobre os anonimatos e que isso representa para a comunicação, interessa-nos compreender porque nos tempos contemporâneos as pessoas estão mais propensas a se expor com manifestações dolosas, mesmo que isso signifique crime, tipificado no Código Civil. O anonimato pode ser uma resposta, mas não contempla todos os casos de exposições em que a autoria é conhecida.

O aumento de casos ocorre em grande medida nos canais empresariais de comunicação, sejam páginas da “web”, de jornais impressos e rádios que se ocupam de manipular ou distorcer fatos e notícias. Também se engana quem pensa que são apenas pequenos canais, porque a “grande imprensa” é a primeira e o principal meio de difusão de

³⁰² Doutor em História pela UFSC. Professor de Educação Superior na UNILA. Contato: clovisbrighenti@gmail.com



preconceitos contra os povos indígenas. Aqui nos referimos às empresas de comunicação com seu caráter empresarial e classista.

2 Fundamentação teórica

| 891

É um tipo de violência não física, tampouco apenas simbólica, porque ela se materializa em agressões físicas e se transfigura em preconceitos que levam a assassinatos e em algumas circunstâncias a suicídios. A violência simbólica, na definição de Pierre Bourdieu (1997, p. 204), é uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, que causa danos morais e psicológicos, estaria mais para uma forma de coação. É uma prática de coerção que ocorre “por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural.” Porém a violência provocada pelas páginas da *web* provoca a violência física, ela é, em grande medida, porém não a única, geradora e difusora da violência.

Se a facilidade do acesso e o pseudo anonimato não são as causas da violência praticadas através da *web*, então onde encontrar as respostas. Uma das respostas pode ser encontrada nas zonas de conflitos fundiários, nas disputas territoriais. As diversas ações empreendidas pelos povos indígenas para recuperar seus territórios roubados em tempos recentes, faz a violência sair do campo material para as páginas virtuais. É relevante observar que em zonas de maior conflito fundiário, como no Mato Grosso do Sul, Sul do Brasil, Maranhão e leste da região Nordeste, são locais onde se propagam com maior intensidade as violências *online*. São tentativas de desqualificar os povos indígenas e suas lutas perante a sociedade e especialmente influenciar os operadores do direito, nas três esferas do poder. Essa violência intencional, orquestrada e planejada não pode ser atribuída ao desconhecimento e desinformação, ao contrário, ela quer construir outras informações, gerar novas referências sobre os povos indígenas, ela é a própria ignorância.

Uma segunda vertente da violência pode ser localizada na intolerância do sistema capitalista do mundo ocidental que não aceita o diferente. O agronegócio, concebido como um modelo de produção capitalista no campo a partir da relação violenta com o meio



ambiente, é a síntese dessa intolerância. Esse conceito de produção não aceita que territórios e grupos humanos possam produzir outros tipos de vida humana, vegetal, animal e mineral. Há uma necessidade de transformar tudo em dividendos econômicos, sejam os territórios para a agropecuária exportadora, seja a extração de minerais e vegetais para a comercialização, seja transformar os rios em produtores de energia elétrica e a autonomia das pessoas em mão de obra superexplorada que alimenta essa engrenagem. Eliminar física e simbolicamente as práticas e projetos de vida dos povos indígenas é querer impor o caminho único, a terra como mercadoria.

A intolerância é, portanto, a base do sistema de violência na *web*. O filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov (2003) ao analisar os motivos que levaram alguns poucos espanhóis liderados por Hernán Cortéz a invadir e destruir a sociedade Asteca, no atual México, não tem dúvida em afirmar a vitória não foi motivada pelas armas, cavalos ou quantidade de soldados do exército de Cortéz, mas a cobiça pelas riquezas naturais e fundamentalmente pela intolerância dos espanhóis em aceitar o Outro. Para Todorov o “Deus Cristão é totalmente intolerante”, porque não aceita outros deuses, não aceita outras línguas, não aceita outras formas de vida. Evidentemente que o “Deus” a que Todorov se refere é toda a cosmovisão de matriz europeia, sua economia e política, que é totalmente intolerante ao Outro ou aos Outros. Hoje essa mesma intolerância se materializa no “deus” do dinheiro, da ganância e da exploração.

4 Resultados e Discussão

Há um sem número de pequenos canais, jornais e rádios locais encarregados de difundir visões estereotipadas e preconceituosas contra os povos indígenas. Porém, a principal violência vem de grupos de comunicação empresariais e serviço do capital, que ora se aliam ao agronegócio, ora aos mercadores urbanos, ora ao Estado, porém sem perder o foco de atacar os povos indígenas. Em determinadas circunstâncias os próprios donos dos canais de comunicação são os mesmos empresários rurais e/ou urbanos, ou seja, atuam em defesa do próprio interesse quando deveriam noticiar e informar a população.

O caso da empresa de comunicação Rede Brasil Sul (RBS) em Santa Catarina, afiliada à Rede Globo, é emblemático. Após a publicação da Portaria Declaratória da Terra Indígena



Morro dos Cavalos, naquele estado e as iniciativas para demarcá-las fisicamente, a empresa começou a difundir matérias contrárias aos indígenas, com todo tipo de difamação. A mais sensacionalista chamava-se *Terra Contestada* (07 a 12 de agosto de 2014). Foi uma semana de páginas de informações diárias de inverdades e distorções de fatos. Além dessa ação, outras matérias esporádicas mantinham o mesmo perfil. Um dos jornalistas mais conceituados da empresa difundida quase diariamente notícias mentirosas, as chamadas *fakes news*, em sua aparição no rádio, TV, jornal escrito e especialmente no Blog. Após as vinculações de suas matérias ocorriam duas situações complexas: uma, a comunidade era vítima de ataques – indivíduos cruzavam a aldeia atirando nas casas Guarani; casas eram invadidas, canos de água cortados, enfim uma série de acontecimentos que cacique daquela época Eunice Antunes faz uma denúncia em 2015: “mais uma vez a mídia lançou uma edição no jornal Diário Catarinense. Mapeando todas as terras indígena do estado de Santa Catarina. Foi essa reportagem que abriu as portas para a invasão na aldeia.” A segunda situação que ocorria, era a quantidade de pessoas se manifestando no “blog” do jornalista, com raras exceções, corroborando com a (des)informação prestada e tecendo uma série de xingamentos contra a comunidade Guarani. O fato levou a comunidade indígena buscar o apoio da Defensoria Pública da União (DPU) e protocolar uma ação na Justiça Federal de Florianópolis contra o autor das matérias, com o argumento que não se tratava de liberdade de expressão, mas que suas notícias fomentavam e aguçavam a violência contra a comunidade. Após longo processo judicial, o jornalista foi condenado em primeira instância e absolvido em segunda instância.

Outro exemplo de violência provocada por grandes meios de comunicação é o arquitetado pela revista *Veja*. Não é de hoje que essa empresa ataca deliberadamente os povos indígenas com “notícias” forjadas. Essa empresa tem como característica produzir inverdades sobre os indígenas, repeti-las e acreditar na mentira. Assim foi com a matéria publicada em 2007 “*Made in Paragua*”, que se repetiu em 2010 e em outras ocasiões com diversas matérias alegando que os Guarani são Paraguaiois e que teriam sido trazidos para o Brasil por antropólogos e missionários; e que o governo brasileiro ao invés de “dar terra” aos indígenas do Brasil estaria apoiando os “paraguaiois”. Apesar dos estapafúrdios, ela cria no leitor uma sensação de medo e insegurança que leva a se manifestar contra os povos



indígenas. Esse talvez seja o principal objetivo desse tipo de matéria. O Guarani, para o leitor, é o indígena, ou seja, “os índios”, já não mais um indivíduo, mas uma coletividade inteira.

5 Considerações Finais

| 894

O combate à violência na comunicação é talvez a tarefa mais árdua dos povos indígenas e seus defensores. A via judicial é sempre uma saída importante, e não raras vezes buscada pelos povos indígenas e seus aliados, ainda que timidamente, para punir atitudes criminosas, mas é um espaço limitado, elitista e muitas vezes condescendente com os crimes. É fundamental que os povos, suas organizações se apropriem e façam uso de todos os meios legais para inibir tanto as empresas de comunicação com os “comentaristas” de plantão. A punição pode levar a redução de publicações sejam pessoais ou empresariais, porém a não manifestação também não significa a inexistência ou eliminação do preconceito. O acesso à justiça não é um caminho pavimentado para os povos indígenas, que necessitam de intermediação do Ministério Público Federal (MPF) ou da Defensoria Pública (DP), já que contratar advogados particulares pode custar muito caro. Nem sempre o MPF ou a DP acolhem as demandas indígenas, por uma série de fatores, dentre eles, a dificuldade de acioná-los. De todo modo, o atual marco regulatório dos meios de comunicação não dá conta de coibir os crimes cometidos por esses meios. A responsabilização dos indivíduos e das empresas de comunicação é um passo indispensável para equacionar essa modalidade de violência.

Creemos que são necessárias outras iniciativas, como processos formativos, que perpassa a escola, especialmente com as crianças e jovens no sentido de criar novas mentalidades e novos valores civilizatórios no contexto da difusão do acesso às comunicações. É dever da sociedade formar uma nova mentalidade descolonizada para essa nova geração. A aceitação da diversidade e o respeito a ela não se faz com mágica, mas com o processo de conhecimentos e aceitação do outro.

Por fim, é fundamental que o Estado não seja o propulsor da violência. Pierre Clastres já chamava atenção para essa violência do Estado quando analisa o etnocídio. Para esse antropólogo não é todo Estado etnocida, mas fundamentalmente o Estado Capitalista, aquele que Todorov denominou de “intolerante”. Ao não cumprir com as normativas constitucionais



de demarcar e proteger os territórios indígenas, o Estado, além de fomentar a violência é o dinamizador da mesma. Transforma-se em violência institucional, defensor do capital ao invés de defender a sociedade.

Referências

| 895

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência pesquisas de antropologia política*. Prefácio de Bento Prado Jr. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 1980. | Edição brasileira de 2004 .

BOURDIEU, Pierre. *Meditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997

DIÁRIO CATARINENSE. *Terra Contestada*. 2014. Disponível em <http://www.gruporbs.com.br/noticias/2014/08/07/diario-catarinense-publica-terra-contestada/>. Acesso em 15-04-2021

EDWARD, José. Made in Paraguai: A Funai tenta demarcar área de Santa Catarina para índios paraguaios, enquanto os do Brasil morrem de fome. São Paulo, *Revista Veja*, Edição 1999 – 14.03.2007.p.56-58.

EDITORIA DE GERAL. *Terras*. Jornal Diário Catarinense. Florianópolis, 30-09-2005. p.8
HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

KÖNIG, Mauri. *Grupo contesta reserva indígena*: Manifestantes bloqueiam a BR 101 para denunciar “fraude antropológica” na demarcação da área. Jornal Gazeta do Povo. Curitiba, 17-06-2008. p.27

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



A OMISSÃO DO ESTADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS INDÍGENAS NO SÉCULO XX

*Maria Eugênia Ramos Ferreira*³⁰³

*Clovis Antonio Brighenti*³⁰⁴

| 896

Agência Financiadora: Fundação Araucária

Palavras-chave: Indígena, SPI, Saúde, Violência.

1 Introdução

A presente pesquisa fundamentou-se a partir de um estudo de referências bibliográficas e fontes históricas, visando compreender os efeitos das doenças nos povos indígenas no Brasil. Com a independência, o interesse pelos territórios dos povos indígenas aumentou e epidemias foram proliferadas como aliadas da oligarquia agrária em práticas etnocidas.

Buscamos compreender como propagou-se as epidemias entre os povos indígenas no contexto histórico do século XX, especificamente no período compreendido entre 1940-1977 e na região Sul do Brasil, identificando as intencionalidades, omissões e fatalidades. No contexto pandêmico, analisamos as ações indígenas desde as fugas a ressignificação dessas como castigos de divindades ou agressões de não-indígenas. Ademais, observamos as políticas públicas de saúde indígena e as políticas indigenistas que incidem na atenção à saúde desses povos, e atentamo-nos às violências com relação à saúde e doenças historicamente estabelecidas contra estes povos.

³⁰³ Graduanda em Licenciatura em História pela UNILA. Contato: rf.mariaeugenia@gmail.com

³⁰⁴ Doutor em História pela UFSC. Professor de Educação Superior na UNILA. Contato: clovisbrighenti@hotmail.com



Isto mostrou-se possível através de uma leitura atenta em obras bibliográficas e pesquisa em acervos *online*, especificamente o Armazém Memória na área de documentos indígenas. Os documentos foram levantados: no Boletim Interno do Serviço de Proteção aos Índios (1941-1966); nas Comissões Parlamentares de Inquérito de, respectivamente, 1963, 1968 e 1977. Na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul de 1968; no Relatório Figueiredo de 1967-1968; além de pesquisarmos notícias em periódicos da época e outros documentos como o Boletim do Conselho Indigenista Missionário – CIMI.

| 897

2 Fundamentação teórica

As teorias contemporâneas de História Indígena enfatizam o sujeito indígena na História, nesse sentido a perspectiva e ação dos povos indígenas no enfrentamento das temáticas dessa pesquisa são postas em destaque. Visamos questionar a concepção eurocêntrica e colonial sobre o mundo, evidenciando a representação historiográfica dos próprios indígenas. É importante destacar que isto provém da ascensão de uma nova História Indígena devido a crescente presença indígena nas Universidades, estes estudantes não são mais apagados como no passado, mas trazem consigo sua bagagem cultural, seus saberes e pedagogias, ou seja, uma outra forma de ver e narrar a história.

É fundamental, por este motivo, posicionar-se valorizando as teorias e epistemologias que pensam a História a partir dos corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados pelo processo histórico da colonialidade. Os estudos decoloniais criticam a colonialidade do poder, do saber e do ser enquanto combatem a violência epistêmica. Desta forma, a pesquisa perpassa pela interdisciplinaridade entre campos de conhecimento como antropologia e análise de fontes escritas e visuais, intencionando a construção de uma interpretação decolonizada.

Os conhecimentos de medicina curativa e preventiva dos povos indígenas não receberam a devida atenção das sociedades ocidentais, sendo taxados pejorativamente de “práticas tradicionais”, opondo-se aos “conhecimentos científicos” das sociedades ocidentais. Segundo a antropóloga Dominique Buchillet (1991, p. 63), consideraram essas práticas “objetos exóticos e desprovidos de coerência e eficácia, característicos de sociedades e culturas subdesenvolvidas”, compreendia-se que seriam substituídas ao decorrer da



implementação e disseminação da medicina ocidental. Apesar do imenso conhecimento medicinal, os povos indígenas não possuem antídoto para epidemias disseminadas por não indígenas, isto ocorre, de acordo com o indígena Dessana a necessidade de se conhecer uma doença para poder curá-la: “É preciso criar o mundo desde o começo e ver a doença nascer para então curar” (DESSANA, 1975, apud BESSA FREIRE, 2020, s/p). O que não significa que os povos indígenas não busquem tratar estas doenças e epidemias introduzidas por não indígenas.

Nossa pesquisa incide no contexto regional, destacando as experiências dos povos indígenas no Sul do país. Isto dá-se pela pesquisa bibliográfica nos acervos *online*, devido ao contexto pandêmico vivido. Utilizamos profundamente, desta forma, o portal Capes de teses e dissertações e o acervo do Armazém Memória. Este último fundamental para levantarmos fontes históricas corroborando nossa pesquisa que se baseou: no Boletim Interno do Serviço de Proteção aos Índios, criado para levar informações às Inspetorias Regionais, versando sobre os “[...] os acontecimentos dentro do SPI, bem como dará instruções ao pessoal do corpo de funcionários” (BI, agosto de 1965 apud FLORES, 2019, p. 76). As matérias eram previamente remetidas ao diretor geral e cada inspetoria fornecia informações para elaboração dos boletins. Flores salienta que exaltavam os modelos de gestão a serem seguidos e “[...] destacavam as ações que deveriam ser observadas e comunicavam as falhas na sua execução, porém não tornavam públicos os nomes dos envolvidos em irregularidades nos PI do Rio Grande do Sul.” (2019, p. 77); nas Comissões Parlamentares de Inquérito realizadas em 1963, essa visando apurar irregularidades no SPI; 1968, destinada a estudar a legislação indigenista e investigar a situação dos remanescentes povos indígenas no Brasil; e 1977, apurando as denúncias acerca de invasões de reservas indígenas e avaliando o sistema de medidas desenvolvidas para resguardar a fixação desses povos em suas terras. Também analisamos a CPI da Assembleia Legislativa realizada no Rio Grande do Sul em 1968, voltada a apurar a situação dos postos indígenas daquele estado; e, o Relatório Figueiredo (1967-1968), visando investigar irregularidades no SPI.



4 Resultados e Discussão

Como apontado anteriormente, os conhecimentos medicinais dos povos indígenas, desenvolvido ao decorrer dos anos por uma série de experimentos, foram menosprezados pelas sociedades ocidentais, estes acreditavam que a introdução da medicina ocidental substituiria os conhecimentos de saúde destes povos. Também destacamos a necessidade de se conhecer uma doença para poder tratá-la, o que não significou passividade perante a proliferação das doenças e epidemias introduzidas pelos não indígenas. Percebemos que, por sua vez, a introdução e ampliação da medicina ocidental não impediu a utilização da medicina dos povos originários, que continuou a ser amplamente procurada, e o povo Xokleng em Santa Catarina procurou exorcizar doenças como gripe, sarampo e malária, que os atacaram no início do século XX, como se fossem seres sobrenaturais, perceberam, entretanto, que seus conhecimentos e práticas não eram eficientes para essas doenças (RIBEIRO, 1972).

As epidemias que atingiram e ainda atingem os povos indígenas são geradas pelos processos de violência, esbulho territorial e roubo das riquezas naturais desses povos. Encontramos no Relatório Figueiredo afirmações de que a falta de assistência aos povos indígenas era utilizada como forma de praticar o assassinato destes, sendo constantes as cenas de fome, miséria, subnutrição, doenças e parasitoses internas e externas.

Nos Boletins Internos do SPI de 1942 a 1946 há inúmeros relatos de epidemias recorrentes de gripe e sarampo nos postos indígenas de Nonoai, Guarita, Fioravante Esperança (anteriormente denominado Palmas), Queimadas e Faxinal (todos localizados na região Sul), levando a óbito principalmente crianças e idosos. Por um ano o posto indígena de Nonoai, no Rio Grande do Sul, relatou epidemia de sarampo que finalmente foi controlada em 1944, entretanto passaram a enfrentar uma epidemia de gripe, sendo tratados posteriormente, em 1945, fora do posto. Os postos indígenas de Faxinal e Fioravante Esperança, ambos localizados no Paraná, apresentaram em 1944 uma melhora na epidemia de gripe, por sua vez. De maio a julho de 1943, o posto indígena de Guarita, no Rio Grande do Sul, enfrentou uma epidemia de sarampo e a partir de agosto relataram não haver mais casos de sarampo.



Mostra-se necessário apontar relato no Boletim Interno de 1960, em que se informa, de forma crítica, a procura pela medicina dos povos indígenas por parte dos idosos que optam tratar-se com seus “remédios de ervas” e “curar-se pelos antigos métodos”, caso estes não funcionem, então procuram o serviço de saúde do posto, enquanto os mais jovens buscam o posto logo no primeiro momento (BI nº 43, agosto de 1960, p. 8).

| 900

Na Comissão Parlamentar de Inquérito realizada em 1963, indica-se que os povos indígenas sofriam com o abandono do SPI e a falta de assistência médico-sanitária. A situação precária dos povos indígenas que viviam no posto indígena de Nonoai é mencionada pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, estes povos enfrentavam a fome, doenças e invasões de suas terras.

Entre as diversas denúncias presentes na CPI de 1968, destacamos a denúncia do encarregado do posto Paulino de Almeida, localizado no Rio Grande do Sul, de não distribuir remédios para os indígenas, optando por guarda-los, o que, conseqüentemente, causava a morte de muitos. Em depoimento a CPI de 1977, o Padre Antonio Iasi Júnior compara a FUNAI ao Esquadrão da Morte e intitula o SPI de “Serviço de Proteção aos Íntimos”, mencionando que o serviço cometeu diversos crimes contra a vida dos indígenas e seu patrimônio. Por fim, consideramos fundamental expor que um dos documentos entregues para estudo dessa CPI foi o Y-Juca-Pirama do Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Nele afirmava-se que a espoliação de terras é uma situação de genocídio, já que os povos indígenas não podem viver sem terras.

5 Considerações Finais

Em que pese a pesquisa em andamento, os documentos analisados nos permitem evidenciar que havia uma rotina de omissões e ações irregulares por parte do SPI, no atendimento à saúde indígena no sul do Brasil. Os Boletins Internos (SPI) com conteúdo mais comedido sobre a gravidade da situação, buscava ofuscar e não permitir que a sociedade conhecesse a real situação que viviam os indígenas. Foram necessárias duas CPIs em nível nacional e uma regional para que as denúncias de indígenas e indigenistas fossem ouvidas.

O Relatório Figueiredo, resultado de uma investigação *in loco*, possibilitou que o Brasil tomasse conhecimento de crimes praticados por agentes públicos e pelo próprio órgão público



no atendimento à saúde indígena. As denúncias do Cimi, através do documento Y-Juca-Pirama demonstrou que não bastou a extinção do SPI, a omissão continuou com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), agora em um contexto de órgão indigenista militarizado.

A partir de meados da década de 1970 os povos indígenas conseguiram romper a tutela e o confinamento que estavam submetidos pelo Estado, e se fizeram ouvir, marcando um novo cenário e fazendo os enfretamentos pelas mudanças nas legislações e nas políticas indigenistas.

| 901

Referências

BESSA FREIRE, J. R. *A cura da doença: Feliciano Dessana e os Kokama*. 2020. Disponível em: <http://taquiprati.com.br/cronica/1524-a-cura-da-doenca-feliciano-dessana-e-os-kokama>. Acesso em 10 de abr. 2020.

BRASIL/SPI. Boletim Interno nº 43. Agosto de 1960. Documentos Indígenas/Armazém Memória. Disponível em: <<https://www.docvirt.com/docreader.net/docindio/8663>>. Acesso em 10 de abr. 2022.

BUCHILLET, D. *Representações e práticas. Das medicinas tradicionais*. En: Buchillet, D. (Org.). *Medicinas Tradicionais e Medicina Ocidental na Amazônia*. Belém: MPEG/CNPq/SCT/PR/CEJUP/UEP. 1991.

FIGUEIREDO CORREIA, Jader de. *Relatório*. Brasília, DF, 1968.

FLORES, Andressa de Rodrigues. *A atuação do Serviço de Proteção aos Índios no Rio Grande do Sul: uma análise a partir do Relatório Figueiredo (1963-1968)*. Dissertação (mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, RS, 2019.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.



RE-EXISTÊNCIA E HISTÓRIA DA FILOSOFIA BRASILEIRA: o caso de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire

*Breno Augusto da Costa*³⁰⁵

*John Leno Mariano de Lima*³⁰⁶

| 902

Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chave: História da Filosofia Brasileira, Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Filosofia da Libertação.

1 Introdução

Se o conceito de resistência é essencial na dinâmica física, a ponto de um de seus princípios ser o de que a toda ação corresponde uma reação, por sua vez, na “dinâmica” social, esse conceito tem estatuto não menos importante. Exponentes históricos como Guamán Poma de Ayala, Ganga Zumbi ou as experiências sociocomunitárias dos quilombos (MOURA, 2020) são evocados como exemplo da luta de resistência à dominação moderno-colonial que se instaurou a partir de 1492, ano do Encobrimento do Outro (DUSSEL, 1993).

Na atualidade, porém, as lutas pela libertação têm feito emergir o conceito de re-existência como componente fundamental do pensamento insurgente. Filosoficamente ele pode ser compreendido da seguinte forma: a crítica ao sistema hegemônico e às formas de dominação se operacionaliza logicamente como negação da negação. Enquanto o ser é, o não-ser não é, portanto, ante ao ser europeu ou estadunidense dominantes a exterioridade equivale ao nada ontológico. A libertação assume inicialmente um caractere negativo, de negação dessa negação: é a resistência ao domínio colonial. Por outro lado, dela decorre ou, em outras palavras, ela se concretiza também em seu aspecto positivo: a re-existência.

³⁰⁵Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista da CAPES. Contato: brenobac@gmail.com.

³⁰⁶Pós-graduando em Docência no Ensino de Filosofia pela Faculdade de Ensino de Minas. Contato: johnh.lima@gmail.com.



Catherine Walsh, partindo do pensamento de Adolfo Albán, concebe a re-existência como se referindo à “configuração de maneiras de existir e não apenas resistir - re-existir resistindo e resistir re-existindo - como sujeitos, construir projetos de sociedade e de vida apesar de condições adversas (da escravidão, desumanização, racialização e discriminação)³⁰⁷ (2018). Há, portanto, um duplo aspecto de conscientização da ação dominante e conseqüente resistência a ela, mas também a busca por modos Outros de existência. ela prossegue afirmando que se trata de “sobrepular e superar essas condições [adversas] para ocupar um lugar social e cultural de dignidade: uma re-existência como sujeitos e com outros em termos radicalmente distintos” (2018, p. 95).

| 903

Ainda que nesta primeira aproximação ao conceito em questão haja um forte enfoque na agência pessoal, a conceituação que faz a autora, bem como os exemplos empregados por ela, mostram como se trata de um processo eminente coletivo: são as comunidades que empreendem formas de resistência e re-existência à luz de suas condições particulares.

O objetivo geral deste artigo é investigar a questão da re-existência em Álvaro Vieira Pinto e em Paulo Freire. Como objetivos específicos, isto é, etapas necessárias para a consecução do objetivo geral, apresentaremos brevemente vida e obra dos dois autores, examinaremos a presença de um pensamento de resistência à dominação colonial-moderna e a proposição de formas de re-existência.

A escolha desses autores se deu considerando que ambos contribuem significativamente com a mudança, a liberdade e o desenvolvimento do Brasil e enfatizam uma luta pela mudança do sistema desumano que só é quando nega o outro, só existe quando impõe uma verdade e tal verdade é uno, é essencial, é verdadeira absolutamente e deve ser considerada como única possibilidade de conhecimento, mas isso, isto é, na perspectiva de François Laplantine, essa atitude é um descaminho da ciência e seu caminho deve ser de compreender os seus limites, não se julgar como única atitude possível e legítima. (LAPLANTINE, 2009)

2 Método

³⁰⁷ Tradução dos autores.



Metodologicamente, fundamentaremos este trabalho nas proposições da lógica negativa de Julio Cabrera (2018). Este autor desenvolve uma fenomenologia da argumentação e defende o caráter social-comunitário deste processo, o que nos servirá de substrato metodológico. Ademais, além dos já citados Walsh e Mignolo, nossas reflexões se fundam em uma atitude descolonial, o que implica em um radical questionamento e busca de superação do eurocentrismo.

Ainda a respeito do método, vale ressaltar que, para a consecução do primeiro de nossos objetivos específicos, um cuidado operacional será tomado: ambos os autores têm hoje ótimos estudos biográficos disponíveis, ainda que investigações mais amplas e aprofundadas devem ser realizadas, acrescentando novos achados documentais e comprovando ou descartando algumas hipóteses³⁰⁸. Pouco poderíamos contribuir fazendo uma retomada biobibliográfica. Nosso intuito, portanto, será não apenas apresentar esses autores, mas especialmente indicar como seu contexto histórico possui vinculações com a questão da resistência e re-existência.

3 Re-existência em Álvaro Vieira Pinto

O primeiro autor abordado será Álvaro Borges Vieira Pinto. Nascido em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, em 11 de novembro de 1909, ele teve uma formação inicial calcada no modelo humanista tradicional do Colégio Jesuíta Santo Inácio. Logo após a Semana da Arte Moderna, ele passou brevemente pela cidade de São Paulo, entrando em contato com a intelligentsia da época. Retornou a seu estado natal em 1931, formando-se em medicina pela Faculdade Nacional de Medicina (atualmente absorvida pela UFRJ), depois em física e matemática. Atuou como professor de filosofia da ciência na Universidade do Distrito Federal e depois, a partir de 1941, de história da filosofia e de lógica matemática na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI). Após uma viagem de estudos na Sorbonne, Vieira Pinto se torna catedrático em 1950, defendendo uma tese sobre a possibilidade de concepção de uma das leis da dinâmica na cosmologia de Platão. Até então ele havia publicado alguns textos sobre

³⁰⁸ Citamos duas apresentadas por um dos autores do artigo em eventos recentes: a de que o livro *Pedagogia do oprimido*, obra escrita sob a pressão da perseguição, se trata mais de um livro de filosofia política ou de filosofia do desenvolvimento do que de educação propriamente dito, e a de que Álvaro Vieira Pinto deve ser situado de outra forma na história da filosofia: ao invés de desenvolvimentista, filósofo da libertação ou de um nacionalismo libertador.



filosofia da ciência, e alguns textos de cunho helenista, mas no ano de 1955 ele recebeu um convite de Roland Corbisier (1914-2005) que transformou radicalmente seus interesses de pesquisa e seu perfil intelectual. A partir desse ano ele ocupou primeiro o cargo de diretor do departamento de filosofia e depois o cargo de diretor geral do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Devido às limitações de espaço, nos limitaremos a

| 905

Uma das teses defendidas por Álvaro Vieira Pinto (2020, vol. II, cap. V, 4) é a de que a resistência é componente essencial de toda ação, sendo que a consciência crítica toma-a em consideração ao longo do processo de desenvolvimento. O critério, propõe ele, para apreender corretamente a ação e a resistência à ação “deriva da prévia apreensão do sentido do processo histórico objetivo” (VIEIRA PINTO, 2020, vol. II, p. 212). A ideia de resistência, portanto, deve ser induzida da análise concreta do processo social. Com apoio neste, encontraremos critérios para decidir qual das atitudes correlatas representa o projeto positivo e qual deve ser julgada passiva” (VIEIRA PINTO, 2020, vol. II, p. 212).

No pensamento do autor, o conceito de projeto é fundamental. Despojado do irracionalismo e do individualismo característicos da filosofia da existência, tal conceito deve ser entendido como se referindo primordialmente ao esforços de dada coletividade em conscientizar-se das suas condições e superá-las historicamente, o que é tarefa, concebe o autor, de uma prática libertadora (VIEIRA PINTO, 2020, vol. II).

Em sua sociologia do saber, Vieira Pinto (2008) também aborda a questão da resistência e da re-existência, à medida em que toma como objeto de seu filosofar a situação do filósofo que enfrenta a situação da perseguição (resistência) e propõe uma fundamentação filosófica libertadora do fazer científico (re-existência).

4 Re-existência em Paulo Freire

O segundo autor abordado será Paulo Reglus Neves Freire. Nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, ele estudou Direito na Universidade de Recife em 1943, com profundo interesse em Filosofia da Linguagem. Ele atuou como professor, pois não se interessou em exercer advocacia. Seus estudos filosóficos são ampliados com um doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de Recife.



As suas principais obras são: A Educação como prática da liberdade (1967) — introdução ao pensamento libertador da educação; A pedagogia do oprimido (1968) — o desenvolvimento do pensamento libertador da educação; A pedagogia da autonomia (1997) — características importantes do ensinar e suas implicações; Educação e mudança (1981) — a educação como caminho para a transformação da sociedade, pois a educação é o que muda os homens e são eles que mudam o mundo.

Pensar na re-existência do autor é pensar a superação do silêncio dos latinoamericanos. Um silêncio que são, segundo a perspectiva de Dussel (2012), várias formas de ficar “calado” e não conseguir tomada-da-consciência de forma individual, mas coletiva. Tal perspectiva já era pensada pelo filósofo da educação Paulo Freire (2021a) que defendia a libertação do homem como uma libertação em comunhão e não apenas como uma libertação individual, pois o grande objetivo de sua filosofia da educação era a transformação da sociedade e ela só seria possível com a libertação dos meios de opressão que são reproduzidos pela educação “bancária”³⁰⁹. Após a superação da educação bancária e da consciência alienadora³¹⁰ que nos mantém refém da contradição³¹¹ ontológica do Ser e do próprio sistema de formação humana, pois estaríamos construindo o Ser Mais que implica a construção do Homem Novo, que é o fruto último da re-existência da filosofia freireana.

³⁰⁹ A educação “bancária” é, segundo o filósofo Freire (2021b), a educação que encontra no homem alguém que precisa receber o saber, é um homem sem conhecimento, isto é, um educando que não sabe de nada e que só o educador pode fornecer o saber, o conhecimento, a educação. Por outro lado, a concepção da educação libertadora é de que existem diferentes níveis de educação, o homem como um ser inconcluso e ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão. Na concepção bancária de educação, o homem precisa apenas repetir e não pensar a sua realidade, logo não desejar a sua transformação.

³¹⁰ Segundo Freire, “A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico”. (FREIRE, 2021a, p. 45).

³¹¹ A contradição existe, pois quando o opressor oprime impõe uma condição de Não Ser do oprimido, isto é, Ser Menos e não Ser Mais, mas o Ser que oprime não é Ser Mais, pois ele se desumaniza quando tenta desumanizar o outro, ele só seria Ser Mais quando não existisse mais opressão. Assim, o opressor só pode ser livre quando o Ser Menos ser livre e ambos tornarem-se Ser Mais, ou seja, o processo de Humanos, Ser Homem Novo. (Cf. FREIRE, 2021a; Idem, 2021b)



5 Considerações Finais

A re-existência se dá em um território e, em nosso caso, pressupomos um pensamento de resistência e re-existência desde a América Latina. Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire convergem em seus propósitos libertadores para a Nossa América, todavia há que se considerar que as pretensões filosóficas de ambos têm potencial de estender-se ao Sul Global. Em especial, a contribuição vieirista centra-se no conceito de projeto, o qual ele entende como sendo coletivo e determinado pelas condições concretas da realidade nacional. Por outro lado, Paulo Freire se concentra na concepção de educação como prática de libertação do homem, isto é, o homem tornando-se Ser Mais e isso será possível apenas com a superação da contradição do sistema opressor: opressor x oprimido; Ser Mais x Ser Menos; Educação bancária x Educação Libertadora.

| 907

Referências

- CABRERA, Julio. *Mal-estar e moralidade: situação humana, ética e procriação responsável*. Brasília: Editora UnB, 2018.
- DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. *América Latina: dependencia y liberación*. 1 ed. Buenos Aires: Docência, 2012. (Obras Selectas II)
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. trad. Lilian Lopes Martins. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- LAPLANTINE, François. *Transatlântico: entre Europa e Américas Latinas*. trad. Bruno César Cavalcanti, Rachel Rocha de Almeida Barros. Maceió: EDUFAL, Salvador: EDUFBA, 2009.
- MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *A sociologia dos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.



VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

WALSH, Catherine & MIGNOLO, Walter. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.



MEMÓRIAS E RESISTÊNCIA: uma análise espaciais a partir do caso do mercado histórico em Igarapé-Açu no Pará

Guilherme Cezar Sousa Vieira³¹²
Taise Regina Cardoso Santiago³¹³

| 909

Palavras-chave: Mercado histórico, Espaço, Memória urbana, Resistência.

1 Introdução

O presente trabalho busca realizar uma busca da memória urbana em Igarapé-Açu PA, entender a cidade como lugar da memória e a partir do olhar da Geografia observar, descrever e refletir sobre a natureza dos espaços públicos e suas materialidades e continuidade no tempo mesmo que passando por metamorfoses.

O que nos levou a escolha desse tema foi observar que em sua continuidade no espaço o mercado público passou por diversas metamorfoses até o usufruto atual de suas dependências, além de ter a possibilidade de produzir um artigo científico original ou divulgação, pois, não existe nenhum trabalho específico que contenha esse objeto de estudo até o momento. O problema de pesquisa que nos norteou foi a necessidade de elaborar um relato documental sobre a memória urbana individual e coletiva, assim, nossa hipótese de estudo se constitui a partir de uma observação criteriosa sobre o objeto pretendido que apresenta uma funcionalidade atual diferente da que teve anteriormente, por tanto pretendemos averiguar as rugosidades através desse exemplo.

Visto que não obtivemos êxito em encontrar documentos nos arquivos do executivo e do legislativo municipal, pelo fato de terem sido incendiados na década de 80, conseqüentemente, procedemos um levantamento documental em acervos pessoais, e simultaneamente uma pesquisa de razão fenomenológica utilizando-se de entrevistas para

³¹² Mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Contato: gcsvieira@furb.br

³¹³ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Contato: taise_regina@hotmail.com



fazê-lo, após o levantamento desses dados realizamos a confrontação das informações empíricas com as de caráter bibliográfico que dizem respeito mais especificamente a análise das categorias geográficas.

2 Fundamentação teórica

Parte da história do mercado municipal é remontada de relatos empíricos, é necessário ressaltar que ele mesmo em si constitui um elemento que confere particularidade essencial para o espaço urbano da cidade, pode ser considerado até uma anormalidade visto que não é comum encontrar vestígios materiais do passado em cidades brasileiras. Esses relatos decorrem de forma geral da seguinte forma: Com o advento da revolução de 1930, ascende ao poder Getúlio Vargas que nomeia o major Joaquim Cardoso de Magalhães Barata para o governo do Pará que por sua vez nomeia para Igarapé-Açu (na época o município se chamava João Pessoa) João Guilherme de La Roque em 1932. Barata tinha como política de governo visitar os interiores em uma de suas passagens por Igarapé-Açu determinou que se construísse um novo mercado em substituição ao que chamou de “monstrengo”, uma construção de tabua datada de 1915 que servia a população. La Roque, de família Franco-suíça abastada, homem culto teve inspiração em um prédio de origem suíça resultado de uma de suas últimas visitas na Europa, entregou a fotografia do prédio ao engenheiro civil Richard Schumandek também de origem suíça e funcionário da secretaria de obras do estado que se encarregou de fazer as adaptações. A construção do mercado já se encontrava em 80% quando o município é surpreendido com a exoneração de La Roque a construção ficou paralisada até 1939 quando o então governador José Malcher nomeou para o município Germano José de Melo concluindo então em 18 de junho de 1940 as obras do mercado de Igarapé-Açu.

Igarapé-Açu contém um grande estoque de materialidades históricas, atualmente existe um movimento nacional forte para preservação dessas materialidades e é a isso que nos propomos aqui, organizando a memória individual e coletiva colaborando, é claro, com os olhares geográficos a respeito.

Se a instantaneidade das comunicações vem permitindo a homogeneização do espaço global, se ela está contribuindo para que todos os lugares sejam



hoje bastantes parecidos, se ela vem fazendo com que o lugar esteja hoje em todo lugar, como diz Santos (1994, p. 178), ela também vem dando estímulos para que cada lugar, na busca de sobrevivência e de individualidade, procure se diferenciar o mais que possível dos demais. Em outras palavras, a tendência a abolição do lugar como singularidade reforça justamente a busca dessa última (ABREU, 2012, p.21).

| 911

Entendemos aqui enquanto memória urbana ou da cidade o conjunto de lembranças que estão eternizadas na paisagem ou em registros dos lugares que agora podem ser reapropriadas pela sociedade, em nosso caso esses registros estão referenciados a uma base material precisa de um lugar. Por lugar entendemos como o espaço da pluralidade que constitui uma singularidade identitária. O nosso objeto de estudo se constitui enquanto lugar e espaço público, “o espaço público é compreendido como o lugar do discurso político, conseqüentemente, esse discurso é a condição para que ele ocorra de forma pública. Nesse sentido, a unidade social provém da atividade da vida cotidiana tanto quanto das instituições em um agir comunicacional” (GOMES, 2012, p. 24 a 25).

Observamos claramente essa dinâmica do usufruto desse espaço público que hoje abriga projetos sociais, mas, anteriormente foi entreposto comercial que representava a metade da viagem de Belém a Bragança na antiga estrada de ferro. Esse é um lugar da vida social, hoje e ontem, essa característica não foi abalada. Em entrevistas realizadas para esse artigo é possível perceber os indivíduos que cenarizaram e cenarizam a vida cotidiana desse espaço, como relatado por Dalva Lisboa, 70 anos, ex-comerciante das dependências interiores do mercado. Quando questionada a respeito do período em que desenvolveu atividades no mercado respondeu:

Na época no centro do mercado havia a figura das “Banqueiras”, em minha saída do mercado em 87 havia apenas duas “Banqueiras”. Além das “Banqueiras” havia a figura dos “Marreteiros” que vendiam bijuterias, havia espaços onde se vendiam bijuterias e acessórios, suadores para cavalo, cachimbo, papelotes para cigarro, cangalha e cassoá para os cavalos, os mais abastados tinham carroça para atrelar aos cavalos. A cozinha do mercado funcionava de forma coletiva, os passageiros da antiga estrada de ferro almoçavam nas dependências do mercado. (Dalva Lisboa, comerciante).

Entre os elementos marcantes dessa memória áudio visuais lembra-se, Valber Murilo, 30 anos, filho de colonos da cidade:



Lembro-me da fala expressiva e carregada de sotaque dos colonizadores espanhóis e árabes (sírio-libaneses) misturado à fala também cheia de sotaque de caboclos e nordestinos. Do odor do peixe moqueado, prato típico, do cordel e repentistas na feira aberta que havia ao redor do mercado. Dos cavalos que ficavam amarrados de forma enfileirada ao lado do mercado, e mesmo os paus de arara que traziam pessoas de comunidades vizinhas. Os assuntos comuns diziam respeito à política local e a agricultura de subsistência praticada. (Valber Murilo, funcionário público).

| 912

Remetemo-nos a oralidade dos indivíduos usando de suas memórias para constituir com uma imaginação disciplinada a imagem dos indivíduos que dividiam esse espaço. Hoje essa materialidade convive simultaneamente com os novos elementos do espaço que se ergueram ao seu redor.

Toda essa materialidade que existe ou existiu primeiro fisicamente e só depois é transposta para o campo teórico pode ser observada na discussão feita por Paulo Cesar da Costa Gomes em Espaços públicos: um modo de ser do espaço um modo de ser no espaço.

Os grandes lugares de mistura e cenarização da vida urbana favorecem o encontro e a comunicação e produzem uma espécie de resumo da diversidade socioespacial da população. Nesses lugares privilegiados, organiza-se uma espécie de cena pública. De fato, os comportamentos, o tipo de vestimenta, as maneiras de falar e de se apresentar (em grupo, sozinho, em família etc.), os itinerários percorridos, enfim, tudo aquilo que contiver significação nas trocas comunicacionais são elementos que constituem o discurso nessa cena pública.

Este processo de mistura e cenarização da vida urbana que ocorrem nos grandes lugares, tendo como resultado uma espécie de resumo da diversidade socioespacial da população, que Gomes descreveu anteriormente nos remete a compreender outra categoria geográfica, que é a paisagem, pois, as relações sociais que se desenvolvem nos lugares não produzem apenas conteúdo, mas, forma. Portanto a paisagem será uma das categorias geográficas de análise que nos dará um embasamento crítico a respeito do nosso objeto de pesquisa o Mercado Histórico.

Através da memória o tempo não está perdido, conseqüentemente, o espaço também não está. A memória individual contribui, mas, é por sua própria característica subjetiva, e, portanto, passível de distorções, a memória coletiva transcende o indivíduo, é grupal porque foi construída e compartilhada socialmente, é viva, e assim sendo, está em constante redefinição. O que buscamos aqui é reconstituir a paisagem entendida como: “um conjunto



de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras produzir as coisas, de construir o espaço'. (SANTOS, 2012, p. 75)

O espaço do mercado tinha e tem sua própria dialética, primeiro por que a utilização do espaço no mercado era de caráter público, embora apresentasse internamente um regime de propriedade privada, como alega Dalva, esposa de Antônio de Lisboa e Souza que trabalhou 30 anos no mercado de 1960-87:

Através de pagamento de aluguel do Box 14, onde também se pagava a luz e onde funcionou em espaço próprio a loja Casa Irene Tecidos e Confecções, hoje na Avenida Barão. Lá o melhor pedaço da carne estava reservado para determinada família, enquanto que os menos abastados consumiam as sobras, ainda havia influência dos filhos dos que tinham melhores condições que ali estavam de vez em quando, trazendo as novidades vindas de Belém. (Dalva Lisboa, comerciante).

Um espaço carregado de cores, odores, sons. A dialética espacial presente, como não poderia deixar de ser, as atividades comuns além dos comerciantes, os carreteiros, os consumidores divididos por classes sociais. Apesar de dizer haver boa relação social no mercado, a entrevistada deixa escapar que em sua saída e dos demais ocupantes do mercado, que a propósito segundo a mesma ocorreu de forma gradual e cordial, houve gosto em fazê-lo, pois, o lucro estava sendo dividido com comerciantes que vinham de cidades vizinhas e ocupavam o espaço externo do mercado. Segundo dona Dalva:

Com a desativação da estrada de ferro no período de 61 a 62, o fluxo de pessoas e mercadorias diminuíram consideravelmente, mas, além dessa problemática enfrentada pelos comerciantes que ocupavam o espaço do mercado, antes da desativação da estrada de ferro já havia um certo descontentamento em relação aos feirantes que vinham de outras cidades vender os seus produtos, pois parte significativa do valor arrecadado na comercialização dos produtos não circulava no município, o que causava insatisfação entre nos comerciantes permanentes (Dalva Lisboa, comerciante).

Simultaneamente, o prefeito do município solicitou aos comerciantes que desocupassem o espaço do mercado, assim, quem detinha certo poder aquisitivo comprava o seu próprio prédio, mudando-se para as laterais do que viria a ser a atual Barão do Rio Branco, modificando o urbanismo, mas, os que não podiam foram transferidos para a CEASA.

Ao ser questionado a respeito das relações sociais que se constituíam no espaço interno e externo da feira do mercado, Alcides Augusto Bezerra, 78 anos, relata que:



Cada feirante tinha seu ponto e a ocupação desse espaço funcionava de forma espontânea. Tinha boa convivência no período em que trabalhei, mas, não sei como funcionava o processo de usufruto do mercado na parte interna, com a construção da Ceasa, para cá, me mudei (Alcides Augusto Bezerra, comerciante).

| 914

A ocupação desse espaço no lado exterior do mercado funcionava de forma espontânea, ao analisar alguns elementos documentais observamos que algumas pessoas costumavam se referir a feira como, “feira da imundice”. A análise das fotos mostra uma feira com uma paisagem semelhante ao do Ver-o-Peso, o que pra alguns poderia ser chamada de “desorganização”, porém, esse lugar ao redor do mercado histórico tinha sua própria dinâmica. Como menciona Santos (2008) em Por uma Geografia Nova não basta dizer que o espaço e fruto da soma do trabalho humano se ao mesmo tempo se negar que esses indivíduos se dividem em classes, seria como considerar uma forma abstrata de sociedade.

3 Resultados e Discussão

A práxis na análise dos dados nos mostrou que o mercado tem todos os elementos constitutivos de uma rugosidade, um objeto espacial com forma, resultantes de fluxos passados que passou por metamorfoses que o condicionaram a função atual que é social, assim, “é esta construção social, dinâmica no processo histórico, que elege, em cada tempo, as formas dignas de preservação e as funções que elas devem acolher” (Luchiari, 2005, p. 97), mas, não podemos descartar a o olhar mercantilista do espaço por traz dessa revitalização.

Compreendemos que a revalorização das paisagens lhes atribuindo um novo sentido, porém, descompromissados com o lugar, nos revela que o consumo estético das formas tem mais valor do que o seu uso social democrático.

A apropriação dos bens culturais vem seguindo a conduta de transformação do patrimônio histórico em mercadoria, assim como a sua refuncionalização¹ vem servindo agora à ideologia do consumo e não mais às práticas culturais representativas do sentimento de pertencimento das culturas e populações locais (Luchiari, 2005, p. 96).



Em nossas análises percebemos que a refuncionalização de patrimônios históricos tem pregado a ideologia do consumo com o intuito de resgatar o capital simbólico e cultural, por meio de atrativos que cenarizam as paisagens.

Neste contexto, compreendemos que a revalorização, seja do mercado histórico ou de qualquer outra forma geográfica, acaba por subverter a ordem da dinâmica local e impor novas funções às formas, pois o patrimônio cultural tornou-se objeto de disputa econômica, política e simbólica entre o Estado, o setor privado e a sociedade civil, transformação esta que incluem o resgate das concepções de cenário e espetáculo, objetivando manter as formas geográficas herdadas de tempos diferentes, não pelo seu valor simbólico, mas comercial, a metamorfose de seu valor de uso em valor econômico ocorre graças à engenharia cultural, vasto empreendimento público e privado. Assim, o tempo histórico que se transformou em paisagem, que ainda permanece no espaço, tornou-se alvo não só de benfeitorias de cunho sociocultural em prol da preservação do patrimônio histórico, mas da exibição estética da espetacularidade para o consumo do lazer.

| 915

4 Considerações Finais

No decorrer da pesquisa buscamos realizar uma abordagem cultural em geografia, do espaço e da cultura, os relatos que documentamos neste artigo fundam ou redefinem os lugares, isto porque relatando o sujeito se projeta, Pois, a memória “tanto ela pode ser herdada do passado, como, simplesmente, projetada no futuro. A paisagem é uma herança que pode ou não ser preservada, ela também pode ser deliberadamente construída para tornar-se simbólica”.

Atualmente a técnica permite a banalização da reprodução, como vemos os espaços públicos enquanto na condição de patrimônios são revitalizados de acordo com as necessidades do capital o que acaba por engendrar discussões como as que propomos aqui Canclini (1994, p. 95) nos lembra que a indústria cultural e o turismo não são, necessariamente, os inimigos do patrimônio, problema não é a transformação da natureza em cenário, ou das práticas e artefatos culturais em espetáculo, problema que não se reduz às estratégias do planejamento turístico que preservam apenas o contexto cenográfico do



patrimônio histórico arquitetônico. Mais que isso, é necessário a percepção da real apropriação desses espaços pela população civil agora nessa nova condição.

O que interessa ressaltar nesse ponto final do trabalho é a democratização desses espaços revitalizados. Durante a produção desse artigo percebemos o quanto o objeto mercado corresponde a um símbolo da identidade local, antes pelos moradores, agora pelo turismo, valorizado muito mais até do que elementos humanos, como os que trabalhavam na feira que existia em seu entorno. Esse quadro mostra que “a cultura não é somente uma questão de herança do passado nem é feita da experiência presente; ela corresponde, talvez, antes de tudo, a uma projeção no futuro” (BERDOULAY, 2012, p.120-121).

| 916

Referências

ABREU, Mauricio. *Sobre a Memória das Cidades*, Editora contexto, 2012.

BERDOULAY, Vincent. *Espaço e Cultura*, Bertrand Brasil, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Olhares Geográficos: Modos de Ver e Viver o Espaço*, Bertrand Brasil, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. ROSENDAHL, Zeny. *A Geografia Cultural no Brasil*. Eduerj, Brasil, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. ROSENDAHL, Zeny. *Heterogeneidade e Transformação Espacial no Brasil*.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*, São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

LUCHIARI, Maria Tereza Duarte Paes, *A Reinvenção do Patrimônio Arquitetônico no Consumo das Cidades*.

LUCHIARI, Maria Tereza Duarte Paes. *Patrimônio, Turismo e Identidades Territoriais – Um Olhar Geográfico*.

PINTAUDI, Silvana Maria. *Mercados Públicos: Vestígios de um Lugar*, Editora contexto, 2012.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do Espaço Habitado*; Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*, Edusp, 2008.



SANTOS, Milton. *Natureza do Espaço*, Edusp, 2012.



AÇÕES DECOLONIAIS: a extensão na universidade como caminho para registro e divulgação de expressões de resistência e existência sociocultural

Adriana Angelita da Conceição³¹⁴

Juliana Gesuelli Meirelles³¹⁵

Cristina Leme Monaco³¹⁶

| 918

Palavras-chave: Decolonialidade, Extensão, Resistência Social, Saberes Tradicionais, Educação.

Introdução: preparando o solo

É possível imaginar olhos que apreendem a beleza da vida? Seria possível captar a vida bonita na contemporaneidade? Seria possível cogitar o adiamento do fim do mundo em momento de imersão global no caos de uma pandemia, nas mortes diárias, nas dores permanentes, nas violências cotidianas, nas desigualdades que se aceleraram? Certamente, não temos uma resposta ou “a” resposta, mas acreditamos que ela exista e está por aí. Onde? Em cada pessoa, em cada árvore, em cada animal, no solo úmido, na chuva, no calor, no vento, em cada existência que habita a Terra e todo o universo. Existe uma força que não se cala. Como fala? O que diz? Como age?

Esse breve texto objetiva apresentar um projeto de extensão que se encontra em fase inicial e foi sendo pensado diante da necessidade de resistirmos com consciência crítica e ampliada aos desmontes sociais e culturais que estão amarrados aos persistentes genocídios e epistemicídios que marcam a formação política e social da *América Ladina*, dialogando aqui com Lélia Gonzalez (2020). Trata-se do projeto de extensão “*Estudos e ações decoloniais*”:

³¹⁴ Doutora em História Social pela USP. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Contato: adriana.a@ufsc.br

³¹⁵ Doutora em História Política pela UNICAMP. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS Contato: jugmeirelles@gmail.com

³¹⁶ Mestre em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP. Atua como professora da Rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Contato: crismonaco@gmail.com



*ouvir/escrever expressões de resistência social*³¹⁷ desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina. Desta forma, a universidade pública e gratuita deve assumir o diálogo e a comunhão com a sociedade como uma de suas principais frentes de atuação, para que possa contribuir verdadeiramente com seu papel sociocultural, político, ético e democrático. Trata-se de um projeto inicial, no qual os resultados ainda nem são parciais, mas já inspiram e são força para se acreditar que podemos, quem sabe, continuar confiando nas possibilidades de se adiar o fim do mundo. Mas, faz sentido apresentar um projeto inicial? Acreditamos que sim, pela possibilidade de partilha, de troca, de estabelecer relações e conhecer pessoas que podem se inspirar e colaborar conosco.

A fenologia estuda como as plantas se desenvolvem em cada fase: germinação, emergência, crescimento e desenvolvimento, florescimento, frutificação, formação das sementes e maturação. Deste modo, pensando de modo paralelo, apresentamos brevemente as fases do projeto: as em ação e as que estão por vir, na confiança de que sonhar é possível.

Germinação

Em 2020, em meio aos desafios globais impostos pela pandemia de Covid-19, foi publicado pela editora “Boto-cor-de-rosa livros, arte e café” o livro “Cartas para o bem viver”. A publicação reuniu dezenas de cartas, ditas como urgentes, para expor a necessidade de se acreditar no Bem-Viver. Mas, do que trata o Bem-Viver? Em meio às tentativas de tradução junto a diferentes cosmovisões indígenas, o Bem-Viver é a “definição do que pode se imaginar uma vida bonita” (2020, p. 11). Embora os desastres sociais da pandemia ainda não tenham sido integralmente mapeados, o relatório da ONU “Estado da Insegurança Alimentar e Nutrição no Mundo (SOFI) 2021” indica o expressivo crescimento da fome.³¹⁸ O contexto de nascimento deste projeto está vinculado à inspiração trazida pelas cartas do referido livro e pelas conversas e trocas de saberes de aulas nas quais os temas estavam voltados para a “Educação para as Relações Étnico Raciais”. As inspirações foram sendo marcadas pelo caos da pandemia, que mostrou, segundo Boaventura de Sousa Santos, a “maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências”, e cada Estado,

³¹⁷ Registro institucional: SIGPEX/UFSC 202126444.

³¹⁸ Para maiores informações consultar: <https://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1415747/> Acesso em abril de 2022.



ao seu modo, foi mostrando a sua “incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável” (SANTOS, 2020. p. 28).

Neste ambiente, entre o medo e a esperança, o projeto foi sendo germinado, no sentido de ser uma possibilidade, um caminho, para quem sabe contribuir com as presenças. Já que, segundo Ailton Krenak, “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida”, o que tem gerado “uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar” (KRENAK, 2019, p. 13). Neste sentido, em meio a tantas ausências, onde estão e quem são os e as presentes? Para Krenak, o mundo ainda está “cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover” (p. 13). Para as imposições dos sistemas neoliberais, imperialistas e capitalistas não existe forma de adiar o fim do mundo, como pontuou Krenak, com isso, querem nos privar de sonhar. Eis a provocação de Krenak: “a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (p. 13). Portanto, acreditamos que contando histórias, narrando vidas, escutando narrativas, lendo relatos de experiências, das presenças que continuam sonhando e construindo a transformação social seja possível, continuar adiando o fim do mundo.

A justificativa deste projeto se concentra na necessidade das universidades públicas e gratuitas de assumirem o papel social, cultural e político de espaço de resistência, luta, existência e produção de conhecimento com bases dialógicas, interligando o saber científico ao tradicional de modo a permitir o bem coletivo. Assim, a extensão se torna uma importante ferramenta para que distintos povos, comunidades, grupos, movimentos, coletivos, se sintam pertencentes à universidade e, assim, possam vislumbrar futuros urgentes e possíveis, a partir, em especial, de bases epistemológicas descolonizadas.

O projeto se constitui como uma oportunidade para que docentes, estudantes e comunidade em geral possam interagir, compartilhando saberes. Mas, sobretudo, como uma oportunidade para que a universidade ouça as distintas vozes que nunca se calaram, mas que constantemente são forçadas ao silêncio, especialmente, epistemológico. Existe, na universidade, e na sociedade de modo geral, a necessidade de vislumbrarmos a esperança e o amor, tão marcados nos debates postos por Paulo Freire e Frantz Fanon. Não um amor



romantizado e descontextualizado, mas o amor como ferramenta política e existencial, “como componente central a una conciencia disidente y creativamente insurgente que puede intervenir (e in-surgir) tanto en el yo interior como en las relaciones modernas/coloniales/neoliberales que mantienen la dominación y deshumanización” (WALSH, 2009. p. 26).

| 921

No processo de constituição do projeto temos como intenção estabelecer encontros com as presenças que integram os coletivos de docentes e discentes nos diferentes níveis da Educação, de artistas, de artesãos, guardiãs e guardiões de sementes, de trabalhadores populares, de lideranças e participantes de Movimentos Sociais, lideranças comunitárias, dentre outros. Portanto, uma das questões que marcará esse projeto de extensão será o encontro com protagonistas da esperança social, com protagonistas que fazem a diferença onde vivem e que insurgem com arte e criticidade. Neste sentido, a própria definição dessas pessoas como insurgentes ou como escolhem/querem ser chamadas será uma das problematizações estudadas no projeto, articulando os eixos pesquisa, ensino e extensão.

O principal objetivo deste projeto será a produção de um livro digital e de domínio público, formado por cartas/textos que serão compostas (escritas ou oralizadas e registradas) por pessoas insurgentes que semeiam, que cantam, que pintam, que escrevem, que admiram, que respeitam, que ensinam, que rezam, que benzem, que cozinham, que aprendem, que lutam, que resistem, que sonham e que equilibram energias, proporcionando diferença social, nos espaços nos quais as políticas de estado, geralmente amparadas pelo capitalismo, se tornam letra morta. Portanto, o objetivo deste projeto será construir letras vivas, fazendo com que cartas sejam produzidas e colocadas em circulação, instigadas por questões *sulearizantes*, ao modo de contrapor o norte global.

Emergência, crescimento e desenvolvimento

Na fase da emergência, crescimento e desenvolvimento a planta está entre o plantio e as primeiras folhas, momento importante, no qual a semente já se rompeu e é preciso que condições favoráveis, sobretudo, umidade, contribuam com o crescimento. Momento para o projeto no qual as questões metodológicas e teóricas se interrelacionam e nos demandam muitos estudos.



As crises humanitárias inauguradas pela modernidade colocam a necessidade de discutirmos os processos de inteligibilidade do mundo, dos saberes e das ciências. Muitas perguntas crescem sem respostas frente aos problemas da desigualdade, do racismo, da discriminação, do desmatamento, do especismo, sinalizando, por vezes, a atual incapacidade de um viver comum entre humanidade e natureza, como se a própria dimensão humana não fosse também pertencente à natureza. Povos ancestrais, originários e tradicionais resistem diariamente indicando que o caminho que estamos a seguir não é adequado à vida no planeta.

A trajetória da vida humana, segundo Eunícia Fernandes, supõe que o agir é um fenômeno potencialmente histórico e necessário para que se possa transcender ao imediatismo e se possa criar a localização temporal das experiências (FERNANDES, 2012, p. 91), mesmo que seja necessário compreender a noção de tempo e espaço como culturalmente criada. Para Paulo Freire, o conhecimento é adquirido socialmente e construído coletivamente, característica indispensável à educação dialógica, vista como não técnica e nem tática: “isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação”, enfatizando o sentido de construção como inerente ao processo dialógico (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64). Portanto, o principal viés metodológico que baliza o desenvolvimento do projeto vem sendo o método dialógico, para que o diálogo entre distintas pessoas e formas de ver e sentir o mundo se entrecruzem e criem/registem/escrevam formas de resistir com beleza aos desafios que a vida, como um todo, vem enfrentando na Terra. Assim, as cartas que se objetivam compilar, serão o espaço da investigação e da interação conjunta, mobilizando ferramentas e sensibilidades, lembrando que “o contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto” (p. 65). A intenção é que o método dialógico coloque pedagogias interculturais em criação coletiva e crítica.

O projeto prioriza/concebe o imperativo da experiência dos sentidos como essencial à produção de conhecimento, descaracterizando a racionalidade que, muitas vezes, desmembra corpo e mente. Nesse sentido, as temáticas que vem sendo problematizadas e que são de interesse do desenvolvimento do projeto são: Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Matrizes africanas, Educação, Espiritualidade, Agroecologia, Permacultura, Formação Humana, Conexão/Reconexão com a Mãe Terra e Interculturalidade



Crítica. Neste sentido, a ideia central será recorrer às/aos “insurgentes” que tornam o desejo de transformação social uma realidade e uma necessidade urgente rumo a um futuro possível.

Metodologicamente, o projeto de extensão foi pensado para acontecer durante um período de 24 meses que serão organizados em quatro etapas semestrais, articulando estudo e trabalho de campo. No momento, estamos na primeira fase, etapa que vemos como de preparação e concretização das “condições favoráveis” que permitirão o desenvolvimento da planta. Nesta fase, estamos realizando encontros para leitura e discussão de textos decoloniais – textos acadêmicos, literatura, letras de música etc. É uma fase que estamos vendo como de acolhimento de leituras, reflexões, de preparação para as fases seguintes. Tem sido um momento interno da equipe executora para maior compreensão dos processos de descolonização – aspecto imprescindível para o posterior contato/relação com as pessoas que fazem do seu cotidiano um ato de coragem diária, de resistência e existência.

A equipe de execução inicial, formada por quatro professoras de instituições diferentes e duas estudantes de graduação da UFSC, primeiramente acertou um sentido de identificar um olhar para si “em-lugar”, como indicou a pesquisadora Zulma Palermo quando questionada sobre a concepção decolonial do lugar, em entrevista concedida a pesquisadores da UNILA e UFMG – “Desde o início desse intercâmbio, tenho insistido na necessidade de construir conhecimento “em-lugar”, como entendido na opção decolonial, e porque minha definição tem sua gênese – como eu dizia – no pertencimento a uma memória cultural duplamente marginal: a de mulher e latino-americana não cosmopolita.” (SPYER; LEROY e NAME, 2019, p. 54).

Nesta fase dos ciclos de leitura, buscando alcançar as temáticas indicadas como de interesse do projeto de extensão, estabelecemos núcleos de temas: leituras afro diaspóricas, leituras do protagonismo indígena, leituras de teorias e resistências sociais. Completamos o primeiro ciclo, no qual nos reunimos quinzenalmente para tecer reflexões e inspirações.³¹⁹ No decorrer desse desenvolvimento inicial do projeto, vamos percebendo a necessidade da

³¹⁹ As leituras que marcaram esse ciclo foram as seguintes: A) BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: ZERBO, J. K. (org). *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010. B) GONZALEZ, L.. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a. C) GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p.139-150. D) RODNEY, Walter. *Como a Europa subdesenvolveu a África?* Lisboa: Seara Nova, 1975. E) CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106. F) FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.



descolonização da nossa mente e dos nossos processos formativos, assim como, dos espaços universitários para que seja possível articular o tripé ensino, pesquisa e extensão como objetivos da universidade na construção de um mundo mais igualitário e solidário. Segundo Zulma Palermo, é muito difícil vislumbrarmos quais serão os rumos do mundo, “mas é necessário que este Sul ofereça o que a história lhe proveu, avance pelas trilhas até aqui não exploradas e abra uma nova utopia para a humanidade.” – a necessária utopia para continuar sonhando, acreditando e vendo a mudança” (SPYER; LEROY e NAME, 2019, p. 57). Assim, vamos nos fortalecendo e construindo os caminhos para alcançar e registrar o que as pessoas que insurgem, no inestimável silêncio da revolução de cada dia, sonham e colocam em prática.

| 924

Considerações finais: acreditando no florescimento

Demandar discussões e reflexões pelo viés da decolonialidade nas universidades, sobretudo, nas públicas, trata-se de uma emergência e não da inclusão de novos conceitos que por fim se tornam, muitas vezes, letras mortas para o caminho da transformação sócio-histórica. As utopias necessárias têm seguido seu curso, muitas vezes, fora dos estudos acadêmicos. No entanto, as políticas afirmativas, em especial, têm mostrado para as universidades a diversidade do nosso país e o quanto de saberes e conhecimentos existem para além daqueles que o mundo científico, certifica. Soluções, novos caminhos, novos giros, novas utopias, ressurgem e surgem de todos os lados, quer a universidade queira ou não ver. No entanto, se não ver e acolher e se transformar, perderá cada vez mais o seu sentido social.

Esperamos no florescimento e maturação do projeto de extensão alcançar o objetivo da publicação do livro, composto pelas cartas das pessoas que serão convidadas, como resultado de uma caminhada – ação extensionista – na qual espera-se ouvir e dar a ouvir os que historicamente possuem a voz silenciada, embora não se calem. Espera-se que a continuação do projeto seja uma fonte de reflexões e desenvolvimento de consciência crítica e social das lutas e resistências das populações tradicionais e das que vivem marginalizadas socialmente e culturalmente, alvo de preconceitos e racismo. Já não somos as mesmas, já que o processo de descolonização, embora não seja imediato, é um caminho sem volta, rumo ao adiamento do fim do mundo.



Referências

ARROYO, Miguel G. O Direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios? *Educação rev.* Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, Set. 2015.

BÂ, A. H.. A tradição viva. In: ZERBO, J. K. (org). *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis, et. al. Estética e Educação do Campo: movimentos formativos na área de habilitação em Linguagens da LEdoC. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (orgs). *Licenciaturas em educação do campo. Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG UnB; UFBA E UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, Suzane. L. e XUCURU-KARIRI, Rafael. (orgs). *Cartas para o bem viver*. Salvador: Boto-cor-de-rosa, 2020.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Do *dever de memória* ao *dever de história*: um exercício de deslocamento. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GONZALEZ, Lélia.. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2019.



OLIVEIRA, Luis. F. de; CANDAU, Vera. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.* Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abril. 2010.

Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens. Volume 05, n. 01, 1º trimestre, 2020.

SANTOS, Boaventura de S. *A Cruel Pedagogia do Vírus.* Almedina S. A., 2020.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, M. P. (Orgs). *Epistemologias do Sul.* 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra R. G. Almeida, Marcos P. Feitosa e André P. Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SPYER, Tereza; LEROY, Henrique e NAME, Leo . Zulma Palermo: a opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. Entrevista. Tradução. Bruna Macedo de Oliveira. *Epistemologias do Sul*, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina. Entre concepções, tensões e propostas.* São Paulo: Martins Fontes, 2009.



EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA DOS AVÁ-GUARANI NO PARANÁ: O CIMI e a formação de lideranças indígenas na perspectiva de Paulo Freire

*Sara Concepción Chena Centurión*³²⁰

*Rosângela Célia Faustino*³²¹

| 927

Palavras-chave: Avá-Guarani, resistência, formação de lideranças indígenas, Paulo Freire.

1 Introdução

O Conselho Indigenista Missionário – CIMI é uma organização missionária vinculada à Conferência Nacional dos Bispos no Brasil – CNBB, foi criado em 1972 no contexto do militarismo brasileiro, período em que o Brasil “...vivia segundo a ordem do terror e do medo. O silêncio se impunha como arma letal utilizada pelo Estado contra a Sociedade (...) A Doutrina da Segurança Nacional, imposta pelos Estados Unidos a todos os países da América Latina, justificava a tortura e a morte dos filhos e filhas da pátria...”. (Kräutler, 2012, p. 11). No período, os povos indígenas vinham sofrendo violentas perdas de seus territórios, pois grande parte das terras que lhes tinham restado, após negociações com governos anteriores foram invadidas e ocupadas.

Na política de empreendimento desenvolvimentista, coordenada por empresas norte americanas com apoio de governos militares, o plano era integrar indígenas como trabalhadores assalariados na sociedade nacional retirando-os de seus territórios, depredando o meio ambiente e destruindo suas formas próprias de vida, sua sustentabilidade e suas identidades coletivas.

Para contribuir com os movimentos e lutas que os povos indígenas empreenderam, o CIMI deu início a um trabalho missionário, promovendo encontros entre lideranças que

³²⁰Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Membro do Conselho Diretor como gestora pedagógico-formativa do JUMU'E RENDA KERUHU KA'APOR. Contato: sarachena@gmail.com

³²¹Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Coordenadora do departamento Teoria e Prática da Educação na mesma instituição e docente do Programa de Pós Graduação em Educação PPE-UEM. Contato: rcfaustino@uem.br



estavam organizando ações de resistência e enfrentamento ao novo genocídio, praticado no contexto do governo militar.

A partir da atuação do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, na Terra Indígena Oco’y³²² em São Miguel do Iguçu no Paraná, tem início a formação de lideranças indígenas Guarani que solicitaram ao CIMI uma formação que lhes possibilitasse conhecer e compreender como o Estado e a sociedade nacional agiam e como estes entes os compreendiam. Assim foram sistematizados temas que abordaram a formação do Estado Brasileiro, a relação do Estado com a sociedade nacional, as políticas de integração indígena, a forma como o Estado e a sociedade compreendiam os indígenas e como os indígenas estavam inseridos no contexto nacional.

A demanda indígena ao CIMI tem como justificativa a necessidade que a comunidade do Oco’y tinha de reorganizar suas estratégias de autodefesa e fortalecimento da sua cultura e identidade, uma vez que, se encontravam em constante ameaça de perdas territoriais pelo projeto da construção da Hidrelétrica Itaipu Binacional (BR/PY). A partir deste empreendimento hidrelétrico que impactou violentamente a vida indígena na região, o CIMI acompanhará a comunidade Guarani registrando e ajudando a construir sua autodefesa.

Assim, em 1982, no período de 16 a 20 de junho, em Cuiabá, aconteceu a 8ª Assembleia Anual do Conselho Missionário Indigenista – CIMI na Regional de Mato Grosso. Neste evento, podemos afirmar, que se inicia também a formação e reflexões dos missionários que anos mais tarde ajudariam a formar lideranças indígenas no Oco’y, no extremo Oeste do Paraná. Neste trabalho, por meio de estudo documental, evidenciaremos como as Guarani, especificamente, do Oco’y, se mobilizaram para fortalecer sua autodefesa e resistir às constantes ameaças e pressões da sociedade nacional desenvolvimentista.

Para alcançar este objetivo utilizamos dois documentos importantes que registram o movimento de fortalecimento dos Guarani, que são: o Relatório “Relato de uma conversa: pedagogia e trabalho de educação com indígenas” que no ano de 2021 se transformou no livro “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena” e o Relatório Final de pesquisa PIBIC/CNPq da pesquisadora Maria Inés Minatel, intitulado “Educação e Bilinguismo: processo de aprendizagem na Aldeia Avá-Guarani do Oco’y, no estado do Paraná”. Estes dois documentos que apreciamos como fundamentais nos fornecem subsídios para podermos

³²² Oco’y esta grafada respeitando a escrita dos Avá-Guarani.



evidenciar a resistência e o processo decolonial que esta comunidade constrói e reconstrói de forma permanente para sobreviver e tentar reparar os desfalques fundiários, culturais, educacionais e econômicos que sofrem constantemente, até o momento, na sociedade brasileira.

2 Fundamentação teórica

A Fundamentação teórica advém de estudos decoloniais (QUIJANO, 2005) e da abordagem freireana, na qual se estabelece o princípio de que os oprimidos só conseguirão alcançar a autonomia a partir de suas organizações, da formação, da conscientização, da autogestão e das lutas por seus direitos. Segundo este fundamento:

A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo (...). Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1979, p. 26)

A demanda dos Guarani por apoio do CIMI às suas ações podem ser esclarecidas por Bartolomé (1991, p. 21) ao evidenciar que “... *sin duda, los guaraníes representan un verdadero ejemplo de tenacidad existencial; su historia demuestra la desesperada voluntad de un ser colectivo que intenta por todos los medios no renunciar a sí mismo*”.

Usamos, também, fontes como “Imagem e Memória dos Avá-Guarani paranaenses” organizado por BRIGHENTI e OLIVEIRA (2020) que tem como autores os Avá-Guarani Cassimiro Karai Verá Poty Pereira Centurião, Simão Tupã Retã Vilalva e Teodoro Tupã Alves. Neste livro os autores e organizadores reconstróem a história dos Guarani a partir da construção da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional, apresentando imagens de fotografias (acervo do CIMI), entrevistas recolhidas por missionários do CIMI, assim como pelos organizadores. O livro “Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais” de Brighenti (2010) no qual o autor escreve sobre a ocupação territorial e a situação fundiária do povo Guarani de Santa Catarina – Brasil e a província de *Misiones* – Argentina, também nos auxilia a compreender novos processos de expropriação e ações indígenas de resistência.



3 Metodologia

A região oeste do Paraná historicamente é território dos povos Guarani. Conforme Borges (2016) estes povos ocupam, milenarmente, um território que extrapola fronteiras impostas pela colonização europeia uma vez que estão presentes em diversos países do Cone Sul da América, como Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. São aparentados e transitam nas fronteiras. Faz parte de suas culturas o *Oguata* (caminhar) por meio do qual praticam sua cultura, sua religião, a reciprocidade entre grupos familiares extensos e fazem o manejo e a gestão territorial.

Conforme Peres (2019) a Tekoha *Oco'y*, localizada em São Miguel do Iguazu, no Oeste do Paraná, a aproximadamente 50 km da fronteira com a Argentina e com o Paraguai, abriga a maior população Avá-Guarani com uma população de cerca de 700 pessoas. Antes da construção da Usina de Itaipu e do alagamento das terras nas quais viviam os Guarani, o território era muito maior composto pela antiga aldeia Jacutinga.

Neste trabalho, por meio de estudo documental, buscamos evidenciar como a comunidade Guarani do *Oco'y*, se mobilizou para fortalecer suas lutas, demandar seus direitos, reorganizar sua autodefesa e resistir às constantes ameaças e pressões da sociedade nacional desenvolvimentista com o apoio de uma instituição que atuava na defesa veemente da existência indígena, o CIMI, com seu trabalho de mediação nas regiões e territórios indígenas que, desde meados dos anos de 1970 sofriam violentas ações de desterritorialização para a integração.

A pesquisa é qualitativa de abordagem documental, na qual foram utilizados dois documentos importantes que registram o movimento de fortalecimento dos Guarani, que são: 1) o Relatório “Relato de uma conversa: pedagogia e trabalho de educação com indígenas” que no ano de 2021 se transformou no livro “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena” e 2), o Relatório Final de pesquisa de PIBIC/CNPq, da pesquisadora Maria Inés Minatel, intitulado “Educação e Bilinguismo: processo de aprendizagem na Aldeia Avá-Guarani do Ocoí, no estado do Paraná”.

O primeiro documento registra uma ação fundamental ocorrida em 1982, em que o CIMI coloca em debate uma nova ação missionária, crítica e participativa, tendo contado com



a ação de Paulo Freire cuja perspectiva educacional foi extremamente relevante em um contexto de autoritarismo, não cumprimento dos direitos e opressão por parte do Estado brasileiro.

O segundo documento, registra as dispersões sofridas pelos Guarani, devido perseguições de grileiros, ações de órgãos do Estado como a FUNAI e o INCRA e, posteriormente, pela ameaça de inundação de territórios Guarani fazendo com que muitas famílias se refugassem no Paraguai e só retornassem tempos depois, para seus territórios.

Registra ainda o papel formativo do CIMI e sua valiosa contribuição com a alfabetização de crianças, jovens e adultos, na educação escolar indígena, produção de materiais escritos bilíngues que fortaleceram aos olhos da sociedade envolvente e do Estado, a educação ancestral, praticada pelos Guarani, por meio da oralidade.

No contexto da formação de lideranças e professores, escolhidos pela comunidade, o CIMI desenvolveu uma ação fundamental no apoio à alfabetização de crianças, jovens e adultos que não eram alfabetizados. Aprender a ler e escrever, tanto em português, como em Guarani, exigiu um trabalho profundo, haja vista que no Brasil não há ações do Estado para valorizar e equipar as línguas indígenas. O documento (MINATEL, 1996) demonstra que foram realizados estudos linguísticos em conjunto com os indígenas, professores e as lideranças e isso fortaleceu as práticas políticas e escolares indígenas muito necessárias para fazer frente ao novo contexto vivenciado pela comunidade.

4 Resultados e Discussão

Os Guarani do Oeste do Paraná viveram dois acontecimentos que marcariam suas vidas até os dias de hoje que são a Colonização recente e a instalação da Usina Hidrelétrica da Itaipu Binacional. Na colonização recente (1940-1960), os indígenas são usados como mão de obra para a preparação fundiária e posterior recepção dos colonos de ascendência germânica e italiana. São expulsos das suas terras e os que sobreviveram “empurrados” a buscar refúgio em outras localidades Argentina e Paraguai, onde habitavam outros grupos Guarani, em sequência se inicia a construção da Usina da Itaipu Binacional (1977-1997).

Estes dois acontecimentos acarretaram perdas irreparáveis para o território e para a sociedade Guarani, desencadeando mudanças impositivas de costumes e de reformulação



constante de modos de vida. Segundo Ribeiro (2009), com a colonização recente os indígenas foram obrigados a sair dos seus territórios em função de não fazerem parte dos planos das companhias estatais, das colonizadoras e dos próprios migrantes.

No início dos anos de 1970 os Guarani foram expulsos das suas terras, com cerca de 50 aldeias extintas, 36 *Tekoha* (margem direita do rio Paraná) e 19 (margem esquerda do rio Paraná). Algumas famílias receberam uma pequena indenização (BRIGHENTI, OLIVEIRA, 2020, p. 14) espalhando-se por outras localidades e os que resistiram foram levados para a terra (1982), definida pela Itaipu e o Incra (*Oco'y*) de 251,15 ha (*idem, ibidem*). Assim, estes indígenas que na época estariam alinhados com a liderança *Kamba'i Parãrãwypoty* se organizaram e pedem a presença do CIMI, em 1986.

A solicitação dos Guarani ao CIMI foi clara no sentido da necessidade de assessoria e formação para que pudessem entender melhor as novas políticas e práticas de expropriação indígena.

Desde 1982 o CIMI havia iniciado a formação e capacitação de missionários com relação ao trabalho pedagógico e metodologias de trabalho com os indígenas. No evento formativo, Paulo Freire foi o assessor que fez um diálogo, propondo uma reflexão com os missionários que anos mais tarde, especificamente em 1986, teve seu desdobramento com os Avá-Guarani do *Oco'y*. Inicia-se neste ano a formação de professores e lideranças que atuam até o momento, nas comunidades e *Tekohas*.

Com o apoio do CIMI à comunidade do *Oco'y* desenvolveram-se diálogos e reflexões sobre o contexto dos Guarani, a sociedade nacional e as ações do Estado, os direitos entre outros temas. Na formação iniciou-se a organização do material didático que será usado na escola indígena que tem como premissa principal a educação própria e na língua materna. Este é um dos desdobramentos que observamos ser, desse movimento em busca da autonomia, autodefesa e educação própria que se concretiza com a entrada do CIMI no território.

O desdobramento da solicitação dos Guarani ao CIMI foi um movimento que nos evidencia a luta paulatina que estas comunidades vêm travando com a sociedade nacional e com a Itaipu no sentido de ser reconhecida a dívida histórica e a espoliação que sofreram e sofrem.



5 Considerações Finais

O trabalho desenvolvido entre o CIMI e os Guarani, as discussões, reflexões, análises da realidade nos encontros de capacitação e mediação são até o presente momento, fundamentais para os Guarani na consolidação da sua resistência, autonomia e autogestão.

É com a presença do CIMI no território que os Ava-Guarani vão fortalecendo a suas vozes, consolidando as suas compreensões acerca da sociedade nacional, do Estado e da educação escolar indígena bilíngue e diferenciada. É significativo que consigamos entender como os indígenas se apropriam de categorias que são usuais no universo do não indígena. Há um senso comum bem cristalizado no imaginário Ocidental, de que nós, não indígenas, é que ensinamos, mostramos o caminho e colonizamos, sempre. Mas se observarmos detidamente, a dialética da aprendizagem se dá quando uma pessoa ou um coletivo se permite ensinar e aprender ou aprender e ensinar, em um movimento reflexivo, teórico-prático no qual o conhecimento vai sendo apropriado por meio de informações, reflexões e sínteses. Com ações práticas, diálogos e estudos é possível avançar, se conscientizar e transformar. Ou seja, ao demandar uma formação por entes externos, não-indígenas, os Avá-Guarani analisaram a atuação do CIMI, de seus missionários, compreenderam seus objetivos e avaliaram que seria uma contribuição para suas organizações e resistência frente aos novos processos de perdas que vinham sofrendo desde meados dos anos de 1960.

Os Guarani escolhem e permitem a entrada de novas categorias não indígenas, como colonizador, colonizado, espoliação, opressor e oprimido, dentre outros, ao universo indígena, e é exatamente neste movimento dialético que ocorre um fortalecimento, de todos os envolvidos. Tanto os membros do CIMI passam a conhecer melhor as culturas e línguas indígenas, suas formas próprias de atuação política, como os indígenas fortalecem suas ações e identidades, sendo este um exercício intercultural com registros em que os Avá-Guarani estabelecem novas ações, novas alianças para seguirem com suas formas próprias de organização, sua cosmologia e com a forma como querem viver.

Avá-Guarani, Paulo Freire e CIMI, na época, formaram uma combinação forte e dialética que dá resultados até os dias atuais.

Referências



BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. *Chamanismo y religión entre los Ava-Katu-Ete*. CEADUC – Centro de Estudios Antropologicos de la Universidad Catolica “N.S. de la Asunción”. Asunción- Paraguay, 1991

BORGES, P. H. P. Presença e mobilidade Guarani no oeste paranaense: uma análise histórica. *Em Tempo de Histórias*, [S. l.], n. 27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempo/article/view/14777>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRIGHENTI, Clovis. *Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais*. Florianópolis> EdUFSC; Chapecó: Argos, 2010;

BRIGHENTI, Clovis De OLIVEIRA, Osmarina. *Imagens e memórias dos Avá – Guarani paranaenses*. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020;

FREIRE, P. *Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf Acesso em: 18 de abr. de 2021

KRÄUTLER, Dom Erwin. Prefácio – *O índio: aquele que deve viver*. IN: *Povos Indígenas: aqueles que devem viver. Manifesto contra os decretos de extermínio*. Heck, Dionísio Egon; Silva, Renato Santana da; Feitosa, Saulo Ferreira (orgs.) – Brasília: Cimi – Conselho Indigenista Missionário, 2012, 192p.

MINATEL, Maria Inês. *Educação e bilinguismo: processo de aprendizagem na aldeia Ava-Guarani do Ocoi, no Estado do Paraná*. Relatório Final e Pesquisa PIBIC/CNPq. Orientadora Dr^a Marymarcia Guedes. Curso de Letras. Universidade Estadual Paulista – Unesp, 1996

PERES, Delmira de Almeida. *Os saberes Guarani e os processos de ensino e aprendizagem no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo da Aldeia Indígena Tekoha Ocoy – Paraná*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. (UNILA), 2019

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Sarah lurkiv Gomes Tibes. *Identidade e Contato identitário: os Guarani no Oeste do Paraná*. Tempo da ciência. v.16, n. 31, p. 143-161, 1. Sem. 2009. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/issue/view/448/showToc> Acesso 20.09.2020



A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO TEKOKHA GUARANI NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU (PR) NAS DÉCADAS DE 1970-1980

Osmarina de Oliveira³²³

| 935

Palavras-chave: Guarani; Desterritorialização; Funai; Incra; Ditadura civil-militar

1 Introdução

O presente trabalho foi objeto de estudo no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), e analisa o processo de desterritorialização do *Tekoha* Guarani localizado no município de Foz do Iguaçu (PR), durante as décadas de 1970-1980, pelos órgãos do estado Brasileiro.

O *Tekoha* Guarani é uma terra tradicionalmente ocupada pelo povo Guarani, reservada e regularizada no início do século XX, pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que a partir dos anos foi sendo esbulhada pela ação e omissão dos órgãos públicos. Entre as décadas de 1970-1980, a referida terra foi titulada em nome de 62 famílias de não indígenas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) em 1976 com a anuência do órgão indigenista brasileiro, a Fundação Nacional do Índio (Funai). Os Guarani se referem a este lugar como *Tekoha Kuê*. Ela aparece na literatura com os nomes *Tekoha Kuê*, Guarani *Kuê*, Três Lagoas, Colônia Guarani, Gleba Guarani ou apenas Guarani.

No vocabulário Guarani elaborado por Dooley (1982, p. 94), a definição da palavra *Kuê* “indica certo estado ou relação anterior, passado”. Para os Guarani, a palavra *Kuê* significa algo que ficou no passado, mas não se assemelha à extinção ou ao esquecimento, está mais associada a uma perda, mas que ainda permanece na memória, ou seja, passível de reaver pois era um espaço legitimamente pertencente à coletividade, que, em algum momento, por motivos diversos alheios a suas vontades, eles foram forçados a deixar. O esbulho foi

³²³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Latino-Americanos – Unila. Membro do Conselho Indigenista Missionário- Cimi Regional Sul. Contato: osmarina66@gmail.com



praticado por particulares que foram adentrando as terras Guarani e lá se fixando. Porém, a dilapidação territorial não teria se efetivado se não contasse com a convivência direta do Estado brasileiro, através do Incra e da Funai.

2 Fundamentação teórica

| 936

Analisar o contexto do *Tekoha* Guarani a partir da memória dos sujeitos (indígenas e não indígenas) requer que tenhamos muita ação sobre o significado e os usos da memória. Os autores Ulpiano T. Bezerras de Meneses (1992) e Pierre Nora (1993) trazem importantes contribuições para compreender a dimensão do *Tekoha* Guarani no universo desse povo. Constata-se que o referido *Tekoha* é um lugar de memória coletiva (POLLAK, 1993) distinto dos lugares de “memória oficial” (ou ao menos que os detentores do poder econômico e político desejam que seja oficial) criados pelo poder público regional para enaltecer personagens ou fatos. Os Guarani não esquecem esse local, mantém a memória viva sobre ele e os acontecimentos em torno de seu esbulho e, o fazem acionando uma história de longa duração, de dimensões geográficas para além do pequeno espaço reservado

A memória da extinção do *Tekoha* Guarani, na visão dos Guarani, foi registrada através de entrevistas coletadas diretamente com os Guarani mais idosos, na faixa etária de 50 a 99 anos desse processo entre os anos de 2019 e 2020. Foi possível elencar os Guarani membros das famílias que moraram ou viveram por algum tempo neste *Tekoha*, chegamos à informação que a família originária do *Tekoha* Guarani é a do Coronel, isso é corroborado pelo livro de batismo da Paróquia São João Batista, de Foz do Iguaçu, que relaciona os membros desta família que foram batizados no ano de 1927, naquele *Tekoha*, relaciona Loreto Coronel, como líder³²⁴ da família extensa naquele período. Os documentos consultados foram possíveis reconstituir que a família Coronel esteve morando neste local antes mesmo da formação da Colônia Militar de Foz do Iguaçu, e permaneceram até 1950. Foram líderes desse *Tekoha*: Loreto, Maximiano (filho de Loreto) e os filhos de Maximiano: Jeronymo, Maximiano, Candido e Marco Coronel. Os Guarani levantaram que no período de ocupação

³²⁴ O conceito de líder nesse texto é empregado como sinônimo de cacique. Os Guarani não usavam, o termo cacique para seus líderes até a década de 1980, já que, no geral, o líder era o rezador (xamã) e entorno de si se aglutinavam as famílias nucleares, no geral grupo de parentela e agregados.



da família Coronel Maximiano e o Jeronymo ambos filhos de Maximiano, foram assassinados, sendo enterrados no cemitério daquele *Tekoha*. O assassinato teria acontecido devido a disputa daquela terra. Candido Coronel se mudou para o Paraguai, e Marcos Coronel se mudou com a família para a terra indígena Rio das Cobras, localizada no município de Nova Laranjeiras.

| 937

Com a saída do último membro da família Coronel em 1950, a liderança ficou a cargo da família Palácios, liderado pelo Gaspar Palácios. Depois da saída dos Palácios, foi a vez da família Centurião, assumir a liderança, a família liderada por Faustino Centurião ficou neste *Tekoha* até a expulsão definitiva na década de 1970. Muitas outras famílias viveram neste *Tekoha* antes da expulsão.

Além dos Guarani foram entrevistados alguns não indígenas que conheceram o *Tekoha* Guarani, Silvio Marcon (77 anos), Sergio Lobato Machado (81 anos) e Teresa Luiza Franco (91 anos), comprovaram a presença Guarani neste *Tekoha*, do seu modo de vida, e as pressões a que foram submetidas.

As anotações e registro das memórias dos Guarani registrados por outros pesquisadores e missionários (as) do Conselho Indigenista Missionário, o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) que atuaram/atuam junto com os Guarani, que foi demonstrando o processo de expropriação e esbulho territorial, tanto à luz da memória dos Guarani, como base na documentação histórica e etnológica foi de suma importância.

Os documentos históricos do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), comprova a demarcação da TI em 1913, no Museu do Índio contém duas pastas que trata de uma proposta de tombamento do cemitério indígena³²⁵ no ano de 1985/86, proposta por um vereador da época, chamado Sérgio Lobato Machado, essa proposta de tombamento não foi adiante, por orientação de um servidor da Funai, que ao fazer uma vistoria no local, alertou que “penso, porém, que o tombamento desse cemitério pode desdobrar-se noutras questões importantes, como o direito indígena à terra no Município de Foz do Iguaçu” (grifo nosso) (OLIVEIRA e GAISSLER, 1986, p. 1-2). A posição da Funai é sintomática em alertar que mover a documentação sobre o caso poderia resultar na garantia do direito indígena. Não o fez justamente para não garantir esse direito.

³²⁵ O processo a que se refere ao cemitério indígena se encontra no livro de RONDINELLI, Rosely Curi. Inventário analítico do arquivo permanente do Museu do Índio: documentos textuais: 1950-1994. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1997. 147 p. il. A Caixa 91, MI-PE 35/22-28 – MI-PE 35.26 e a Caixa 102. MI-PE 37/4747-55 MI-PE 37.53.



O processo administrativo da FUNAI/BSB/1053/76 foi aberto pelo Delegado Regional da Funai, Francisco Neves Brasileiro da 4ª Delegacia Regional de Curitiba, trata sobre o esbulho do *Tekoha* Guarani. Neves Brasileiro é um caso diferenciado dentro da Funai, porque foi a única voz interna no órgão que se posicionou favorável aos Guarani. Enviou documento ao Incra pedindo que não molestassem aos Guarani e que respeitassem os direitos territoriais. Solicitou estudos sobre o caso, orientou o presidente do órgão que se tratava de uma terra demarcada aos Guarani. Este processo traz à tona as correspondências trocadas entre os órgãos públicos, Funai, Incra, e o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) que buscavam encontrar uma forma viável de retirar os Guarani, transferi-los para dentro do Parque Nacional do Iguaçu e repassar a terra indígena, para o Incra promover a entrega de títulos a 62 família não indígenas que ocuparam este local. Neste processo encontra-se alguns “laudos” realizados por servidores da Funai e do Incra, órgão interessado no esbulho da terra indígena. Os “laudos” da Funai/ Incra, ocorreram nos anos de 1976 e 1977 e no ano de 1981 a Funai indicou o “antropólogo” Célio Horst, para elaborar o último laudo que cita a o *Tekoha* Guarani. Nestes “laudos” fica claro o apagamento dos Guarani, não há nenhuma citação de nomes das lideranças indígenas que eles tenham conversado, no entanto, nos laudos, fica evidente os nomes dos servidores dos órgãos públicos que eles conversaram para promover a transferência dos Guarani.

Em todo o processo a Funai sabia que se tratava de terra tradicional Guarani e que os mesmos não deveriam ser expulsos, desalojados ou transferidos, mas ignorando a conforme determinava a Constituição Federal de 1967 e o Estatuto do Índio de 1973, mesmo assim o presidente da Funai, General Ismarth Araújo de Oliveira, enviou o Ofício 310/76 ao presidente do Incra, Lourenço José Tavares Vieira da Silva, liberando a terra, e no ofício afirma que terra é de ocupação permanente dos não indígenas

A situação atual da Colônia Guarany é de ocupação permanente e antiga por colonos já levantados e cadastrados por esse órgão e pela qual os índios não demonstram qualquer interesse em voltar a ocupá-la.

Assim sendo esclareço a V. Exa, que seria esta Fundação não tem qualquer interesse na área da referida Colônia Guarany e a mesma jamais foi registrada por este órgão como de posse indígena, não existindo igualmente nenhum ato oficial que a define como área indígena.

Ante o exposto pede V. Exa. tomar as medidas que melhor convenham ao INCRA no sentido de regularizar a situação dos ocupantes da área em apreço. (OLIVEIRA, 1976)



O General Ismarth, desconsidera a demarcação feita no ano de 1913, informada no Offício nº. 237 de 04/09/1914 de José Maria de Paula, inspetor do SPI ao Dr. Marins Alves de Camargo, Secretário do Estado de Obras Públicas e Colonização.

O processo de esbulho do *Tekoha* Guarani, também teve um interesse da terra para agradar políticos do partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que tinha interesse eleitoreiros na liberação da terra e seguiu pressionando tanto o Inbra e a Funai para agilizar a liberação da terra.

A omissão da Funai é passível de punição pelos tribunais internacionais e nacional. A Funai é a maior responsável pelo esbulho, pois é o órgão que era tutor dos povos indígenas e responsável em proteger os indígenas e os seus territórios,

5 Considerações Finais

A confrontação da memória com documentação e obras bibliográficas provocaram diversas reflexões sobre a desterritorialização do *Tekoha* Guarani bem como considerações que ajudam a compreender o processo histórico, que levou a usurpação do *Tekoha* e o crime esse efetivado pelas ações do Inbra e da Funai.

O contexto histórico que se mantêm até os dias atuais é a amplitude e abrangência da violência, que perpassa a negação da etnicidade Guarani, imputando a eles o estigma de estrangeiro para negar os seus direitos e o apagamento da sua presença na região, que diariamente pelos órgãos públicos

O processo da Funai 1053/76 evidencia que o esbulho do *Tekoha* Guarani demonstrando como os órgãos federais, naquele período, agiam conforme a determinação política do regime militar, e no arrepio da lei. O Inbra participou de todos os estudos que se referiam ao *Tekoha* Guarani. O Inbra também promoveu o uso da força para cercar os Guarani dentro das suas terras, como foi denunciado por Neves Brasileiro (1976).

É necessário e urgente que os órgãos responsáveis investiguem e punam esses crimes cometidos pelos agentes públicos no período da ditadura militar. Porém, mais que uma punição aos indivíduos (públicos ou privados envolvidos) é necessário o reconhecimento da violação e a reparação, que não implica necessariamente em reparações monetárias, mas



em ações que beneficiem a coletividade e a criação de mecanismos de não repetição. Uma saída seria a implantação da justiça de transição, como forma de reparação e o salvamento do cemitério Guarani.

Referências

BRASIL.FUNAI *Processo FUNAI/BSB/1053/76*. Brasília. 1976.

CENTURIÃO, João. *Entrevista concedida a Osmarina de Oliveira. Tekoha Ocoy*, São Miguel do Iguçu. 2019.

CHAMORRO, Adriano. *Entrevista concedida à Clovis Brighenti e Osmarina de Oliveira*. Foz do Iguçu. 2017.

CORONEL, Luiz. *Entrevista para Osmarina de Oliveira*. Diamante D' Oeste, 2019.

DOOLEY, Robert A. *Vocabulário do Guarani: vocabulário básico do guarani contemporâneo (dialeto Mbuá do Brasileiro)*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1982.

FRANCO, Tereza Luíza. *Entrevista concedida à Osmarina de Oliveira*. Foz do Iguçu. 2019.

LOBATO MACHADO, Sérgio. *Entrevista concedida a Osmarina de Oliveira*. Foz do Iguçu. 2020.

MARCON, Sílvio. *Entrevista concedida a Osmarina de Oliveira*. São Miguel do Iguçu. 2019.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. "A História, cativa da memória". Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais, *Revista Instituto Estudos Brasileiros*, 34, 1992, p. 9 – 24.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n.10, dez. 1993. p.9.

OLIVEIRA, Ismarth de Araújo. A. *Ofício n. 310/Pres*. FUNAI. Brasília. 1976.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. vol. 2, n.3, 1992. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. Edições Vértice, 1992. Acesso em: 02 out. 2018.

RONDINELLI, Rosely Curi. *Inventário analítico do arquivo permanente do Museu do Índio: documentos textuais: 1950-1994*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1997.



DA HISTÓRIA ORAL LAKLÃNÕ/XOKLENG PARA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

*Micael Vaipon Weitscha*³²⁶

*Nanblá Gakran*³²⁷

| 941

Palavras-chave: Memória Laklãnõ/Xokleng, História Oral, Educação, Interculturalidade.

1 Introdução

Ao longo da minha convivência como membro do povo Laklãnõ/Xokleng e atuando em um colégio da Terra indígena, me deparei com um aumento cada vez mais acelerado de modificações na cultura e na língua materna. No decorrer do tempo, isso se agrava cada vez mais, descaracterizando assim a cultura e os valores tradicionais desta sociedade. Percebemos que o povo está preocupado em tentar recuperar as histórias e assim com isso revitalizar a língua materna.

O objetivo é contribuir para uma política de apoio e incentivo a esta sociedade na valorização linguística cultural nas diferentes formas de conhecimento literário tanto para a comunidade escolar e a comunidade em geral, conquistando assim um respeito nesta reconquista da identidade étnica cultural. A metodologia de trabalho tem seguido uma orientação linguística antropológica, tendo a experiência cultural do povo Laklãnõ/Xokleng como referência para as interpretações das noções codificadas pela língua. Assim, privilegiamos na nossa análise o conhecimento moldado no modo como os Laklãnõ/Xokleng veem o mundo e como nele interagem uns com os outros e com a natureza em que vivem e de onde tiram o seu sustento. Acreditamos que este material será de registro para as novas gerações e assim contribuir em todos os sentidos na preservação da cultura deste povo criando um espaço étnico sociocultural do estado de Santa Catarina.

³²⁶ Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC). Mestrando em linguística no PROFLLIND (UFRJ). E-mail: weitscha@gmail.com

³²⁷ Em memória. Pós-doutorado em Linguística (UFSC). e-mail: memoria.xokleng@gmail.com.



2 Informações Preliminares sobre a História do Kujánhkág que foi raptado pela Onça Gavião (Rapina)

A história relata a vida e a convivência harmoniosa entre dois irmãos. Uma história considerada pela academia “os intelectuais” como “mito”, mas o povo Laklãnõ/Xokleng acredita que em algum momento da vida quer seja no passado recente, no passado distante ou remoto, mas foi vivida pelos seus ancestrais, que atualmente é vivenciada como: ‘**ãg jug óg jógzē txi, ãg zē txi**’, ou seja, ‘as histórias dos nossos antepassados’, as histórias dos ancestrais’, por isso, ainda é respeitada como maior tesouro desta sociedade.

Neste sentido, a história a seguir, se refere a uma onça gavião (rapina), um ser que não só levava o corpo humano, mas também a alma das pessoas para o além, ou seja, raptada e levada para o céu e assim comia juntos com os demais parentes gaviões. Os Laklãnõ/Xokleng desde o passado distante acreditavam que há seres vivos no além ou no céu. Nota se que para este povo, há uma vida após a morte no além. Dessa forma o povo acreditava que existe céu na parte superior e na parte inferior há terra.

O personagem ‘Nãnbág’ da história da qual a pesquisa se refere, para chegar até no céu, enfrentou muitos obstáculos, de como criar suas asas para poder voar até os céus e assim pegar os ossos do seu irmão e trazê-los para a terra e fazer conforme o acordo que haviam feitos antes do acontecimento. Na história percebemos que a capacidade de produzir elementos que o ajudasse para poder chegar lá, foi muito difícil, mas depois de muitas tentativas, lembrou-se de usar penas e cera para fazer suas asas e assim voar até o céu. Observa-se que a história retrata a importância do ‘dén kágki’ (plumagem) e ‘déj’ (cera) do ‘mõg’ (cera da abelheira) que são elementos presentes e ainda está viva na cultura desta sociedade.

Segundo a história, “Nãnbág” não seguiu o conselho e pedido do seu irmão. Para os Laklãnõ/Xokleng se o mesmo tivesse seguido às recomendações do seu irmão, o povo acredita que não haveria morte, ou seja, a pessoa poderia morrer, mas se reencarnava novamente.



3 Metodologia

Esta pesquisa de campo foi realizada durante o 2º semestre de 2014. A partir de um modelo de questionários de investigação de uso corrente entre o pesquisador acadêmicos daquela época, foi elaborado um questionário específico para esta pesquisa, em conjunto com o orientador desse trabalho. Nas sessões de pesquisa de campo utilizei um gravador digital de áudio para a coleta de informações e posteriormente fiz a transcrição dos relatos. Além do questionário usei, como parte da pesquisa, histórias já transcritas pelo professor Nanblá Gakran coletado na década de 1980, contada pelo senhor Kännhähá Nambla. Embora eu pesquisador ser falante da língua Laklãnõ/Xokleng, considerei indispensável a coleta de dados junto a outros falantes membros da comunidade pelas seguintes razões: Ouvir e gravar como terceiro falante, como pesquisador foi seguro para adequar a gramaticalidade das frases. Na escolha dos colaboradores alguns critérios foram estabelecidos:

- ✓ Pessoas não muito jovens (o único com menos de 50 anos foi escolhido por ser professor e porque também se julgou importante incluir ao menos uma pessoa das gerações mais novas;

- ✓ Pessoas que moraram sempre a maior parte da vida na aldeia.

Durante a pesquisa, trabalhei com pessoas de diferentes idades, com especial interesse em comparar as diferenças da fala de acordo com a faixa etária, preferencialmente pessoas do mesmo sexo diferente, por minha opção. Assim, o meu primeiro colaborador tinha mais de 60 anos; o segundo colaborador também tinha mais de 60 anos; o terceiro colaborador tinha menos de 30 anos e professor. Finalmente, o quarto colaborador foi um ancião com mais de 70 anos. Atualmente, os colaboradores daquela época em que realizei as entrevistas já não existem (in memoriam), exceto o professor que colaborou para este trabalho.

Acredito que, segundo a história, se “Nãnbág” tivesse seguido o conselho do irmão, estariam entre nós, depois de um certo tempo.



4 Considerações Finais

Este Trabalho de Conclusão do Curso descreve o que consideramos os aspectos mais centrais do funcionamento das histórias do povo Laklãnõ/Xokleng, por meio de enunciados usados na comunicação cotidiana, ou seja, na linguagem atual do povo.

Como falante nativo da língua Laklãnõ/Xokleng, mas além da minha intuição e que sei das histórias, mas para os dados deste trabalho foram coletadas junto ao próprio povo ao qual pertencço.

Os estudos desenvolvidos neste trabalho têm seguido uma orientação linguística antropológica com olhar estruturalista, tendo a experiência cultural do povo Laklãnõ/Xokleng como referência para a interpretação das noções codificadas pela língua. Assim, em minha análise o conhecimento no modo como os Laklãnõ/Xokleng veem o mundo e como nele interagem uns com os outros e com a natureza em que vivem e de onde tiram o seu sustento, estão entre laçado no mundo cosmológico.

Referência

CUNHA, Lauro Pereira da. *Índios Xokleng e Colonos no Litoral Norte do Rio Grande do Sul* (Século XIX). Porto Alegre: Evangraf, 2012.

D' ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda (1996). Fontes fundamentais para o estudo do ritual Kaingang do Kikikoi. *Anais do IV Encontro de Cientistas Sociais - Vol. I*. Ijuí/RS: Unijuí, UNaM, UNOESC, UnC.

GAKRAN, Nanblá. *Estudo da Morfossintaxe da Língua Laklãnõ (Xokleng) Jê*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2005.

HENRY, Jules. A Kangang Text. *Internacional Journal of American Linguistics*, Vol. VIII. New York, Ag. 1935 n° 3-4.

K266 KEIM, Ernesto Jacob, SANTOS, Raul Fernando dos. *Educação e Sociedade Pós-Colonial: Linguagem, Ancestralidade e o Bem Viver* – Paulo Freire e Vilén Flusser Vãnhvê - Xokleng/Laklãnõ e SUMAK KAWSAY – Povos Andianos/ Ernesto Jacob, Raul Fernando dos Santos. Jundáí/SP, Paco Editorial: 2012.

MACEDO, Sergio. *Povos Indígenas em Quadrinhos- Yanomani*. Revista O Grito. Editora: Zarabatana, 2012.



MONTE, Nietta L. (Nieta Lindenberg). *Escolas da Floresta: entre o Passado Oral e o Presente Letrado*; Diário de Classe de Professores Kaxinawá/ Nietta Lindenberg Monte. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

MULLER, Sálvio A. *Opressão e depredação* (A construção da Barragem de Ibirama e a desagregação da comunidade indígena local). Blumenau: Ed. Nova Safra/ FURB, 1987.

MULLER, Sálvio A. *Os efeitos desagregadores da construção da barragem de Ibirama sobre a comunidade indígena*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1985.

NAMEM, Alexandre Machado. Botocudo: *Uma história de Contato-Florianópolis*: Editora da UFSC; Blumenau: Editora da FURB, 1994.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Os Índios Xokleng: Memória visual*. Florianópolis: Ed. UFSC/ UNIVALI, 1997.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Índios e Brancos no Sul do Brasil. A Dramática experiências dos Xokleng*. Florianópolis: Edeme, 1973.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Índios e Brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng*. Florianópolis: Ed. Edeme, 1973.

SOBANSKI, Adriane Q. CHAVES, Edilson A. BERTOLINI, João Luis S. FRONZA, Marcelo. *Metodologia I-EM. Ensinar e Aprender História: História em Quadrinhos e Canções*. Curitiba, Pr : Base editorial, 2009.

URBAN, Greg. The Semiotics fo two Speech Styles in Shokleng. In: Elizabeth Mertz and Richard J. Permentier (Eds.). *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Prespectives*. New York: Academic Press, 1985.



MEMÓRIAS E ESPAÇOS TRADICIONAIS DO POVO LAKLÃNÕ/XOKLENG

*Niscéia Cúla Martins*³²⁸

*Outros autores*³²⁹

*Georgia Carneiro da Fontoura*³³⁰

| 946

Palavras-chave: Povo Indígena Laklãnõ-Xokleng. Memória Coletiva. Espaço Tradicional

1 Introdução

Historicamente o Vale do Itajaí (SC/BR) é marcado pelo processo colonizador (Lei de Terras/1850) e decorrente expropriação do povo originário Laklãnõ/Xokleng de seu território tradicional. Contextos de opressões, sofrimentos, genocídios, perdas territoriais, culturais e de direitos que subalternizaram e negaram seu modo de *ser, saber e viver*.

Entretanto, nos últimos anos é possível identificar um extenso e minucioso trabalho nas escolas e comunidade educadora da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ no tocante a busca, registro e (*pró*)revitalização de aspectos históricos e culturais Laklãnõ/Xokleng. A partir de pesquisas, diferentes eventos e rituais ancestrais deste povo têm sido lembrados e reconstruídos como forma de um fortalecimento identitário – compreensão de sua identidade e reconfiguração de seu lugar na sociedade regional.

O presente trabalho se circunscreve em meio a estes contextos, em que estudantes do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng tem desenvolvido projetos pedagógicos através de pesquisas na memória coletiva de seu povo, buscando, através de suas temáticas, articular movimentos de re-encontro com seus saberes, conhecimentos e sua história produzir

³²⁸ Estudante indígena Laklãnõ/Xokleng do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng (FURB). Professora na Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté. Contato: martins.nisceia@gmail.com.

³²⁹ Este trabalho está sendo desenvolvido em conjunto pelos estudantes indígenas Laklãnõ/Xokleng do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng (FURB): Niscéia Cúla Martins, Ivonete Vailui Weitchá, Bela Vacra Aihú Ndili Weitchá, Luzia Telé Crendô e Josué Vomble Clendô.

³³⁰ Professora e orientadora dos projetos pedagógicos desenvolvidos na disciplina Saberes e Conhecimentos Tradicionais Laklãnõ Xokleng I e II do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng (FURB). Doutora em Desenvolvimento Regional, Professora do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia Educação da Universidade Regional de Blumenau. Contato: gfontoura@furb.br.



materiais a serem trabalhados nas escolas indígenas como meio de fortalecimento identitário e promotor de processos de resistência cultural.

2 O curso de Pedagogia Indígena Xokleng e a execução dos projetos pedagógicos nas disciplinas Saberes e Conhecimentos Tradicionais Laklãnõ/Xokleng I e II

| 947

O curso de Pedagogia - Indígena Xokleng é oriundo da reivindicação do Povo Laklãnõ/Xokleng, lideranças e professores do povo, em conjunto com o Conselho Estadual dos Povos Indígenas – CEPIN³³¹, demandaram a necessidade de formação de pedagogos que contemplasse as especificidades da etnia junto ao Governo do Estado de Santa Catarina. “Sua oferta surge em um contexto regional em que a visibilização da história e cultura, passada e presente do Povo Laklãnõ/Xokleng na região se impõe necessária para (re)escrever a história de colonização do Vale do Itajaí e (re)conhecer a presença histórica e milenar desse Povo na região sul do país.” (PPC, 2019).

A construção do curso e o desenvolvimento dos fundamentos, metodologias e organização é fruto de uma construção compartilhada que contou com a colaboração de professores das Escolas Indígenas Educação Básica Laklãnõ e Escola Indígena Vanhecu Patté, para o desenho da Matriz Curricular, elaboração de ementários de conteúdos específicos da história e cultura do povo e organização do cronograma de aulas. Por meio do diálogo e de forma conjunta, professores indígenas e não indígenas, gestores e lideranças Laklãnõ/Xokleng organizaram meios que o projeto assegurasse que os conhecimentos, saberes e práticas indígenas mantivessem uma relação de interculturalidade com os saberes, conhecimentos e práticas exigidas para a formação no Curso de Pedagogia – Indígena Xokleng.

Esse grupo de trabalho definiu, entre outros aspectos, a estrutura curricular, os componentes, carga horária e distribuição ao longo do curso. As ementas dos novos

³³¹ Conselho Estadual dos Povos Indígenas CEPIN/SC, criado pela Lei nº 16.537 de 23 de dezembro de 2014, é órgão colegiado, de caráter permanente, deliberativo e consultivo, vinculado à Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação (SST), que contará com a participação dos povos indígenas, da sociedade civil e do Estado. Parágrafo único. O Cepin-SC tem como finalidade promover políticas públicas que contemplem os povos indígenas do Estado, fomentar a igualdade de direitos desses povos e garantir o exercício da cidadania por meio da participação indígena em atividades políticas, econômicas, sociais e culturais. Disponível em: <https://www.sds.sc.gov.br/index.php/conselhos/cepin>.



componentes, principalmente as ligadas às especificidades da história e cultura indígenas, foram elaboradas em conjunto, assim como a indicação das referências bibliográficas e dos nomes dos professores.

Deste modo, buscou-se atender aos anseios e pressupostos teóricos e metodológicos da comunidade indígena e demais documentos curriculares nacionais sobre a formação de pedagogos e pedagogas, que possam atuar nas escolas e junto à comunidade, conciliando os saberes produzidos pelos sujeitos indígenas e os saberes da sociedade não indígena que possam contribuir para os contextos de vivências interculturais. Para tanto, a proposta do curso incentiva e se pauta na prática da pesquisa, da extensão e do ensino via projetos interculturais de forma articulada e em diálogo constante com todos os envolvidos no projeto formador e as práticas culturais da comunidade.

O curso de Pedagogia Indígena Xokleng tem por objetivo formar professoras e professores pertencentes ao Povo Indígena Laklãnõ/Xokleng para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, coordenação e orientação pedagógica das escolas e no desenvolvimento de projetos de interesse das comunidades, com competência para refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas de uma educação diferenciada pautada na perspectiva da interculturalidade. Está organizado em áreas do conhecimento cujos componentes curriculares e currículo diferenciado procuram contemplar as especificidades da educação indígena, em especial a Laklãnõ/Xokleng. Utiliza como método a Pedagogia da Alternância por meio da qual as experiências de formação ocorrem junto à comunidade e escolas indígenas e outra parte na Universidade (PPC, 2019).

As disciplinas Saberes e conhecimentos tradicionais do Povo Laklãnõ/Xokleng I e Saberes e conhecimentos tradicionais do Povo Laklãnõ/Xokleng II integram, respectivamente, o quarto e quinto semestre do curso. Estas visam identificar e refletir sobre os saberes e conhecimentos tradicionais do Povo Laklãnõ/Xokleng que envolvem: os conceitos de terra, território, territorialidade, espaços tradicionais e mitologia, bem como as cosmologias Indígenas e cosmologia Laklãnõ e suas biodiversidades (plantas e ervas medicinais), principalmente no que se refere à alimentação tradicional.

Para realização do objetivo proposto pelas disciplinas, foram realizadas aulas expositivas-dialogadas, rodas de conversa com anciões, professores e pesquisadores do povo Laklãnõ/Xokleng, atividades de campo na Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ, e o



desenvolvimento de projetos pedagógicos sobre temáticas que envolvem e relacionam os saberes e conhecimentos do povo com práticas e ações pedagógicas nas escolas indígenas e não indígenas.

Deste modo, o projeto que se apresentará na sequência está em desenvolvimento pela equipe integrada pelos estudantes indígenas Cuzugn Cornelio Clendo, Daiane Lala Priprá, Danieli Kundin Weitchá, Filipe Amandio Crendô Priprá, Leidiane Leondá Juvei Ananias e Leoni Kalebi Ivo Clendo e possui o objetivo de pesquisar na memória coletiva do povo o histórico da fundação e construção da aldeia Bugio, da Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ. O resultado deste projeto, além da produção de um portfólio sobre o tema proposto, com fotos, áudios, vídeos e pesquisa histórica, contará com a elaboração de um material pedagógico a compor o acervo da Escola Indígena de Educação Básica.

| 949

3 Projeto Pedagógico: Memórias e Espaços Tradicionais Laklãnõ/Xokleng

As produções materiais e simbólicas esculpidas no tempo se comunicam com o presente e participam das produções do território (FLÁVIO, 2011) e da identidade cultural de um grupo – sua relação de pertencimento – “vínculos espirituais e simbólicos que dão sentido à vida e valores ao território” (HAESBAERT, 1990, p. 21). Estas experiências e vivências estão consubstanciadas na memória coletiva.

Esta compreensão do território recupera o sentido simbólico e cosmológico de espaço tradicional e ancestral “uma vez que, com a tradição de relembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem o território de onde emergiram na origem do mundo e onde estão presentes nos rituais, nas crenças, nas histórias e mitos. (BANIWA, 2015, p. 128)

Para Little (1994), a memória coletiva é uma das formas mais importantes dos povos para localização no espaço geográfico. O ato de rememoração conecta estes tempos-lugares da sua história, é uma viagem através da cartografia da memória da existência, traça “a pluralidade de possibilidades de significações e relações com o espaço vivido, impossibilitando uma concepção de território como categoria genérica e exterior aos sujeitos que nele habitam” (REGINA, s/d, p.3).

A partir do exposto, esse projeto busca através da memória coletiva identificar a trajetória e a conquista dos Espaços Tradicionais nos dias de hoje. Assim, por meio de



pesquisas buscar informações através de relatos e contos de práticas vividas por nossos ancestrais, demonstrar as dificuldades enfrentadas pelo povo ao longo do tempo e a importância de conhecer e reconhecer o espaço tradicional.

Os espaços tradicionais de memórias são importantes para incentivo da cultural, buscando informações através de relatos e contos, reconhecer e saber por onde andavam nossos ancestrais e porque faziam os mesmos trajetos. Importância de ensinar através de práticas vividas com anciãos e sábios, falar sobre os caminhos percorridos dentro do antigo território tradicional.

O desenvolvimento das atividades do projeto iniciou com as atividades culturais realizadas entre os dias 19 e 23 de abril, no evento “Abril de Reflexão Laklãnõ/Xokleng: a festa do MÕG” organizado pela Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté. Além dos trabalhos desenvolvidos com os estudantes pelos professores e professoras envolvidos com o projeto, foram organizadas rodas de conversa com anciões e anciãs do povo.



Figura – Convite para o evento Abril de Reflexão Laklãnõ/Xokleng: a festa do MÕG

CONVITE



*É com imenso prazer que a E.I.E.B. Vanheçú Patté, liderança e a comunidade da Aldeia Bugio, convida a vossa senhoria, para o evento **Abril de Reflexão Laklãnõ/Xokleng, a FESTA DO MÕG**, no local haverá várias atrações para os convidados e visitantes.*

A semana do Abril de Reflexão, terá início do dia 19 à 23 de abril/2022, com apresentações teatrais, exposição de artesanato, palestras, jogos tradicionais (Guarani e Laklãnõ/Xokleng), bebida (mõg) e culinária indígena, e outras atrações que valorizam a cultura Laklãnõ/Xokleng.

No local haverá venda de artesanatos confeccionados pelos artesões da Aldeia Bugio.

Contato Trilha da Sapopema: 47 9 9778 - 7759




Dia 19/04 (terça feira): 09:00hs - Cerimonia de Abertura - Abertura das exposição., jogos tradicionais indígenas, teatro.

Dia 20/04 (quarta feira): 09:00hs – Início das apresentações culturais. Jogos tradicionais, palestra, teatro (anos iniciais).

Dia 21/04 (quinta feira): 09:00hs – Início das apresentações culturais. Exposição de trabalhos e artesanatos indígenas, jogos tradicionais indígenas.

Dia 22/04 (sexta feira): 09:00hs – Início das apresentações culturais. Teatro, jogos tradicionais, exposição de artesanatos. , roda de conversa "A construção da Barragem e a fundação da Aldeia Bugio.

Dia 23/04 (sábado): 09:00hs – Início das apresentações culturais. Teatro "Laklãnõ óg vānh kajú jó kabel" (Resistencia do povo Laklãnõ), Palestra "A Luta pela Vida", (ACO 1100, Terra Indígena Laklãnõ em pauta no STF).




Fonte: acervo dos autores

Na programação foi integrada uma roda de conversa sobre a fundação da aldeia Bugio com ancião João Patté antigo morador da aldeia, como forma de diálogo com a comunidade, acadêmicos do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng e professores da escola. Esta roda de conversa compõe as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes indígenas de dois projetos pedagógicos desenvolvidos para as disciplinas do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng. Durante esta roda, através da narrativa do ancião foi possível identificar na memória coletiva espaços tradicionais importantes para o povo. Abaixo apresentamos imagens de alguns momentos desta roda:



Figura 2 – Roda de conversa com anciões e anciãs na Casa de Artesanato na noite de 22 de abril de 2022.



Fonte: acervo dos autores

Figura 3 – Roda de conversa com anciões e anciãs na Casa de Artesanato



Fonte: acervo dos autores



No dia 24 de abril ocorreu outra roda de conversa com o ancião Brasília Priprá sobre os processos de luta pela redemarcação da Terra Indígena, seguida de apresentação teatral e de canto das crianças.

Figura – Roda de conversa com Brasília Priprá



Fonte: Acervo dos autores

Figura – Apresentação de teatro dos estudantes da Escola Indígena Vanhecú Patté



Fonte: acervo dos autores



O presente trabalho ainda está em desenvolvimento, estudos e pesquisas documentais e com anciões, anciãs e membros da comunidade estão dentre as atividades a serem desenvolvidas. O objetivo do grupo é a elaboração de um portfólio e um documentário que aborde os espaços tradicionais e memoriais do povo Laklãñõ/Xokleng, a serem utilizados em atividades pedagógicas nas escolas da Terra Indígena Ibirama Laklãñõ.

| 954

4 Palavras Finais

Este trabalho ressalta a importância de ensinar através de práticas vividas com anciões e sábios, que ao falar sobre os caminhos percorridos dentro do antigo território tradicional, retomam através da memória coletiva territórios e territorialidades cartografadas na existência Laklãñõ/Xokleng.

Deste modo, o projeto em execução objetiva trazer para a comunidade e educandos a memória das experiências vividas, as dificuldades que enfrentadas ao longo do tempo e a importância de conhecer e reconhecer o espaço tradicional, enquanto lugares de provitalização cultural, promotores de saberes e conhecimentos do povo Laklãñõ/Xokleng.

Referências

BANIWA, Gersem. Autonomia indígena no Brasil: desafios e possibilidades. In: DUPRAT, Débora (Org). *Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais*. Brasília: ESMPU, 2015. p.117-137.

FLÁVIO, Luiz Carlos. *Memória(s) e território: elementos para o entendimento da constituição de Francisco Beltrão-PR*. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Unesp, Presidente Prudente, SP, 2011.

FONTOURA, Georgia Carneiro da. *Memória e/m resistência Laklãño/Xokleng: contribuições e desafios para um pensar-ser-fazer decolonial e intercultural no Vale do Itajaí*. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2021.

FURB. CCEAL. *Projeto Pedagógico do Curso – Pedagogia Indígena Xokleng*. Blumenau, 2019. Disponível em:

https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202102261441550.PROJETO_PEDAGOGICO_001-2020-CCEAL.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.



HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vertice, 1990.

LITTLE, Paul. E. Espaço, memória e migração: Por uma teoria da reterritorialização. *Textos de História*, v. 2, no 4, Brasília, 1994

REGINA, Adriana Werneck. *O espaço vivido pelos Panará: o sentido vivido no espaço*. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/306/o/ComunAdrianaWerneke.pdf>
Acesso em 5 ago 2021.



ALDEIA BUGIO NA TERRA INDÍGENA LAKLÃÕ: MEMÓRIAS DE FUNDAÇÃO E CONSTRUÇÃO

Danieli Kundin Weitchá³³²

Outros autores³³³

Georgia Carneiro da Fontoura³³⁴

| 956

Palavras-chave: Memória coletiva, Aldeia Bugio, Povo Indígena Laklãõ/Xokleng, Terra Indígena Laklãõ.

1 Introdução

O Vale do Itajaí é historicamente marcado pelo processo colonizador (Lei de Terras/1850) que deu a tônica da ocupação territorial e decorrente expropriação do povo originário Laklãõ/Xokleng de seu território tradicional. Contextos de opressões, sofrimentos, genocídios, perdas territoriais, culturais e de direitos que subalternizaram e negaram seu modo de *ser, saber e viver*.

Entretanto, nos últimos anos é possível identificar um extenso e minucioso trabalho nas escolas e comunidade educadora da Terra Indígena Ibirama Laklãõ no tocante a busca, registro e (*pró*)revitalização de aspectos históricos e culturais Laklãõ/Xokleng. A partir de pesquisas, diferentes eventos e rituais ancestrais deste povo têm sido lembrados e reconstruídos como forma de um fortalecimento identitário – compreensão de sua identidade e reconfiguração de seu lugar na sociedade regional.

O presente trabalho se circunscreve em meio a estes contextos, em que estudantes do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng tem desenvolvido projetos pedagógicos através de

³³² Estudante indígena Laklãõ Xokleng do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng (FURB). Professora e orientadora da Língua Xokleng na Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté. Contato: dannyweitcha@gmail.com.

³³³ Este trabalho está sendo desenvolvido em conjunto pelos estudantes indígenas Laklãõ/Xokleng do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng (FURB): Cuzugn Cornelio Clendo, Daiane Lala Priprá, Danieli Kundin Weitchá, Filipe Amandio Crendô Priprá, Leidiane Leondá Juvei Ananias e Leoni Kalebi Ivo Clendo

³³⁴ Professora da disciplina Saberes e Conhecimentos Tradicionais Laklãõ Xokleng I e II do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng (FURB). Doutora em Desenvolvimento Regional, Professora do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia Educação da Universidade Regional de Blumenau. Contato: gfontoura@furb.br.



pesquisas na memória coletiva de seu povo, buscando, através de suas temáticas, articular movimentos de re-encontro com seus saberes, conhecimentos e sua história produzir materiais a serem trabalhados nas escolas indígenas como meio de fortalecimento identitário e promotor de processos de resistência cultural.

2 O curso de Pedagogia Indígena Xokleng e a execução dos projetos pedagógicos nas disciplinas Saberes e Conhecimentos Tradicionais Laklãnõ/Xokleng I e II

O curso de Pedagogia - Indígena Xokleng é oriundo da reivindicação do Povo Laklãnõ/Xokleng, lideranças e professores do povo, em conjunto com o Conselho Estadual dos Povos Indígenas – CEPIN³³⁵, demandaram a necessidade de formação de pedagogos que contemplasse as especificidades da etnia junto ao Governo do Estado de Santa Catarina. “Sua oferta surge em um contexto regional em que a visibilização da história e cultura, passada e presente do Povo Laklãnõ/Xokleng na região se impõe necessária para (re)escrever a história de colonização do Vale do Itajaí e (re)conhecer a presença histórica e milenar desse Povo na região sul do país.” (PPC, 2019).

A construção do curso e o desenvolvimento dos fundamentos, metodologias e organização é fruto de uma construção compartilhada que contou com a colaboração de professores das Escolas Indígenas Educação Básica Laklãnõ e Escola Indígena Vanhecu Patté, para o desenho da Matriz Curricular, elaboração de ementários de conteúdos específicos da história e cultura do povo e organização do cronograma de aulas. Por meio do diálogo e de forma conjunta, professores indígenas e não indígenas, gestores e lideranças Laklãnõ/Xokleng organizaram meios que o projeto assegurasse que os conhecimentos, saberes e práticas indígenas mantivessem uma relação de interculturalidade com os saberes, conhecimentos e práticas exigidas para a formação no Curso de Pedagogia – Indígena Xokleng.

³³⁵ Conselho Estadual dos Povos Indígenas CEPIN/SC, criado pela Lei nº 16.537 de 23 de dezembro de 2014, é órgão colegiado, de caráter permanente, deliberativo e consultivo, vinculado à Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação (SST), que contará com a participação dos povos indígenas, da sociedade civil e do Estado. Parágrafo único. O Cepin-SC tem como finalidade promover políticas públicas que contemplem os povos indígenas do Estado, fomentar a igualdade de direitos desses povos e garantir o exercício da cidadania por meio da participação indígena em atividades políticas, econômicas, sociais e culturais. Disponível em: <https://www.sds.sc.gov.br/index.php/conselhos/cepin>.



Esse grupo de trabalho definiu, entre outros aspectos, a estrutura curricular, os componentes, carga horária e distribuição ao longo do curso. As ementas dos novos componentes, principalmente as ligadas às especificidades da história e cultura indígenas, foram elaboradas em conjunto, assim como a indicação das referências bibliográficas e dos nomes dos professores.

| 958

Deste modo, buscou-se atender aos anseios e pressupostos teóricos e metodológicos da comunidade indígena e demais documentos curriculares nacionais sobre a formação de pedagogos e pedagogas, que possam atuar nas escolas e junto à comunidade, conciliando os saberes produzidos pelos sujeitos indígenas e os saberes da sociedade não indígena que possam contribuir para os contextos de vivências interculturais. Para tanto, a proposta do curso incentiva e se pauta na prática da pesquisa, da extensão e do ensino via projetos interculturais de forma articulada e em diálogo constante com todos os envolvidos no projeto formador e as práticas culturais da comunidade.

O curso de Pedagogia Indígena Xokleng tem por objetivo formar professoras e professores pertencentes ao Povo Indígena Laklãnõ/Xokleng para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, coordenação e orientação pedagógica das escolas e no desenvolvimento de projetos de interesse das comunidades, com competência para refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas de uma educação diferenciada pautada na perspectiva da interculturalidade. Está organizado em áreas do conhecimento cujos componentes curriculares e currículo diferenciado procuram contemplar as especificidades da educação indígena, em especial a Laklãnõ/Xokleng. Utiliza como método a Pedagogia da Alternância por meio da qual as experiências de formação ocorrem junto à comunidade e escolas indígenas e outra parte na Universidade (PPC, 2019).

As disciplinas Saberes e conhecimentos tradicionais do Povo Laklãnõ/Xokleng I e Saberes e conhecimentos tradicionais do Povo Laklãnõ/Xokleng II integram, respectivamente, o quarto e quinto semestre do curso. Estas visam identificar e refletir sobre os saberes e conhecimentos tradicionais do Povo Laklãnõ/Xokleng que envolvem: os conceitos de terra, território, territorialidade, espaços tradicionais e mitologia, bem como as cosmologias Indígenas e cosmologia Laklãnõ e suas biodiversidades (plantas e ervas medicinais), principalmente no que se refere à alimentação tradicional.



Para realização do objetivo proposto pelas disciplinas, foram realizadas aulas expositivas-dialogadas, rodas de conversa com anciões, professores e pesquisadores do povo Laklãnõ/Xokleng, atividades de campo na Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ, e o desenvolvimento de projetos pedagógicos sobre temáticas que envolvem e relacionam os saberes e conhecimentos do povo com práticas e ações pedagógicas nas escolas indígenas e não indígenas.

| 959

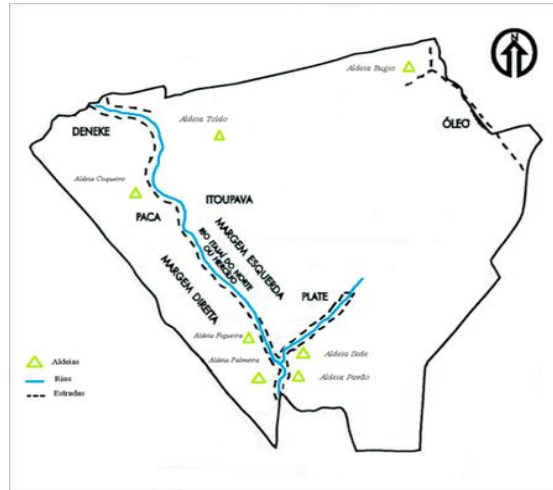
Deste modo, o projeto que se apresentará na sequência está em desenvolvimento pela equipe integrada pelos estudantes indígenas Cuzugn Cornelio Clendo, Daiane Lala Priprá, Danieli Kundin Weitchá, Filipe Amandio Crendô Priprá, Leidiane Leondá Juvei Ananias e Leoni Kalebi Ivo Clendo e possui o objetivo de pesquisar na memória coletiva do povo o histórico da fundação e construção da aldeia Bugio, da Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ. O resultado deste projeto, além da produção de um portfólio sobre o tema proposto, com fotos, áudios, vídeos e pesquisa histórica, contará com a elaboração de um material pedagógico a compor o acervo da Escola Indígena de Educação Básica.

3 Projeto pedagógico: a fundação da aldeia Bugio

Com base em nossos estudos e vivências decidimos desenvolver o projeto sobre a memória de fundação da Aldeia Bugio, localizada na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ. A aldeia Bugio é a única distante das demais 9 aldeias da Terra Indígena Ibirama, possui aproximadamente 109 famílias, tendo um cacique regional responsável pelas demandas da aldeia. Com a luta das lideranças, conseguimos uma escola e um posto de saúde de início para a aldeia. A partir de então o processo de transformação tem avançado e conta com a ajuda da comunidade e apoio das lideranças.

Na Figura abaixo é possível verificar a localização da aldeia Bugio em relação as demais aldeias da Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ. Nesta imagem aparecem apenas 7 aldeias, sendo que hoje temos mais 2:

Figura 1 – Localização das aldeias na Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ.



Fonte: Namem, 2016

A Terra Indígena Ibirama abrange 4 municípios (José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis), 14 mil hectares legalizados, e um total de 37 mil hectares que estão em análise de processo jurídico (PEREIRA et al, 1988). Pertencem à Terra Indígena Laklãnõ as aldeias: Sede, Figueira, Toldo, Coqueiro, Palmeirinha, Pavão, Plipatól, Klopag e Bugio, sendo esta última foco desse projeto.

A aldeia Bugio passou por vários processos de transformação desde o seu fundamento até os dias atuais. O ano de povoamento foi em 1979, desde então, seu processo de mudança começou com as lideranças que davam a contrapartida para a melhoria na aldeia.

Sua localização geográfica fica no Alto Vale do Itajaí, norte de Santa Catarina, entre os municípios de Doutor Pedrinho, Itaiópolis, Rio Negrinho e José Boiteux, com altitude aproximada de 960 metros acima do nível do mar.

A lentidão do poder público em atender às reivindicações e a precariedade nas condições de vida na nova aldeia que não apresentava nenhum tipo de infraestrutura, fez com que o Sr. Vanhecu Patté doasse a própria casa para que fosse construída a escola que levou o seu nome e foi organizada para atender as séries iniciais do ensino fundamental. O registro de matrícula da primeira turma data de março de 1983, tendo como primeiro professor Sr. Olimpio Severino da Silva. (EIEB VANHECU PATTE, 2018).

A Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté integra no seu espaço físico o Centro Indígena de Educação Infantil Olímpio Severino da Silva, tendo as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entorno da



escola pode-se encontrar espaços de revitalização da memória e cultura Laklãnõ/Xokleng como o Memorial do Povo Laklãnõ/Xokleng, o Espaço Cultural, a Casa do Artesanato, a Trilha Sapopema e o Cenário, que constituem locais para atividades da escola, encontros da comunidade e espaço para para receber visitantes (indígenas e não indígenas).

Conforme dados da SED no ano de 2019, constam matriculadas 95 crianças na Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté, sendo desses, 44 nos anos iniciais e 355 na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, sendo 117 nos anos iniciais. Além dessas escolas que pertencem ao sistema estadual, integram o sistema municipal de José Boiteux o Centro de Educação Infantil Jõ Tõ Aju que atende em torno de 40 crianças e funciona junto ao espaço da Escola Laklãnõ e o Centro de Educação Infantil Olímpio Severino da Silva com aproximadamente 15 crianças e funciona junto ao espaço da Escola Vanhecu Patté.

Para execução do projeto, serão realizadas rodas de conversa com anciãos e sábios da aldeia, com base nos dados coletados pela memória oral, iremos desenvolver uma pasta arquivo (portfólio) com principais dados de transformações desde o início da fundação da aldeia bugio, contendo fotos e registros.

O desenvolvimento do trabalho, dar-se início com pesquisas com os anciãos, sendo dessa forma para a coleta de informações, sendo que nessas atividades iremos precisar de câmera fotográfica, gravador de vídeo/ áudio, e folhas/caderno para registros, a partir deste iremos registrar e proceder com mais quatro pesquisas, bem como pesquisar em TCCs e dissertações sobre esse tema, buscando assim registrar fatos e fotos. Iremos construir o portfólio com a pasta separando as fotos com seus respectivos registros, por exemplo; uma ou mais fotos do primeiro posto de saúde da aldeia, com o registro sobre o mesmo ao lado e assim sucessivamente considerando a coerência do assunto nas informações seguintes, seguindo passo a passo e comparando as demais pesquisas.

O desenvolvimento das atividades do projeto iniciou com as atividades culturais realizadas entre os dias 19 e 23 de abril, no evento “Abril de Reflexão Laklãnõ/Xokleng: a festa do MÕG” organizado pela Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté. Além dos trabalhos desenvolvidos com os estudantes pelos professores e professoras envolvidos com o projeto, foram organizadas rodas de conversa com anciões e anciãs do povo.

Figura – Convite para o evento Abril de Reflexão Laklãnõ/Xokleng: a festa do MÕG



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina: saberes para gerar esperanças

CONVITE



É com imenso prazer que a E.I.E.B. Vanhecú Patté, liderança e a comunidade da Aldeia Bugio, convida a vossa senhoria, para o evento **Abril de Reflexão Laklãnô/Xokleng, a FESTA DO MÔG**, no local haverá várias atrações para os convidados e visitantes.

A semana do Abril de Reflexão, terá início do dia 19 à 23 de abril/2022, com apresentações teatrais, exposição de artesanato, palestras, jogos tradicionais (Guarani e Laklãnô/Xokleng), bebida (môg) e culinária indígena, e outras atrações que valorizam a cultura Laklãnô/Xokleng.

No local haverá venda de artesanatos confeccionados pelos artesões da Aldeia Bugio.

Contato Trilha da Sapopema: 47 9 9778 - 7759



Dia 19/04 (terça feira): 09:00hs - Cerimônia de Abertura - Abertura das exposições, jogos tradicionais indígenas, teatro.

Dia 20/04 (quarta feira): 09:00hs – Início das apresentações culturais. Jogos tradicionais, palestra, teatro (anos iniciais).

Dia 21/04 (quinta feira): 09:00hs – Início das apresentações culturais. Exposição de trabalhos e artesanatos indígenas, jogos tradicionais indígenas.

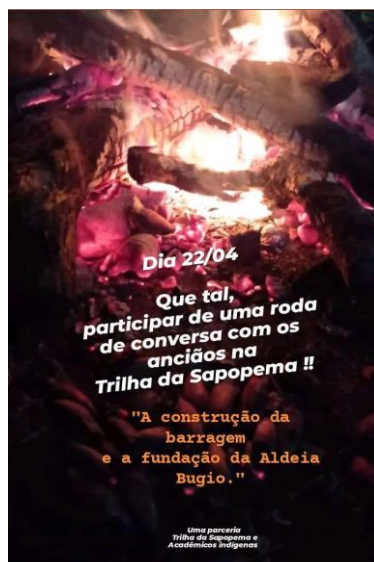
Dia 22/04 (sexta feira): 09:00hs – Início das apresentações culturais. Teatro, jogos tradicionais, exposição de artesanatos, roda de conversa “A construção da Barragem e a fundação da Aldeia Bugio.

Dia 23/04 (sábado): 09:00hs – Início das apresentações culturais. Teatro “Laklãnô ôg vânh kajú jó kabel” (Resistência do povo Laklãnô), Palestra “A Luta pela Vida”, (ACO 1100, Terra Indígena Laklãnô em pauta no STF).



Fonte: acervo dos autores

Figura – Convite para Roda de Conversa “A construção da Barragem Norte e a fundação da Aldeia Bugio”



Fonte: acervo dos autores

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL
Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,
02 e 27 de maio de 2022 (online)
ISBN: 978-85-7897-330-8



Na programação foi integrada uma roda de conversa sobre a fundação da aldeia Bugio com ancião João Patté antigo morador da aldeia, como forma de diálogo com a comunidade, acadêmicos do Curso de Pedagogia Indígena Xokleng e professores da escola. Esta roda de conversa compõe as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes indígenas. Abaixo apresentamos imagens de alguns momentos desta roda:

| 963

Figura 2 – Roda de conversa com anciões e anciãs na Casa de Artesanato na noite de 22 de abril de 2022.



Fonte: acervo dos autores



Figura 3 – Roda de conversa com anciões e anciãs na Casa de Artesanato



Fonte: acervo dos autores

A Casa de Artesanato foi construída na Aldeia Bugio em 2015, em parceria com o Comin, localiza-se próximo a Escola Indígena de Educação Básica Vanhecú Patté e constitui um importante espaço para realização dos eventos culturais e atividades da escola. Sua estrutura foi pensada e construída com uma grande roda de fogo cavada no centro, conforme a memória das que existiam em suas moradias.

As rodas de fogo reúnem elementos promotores da oralidade, em que as histórias contadas que fazem a *narrativa* - relatam, transmitem conhecimentos, sentimentos e *lembranças* e/m experiências vividas. São *lugares* que abrem caminho para outros *tempos* – de *sentir, viver, lembrar*. Um círculo comunitário conjunto ao fogo sagrado, onde emanam valores milenares guardados na memória de um povo indígena. (FONTOURA, 2021). Esta metodologia é essencial para acessar saberes e conhecimentos dos mais velhos – anciões e anciãs, “Nas aldeias, as rodas de conversas nos ajudam a contar e reconstruir nossa história que erroneamente foi contada” (WALDERES COCTA PRIPRA, 2021, p.27).

O presente trabalho ainda está em desenvolvimento, estudos e pesquisas documentais e com anciões, anciãs e membros da comunidade estão dentre as atividades a



serem desenvolvidas. O objetivo do grupo é a elaboração de um portfólio visando registrar os principais acontecimentos que constituem a história da aldeia Bugio, que servirá tanto para apoio pedagógico escolar como para apoio de pesquisa.

Reflexões e desafios em percurso...

| 965

Este trabalho busca socializar o desenvolvimento das pesquisas realizadas pelos estudantes indígenas no curso de Pedagogia Indígena Xokleng da FURB, desenvolvidos nas disciplinas Saberes e conhecimentos tradicionais do Povo Laklãnõ/Xokleng I e Saberes e conhecimentos tradicionais do Povo Laklãnõ/Xokleng II.

O projeto apresentado visa manter viva a história dos primeiros locais de habitação na aldeia Bugio, as primeiras construções, visto que ao longo do tempo não foi repassado para as novas gerações, por este motivo o projeto visa valorizar, mostrar com fatos(registros) e fotos as casas, primeira escola, primeiro posto de saúde, toda trajetória e história da aldeia. Desta forma, ~com memórias, mantemos viva a nossa história, a nossa origem!³³⁶

Referências

BENTO, Karla Lucia. *Povo Laklãnõ/Xokleng e/em processos de decolonização: leituras a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté - Aldeia Bugio*. 2018. 245 f. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2018.

FONTOURA, Georgia Carneiro da. *Memória e/m resistência Laklãnõ/Xokleng: contribuições e desafios para um pensar-ser-fazer decolonial e intercultural no Vale do Itajaí*. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2021.

FURB. CCEAL. *Projeto Pedagógico do Curso – Pedagogia Indígena Xokleng*. Blumenau, 2019. Disponível em: https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202102261441550.PROJETO_PEDAGOGICO_001-2020-CCEAL.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

PATTE, A. K. et al. *Aldeias da Terra Indígena Laklãnõ*. Florianópolis: UFSC, 2016.

³³⁶ Trecho na primeira pessoa escrita pelos estudantes que desenvolvem o projeto.



PEREIRA, Walmir da S., et al. *Lauda 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.

PRIPRA, Walderes Cocta. *Lugares de Acampamento e Memória do Povo Laklãnõ/Xokleng, Santa Catarina*. 2021. 127f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.



MEMÓRIA E/M RESISTÊNCIA LAKLÃNÕ/XOKLENG: um pensar-ser-fazer decolonial e intercultural no Vale do Itajaí?!

Georgia Carneiro da Fontoura³³⁷

Lilian Blanck de Oliveira³³⁸

| 967

Agência Financiadora: CAPES³³⁹

Palavras-chave: Povo Indígena Laklãnõ-Xokleng, Memória Coletiva, Decolonialidade, Interculturalidade, Vale do Itajaí.

1 Introdução

não se apaga as ricas memórias dos nossos ancestrais, não se seca as raízes de que já tem sementes espalhadas pela terra para brotar e não se apara as largas asas, pois o céu é liberdade para voar e assim encontrar o grande espírito. Na tentativa...na memória...na luta...na resistência...pela sobrevivência Marcondes Namblá³⁴⁰

Historicamente o Vale do Itajaí (SC/BR) é marcado pelo processo colonizador (Lei de Terras/1850) e decorrente expropriação do povo originário Laklãnõ/Xokleng. Opressões, sofrimentos, genocídios, perdas territoriais, culturais e de direitos subalternizaram e negaram seu modo de *ser, saber e viver* - realidades de exclusão e invisibilização, mazelas políticas e

³³⁷ Doutora em Desenvolvimento Regional, Professora do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia Educação da Universidade Regional de Blumenau, integrante do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD. Contato: gfontoura@furb.br.

³³⁸ Doutora em Teologia, Professora no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, vinculada ao Departamento de Educação da Universidade Regional de Blumenau, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD. Contato: lilianblanck@furb.br.

³³⁹ Bolsa Capes Demanda Social - CAPES

³⁴⁰ Trechos extraídos do Facebook de Marcondes Namblá (in memoriam).



sociais ainda vigentes. A memória coletiva é a expressão viva da história de um povo, especialmente àqueles da oralidade, na qual ausências e presenças de eventos, tempos, lugares, reinterpretem sua existência no hoje. Para uma população indígena a forte ligação com o passado é o modo pelo qual se persevera a vivência de sua ancestralidade – uma *cartografia* no tempo da existência.

| 968

Os movimentos internos desta etnia e sua população tem reverberado no contexto regional e para além deste em virtude das relações e tessituras que decorrem dos projetos e respectivos processos em desenvolvimento. Realização e/ou participação em eventos e projetos nas universidades e escolas da região; interação com a sociedade envolvente por meio da abertura de trilhas para visitação na TI e atividades na Semana dos Povos Indígenas (abril) e Contato (setembro); construção e/ou acessibilidade a políticas afirmativas de acesso ao Ensino Superior; participação ativa em organismos civis e públicos; entre outros.

Se constituem em formas de luta e resistência no/do território de seus antepassados - *Tempos de esperança* a um **lugar** de viver e/m *possibilidades*³⁴¹ dignas a um Bem Viver. Rememorar detêm o poder de identificar um fio que une o passado ao presente, fortalece e identifica a jornada comum – uma tessitura em lembranças e resistências materializada em signos e significados ancestrais, que consubstanciam o presente e forjam o futuro.

Este resumo visa socializar os estudos e resultados obtidos pela pesquisa de doutorado intitulada “Memória e/m resistência Laklãnõ/Xokleng: contribuições e desafios para um pensar-ser-fazer decolonial e intercultural no Vale do Itajaí”³⁴², defendida no ano de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Regional de Blumenau.

A tese teve como objetivo investigar e identificar na memória coletiva Laklãnõ/Xokleng dimensões simbólicas e identitárias, para/na construção de seus territórios físicos, sociais, culturais na atualidade e, como estes reverberam e articulam processos de resistência e/m luta na insurgência por seus direitos – autodeterminação, para/na construção de uma cartografia decolonial e intercultural para/na região do Vale do Itajaí. Para tanto a pesquisa de

³⁴¹ Para Boaventura Santos “possibilidade é o movimento do mundo” (SANTOS, 2004, p. 796).

³⁴² Esta tese foi desenvolvida por Georgia Carneiro da Fontoura sob a orientação da Prof. Dr. Lilian Blanck de Oliveira, com fomento da bolsa de demanda social CAPES. Pode ser acessada na íntegra no site da biblioteca da FURB em: <https://bu.furb.br/consulta/portalConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=rapida&CdMFN=368065>



cunho qualitativo e etnográfico utilizou de investigação bibliográfica, documental e participante comprometida com uma epistemologia intercultural crítica e decolonial.

2 A constru(inven)ção do Vale do Itajaí: (des)encontros em territórios contestados e/m conflito

| 969

No último século, os múltiplos e diferenciados processos de des-re-territorialização (HAESBAERT, 2004) do Povo indígena Laklãnõ/Xokleng, se deram em decorrência dos movimentos de colonização europeia na região Sul do Brasil, de forma mais incisiva a partir de 1850, com a emissão da Lei de Terras (1850) pelo governo brasileiro. O Povo Indígena Laklãnõ/Xokleng³⁴³, detentor de uma história e cultura milenar (6 mil anos), originariamente ocupava extensões territoriais no Sul do Brasil. Integravam suas áreas de trânsito majoritário, o litoral e planalto catarinense, ao longo do rio Itajaí-Açu.

O choque e as tensões foram inevitáveis neste contexto intersocietário, onde o indígena antes invisibilizado, passa a ser conhecido, culturalmente inferiorizado, expulso de seu território milenar e confinado em outro, para atender os reclames de defesa criados pelo/no imaginário da sociedade regional. O conflito provocado - entendido pela sociedade colonizadora como agressão e invasão indígena à população e terras recém ocupadas – se constituía no oposto, ou seja, movimentos de defesa do território e territorialidades tradicionais.

A região do Vale do Itajaí (Santa Catarina) se apresenta como o último reduto de fuga e resistência às invasões ao território Laklãnõ/Xokleng, uma migração forçada, “[...] sem alternativa a não ser o enfrentamento direto com os invasores, como forma de garantir seu espaço e um território livre para sua sobrevivência” (CRENDO, 2015, p. 12). “Seu Cuvei”, um dos anciões residentes na atual Terra Indígena Ibirama ao ser entrevistado por Jair Crendô (2015, p. 31) assevera: “[...] nosso *lugar* não era aqui, fomos empurrados pelo branco, prá ficar nesse burraco, rocha de pedra”. (Grifo nosso).

A colonização do Sul do Brasil foi um intenso processo de ocupação territorial planejada por ações e políticas governamentais por meio da desestruturação do modo de vida

³⁴³ O Povo Xokleng constituía um dos três grandes grupos indígenas que compunham a formação étnica do Sul do Brasil antes da ocupação europeia. A estes se somam ainda os Kaingang e os Guarani (SANTOS, 1973).



indígena, chegando ao extermínio de muitos grupos. A sobreposição naturalizada de um grupo humano sobre outros, embasados na lógica da expansão territorial nacional.

O território hoje ocupado pelo Povo Laklãnõ/ Xokleng é uma fração de seu território indígena milenar. Seu espaço de vivências passou por sistemáticos processos de fragmentação e modificação até os dias atuais. A área que abriga o povo Laklãnõ/Xokleng foi imposta e determinada em distintos processos pelo Estado e seus governos.

O processo de deslocamento do Povo Laklãnõ/Xokleng para o Posto Platê (1914), depois Reserva Duque de Caxias (1926) e atual Terra Indígena Ibirama³⁴⁴ (1965) não determinou apenas o espaço físico para esta população, mas designou simbolicamente o “*lugar do índio*” no Vale do Itajaí. O processo de contato e aldeamento, dentro das fronteiras estabelecidas pelo Estado, trouxe consigo mecanismos de/para uma ruptura com seu território milenar e territorialidades (DAGNONI, 2018).

Distintos períodos mantém vivos os movimentos do grupo, marcos temporais simbólicos para o Povo Laklãnõ/Xokleng: o Tempo do Mato - vivências e/m liberdade anteriores ao cerceamento territorial, aldeamento e envolvimento direto com o “homem branco”; o *Tempo do aldeamento antes da Barragem Norte* – perda da liberdade e território milenar provocada pelo governo e/m novas vivências e territorialidades; o *Tempo depois da Barragem Norte* - desestruturação territorial, cultural, política e econômica, um andar e/m resistência ao sofrimento, integram a memória coletiva Laklãnõ/Xokleng.

Esta abordagem auxilia na busca de compreensão dos textos e contextos que conduzem, organizam e prospectam o Povo Laklãnõ/Xokleng, sua cosmografia, “[...] seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele” (LITTLE, 2002, p.4).

³⁴⁴ Neste trabalho utilizamos a nomenclatura: Terra Indígena Ibirama, ao mencionarmos o território físico, que corresponde a ÁREA REGULARIZADA para uso do Povo Laklãnõ/Xokleng. De acordo com a FUNAI o termo significa: “Terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União.” Ou seja, é a área territorial atualmente vigente. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. (Anexo A). Ao referirmos o território em análise e julgamento pelo STJ, a partir do estudo do Laudo Antropológico (1988), utilizamos a terminologia: Terra Indígena Ibirama - La Klanõ, que corresponde a ÁREA DELIMITADA. De acordo com a FUNAI, o termo significa: “Terras que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da Funai, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e que se encontram na fase do contraditório administrativo ou em análise pelo Ministério da Justiça, para decisão acerca da expedição de Portaria Declaratória da posse tradicional indígena.” Ou seja, ainda não foi expedida a Portaria Declaratória da Posse Tradicional Indígena. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. (Anexo B).



Neste sentido, podemos compreender que o processo de contato, aldeamento e as sistemáticas estratégias e ações violentas ao Povo Laklãnõ/Xokleng trouxeram lógicas espaciais diferentes da sua, que passam a ser expressas também em termos territoriais. No Vale do Itajaí passa a constituir a cartografia de uma constru(inven)ção de outros territórios e territorialidades regionais. Saberes e identidades, relações culturais de poder hegemônicas, que vão sendo criados e historicamente naturalizados para estabelecer e manter territórios físico e simbólicos. De tal modo que a construção de territórios e territorialidades no Vale do Itajaí - fronteiras simbólicas e físicas se forjaram em lutas e conflitos interétnicos a povoar as memórias regionais.

O território do Vale do Itajaí entrelaça tempos de existências, alteridades e territorialidades que se encontram e desencontram. *Locos* de uma trama de existências em distintos modos de viver, sentidos, relações e pertencimento dos seres que nele encontram “vínculos espirituais e simbólicos que dão sentido à vida e valores ao território” (HAESBAERT, 2004, p. 21). Um sistema de territorialidades que se entrecruzam e uma teia de memórias que guardam as interações e dinâmicas socioespaciais que se transformaram no e pelo tempo. Um cenário de (des)encontros de temporalidades e territorialidades em territórios contestados e em conflito.

3 Memórias e/m resistências Laklãnõ/ Xokleng: ancestralidade enquanto sementes de rememoração Laklãno/Xokleng

A memória é um elemento essencial no que costumamos nominar como *identidade*, seja de cunho individual e/ou coletivo, uma das atividades existenciais e prioritárias dos humanos nas sociedades atuais. A memória coletiva é conquista, instrumento e objeto de poder. “São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p.476,).

Memória e identidade entremeiam o processo e sentido histórico de um grupo social. A memória é parte constituinte da identidade, de tal modo que a trama de memórias de uma sociedade está ligada ao processo de construção de sua identidade. Assim, a identidade



poderia ser entendida como uma herança de significados ligados à memória e a relação de pertencimento.

A memória coletiva, para Halbwachs (1990), é uma corrente de pensamento continua, que retém do passado somente o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Neste entendimento, a memória coletiva de uma sociedade perpetua continuamente enquanto subsiste a memória dos grupos que a compõe. Nossa memória se apoia na história vivida e não na história apreendida, como preleciona Halbwachs (1990). Deste modo, o tempo da memória é um tempo vivido, descontínuo, ao contrário do tempo da História.

Para os povos indígenas a ancestralidade carrega consigo a memória de seu grupo, conecta os tempos-espacos-lugares – uma cartografia da existência - que entretencem e dão força a sua re-existência no hoje. As lembranças detêm profundo vínculo com a ancestralidade, promovem a ligação com/dos/nos tempos, territórios, territorialidades e cosmovisão.

No caso do povo Laklãnõ/Xokleng a ancestralidade é acessada através dos anciões e anciãs que “consideram muito importante relatar esses conhecimentos, emocionam-se ao narrar as histórias antigas, [...] os anciões têm plena consciência de sua importância no atual movimento de revitalização dos saberes nativos e evidenciam prazer e compromisso em transmitir estes conhecimentos, buscando a sua preservação para as próximas gerações” (ACIR CAILE PRIPRA, 2020, p.9).

Suas memórias coletivas são transmitidas pelas/nas narrativas dos anciões, anciãs, em rodas de conversa ao redor do fogo, por ritos e mitos, que tratam e retratam as experiências de vida, interrelações com o mundo, saberes e conhecimentos milenares, que projetam uma realidade simbólica – *um viver em outros tempos e outras territorialidades ainda existentes* - força que conduz sua luta e resistência – *o modo de ser Laklãnõ/Xokleng na atualidade*.

Uma *cartografia* milenar, quando retoma narrativas esquecidas e/ou silenciadas no tempo e no espaço - sementes de/em rememoração, detêm a capacidade de identificar, desafiar e (pró)mover nas brechas de feridas históricas *possibilidades* - *luz* à histórias, culturas, saberes e conhecimentos exotizados e discriminados; *voz* e *lugar* a grupos historicamente marginalizados e excluídos, para/na construção de outros horizontes, olhares



e leituras – instauração de outros *tempos, espaços e lugares* na historiografia e cotidiano regional e/ou além destes.

4 Palavras finais

| 973

Pensar no passado, sua memória e/m narrativas auxilia na compreensão do presente. A consolidação de uma ideia do passado dentro da memória oficial de um lugar, seleciona tempos, espaços e narrativas que constroem uma visão da história. Neste sentido, o Vale do Itajaí, forjado como Vale Europeu, se constitui dentro de uma narrativa hegemônica e única, afastando a diversidade cultural e criando espaços e lugares do mesmo modo refletidos como uma leitura de sua história e território - monoculturais.

A construção de narrativas únicas para explicar um passado se refletem na ausência de vozes de outros grupos que não os *européus*; afro-brasileiros, ribeirinhos, tropeiros e indígenas que são apagados de diversas formas ao se representar a região, desde a ausência em materiais didáticos, como em documentos, jornais, museus, memoriais, quanto na memória regional.

A memória coletiva se constitui em conquista, instrumento e objeto de poder. São as sociedades cuja memória social, sobretudo oral ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita, que melhor compreendem a luta pela dominação da recordação e tradição - manifestação da memória (LE GOFF, 1992).

Nos últimos anos é possível identificar um extenso e minucioso trabalho nas escolas e comunidade educadora da TII no tocante a busca, registro e revitalização de aspectos históricos e culturais Laklãnõ/Xokleng. A partir de pesquisas, diferentes eventos e rituais ancestrais deste povo têm sido rememorados e reconstruídos como forma de um fortalecimento identitário – compreensão de sua identidade e reconfiguração de seu *lugar* na sociedade regional.

Se constituem em formas de luta e resistência no/do território de seus antepassados - *Tempos de esperança* a um *lugar* de viver e/m possibilidades dignas a um Bem Viver. Rememorar detêm o poder de identificar um fio que une o passado ao presente, fortalece e identifica a jornada comum – uma tessitura em lembranças e resistências materializada em signos e significados ancestrais que consubstanciam o presente e forjam o futuro.



Deste modo, é impreterível re-construir memórias e/m vivências cotidianas a partir de uma dinâmica efetiva intercultural e a se constituir em vias decoloniais, transformações a depor fronteiras invenconstruídas pelo projeto colonial e/m territorialidades, territórios e memórias regionais a romper resistências ainda existentes via abertura ao Outro - outros olhares e leituras sobre/para/com os “outros”, suas/nossas experiências de vida e de viver encobertas/silenciadas - histórias que trazem *luz e/m possibilidades* à instauração de outros tempos, vivências e relações a (re)escrever uma outra história regional.

| 974

Referências

CRENDÔ, Jair Ghoguin. *O Espaço tradicional Xokleng/Laklãnõ*. 2015. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DAGNONI, Catia. *O "outro" lado da Barragem Norte: território, memória e/m resistência*. 2018. 266 f., il. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vertice, 1990.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

LITTLE, Paul E. *Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade*. Série Antropologia nº 322. Brasília, UnB: 2002.

PRIPRA, Acir Caile. *Ouvir os velhos, aprender com eles: memórias, histórias e conhecimentos dos anciões da Terra Indígena Xokleng/Laklãnõ*. 2020. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.



REFLEXÕES SOBRE O “VOO”: Negras, Negres e Negros no Alto Vale do Itajaí

Flávio Fortunato Cardoso³⁴⁵

Lilian Blanck de Oliveira³⁴⁶

| 975

Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chave: Alto Vale do Itajaí, Negras e negros afrodiáspóricos, Coloniescravização, (In)visibilização, R-existência.

1 Introdução

Neste resumo nos propomos a refletir sobre alguns pontos apresentados na dissertação de mestrado: “*O voo da Sankofa: percursos e participação de negras e negros afrodiáspóricos e desenvolvimento no Alto Vale do Itajaí*”. A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), nos anos de 2020 e 2021 sob orientação da Professora Doutora Lilian Blanck de Oliveira.

A *pesquisa/voo* empreendida no trabalho - um “*caminho/descobertas*” buscou identificar e reconhecer personagens, que ao longo da colonização da região do Vale do Itajaí tiveram suas histórias encobertas – *intento/colonialidades* de silenciamentos e apropriações indevidas de *espaços/lugares* de *ser e viver*. A história construída sobre negações de uns em detrimento de outras estruturou uma lógica de mundo colonial àqueles que não tem acesso às gramáticas do poder, garantia da vida e justiça social via múltiplas formas de empobrecimento em massa.

O “*plano de voo*” foi sustentado pela *sabedoria do Adinkra Sankofa*: “Sempre podemos retornar e apanhar aquilo que ficou para trás. Sempre podemos retificar nossos erros,

³⁴⁵ Doutorando em Desenvolvimento Regional pela FURB. Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/PPGDR-FURB), bolsista Demanda Social CAPES. Contato: ffc663@gmail.com

³⁴⁶ Doutora em Teologia pela EST. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR-FURB) e líder do GPEAD. Contato: lilianbo29@gmail.com



aprendendo com o passado para construir o presente e o futuro” (NASCIMENTO, 2008, p. 38). Inicialmente, a partir da obra “O terreiro e a cidade” de Sodré (2019), buscávamos entender como as religiosidades de matriz africana - religiões/religiosidades negras em sua origem (WILLIAN, 2019), chegaram e tem sobrevivido em uma região de colonização europeia - Alto Vale do Itajaí. Com base no volume dos desafios e resultados das investigações iniciais, o trabalho foi dividido em dois períodos de *estudo/pesquisa*: mestrado e doutorado.

Buscando registrar e visibilizar o *lócus* de nossos sujeitos no *território invisibilizador* o objetivo no percurso de mestrado foi “identificar, situar e caracterizar a presença, cultura e participação de negras e negros afrodiáspóricos na construção e desenvolvimento da Região Metropolitana do Alto Vale do Itajaí a partir do início do século XIX”. Três objetivos específicos nos acompanharam: a) Mapear e contextualizar processos e percursos históricos de negras e negros afrodiáspóricos, para chegarem até a Região Metropolitana do Alto Vale do Itajaí; b) Identificar e refletir o lugar e participação de negras e negros afrodiáspóricos na história do “Vale Europeu” na Região Metropolitana do Alto Vale catarinense, sua luta e resistência diante de uma história de opressões, ocultamentos e negações de sua cultura e direitos; c) Identificar e sinalizar desafios e possibilidades na direção de processos de visibilização, reconhecimento e desenvolvimento para a população negra na atualidade do Alto Vale do Itajaí (CARDOSO, 2022, p. 46).

A investigação desenvolvida utilizou abordagem metodológica qualitativa indutiva e histórica, compreendendo-a como uma “forma de observação mais próxima” (CARDANO, 2017, p. 15). Mattedi (2015, p. 86) compreende que “o desenvolvimento regional deve basear-se metodologicamente numa perspectiva integradora, combinando abordagens”, visto que “o desenvolvimento regional encerra fenômenos diversos, múltiplos e complexos” (MATTEDI, 2015, p. 98), que fazem com que este seja multidimensional (econômico, social, político, cultural e ambiental), multidirecional (simultaneamente processo e retrocesso) e multissignificativo (tendo um sentido que varia de acordo com os grupos sociais).

Dentro do que está constituído com o método científico vali(da)do pela comunidade acadêmica, este estudo utilizou-se de pesquisa exploratória (durante todo o percurso), pesquisa bibliográfica (MARCONI, LAKATOS, 2017), pesquisa documental (SEVERINO, 2016) e história de vida (CHIZZOTTI, 2006). A forma de registro dos resultados obtidos com a pesquisa foi averiguada com base na Análise do Conteúdo, que tem por objetivo dar



orientação e apoio na interpretação dos dados, em três fases distintas: a) Pré-análise; b) exploração do material pesquisado; c) tratamento dos resultados (BARDIN, 1977; MINAYO, 2014). Para o registro dos percursos que formaram a dissertação utilizamos a forma de *escrivências* – *escrita das vivências* com e por meio das *falas/sabedoria* de mulheres negras (EVARISTO, 2020).

| 977

Para nossas reflexões neste resumo - *espaço/tempo* limite que temos, nos deteremos em algumas partes dos *orí iwé*³⁴⁷ (capítulos) desenvolvidos: no *Ení*³⁴⁸, recolhemos o entendimento de *coloniescravização* e forma como se propaga por meio da cultura; no *Ëta*³⁴⁹ - *silenciamentos* históricos ocorridos na região metropolitana do Alto Vale do Itajaí e, do *Ërín*³⁵⁰, algumas das *vozes* que têm ousado romper alguns destes silenciamentos.

2 Observando o Passado para Compreender Estruturas do Presente: coloniescravização e silenciamentos no Alto Vale do Itajaí

Orwell (2007) em seu “A revolução dos bichos” escreve uma frase que tem sido pensada/usada como uma máxima para entender a sociedade humana, “Todos os bichos são iguais, mas alguns são mais iguais que outros” (ORWELL, 2007, p. 106). Ora no Brasil parece que essa frase ganhou contornos reais, principalmente quando se fala em harmonia/democracia racial (RIBEIRO, 2005). Uma falácia propagada ainda hoje acredita que a constituição brasileira, tanto quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem sido cumprida no que diz respeito a igualdade de seus entes, presumindo-se desta forma, que todos são iguais perante a lei. Nos perguntamos: Quem seriam os/as “TODOS”? Iguais em que? Para que? Para quem? Por quê?

Percebemos que o colonialismo (RUFINO, 2021) e as diversas formas de colonização criaram diferentes tipos de colônia (OSTERHAMMEL; JANSEN, 2019), produzindo colonialidades a transpassarem todos os aspectos da vida podendo ser compreendidas a

³⁴⁷ Orí iwé: capítulo de livro (BENISTE, 2021), utilizado neste caso como forma de enunciação dos capítulos da dissertação, em uma aproximação com culturas transplantadas por meio do sequestro de múltiplos corpos-territórios da África negra para o Brasil por conta do tráfico negreiro que perdurou entre os séculos XVI e XIX, oficialmente.

³⁴⁸ Ení: 1 (BENISTE, 2021).

³⁴⁹ Ëta: 3 (BENISTE, 2021).

³⁵⁰ Ërín: 4 (BENISTE, 2021).



partir de quatro eixos: *colonialidade do poder, saber, ser e viver* (FLEURI *et al*, 2009). Países ao redor do mundo trava(ra)m múltiplas e históricas batalhas anticoloniais buscando libertar-se da opressão. Alguns lutaram para se tornar mais livres/iguais, outros seguiram imposições externas tentando se adequar às exigências da economia externa mundial.

A luta anticolonial na historiografia oficial parece finda no Brasil com a abolição oficial da escravização de pessoas (indígenas e negras) em 1888 via assinatura da Lei Áurea. Na realidade, a lei pode ter obrigado escravagistas a liberar pessoas das senzalas coloniais, mas outros sistemas de aprisionamento foram criados para substituir e/ou dar continuidade aos antigos (FOUCAULT, 1987). Alguns, com características de liberdade vigiada - a mesma intenção de aprisionar mentes e corpos “desviantes da regra”, regra que não integra o texto de algum decreto ou lei, mas aprisiona e violenta tanto ou mais, que a própria escravidão outrora legislada. A esse *sistema/processo/projeto* identificamos e nomeamos aqui como uma *coloniescravização in continuum*, que se caracteriza na sociedade brasileira pelo “[...] escravismo sem fim, onde se evidencia ainda a persistência do trabalho escravo e de um racismo estrutural nas mais diversas esferas da realidade social brasileira, [...]” (ANDRADE; FERNANDES; CARLI, 2015, p. 590). Seus efeitos se manifestam na efetiva sub-humanização (CAVALCANTI, 2021) de milhares de brasileiros com dificuldade de acesso a serviços básicos para a sua subsistência, quando não raro da negação total de suas existências, como no caso de indígenas, negros, caboclos³⁵¹, entre outros.

Processos de (inter)subjetivação, silenciamento, (in)visibilização e negação das diferentes culturas compõem o Brasil em busca de sublevação de uma cultura única de nação brasileira. A busca desenfreada pela produção de um ideal de nação utiliza-se de diferentes formas de *multiculturalismo*, principalmente o assimilacionismo e o diferencialismo (CANDAU, 2013), em detrimento de uma *interculturalidade crítica*. Para Walsh (2009, p. 22) “a interculturalidade crítica não tem suas raízes no Estado ou academia, mas em discussões políticas arguidas pelos movimentos sociais, o que ‘faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação’” (CARDOSO, 2022, p. 85). Entendemos dessa forma que,

³⁵¹ Pelo espaço que temos não iremos refletir sobre os múltiplos entendimentos propostos para o termo caboclo, o utilizamos aqui no contexto de identificar pessoas brasileiras, oriundas dos diversos processos de miscigenação que aconteceram em território brasileiro até o presente momento, seja por estupro de mulheres indígenas e negras, seja de forma orgânica.



Colonialismo, colonização e colonialidades regidas pelo *poder ao saber, ser e viver*, produtoras de um escravismo – com vistas a um desenvolvimentismo sem fim, marcaram visceralmente as culturas originárias, assim como as sequestradas e/ou aliciadas para este território por motivos de uso de mão de obra e/ou conhecimentos mais elaborados. *Corpos-território* distribuídos em *tempos/espacos*, cujo *lugar* ainda não lhes foi reconhecido, embora o seja de direito; multiculturalidades submetidas a sistemáticos processos de assimilação e diferenciação, lhes negando a participação em *passos, compassos e contrapassos* – *movimentos em gingados*, que criam e se fazem presentes em uma roda intercultural (CARDOSO, 2022, p. 95-96).

Mas, a história do Brasil não se resume a processos de colonização e/m projetos de morte caracterizados pela necropolítica (MBEMBE, 2018; WERMUTH, MARCHT e MELLO, 2020). Múltiplas estratégias em ações de resistência marca(ra)m seu território - processos de libertação, entre as quais destacamos o *quilombismo* (NASCIMENTO, 2009). É impossível pensar a história do Brasil sem pensar na participação de negras e negros, visto que, “O suor e às vezes o sangue dos negros foi o óleo, que mais do que o de baleia ajudou a dar aos alicerces das casas-grandes sua consistência quase de fortaleza” (FREYRE, 1996, p. LVII).

Ao investigarmos registros na região do Alto Vale do Itajaí/SC/BR - metrópole Rio do Sul, identificamos que os *espacos/tempos/lugares* ocupados pelas pessoas negras, historicamente não têm sido reconhecidos cultural, social e politicamente. Alvos de discriminação e preconceitos tinham seus direitos constitucionais negados, conflitos e invisibilizações lhes eram imputados, a exemplo da comunidade da Beira³⁵² (HARDT, 2016; SERAPHIM, 2018), local identificado como/para a marginalização do *ser negro* e, daqueles que deles se aproximassem e/ou se irmanassem nas suas lutas por uma *r-existência*, contra as inúmeras *pobrezas* lhes imputadas pelo olhar e lógica colonial (MAX-NEEF, 2012).

Dona Isaura (DAGNONI, 2008) é um dos símbolos de *r-existência* e liderança da/na Beira, que e/m sua sabedoria ancestral, buscou e soube dialogar, enquanto pode, com os homens importantes da cidade de Rio do Sul. Dona Valmira Rosa de Lino (ACARNAP; CARDOSO, 2022), provou logo cedo o sabor amargo de ser diferente numa sociedade que

³⁵² A região/comunidade da Beira, estava situada como o próprio nome sugere a beira/margem do Rio Itajaí, mas o que motivou a retirada de seus habitantes do local onde se localizava originalmente, foi o crescimento da cidade e a percepção que a mesma se encontrava também a beira/margem do centro da cidade. Percepção esta que incomodou a elite política e econômica da cidade de Rio do Sul.



se quer igual. Infelizmente, não é igual em acessos e direitos, mas igual na cor da pele e nas ideologias de dominação e submissão do Outro. O sabor amargo do preconceito e do racismo não a impediu de lutar por um lugar melhor para seus filhos e netos. Duas mulheres, duas mães, duas *histórias em escrevivências* a ser registradas entre muitas.

A ancestral r-existência dos filhos e filhas de Mãe África, guardou ali as sementes vivenciais de seu povo - um “quilombo” urbano, solo profícuo e fundamento seguro ao surgimento de grupos e/ou associações como a ACARNAP (Associação Cultural Anastácia da Raça Negra Ação Popular da Região do Alto Vale do Itajaí).

Fundada em 1990, a ACARNAP objetiva “recuperar a memória histórica do povo afro-descendente bem como sua cultura, identidade política, articular o processo de consciência negra com práticas de educação já existentes” (ACARNAP, 2014, s/p). Sua criação se deu de maneira independente após a retirada dos negros da Beira, cuja “retirada” pelo governo municipal buscava o “progresso e desenvolvimento do município de Rio do Sul e região” (ACARNAP; CARDOSO, 2022, p. 178). Reconhecer a importância da ACARNAP para a conscientização no que tange as relações étnico-raciais no Alto Vale do Itajaí passa pelo reconhecimento das vidas e lideranças anteriores a sua existência - presença, história, cultura e participação de negros e negras na construção desta região de Santa Catarina.

3 (In)Conclusões

A ideologia produzida pelas colonialidades ainda permanece incrustada na sociedade atual fazendo com que alguns estejam em evidência e vistos como “heróis” na historiografia oficial, enquanto outros invisibilizados e discriminados são relegados a um vazio histórico. A *coloniescravização in continuum* moe corpos e almas em nome do ideal do capitalismo - produzir lucro para um pequeno grupo, enquanto a maioria da população sofre o efeito das pobreza produzidas pelo silenciamento e pela exploração de seus corpos.

Por outro lado, movimentos a contrapelo - *quilombamentos modernos* recuperam a sua história, dos/as que lhes precederam, (re)contando e (re)escrevendo - *escrevivências* no passado e do presente - exemplos grafados nas memórias plantadas, regadas com sangue e suor cujos frutos são o reconhecimento de suas histórias, cultura e participação na sociedade.



No rompimento de silêncios e invisibilizações históricas a força por um r-existir em dignidade se faz presente e traz *possibilidades de/para* outros mundos/vivências possíveis na região do Alto Vale do Itajaí.

Referências

ACARNAP. *Estatuto*: Associação Cultural Anastácia da Raça Negra Ação Popular da Região do Alto Vale do Itajaí, Rio do Sul: ACARNAP, 2014

ANDRADE, Bruno; FERNANDES, Bruno Diniz; CARLI, Caetano de. O fim do escravismo e o escravismo sem fim: colonialidade, direito e emancipação social no Brasil. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 06, n. 1, p. 551-597, mar. 2015. Trimestral.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARDANO, Mario. *Manual de Pesquisa Qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Petrópolis: Vozes, 2017. 371 p. (Sociologia). Tradução de Elizabeth da Rosa Conill.

CARDOSO, Flávio Fortunato. *O voo da Sankofa: percursos e participação de negras e negros afrodiáspóricos e desenvolvimento no Alto Vale do Itajaí*. 2022. 293 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.

CAVALCANTI, Tiago Muniz. *SUB-HUMANOS: o capitalismo e a metamorfose da escravidão*. 11. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. 285 p. (Mundo do Trabalho).

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006. 142 p.

DAGNONI, Cátia. Memórias: Isaura Costa Domingos e Zoni Brito. *Rio do Sul: nossa história em revista*, Rio do Sul, v. 10, n. 04, p. 46-73, set. 2008. Bimestral.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrivência : a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Cap. 2. p. 26-47.

FLEURI, Reinaldo Matias *et al.* Pesquisas Interculturais: descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver.. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de *et al* (org.). *Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas*. Blumenau; São Leopoldo: Edifurb: Nova Harmonia, 2009. Cap. 2. p. 30-46.



FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p. Tradução de Raquel Ramallete.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003. 719 p. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil- 1).

HARDT, Jucelia Denise. *Beira de Rio: uma beira de histórias*. Rio do Sul: Nova Era, 2016. 76 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Recurso eletrônico sem paginação.

MATTEDI, Marcos Antônio. Pensando com o desenvolvimento regional: subsídios para um programa forte em desenvolvimento regional. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional*, Blumenau, v. 2, n. 2, p. 059-105, 1 jun. 2015. Quadrimestral.

MAX-NEEF, Manfred A. *Desenvolvimento à escala humana: concepção, aplicação e reflexões posteriores*. Blumenau: Edifurb, 2012. 108 p.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: N-1 Edições, 2018. 80 p. Traduzido por Renata Santini.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. Cap. 9. p. 197-219. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4).

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 1).

ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos: um conto de fadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OSTERHAMMEL, Jürgen; JANSEN, Jan C. *Colonialismo: História, formas, efeitos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2019. p. 173. (Tradução para o Espanhol de Juanmari Madariaga).

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global, 2015. 362 p.

RUFINO, Luiz. *Vence-Demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. 84 p.

SERAPHIN, Dalmir B.. *Neguinho da Beira: vozes e olhares da favela*. Blumenau: Odorizzi, 2018. 237 p.



SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Acadêmico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016. 317 p.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. 168 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-sistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 12. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. Cap. 1. p. 12-42.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; MARCHT, Laura Mallmann; MELLO, Letícia de. Necropolítica: racismo e políticas de morte no Brasil contemporâneo. *Revista de Direito da Cidade*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1053-1083, 21 maio 2020. Trimestral.

WILLIAM, Rodney. *Apropriação Cultural*. São Paulo: Pólen, 2019. 208 p. (Feminismos Plurais).



O CRIOULO HAITIANO, UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA DIANTE DA COLONIALIDADE DO PODER

Emmanuel Samuel³⁵³

| 984

Palavras-chave: Haiti, colonialidade do poder, eurocentrismo, modernidade, crioulo haitiano

1 Introdução

O Créol é um elemento cultural que se escreve na agenda de um projeto que visa a organização social e política do Haiti sendo primeira república independente por escravizados. O Créol serve como instrumento e veículo de comunicação entre os *Nègres* capaz de reunir suas almas. De certa forma, contribui para entender o processo de opressão ao qual o negro foi submetido, a injustiça social. Desperta-se a consciência perante os problemas sociais: colonização, racismo e o modo de produção capitalista. Conforme sua origem, possibilitou problematizar a colonização tornando-se uma práxis revolucionária.

A discussão proposta neste trabalho visa a analisar o Crioulo e chama a atenção para resgatar suas experiências nos estudos latino-americanos. Tal ideia tenciona a descolonização epistemológica ao ponto de enriquecer a ciência latino-americana pensando desde nossas próprias experiências apagadas pela ciência euro-ocidental. As ciências sociais tornam-se um campo de poder e determinam como deve ser uma religião. Dessa forma, o Crioulo por ser fora das fronteiras ocidentais passa a ser discriminado. Essa discriminação é prova de uma hierarquização das línguas onde a Europa se coloca no centro; quer dizer, predomina sua língua como uma razão científica e seus saberes na ideia de justificar sua dominação. O discurso, neste sentido, passa a ser um mecanismo para ditar regras que tendem a legitimar as línguas ocidentais mediante a gramática. O "eu europeu" se impõe demarcando territorialidade, isso significa tudo que me pertence deve ser partilhado com o

³⁵³ Atualmente mestrando no Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea na Latino-América da Universidade Federal da Integração Latino Americana – Unila em Foz do Iguaçu (PR). Formado em Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América pela Unila Federal da Integração Latino-Americana – Unila (2016 – 2019). Contato: samemmanuel86@yahoo.fr



resto do mundo. Neste caso circula a colonialidade do ser e do saber. O conceito de colonialidade usado aqui é empregado pelo M/C; o que é diferente da colonização. Seu uso está na ideia de que pretende estabelecer uma relação em diferentes níveis de poder. Dessa forma que surge o conceito de colonialidade do saber que é o processo de construção cuja visão é silenciar outros saberes e promover e ditar uma forma de vida em princípios únicos.

| 985

Cabe ressaltar que a pesar da circulação da colonialidade, o *Kreyòl ayisyen* possui capacidade como qualquer outra língua de expressar reflexão, sentimentos e fazer conexão. Para compreender melhor a temática, é preciso atentar à situação histórica e etnolinguística do país.

Podemos mencionar a revolução de 1791 como organizada por escravizadas que deu lugar em 1804 a primeira república negra que aboliu a escravidão no mundo. Tendo noção de que um dos objetivos da dominação é a língua, pois, é um meio de detenção a fala das classes desfavorecidas. O surgimento do crioulo haitiano uniu o povo e por outro lado representa uma ameaça ao sistema escravista tornando-se uma força motivadora. A origem do problema tem a relação de que era a colônia mais lucrativa e produtiva de todas as colônias francesas do século XVIII.

Atualmente, o Crioulo é falado por 98% da população do país. As manifestações culturais se expressam no crioulo haitiano. Isso representa a forma como o crioulo consegue resistir ao domínio do francês enquanto língua dominante. Apesar disso, há uma marginalização linguística tendo em vista que o francês é utilizado em quase todos os meios escritos com a exceção da rádio no meio rural que se entende como um meio tradicional-educação, saúde, na área jurídica. Também é um marco de distinção social dentro do país. Com nos estudos de caráter pós-estruturalista, podemos ressaltar a estrutura eurocêntrica em relação ao idioma francês em que as produções se produzem só na língua dominante como forma de submeter a maior parte da população.

A ideia de trabalhar essa temática parte da nossa temática de pesquisa do mestrado em que ela trata o desafio do crioulo haitiano sendo um marcador social e de identidade haitiana. Lembrando que o crioulo é associado a ideia de que não uma língua com qual se pode fazer ciência, portanto é uma língua de subdesenvolvimento. Nesse contexto, resolvemos trazer essa discussão como justificativa. Vale a pena trazer a resistência do crioulo diante da modernidade seja ela durante a escravização seja ela nos dias atuais. Nossa



experiência como haitiano pode contribuir para ajudar a entender a questão além de ser uma língua, é uma forma de nós haitianos de enxergar o mundo, é uma ideia, uma práxis. O interesse será tanto de estabelecer relações etnolinguísticas, mas também seu papel na contribuição da cultura popular, nossa identidade. Apesar de ser silenciado de forma sistemática e historicamente pela elite, possui riqueza e possui características específicas como língua e constitui o cimento da nossa identidade. Apresenta-se como paradigma problematizador em relação à língua francesa. É o que justifica uma abordagem descolonial neste trabalho.

2 Fundamentação teórica

Em seus estudos Anibal Quijano (2005), Enrique Dussel (2000), analisaram através do sistema-mundo o surgimento de novas concepções do mundo nas colônias de forma específica. Tal período, na opinião dos autores, deve ser considerado como um período onde a modernidade ultrapassa suas fronteiras para levar seus valores para os outros considerados como sem história e sem cultura. Esse período coincide às classificações sociais em relação ao gênero, raça e religião (Quijano, 2005).

Em seu estudo, Dussel (2000) preocupou-se em entender um mundo desenhado pelo europeu durante a invasão da América. De acordo com o raciocínio do autor é uma Europa que coloca a si mesmo no centro dos acontecimentos mundiais como se fosse a única civilização. O que revela que História faz-se unicamente na Europa, portanto não há como falar de História unidirecional antes dessa Europa porque ela surge com o sistema-mundo, em 1492.

Esse olhar eurocêntrico expõe a visão de que Europa se descobre e se explica. Não há, para tal concepção, a influência de outros povos. Pode chegar na conclusão de que construíram uma civilização e construíram sua realidade. O eurocentrismo como conceito tenta ver Europa como centro de produção de conhecimento e de saberes. Novas identidades como indígenas, negros, mestiços e brancos, surgiram nesse contexto na América.

Essas hierarquias se constroem conforme a figura universalista. Ela impõe seus valores sobre o vestir, ditar as regras comportamentais, democracia, uma economia positiva para o resto do mundo. Isso se entende a partir do momento que a Europa queria impor sua



cultura como única. Devido a isso, práticas e saberes ocidentais passam a ter uma referência global subalternizando outras práticas. Nessa altura se entende que a experiência do "descubridor" e do outro como "descoberto" é manifestação da primeira subjetividade conferindo os europeus como início e fim da história universal. Para Dussel (1994) a descoberta é essencial na constituição moderna de "ego", não somente como a subjetividade, mas como subjetividade "central" e "cultural" da história. Dussel observa a emancipação da razão moderna onde a modernidade como luz entende a urgência como forma de necessidade para desenvolver o pre-moderno.

Cabe ressaltar que a necessidade do colonizador de levar sua visão do mundo dentro das colônias mostra a obrigação moral de desenvolver os bárbaros; é a hierarquização de uma cultura, de uma raça sobre outras. Isso constitui também como um mecanismo para consolidar as relações de dominação. Nessa postura quem faz a classificação é o próprio europeu e por isso que o outro precisa ser batizado já que a cor dele se associa ao pecado e a cor branca a pureza, ao lindo. Devido a essa classificação predomina a superioridade de uma raça em relação a outra. Dessa forma, se constrói o sujeito haitiano incorporando essa ideologia; por conseguinte clareia a pele. É nesse mesmo aspecto que Dussel entende a prática ocidental e argumenta:

Aquí pasamos inadvertidamente del "concepto" de Modernidad al "mito de la Modernidad". El "concepto" muestra el sentido emancipador de la razón moderna, con respecto a civilizaciones con instrumentos, tecnologías, estructuras prácticas políticas o económicas o al grado del ejercicio de la subjetividad menos desarrolladas. Pero, al mismo tiempo, oculta el proceso "de dominación" o "violencia" que ejerce sobre otras culturas. Por ello, todo el sufrimiento producido en el Otro queda justificado porque se "salva" a muchos "inocentes", víctimas de la barbarie de esas culturas (DUSSEL, 1994, p.72).

O pensamento ocidental surgiu a partir dessa ideia binária. É um olhar em que sempre classifica o outro. Essa classificação se efetiva a partir de si mesmo baseado nas próprias práticas sociais, é o que justifica toda relação de violência. Então o lugar do europeu é visto como algo muito valioso e por isso tem o poder sobre o outro. Nessa relação, as populações foram despojadas devido ao perfil racializado, negro/índio sendo massa passa a ser estigmatizada como sem cultura, ignorante e a elite como ser inteligente com referência. Nessa mesma linha, Freire (2011, p. 89) pensa que:



Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História.

| 988

A lógica dominante constrói seu discurso em forma de verdade e determina regras claras a serem impostas mediante princípios epistêmicos e estéticos. Foucault, na sua teoria mostra sua preocupação em relação à produção das verdades e quais as regras que valem para produzir determinados discursos sobre determinadas realidades e que constituem as normas dentro de uma sociedade. Nesse cenário, entende-se que essas regras pressupõem o que deve ser dito e quem tem legitimidade para proclamar determinados discursos. São discursos que ganham novas formas. Para Luciana Ballestrin (2015, p. 194):

Fórmulas históricas clássicas de colonialismo e imperialismo - conquista de territórios, exploração de recursos naturais e mão-de-obra nativa ou escrava, disputas e partilhas geográficas, destruição das culturais locais originárias - atualmente estariam sendo reproduzidas com outras roupagens, discursos, ações e estratégias pela preservação e a serviço dos mesmos interesses econômicos e políticos dos países centrais, capitaneadas por diferentes agências, instituições e atores transnacionais.

É a partir desse processo, o sujeito universal se projeta e se instala em uma sociedade como no caso do Crioulo haitiano que nós propomos de estudar. Para tal construção, a colonialidade do saber foi relevante para dominar regiões, culturas, territórios dos povos originários e línguas sendo aspectos caracterizados em oposição ao Estado nacional que deveria representar uma perspectiva de uma única etnia. O que faz com que determinadas línguas não vão ter vozes nas políticas públicas devido à lógica uninacional desse Estado nação. Para Olandi, o fato de negar uma língua se trata de um caráter homogêneo e é produto da colonização.

Frantz Fanon (1968) foi um dos autores afro-caribenhos que pesquisou sobre a temática voltada à introdução dos valores europeus nas colônias. De acordo com ele, ao chegarem na colônia os colonizadores mostram a importância da língua civilizadora como ferramenta de alienação ao povo colonizado. Para o autor martiniquense, é uma estratégia



para impôr valores brancos sobre os negros. Devido a esse desenho, o negro naturaliza a ideia de superioridade do branco. “O negro quer ser branco o branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27). Significa que o negro vive em um mundo desenhado segundo os efeitos da colonização, que é um processo de invisibilidade da sua própria existência mediante o racismo e o colonialismo que servem como processo de socialização.

Segundo Hurbon (1987), quem pesquisa sobre a temática, ele frisa a ideia de domínio do Francês em relação ao Crioulo é um mecanismo de negar o espaço de enunciação à grande massa. Quer dizer, silenciar a massa.

3 Metodologia

O presente trabalho será caracterizado por uma interação entre pesquisa teórica e empírica. Ao respeito da primeira, é importante dizer que serão lidas e sistematizadas não somente as obras que se dedicaram à análise linguística voltada ao crioulo haitiano enquanto patrimônio imaterial, mas também aquelas obras que estudaram o Crioulo sendo uma língua de distinção social que serve como dispositivo de poder.

Serão prioridade também os trabalhos que voltaram seu estudo das mais variadas. Por ser um projeto que pretende realizar uma interface na área de Cultura, Colonialidade/Decolonialidade e Movimentos Sociais, serão lidas tanto obras em relação a construção da subjetividade como também obras voltadas a Colonialidade/Decolonialidade. Neste caso, tanto livros e artigos voltados à análise das relações de poder Norte/Sul serão de leitura obrigatória.

Vale dizer, que a escolha por realizar a pesquisa teórica foi pensada com o seguinte propósito: inverter e desconstruir desde a desobediência epistêmica essa visão hegemônica do Francês embutida na modernidade e reconhecer outras experiências de língua fora da construção europeia.

Nossa pesquisa teórica, sendo assim se debruçará na base das leituras e interpretações de uma variedade de obras como livros, artigos, entrevistas, documentários etc. também, se pretende nortear o trabalho nas obras voltadas tanto ao Crioulo haitiano como obras que trata a questão das línguas não europeias.



4 Resultados e Discussão

Pois, com a construção da sociedade sendo fundada em conceitos ocidentais, as atitudes se tornam unilaterais, portanto, obedecem à ordem da ideia hegemônica. No caso haitiano, falar crioulo haitiano se torna um ato político portanto é um ato de resistência. Assim sendo, a ideia de teorizar sobre o crioulo haitiano sendo uma língua afro nos parece um ato de deslocamento nas narrativas acadêmicas em que ocupam o espaço periférico da academia. Tais tentam explicar o mundo ocidental e suas fronteiras a partir das mesmas categorias teóricas e conceituais. É o que fortalece a ideia de se pensar neste trabalho em diálogo com o crioulo no pensamento latino-americano, mas também seu silenciamento.

| 990

5 Considerações Finais

Produzir um trabalho acerca do Crioulo é relevante no mundo acadêmico latino-americano. Essa relevância se destaca na riqueza epistêmica e diversa de um pensamento afro-latino-americano. Pois, a revalorização é descolonizadora no sentido de reconhecer experiências fora da Europa. Neste caso, se faz necessário o combate do silenciamento sistemático e apagamento em que um pensamento se reivindica como único. A luta contra o silenciamento é colocar em relevo as línguas e saberes ancestrais que existem há milênios. Esse debate visa a desconstruir as concepções dicotômicas criadas pelas teorias hegemônicas em que um sistema de pensamento goza de uma legitima em relação a outro. O Crioulo além de ser uma língua, é uma luta de resistência notória ao francês tido como língua dominante. Apresenta uma resistência que caminha, que constrói sua história e se reivindica como protagonista de uma identidade. É necessário o confronto paradigmático ao padrão hegemônico euro ocidental.



Referências

BALLESTRIN, Luciana. *Democracia e Desigualdade*. Revista de Estudos Políticos Vol. 51.N.1ISSN2177-2851, 2015.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidad y eurocentrismo*. In. LANDER, Edgardo. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p.41-53.

FIRMIN, Anténor. *De l'égalité des races humaines*. Anthropologie positive, ville Laval, Québec, p.450. 1885.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRANCISCO, Carlos Bauer. *La huella de Haití, el latino-americanocentrismo y la historia universal*. Anais eletrônico do Congresso epistemologias do Sul, V.2, n-1, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51. ed. São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. *Comunicação ou extensão*, 17 ed., 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 52 ed. Rio do Janeiro: Paz Terra, 2015.

MANIGAT, Leslie François. *La substitution de la prépondérance française em Haïti au début du XXe siècle: la conjoncture de 1910-1911* [article] Leslie F. Manigat. Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine Année 1967 14-4 pp. 321-355.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Duke University, Universidad Andina Simón Bolívar) Traduzido por: Angela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Desafios descoloniais de hoje*. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1, 2017. p. 12-32.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América-Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278. Disponível em : <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SCOTT, Wallach. Joan. *O enigma da igualdade*, Princeton University, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf> Acesso em: 20 abr. 2022.

SENGHOR, Leopold Sédar. *Négritude et humanisme* (1964), Paris, Éditions du Seuil, 1961, p. 9. Asso em: 31 mar. 2022. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafricaines/14446>.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 13: ENFERMIDADES, ENVELHECIMENTO E SITUAÇÕES LIMITES NA AMÉRICA LATINA



PARA ALÉM DO DEBATE SOBRE O ENVELHECIMENTO BIOLÓGICO E DA TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA: desconstruindo conceitos

Carlos Eduardo da Silva Santos³⁵⁴
Simone da Cunha Tourino Barros³⁵⁵
Rosilene Araújo Costa³⁵⁶
Lorena de França Maciel da Silva³⁵⁷

| 993

Agências Financiadoras:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)
Pró-reitoria de extensão (PROEXT) da UFRRJ

Palavras-chave: Envelhecimento, Capitalismo, Questão Social, Velhice, Idosos

1 Introdução

O presente artigo objetiva trabalhar os diferentes conceitos empregados ao processo de envelhecimento, a partir de uma revisão de literatura.

Acreditamos que este debate seja de suma importância por estamos contribuindo para divulgação de uma forma de apreender o envelhecimento, pela perspectiva da questão social, dando destaque para as categorias de classe, raça e gênero.

Sendo assim, apresentaremos as diferentes concepções sobre o envelhecimento e defenderemos que o envelhecimento na sociedade capitalista pode ser entendido enquanto uma expressão da questão social.

³⁵⁴Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ. Contato: santoskadu@gmail.com

³⁵⁵Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Contato: simonetourino@hotmail.com

³⁵⁶Assistente Social pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Contato: araujocosta.rosilenearaujocosta@gmail.com

³⁵⁷Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Bolsista de Extensão da PROEXT – UFRRJ. Contato: loorenaris@gmail.com



2 Fundamentação teórica, discussão e resultados.

Na sociedade capitalista há a difusão de uma imagem negativa do envelhecimento, como peso para a sociedade, vide os argumentos da reforma da previdência organizada pelo fazendo referência ao aumento demográfico de pessoas com idade igual e superior a 60 anos para justificar que o sistema de financiamento da previdência se tornaria inviável, sem apresentar os determinantes de sonegação por parte dos empresários das contribuições previdenciárias, corrupção, apropriação do Fundo Público da seguridade social, para valoração e acumulação do capital vinculado à dívida pública, etc.. (BOSCHETTI; SALVADOR, 2006, p. 20).

Percebe-se a ratificação do discurso de que o trabalhador envelhecido deve ser reinserido no mercado de trabalho, numa lógica de redução dos custos sociais, sobretudo com aposentadorias, ou seja, “[...] as pessoas devem se manter trabalhando mais tempo ao longo da sua vida, postergando ao máximo a aposentadoria”. (GROINSMAN, 2014, p. 76). A forma que nos propomos analisar o envelhecimento na sociedade capitalista é a partir da sua condição de classe e enquanto uma expressão da questão social.

Partimos do pressuposto que, para compreendermos o processo de envelhecimento dos trabalhadores, precisamos datá-lo historicamente, pois o processo de envelhecimento é vivenciado de forma diferente, fruto do lugar que os mesmos ocupam nas relações de produção e reprodução social na sociedade capitalista. Desta forma, conforme Teixeira (2008), o envelhecimento sofrerá determinações econômicas, sociais, culturais, étnicas e sexuais diferenciando-se no tempo e no espaço.

Dependendo do contexto histórico, social e econômico do país, novas formas de apreender e responder ao fenômeno do envelhecimento são construídas.

[...] se é verdade que a forma como pensamos é a forma imposta pela classe dominante ou nas palavras de Marx e Engels, “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes” (1984, p. 56), pode-se dizer que a concepção do que vem a ser velhice também é definida conforme os interesses da classe dominante. (BENEDITO, 2009, p. 53).

Nesta linha de pensamento, os autores Fechine e Trompiere (2012) enfatizam que alguns caracterizaram o envelhecimento como uma diminuição geral das capacidades da vida



diária, outros o consideram como um período de crescente vulnerabilidade e de cada vez maior dependência no seio familiar. Outros, ainda, definem a velhice como o ponto mais alto da sabedoria, bom senso e serenidade.

Na área de saúde há a prevalência de concepções vinculadas aos aspectos biológico e fisiológico, sendo o envelhecimento apreendido como um processo de diminuição geral das capacidades de vida diária. Já a autora Cancela (2008, p. 2) entende que "[...] o envelhecimento não é um estado, mas sim um processo de degradação progressiva e diferencial. Ele afeta todos os seres vivos e o seu termo natural é a morte do organismo."

A concepção pautada em aspectos biológicos/fisiológicos contribui para uma compreensão individual do processo de envelhecimento, logo, se este envelhecimento não for saudável, deve-se ao estilo de vida adotado.

[...] envelhecimento do ponto de vista fisiológico depende significativamente do estilo de vida que a pessoa assume desde a infância ou adolescência. O organismo envelhece como um todo, enquanto que os seus órgãos, tecidos, células e estruturas sub-celulares têm envelhecimentos diferenciados. (CANCELA, 2008, p. 3).

Desde 2002, a Organização Mundial de Saúde (OMS) vem difundindo a necessidade de implementação de programas que visem o envelhecimento ativo, enfatizando que

[...] programas e políticas de envelhecimento ativo reconhecem a necessidade de incentivar e equilibrar responsabilidade pessoal (cuidado consigo mesmo), ambientes amistosos para a faixa etária e solidariedade entre gerações. As famílias e os indivíduos precisam planejar e se preparar para a velhice, e precisam se esforçar pessoalmente para adotar uma postura de práticas saudáveis em todas as fases da vida. (OMS, 2005, p. 19).

Algumas ações foram implementadas pela Organização Mundial de Saúde, a Comunidade Europeia e pelo Brasil, estimulando o envelhecimento ativo, a saber: 2012 foi considerado o “ano do envelhecimento ativo”, no Brasil, em 2013, lançou-se o Compromisso Nacional para o Envelhecimento Ativo, etc. (GROINSMAN, 2014). Nos países periféricos, imagem da velhice bem-sucedida, saudável e ativa é difundida por esses programas e políticas, “[...] camuflam o envelhecimento do trabalhador e a sua velhice doentia, dependente, pobre e desprotegida, negando a “problemática social” do envelhecimento [...]” (TEIXEIRA, 2005, p. 22)”



A defesa de um envelhecimento ativo leva por ratificar a responsabilização dos idosos pela “[...] preservação da sua saúde física, financeira e manutenção da sua participação na sociedade” (GROINSMAN, 2014, p. 76).

Mata (2011) defende que o fracasso da caridade social pela via administrativa leva ao desvelamento da faceta mais perversa da mentalidade política: se a administração falha e a assistência é insuficiente, então, a responsabilidade pela miséria e a pobreza é atribuída ao próprio trabalhador. Apesar das medidas administrativas (leis, repressão, impostos), o pauperismo não deixou de avolumar-se nestes quatro séculos de capitalismo.

Além das concepções do processo de envelhecimento pelos aspectos biológico/fisiológico, a partir de alterações na pele, visão, audição, etc. e da necessidade de ações de promoção de saúde por parte dos idosos, trabalhadas anteriormente, a literatura trabalha a concepção de envelhecimento a partir do aspecto cronológico, tomando como base a Resolução 39/125, da Organização Mundial de saúde de 1982, que define a pessoa idosa em países em desenvolvimento como aquela com idade igual ou superior a 60 anos e 65 anos em países desenvolvidos. (MEIRELES et al, 2007, p.70).

Sendo assim, outra forma de definir o envelhecimento remete ao aspecto cronológico, que segundo Papalia, Olds e Feldman (2006) este pode ser dividido em três fases, entre idosos jovens, idosos velhos e os idosos mais velhos, também, utilizando a idade como marcador. Relatam que o idoso jovem é aquele que possui idade entre 65 a 74 anos. Já os idosos velhos, entre 75 a 84 anos e os idosos mais velhos, de 85 anos ou mais.

Cabe ressaltar que, a definição cronológica, ou seja, da fragmentação da vida em fases (criança, adolescente, adulto e velhice) é uma produção da sociedade moderna, biologizante e “[...] vem servir à racionalidade instrumental capitalista, quando se classifica indivíduos por datação cronológica, abstraindo de seu processo de vida e as particularidades que se relacionam [...]. (PAIVA, 2012, p.126).

De acordo com Bernardo (2017, p. 56) o capital ao expulsar a força de trabalho envelhecida da produção, “[...] também se apropria desse trabalhador no circuito do consumo, incrementando o potencial de compra de bens e serviços ao criar desejos e necessidades passíveis de serem mercantilizadas”.

O envelhecimento entra, neste contexto, por nichos de mercado, como por exemplo, no turismo, nos cosméticos para manterem a eterna juventude, etc., bem como, marco



definidor de acesso por idade ao benefício de prestação continuada, a aposentadoria por idade, etc. Neste ínterim, é utilizada a palavra idoso (a) para designar o público que acessará esses direitos sociais.

Cabe ressaltar que, este parâmetro cronológico também remete a valorização da juventude, encarnando a velhice como algo deplorável (TEIXEIRA, 2008; PAIVA, 2012)

Em contraponto a esta concepção, alguns autores entendem que a definição cronológica não consegue realizar apreensão real do processo de envelhecimento, passando a utilizar a análise da capacidade funcional, a idade funcional, para definir o envelhecimento, ou seja, “[...] o quão bem uma pessoa funciona em um ambiente físico e social em comparação a outras de mesma idade cronológica”. (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008, p. 586).

Entretanto, todos os critérios utilizados remetem parcialmente ao contexto histórico, político e econômico vigente em uma determinada sociedade, mas quando o fazem trabalham com a perspectiva de determinação externa. Existem, também, outras concepções do envelhecimento como velhice, velho, terceira idade ou idoso.

A velhice é definida como “[...] a última fase do processo de envelhecer humano, pois a velhice não é um processo como o envelhecimento, é antes um estado que caracteriza a condição do ser humano idoso” (SANTOS, 2010, p. 1037). Já, a concepção de velho está intrinsecamente vinculada, nesta sociedade, ao processo produtivo.

No sistema capitalista, conforme defende Peres (2011, p. 636), há uma negação do idoso, pois “[...] na perspectiva do capital, o velho representa o trabalhador que já se tornou improdutivo e obsoleto e que deve dar lugar às novas gerações de trabalhadores, dotadas de conhecimentos atualizados e de uma maior disposição para o trabalho”.

De acordo com Renault (2012, p. 19) “Criou-se, então, uma cultura de que a melhor época da vida de uma pessoa é quando ela é jovem; e em contrapartida, existe a difusão de ideia de que ao ser idoso, o homem se torna vulnerável e dependente”.

No contraponto do velho, temos a do novo/jovem, abrindo assim, um mercado de consumo, a partir do mito da eterna juventude, onde o conceito que se enquadra é o da Terceira Idade³⁵⁸.

³⁵⁸A terminologia Terceira Idade foi instituída, na década de 60, na França, com o intuito de negar as formas estereotipadas acerca da velhice, como uma estratégia de rompimento com a concepção de velho/descartável (OLIVEIRA, 2005).



Outra terminologia utilizada para designar a pessoa com idade superior a 60 anos é idoso, fruto dos movimentos sociais liderados pelos idosos, tendo como exemplo, o movimento de aposentados e pensionistas, na luta pelos 147% nas aposentadorias.

A constituição das políticas sociais é uma resposta do governo à mobilização da classe trabalhadora por melhores condições de vida e de trabalho. Sendo assim, as demandas das políticas sociais são frutos da pressão dos trabalhadores, expressando a luta de classes. Além disso, a constituição das políticas sociais, bem como sua retração são expressões de um determinado contexto histórico.

Sendo assim, vários são os conceitos, com suas direções políticas e de compreensão de sociedade, em relação ao processo de envelhecimento. Entretanto, salientamos que precisamos avançar nestas definições, que são necessárias, acrescentando as categorias de classe, raça e gênero para pensar o envelhecimento na sociedade capitalista.

Desta forma, é notório que para analisarmos o processo de envelhecimento na sociedade capitalista precisamos nos basear em dados demográficos, epidemiológicos, nas lutas dos movimentos sociais e sobretudo, sem deixar de incluir nesta análise, que os trabalhadores envelhecidos vivenciam o processo de envelhecimento de forma diferenciada pelas questões de raça, gênero e classe. A pandemia desnudou essa face do envelhecimento, exemplificada pela primeira morte, no Rio de Janeiro, por covid, que foi de uma mulher negra, envelhecida e empregada doméstica, que residia longe do trabalho.

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos trabalhar o envelhecimento para além dos seus aspectos cronológico e/ou demográfico puro e simples, mas formado por sujeitos trabalhadores que se posicionam politicamente, a partir de uma perspectiva de classe, para atendimento de suas necessidades, datadas historicamente.

Entender o envelhecimento sob o prisma da questão social é apreendê-lo a partir do entendimento de que não há um único envelhecimento e que, grande parte da população envelhecida, possui condições materiais e subjetivas de existência precária. É refletir sobre as desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pela e na sociedade capitalista, sob a perspectivas de classe, gênero e raça.



Referências

BENEDITO, Jonorete de Carvalho. *Trabalhadores velhos: uma expressão da questão social no século XXI*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

BERNARDO, Maria de Jesus. A Velhice da Classe Trabalhadora e a naturalização dos cuidados familiares. In: TEIXEIRA, Solange Maria *Envelhecimento na Sociabilidade do Capital*. Campinas: Papel Social, 2017. p. 43-63.

BOSCHETTI, Ivanete; SALVADOR, Evilásio. O financiamento da Seguridade Social no Brasil no período de 1999-2004: Quem paga a conta? In: MOTTA, Ana Elisabete (org); BRAVO, Maria Inês(org); UCHÔA, Roberta (org.). *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-72.

CANCELA, Diana Manuela Gomes. O processo de envelhecimento. *Psicologia*, Porto, Portugal, p.1-15, 2008. Disponível em: < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0097.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FECHINE, Basílio Rommel Almeida; TROMPIERE, Nicolinho. O Processo de Envelhecimento: as principais alterações que acontecem com o idoso com o passar dos anos. *Revista Científica Internacional*, Campos dos Goytacases-RJ, n. 20, v. 1, artigo nº 7, p.132-194, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/2007>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GROISMAN, Daniel. Envelhecimento, direitos sociais e a busca pelo cidadão produtivo. *Argumentum, Vitória-ES*, v. 6, n. 1, p. 64-79, 2014.

MATA, Vilson Aparecido da. *Emancipação e Educação em Marx: entre a emancipação política e a emancipação humana*. In: *ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO*, 5, 2011, Florianópolis. *Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V20EBEM/V_EBEM_MATA_Vilson_Emancipacao_e_educacao_em_Marx.pdf. Acesso em: 09 ago. 2017.

MEIRELES, Viviani Camboin; et al. Características dos idosos em áreas de abrangência do Programa Saúde da Família na região noroeste do Paraná: contribuições para a gestão do cuidado em enfermagem. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 16, n. 1, p.69-80, 2007.

OLIVEIRA, Juliana Andrade. A terceira idade e a condição humana. *Memorialidades*, Ilhéus, Ano 2, n. 3 e 4, p. 15-24, 2005.

OMS - Organização Mundial da Saúde. 26ª Conferência Sanitária Pan-Americana. *A Saúde e o Envelhecimento*. Washington: Organização Pan-Americana da Saúde, 2002.



OMS - Organização Mundial da Saúde. *Envelhecimento Ativo: uma Política de Saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, Brasília, 2005. 64 p.

OMS - Organização Mundial da Saúde. *Relatório da Assembleia Mundial sobre Envelhecimento*. Viena, agosto de 1982, 20p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/e-psico/publicas/humanizacao/prologo.html>. Acesso em 10 mar 2018.

PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally wendkos; FELDMAN, Ruth. Duskin. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 793p.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e Analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 26, n. 3, sept./dec. 2011. <<http://dx.doi.org/10.1590/S010269922011000300011>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

PAIVA, Sálvea de Oliveira Campelo e. *Envelhecimento, saúde e trabalho no tempo do capital: um estudo sobre a racionalidade na produção de conhecimento do Serviço Social*. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

RENAULT, Ana Carolina Nunes. *Violência contra o idoso: o papel atual do assistente social no atendimento das demandas em casos de violência contra o idoso no hospital regional do Paranoá*. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2012.

SCHNEIDER, Rodolfo Herberto; IRIGARAY, Tatiana Quarti. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, p. 585-593, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf. Acesso em: 05 nov. 2016.

TEIXEIRA, Solange Maria. *Envelhecimento e Trabalho no Tempo do Capital: implicações para a proteção social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008. 328 p.

TEIXEIRA, Solange Maria. Trabalho e 'Tempo Livre' no Envelhecer do Trabalhador: o "fazer produtivo" versus "fazer prazer"? In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2., 2005, São Luís. *Anais da II Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luís: UFMA 2005. p. 1-12. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Solange_maria_Teixeira.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.



ATENÇÃO EM SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO IDOSA: estratégias de promoção em saúde frente ao crescimento da população idosa na América Latina

| 1001

Hartur Marcel Torres da Silva³⁵⁹

Daniel Schuch da Silva³⁶⁰

Diego Rodrigues Gonçalves³⁶¹

Moema Nudilemon Chatkin⁴

Palavras-chave: Estratégia de Saúde, Promoção da Saúde, Atenção Integral à Saúde do Idoso.

1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um conjunto de ações no âmbito da promoção de saúde e cidadania do idoso que responde através da prática profissional e acadêmica, inter e transdisciplinar, a um novo paradigma que é o crescimento atual e futuro da população idosa na América Latina e no Brasil.

O Brasil é um país que envelhece a passos largos, assim como a América Latina, e as alterações na dinâmica populacional são claras, inexoráveis e irreversíveis. No início do século XX, um brasileiro vivia em média 33 anos, ao passo que hoje a expectativa de vida dos brasileiros atinge os 73 anos para os homens e 80 para as mulheres. A população de idosos ultrapassa os 30 milhões de brasileiros e esse aumento populacional implica, em termos de utilização dos serviços de saúde, intervenções custosas.

³⁵⁹Psicólogo especialista em saúde do Idoso. Supervisor administrativo e mestrando De saúde no Ciclo vital da universidade Católica de Pelotas/RS . Contato: hartur.silva@ucpel.edu.br

³⁶⁰Doutor em Bioquímica e Bioprospeção pela Universidade Federal de Pelotas. Docente da área de farmácia e Coordenador da Residência Integrada Multiprofissional em Saúde do Idoso (RIM-SI/HUSFP/UCPel). Contato; daniel.schuch@ucpel.edu.br

³⁶¹Mestre em Política Social e Direitos Humanos - Assistente Social do Centro de Extensão e Atenção à Terceira Idade da Universidade Católica de Pelotas/RS. Contato;diego.rodrigues@ucpel.edu.br

⁴Docente, diretora do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Católica de Pelotas/RS - Contato; moema.chatkin@ucpel.edu.br



O envelhecimento populacional é algo que ocorre em escala mundial, em muitos países isso vem ocorrendo de forma mais lenta e gradual (Barbosa et al., 2017), principalmente nos países desenvolvidos, onde este crescimento veio acompanhado também do crescimento econômico e social durante muitos anos. Entretanto, em países em desenvolvimento esta transição está ocorrendo de forma mais acelerada (OMS, 2005). Os países desenvolvidos enriqueceram primeiro e depois envelheceram, os em desenvolvimento estão envelhecendo na pobreza (Kalache, 2018).

| 1002

Estima-se que no ano de 2050 existirão cerca de dois bilhões de pessoas idosas no mundo, a maior parte vivendo nos países em desenvolvimento (Brasil, 2006). Ao observar a evolução dos grupos etários no Brasil, em que a proporção de idosos com 65 anos ou mais representa 9,83% da população, enquanto que jovens até 14 anos representam 20,87%, a estimativa é de que no ano de 2050 a proporção de idosos com 65 anos ou mais aumente para 21,87% e que a de jovens até 14 anos diminua para 15,44%. Aprofundando mais estes dados para o estado do Rio Grande do Sul, observa-se que atualmente os idosos com 65 anos ou mais representam 13,13% da população, sendo que os jovens até 14 anos representam 18,17%. Para 2050, espera-se que a população de idosos com 65 anos ou mais aumente para 25,67% e a de jovens até 14 anos diminua para 14,34% (Brasil, 2022).

A transição demográfica caracterizada pelo rápido envelhecimento populacional trará novos desafios de assistência à saúde, com o aumento do número de idosos e conseqüentemente uma maior prevalência de doenças crônicas. Esse cenário resultará em maiores gastos para o sistema de saúde, e a mudança do perfil das doenças atuais trará também efeitos no tipo de serviço a ser empregado. (SBGG, 2020)

Em função desta realidade, a Política Nacional de Saúde do Idoso apresenta como propósito basilar à promoção do envelhecimento saudável, a manutenção e a melhoria da capacidade funcional dos idosos, a prevenção de doenças, a recuperação da saúde dos que adoecem e a reabilitação daqueles que venham a ter a sua capacidade funcional restringida. Deste modo, garantir-lhes permanência no meio em que vivem, exercendo de forma independente suas funções no contexto da sociedade. (Brasil, 2006)

Neste sentido, o Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade (CETRES) da Universidade Católica de Pelotas, com suas estratégias, técnicas e ações, caracteriza-se como um centro promotor de cultura, cidadania e saúde, assim contribuindo para o bem-estar



integral de seus participantes. Contribui também no estímulo ao protagonismo, a participação social e a valorização da pessoa idosa frente a esta realidade de envelhecimento populacional e frente aos novos desafios que se apresentam no horizonte.

2 Fundamentação teórica

| 1003

O envelhecimento humano compreende um conjunto de diversas alterações fisiológicas, morfológicas, bioquímicas e emocionais, acompanhadas e que não devem ser compreendidas isoladamente e separadas dos seus contextos sociais, culturais, econômicos e institucionais no sistema de valores e no desenho dos arranjos familiares. Trata-se de um curso progressivo e gradativo que pode incluir a possibilidade de perdas motoras e sensoriais ao longo do tempo, podendo tornar os indivíduos mais vulneráveis e suscetíveis ao surgimento de doenças que irão afetar diretamente sua funcionalidade (Camargos; Gonzaga, 2015). A limitação funcional pode surgir, sendo a capacidade funcional compreendida como a competência do indivíduo de cuidar de si próprio e viver de forma independente, ou seja, manter suas capacidades físicas e mentais em atividades básicas e instrumentais (Siqueira et al., 2017).

O processo de envelhecimento também expõe os idosos a novos desafios e vulnerabilidades, podendo surgir questões como; isolamento; abandono e/ou distanciamento familiar; ausência de participação social mais efetiva; rompimento de ciclos de convívio; ausência de espaços para atividades físicas e/ou intelectuais (atividades pedagógicas, processos criativos, etc.).

3 Metodologia

Este é um relato de experiência no âmbito das estratégias, desenvolvidas pelo CETRES da Universidade Católica de Pelotas, desenvolvidas com o objetivo de promoção à Saúde do Idoso na sua integralidade, biopsicossocial e cultural, por meio de diversas ações, de diferentes áreas do conhecimento que contribuam para uma melhor qualidade de vida dessa população.



O CETRES possui uma dinâmica de funcionamento, estrutura e ações práticas de grande relevância e reconhecimento social há mais de 30 anos. Além disso, desenvolveu recentemente um programa de extensão universitária que abrange quatro projetos de extensão que propiciam atividades de promoção de saúde, educação e integração da comunidade acadêmica com a população idosa.

| 1004

São utilizadas como metodologias de trabalho as oficinas, os grupos, os ciclos de palestras, realização de mostras e eventos culturais, organização de bazares, minicursos e eventos online. As oficinas são coordenadas por profissionais voluntários, na sua maioria idosas, mas também por residentes e acadêmicos, e ofertadas à comunidade. São compostas por: Bordado em fitas, criatividade, pintura em tela, tricô, crochê, tapeçaria, terapia ocupacional, informática, inglês, espanhol, contação de histórias, grupo musical, dança cigana, fisioterapia preventiva, memória, ritmos, oficina do corpo e oficina do bem estar. Cada uma delas com número de vagas estabelecido entre 8 e 30 participantes, no atual momento, os protocolos de segurança de enfrentamento à pandemia limitam ao número de 12 pessoas por atividade em nossa estrutura física.

Além da modalidade de atividades presenciais, em função do contexto de pandemia (SARS-COVID 19), aprimoramos e desenvolvemos atividades remotas como, encontros virtuais, oficinas, rodas de conversa e atividades culturais, a partir da utilização de aplicativo de videoconferência. Garantindo assim o acesso de idosos durante este período de isolamento, e, ainda, abrindo uma nova perspectiva para idosos com dificuldade de mobilidade ou impossibilitados de frequentar o espaço físico das atividades.

Quanto aos projetos de extensão, a Universidade Aberta da Maturidade (UAMI), o primeiro projeto a ser descrito, trata-se de um curso de educação continuada de dois anos de duração destinado a pessoas com 60 anos ou mais que propõe uma dinâmica de atividades na qual os participantes trilham um percurso pedagógico que inclui disciplinas criadas especificamente para o curso e que levam em consideração a realidade e as vivências da pessoa idosa, incluindo aspectos artísticos, sociais, de direitos, científicos, éticos e estéticos. Estimula a criação e o fortalecimento de vínculos, bem como um maior protagonismo e participação social, tendo em vista que além das disciplinas referidas, há um momento de um projeto integrador no qual o grupo de idosos propõe um projeto a ser implementado na comunidade. É coordenada e conduzida por uma equipe de professores e técnicos de



diferentes cursos do Centro de Ciências da Saúde, profissionais e acadêmicos extensionistas, levando em conta as vivências dos participantes e proporcionando troca de saberes entre todos os envolvidos em um ambiente de acolhimento e aprendizagem.

O segundo projeto é o Ambulatório Multiprofissional em Saúde do Idoso, no qual os idosos participantes do CETRES e também da comunidade em geral tem a possibilidade de acompanhamento multiprofissional de saúde, bem como de uma avaliação de saúde mais aprofundada, com vistas à promoção do bem-estar físico, psíquico e à manutenção da autonomia e independência. Dentro deste contexto, o projeto Ambulatório Multiprofissional em Saúde do Idoso contempla a aplicação da avaliação geriátrica ampla (AGA) e ainda a possibilidade de realização de oficinas periódicas com os idosos do ambulatório, com enfoque na promoção e prevenção em saúde, sendo estas atividades e acompanhamento conduzido pelos residentes da Residência Integrada Multiprofissional em Saúde do Idoso, Residência de Medicina de Família e Comunidade, por acadêmicos extensionistas e pela médica geriatra coordenadora do projeto.

Já o terceiro projeto, intitulado Vivendo e aprendendo, por meio da formação de grupos de idosos, promove encontros para prática de atividade física em distintos bairros da cidade, visando a qualidade de vida e ações de prevenção e promoção de saúde através de palestras. Este projeto objetiva a independência do idoso para a execução das atividades de vida diária, com a finalidade de minimizar as consequências fisiológicas e patológicas do envelhecimento, garantindo assim a melhoria da mobilidade e da qualidade de vida. É conduzido por uma docente fisioterapeuta e por acadêmicos extensionistas de distintos cursos da universidade.

O quarto e último projeto chama é intitulado Cuidado e Autoestima e trabalha a inserção da estética no âmbito social, dando oportunidade aos participantes de vivenciarem a construção de novas práticas e saberes que possam contribuir de maneira positiva através da educação em saúde voltada a melhora da qualidade de vida, autoestima e cuidado pessoal. As atividades relacionadas às questões estéticas como corte de cabelos, manicure, pedicure, maquiagem, etc, e a discussão acerca destes padrões e conceitos, são atividades desenvolvidas pelo projeto que visam contribuir para a melhora da autoestima e manutenção do padrão de beleza social, melhorando sua qualidade de vida. O projeto é conduzido por uma professora fisioterapeuta, coordenadora do curso Tecnólogo em Estética e Cosmética, e acadêmicos de cursos variados da universidade.



4 Resultados e Discussão

Este conjunto de ações integradas tem tido um alcance direto de cerca de 150 idosos inseridos nas atividades, e indireta de cerca de 600 pessoas que formam o núcleo familiar e/ou comunitário de cada idoso, e que também são impactadas através da melhoria da qualidade de vida que pode ser alcançada no exercício de atividades que visam um envelhecimento saudável deste idoso.

Os espaços de inserção, sociabilidade e desenvolvimento dos idosos, dentro de uma perspectiva de política voltada para o idoso, são fundamentais no presente momento de crescimento desta população, tanto do ponto de vista de ações efetivas que respondam às suas necessidades do agora, bem como com o objetivo e a necessidade de avanço nas políticas específicas e deste tempo para este grupo.

Além dos espaços de convivência e de aprendizado entre idosos, a interface e a participação de idosos dentro de uma perspectiva do universo acadêmico, seja pelo atendimento que é ofertado através dos projetos, profissionais e estudantes, ou, ainda, pela participação dos idosos em atividades do contexto acadêmico, realocam este grupo em contexto social que em tese, estaria superado ou no passado, abrindo assim novas perspectivas que fortalecem o estado biopsicossocial de cada idoso.

Destacamos uma vertente diferenciada de atuação, a qual desloca papéis e preconceitos fixados socialmente e propõe a vivência de experiências éticas e estéticas singulares à pessoa idosa, valorizando sua trajetória pessoal, saberes e sua realidade individual. Desta forma, foi possível criar espaços e dispositivos potentes de transformação pessoal e das realidades dos participantes, ademais possibilitando o surgimento de novas perspectivas e possibilidades, independentemente da idade. Espaços estes que garantem cidadania, protagonismo, desenvolvimento pessoal e coletivo, bem como interações e desenvolvimento intergeracional.

Ainda, nesta seara da relação entre universidade e comunidade, é fundamental destacar o trabalho de pesquisa acerca da população idosa, neste sentido específico, sempre dentro deste arcabouço do conjunto de ações, que é o nosso grande vetor de trabalho. Nesse



contexto, estamos abrindo duas frentes de trabalho, sendo elas uma pesquisa binacional acerca dos idosos e um diagnóstico municipal sobre o perfil do idoso.

E assim, combinando ações diretas com os idosos, o ensino através da relação universidade e idosos e a pesquisa junto a esta população que poderemos avançar no diagnóstico da população idosa do município e da região, cruzar esse trabalho e resultados com iniciativas nacionais e internacionais, para assim inovar e propor na promoção de saúde e na elaboração de políticas públicas eficazes e exequíveis.

| 1007

5 Considerações Finais

Considerando o exposto até aqui, em primeira ordem destacamos a necessidade de inovação na promoção de saúde e cidadania ao idoso frente à uma nova realidade deste público e das transformações sociais como um todo.

Frente a isso, o desenvolvimento de um conjunto de atividades que propiciam saúde e protagonismo social para os idosos, com um bom número de idosos, com continuidade do trabalho, tem efetivado o espaço e as condições necessárias para uma melhor qualidade de vida deles e de suas famílias.

Este protagonismo e participação dos idosos propicia o desenvolvimento profissional de alunos de graduação em formação, diretamente ligados à realidade concreta desta população. Bem como, eleva a expertise dos profissionais e professores que orientam ações e projetos. Entendemos que as ações desenvolvidas pelo Centro garantem novas perspectivas de vida, novos horizontes com inúmeras possibilidades que independem da idade e que empoderam os sujeitos a lidarem com seus desafios cotidianos com mais recursos, disposição e saúde.

Referências

BARBOSA, Keylla Talitha Fernandes. et al. *Envelhecimento e vulnerabilidade individual: um panorama dos idosos vinculados à estratégia saúde da família*. Revista Texto contexto - enferm. 26 02. abril/junho, 2017.

BRASIL. *Portaria Nº 2.528 de 19 de outubro de 2006*. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Diário oficial da União, Brasília, 19 de outubro de 2006.



BRASIL. *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2022*. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>

CAMARGO, Mirela Castro Santos., Gonzaga, Marcos Roberto. *Viver mais e melhor? Estimativas de expectativa de vida saudável para a população brasileira*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 7, n. 31, p. 1.460-1.472, julho, 2015.

| 1008

KALACHE Alexandre "*Brasil envelhece sem preparo*" Rev Radis-Fiocruz. (190):2-35. 2018 Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/brasil-envelhece-sem-preparo>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*, 2005. [Internet]. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde; 2005 [acesso em 06 agosto 2020]. 61 p. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Envelhecimento_ativo_uma_politica_de_saude_/362

SBGG. (2020) Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. *Senescência e senilidade – qual a diferença?* 2020. Disponível em: <https://www.sbgg-sp.com.br/senescencia-e-senilidade-qual-a-diferenca/>

SIQUEIRA, Alisson Felipe. et al. (2017) *Efeito de um Programa de Fisioterapia Aquática e Capacidade Funcional de Idosos*. Revista Saúde e Pesquisa, v. 10, n. 2, p. 331-338, maio/ago 2017.



VEJEZ, BIENESTAR Y ESPIRITUALIDAD: nuevos espacios de la educación teológica

*Nelise Wielewski Narloch*³⁶²

| 1009

Palabras-claves: vejez, bienestar, espiritualidad, educación teológica, formación permanente

1 Introducción

Las aseveraciones del doctor Fernando Morales, decano de la facultad de medicina de la Universidad de Costa Rica expresan claramente, desde la academia, lo mucho que falta hacer con relación a la temática del envejecimiento. “Si se tienen profesionales bien informados sobre el tema del envejecimiento, las cosas van a ir cambiando paulatinamente, a diferencia de un profesional que no sabe lo que significa envejecer” (Morales, 2019).

El envejecimiento como fenómeno social implica una mirada con detención a la demanda de cursos y capacitaciones orientadas a la formación de personas cuidadoras. Hay carreras que tienen como especificidad la atención a las personas adultas mayores, como son la gerontología, la psicogerontología, la enfermería, fisioterapia, trabajo social, nutrición... Sin embargo, pese a esta gama de ofertas, hay dos ausencias identificadas entre las propuestas educativas de las academias existentes en el país: ni todas son accesibles o proporcionan una mirada integral al envejecimiento y la vejez; no se da la debida importancia al papel de la espiritualidad en esta fase/etapa específica de la vida. Por otro lado, existen profesionales de las áreas mencionadas interesados en una formación permanente, o actualización en su campo de trabajo, como también el deseo de intercambiar conocimientos por medio de círculos de debates.

La formación teológica de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, UNA-Costa Rica tiene como objetivo la formación de profesionales en teología, o sea, personas innovadoras, proactivas y emprendedoras, con capacidades para aplicar en diferentes áreas

³⁶²Doutora em Letras e Artes em América Central com ênfases em Teologia pelo DILAAC/UNA. Professora na Escola Ecuménica de Ciências da Religião UNA. Contato: nelisesm20@gmail.com



de la sociedad y la vida humana conocimientos y perspectivas de desarrollo fundamentadas en la espiritualidad, la interculturalidad y la sabiduría; personas comprometidas en el desarrollo humano y de la naturaleza. La trayectoria de 40 años de la Escuela Ecuménica se destaca por estar atenta a las transformaciones sociales, donde su quehacer teológico busca incidir en espacios alternativos y diversos.

| 1010

Pensando en este contexto y considerando las proyecciones demográficas anunciando que el envejecimiento poblacional camina en paso acelerado, se ha discutido la necesidad de ofrecer cursos de formación y capacitación con enfoque intergeneracional, orientado a formar personas dedicadas al cuidado de la vejez. La propuesta es novedosa al interno de una escuela teológica, tanto por su objetivo como por su diseño, ya que no se inscribe dentro de la carrera de teología, sino como un curso independiente de formación permanente. Partiendo de este presupuesto, formulamos las siguientes interrogantes que nos guiarán en la elaboración de un programa piloto: ¿Cuáles serían las temáticas relacionadas al proceso de envejecimiento y vejez que no deben estar de fuera de una formación permanente con esta naturaleza? ¿Cuál es el enfoque metodológico adecuado, capaz de generar procesos de enseñanza/aprendizaje en este tipo de formación? ¿Cuáles procesos evaluativos son pertinentes, humanizadores y satisfactorios para esta propuesta? ¿Cuál es el respaldo técnico que puede ofrecer la Escuela Ecuménica para quienes se dedican a capacitarse como personas cuidadores de la vejez?

A partir de estas interrogantes, como parte del proceso de estructuración e implementación del plan piloto, esta sistematización propone los siguientes objetivos para el curso de formación permanente enfatizado en el cuidado de la vejez: 1. Profundizar las teorías desarrolladas en la región centroamericana sobre los procesos de envejecimiento y vejez desde la diversidad y subjetividad de cada vivencia; 2. Proporcionar espacios de debate e intercambio de conocimiento acerca del papel de la persona cuidadora ante los procesos de envejecimiento y vejez desde la diversidad y subjetividad de cada vivencia. 3. Certificar las personas participantes del curso por medio de un proceso sistematizado de evaluación de las competencias para una persona cuidadora.

La propuesta metodológica para el curso de formación permanente sigue la práctica utilizada por la Escuela Ecuménica, apoyado en la modalidad virtual. La plataforma Teams ha demostrado ser un espacio que ofrece múltiples herramientas en un mismo sitio, y se adecua



a sesiones sincrónicas como asíncronas de trabajo personal. Una de las enseñanzas dejadas por la crisis sanitaria del COVID-19 fue la capacidad de implementar cursos virtuales y accesibles a cualquiera que tenga a su alcance un celular o una computadora portátil. El plan piloto tendrá la duración de 3 meses, divididos en ejes temáticos compuestos por mesas de lecturas, mesas de trabajos y actividades evaluativas. Durante este periodo, se reservará una clase sincrónica para cada mes con el propósito de dialogar sobre los temas vistos dentro de cada eje temático.

| 1011

2 Fundamentación teórica

Nuevos campos y otros sujetos de la educación teológica fue el tema de un seminario realizado en octubre del 2014 en la ciudad de Medellín, Colombia, organizados por Servicios Teológicos y pedagógicos. Se constata en las memorias del encuentro la urgencia de repensar el quehacer teológico y señalar nuevos campos de actuación de profesionales en teología distintos de los tradicionales. El resultado de las reflexiones fue recopilado por Nicolás Esteban Panotto y Matthias Preiswerk (2017), organizadores de la obra con las ponencias del encuentro. Allí se encuentran aportes de diferentes autorías sobre experiencias e incidencias de la educación teológica en campos alternativos y diversos. La descentralización institucional es el primer elemento que compone una nueva perspectiva para la educación teológica. El segundo elemento es la relevancia de los estudios teológicos para responder a las demandas sociales actuales. Partiendo de esta reflexión, la propuesta de una formación teológica orientada a la atención de las personas adultas mayores representa una forma de atender a una necesidad particular.

La formación para personas cuidadoras debe estar entretejida por un bagaje conceptual interdisciplinario, capaz de aportar insumos que iluminarán la práctica cotidiana. En el campo de la gerontología y ciencias afines a la etapa de la vejez, existen una gran cantidad de investigaciones, desde perspectivas multidisciplinares y diversidades de enfoques. Una de las preocupaciones de la gerontología fue conceptualizar a la vejez y aclarar la diferencia entre envejecimiento (proceso) y la vejez (etapa). Existen diferentes enfoques conceptuales sobre la vejez, la mayoría responde a tres orientaciones: la cronológica, la fisiológica y la social. La socióloga y gerontóloga social Paula Aranibar ha buscado caracterizar cada una de estas orientaciones, resaltando en ellas el hecho que la vejez trae



consigo transformaciones personales tanto en el ámbito físico como de la independencia económica y funcional. También trae cambios de roles dentro de la familia, la participación en el mercado laboral, el uso del tiempo libre, la autopercepción y la percepción social sobre la vejez.

| 1012

La edad cronológica no admite ambigüedades: una persona, quiera o no, cumple años cada 364 días. Sin embargo, no sucede lo mismo con la “condición” de vejez, cuyo significado ha variado y probablemente seguirá transformándose en el tiempo, pues varía en un mismo momento histórico de una cultura a otra, de una región a otra, de un país a otro. Dentro de un mismo país, la salud, la situación económica, social y familiar y sus implicaciones para el bienestar de los ancianos son claramente diferenciales según clase socioeconómica, género, etnia y lugar de residencia. En las edades avanzadas, los tiempos y causas de muerte y la presencia de enfermedades, sus formas y efectos, variarán según la clase social y el género. (ARANIBAR, 2001 p.8)

Otro enfoque es el del derecho. Viene a responder a una necesidad de romper con tendencias prejuiciosas, discriminatorias y excluyentes sobre la vejez. La doctora Sandra Huenchuan (2010; 2012) posee una larga trayectoria en investigaciones sobre la vejez bajo el enfoque del derecho. Comprende la vejez como una posición de autonomía y participación ciudadana, en las cuales las personas mayores son beneficiarias y también sujetos de derechos. Desde este enfoque, la edad juega un papel importante: puede restringir la autonomía de las personas mayores en cuanto a la capacidad de ejercer sus derechos, en la toma de decisiones y en el gerenciamiento de su propia vida, al mismo tiempo que se torna un elemento en la adquisición de derechos.

El género es otro enfoque necesario para la formación de personas cuidadoras, pues no es lo mismo envejecer para el hombre que para la mujer, especialmente tratando de los roles sociales de cuidado y bienestar. “La probabilidad que las mujeres cuidadoras lleguen a la vejez en situación de dependencia económica y pobreza es una realidad latente” (PINA MORAN, M.; GOMEZ URRUTIA, V, 2019, p. 28). Todos estos enfoques deben ayudar a comprender los ámbitos de la temática de la vejez y el envejecimiento, sin nunca perder de vista la perspectiva desde de la persona que envejece. La trayectoria de vida, la situación familiar y socio económica, la condición de salud, las pérdidas, duelos, sufrimientos hacen con que cada vejez sea única, existiendo así vejezes de acuerdo con cada vivencia particular.



Considerando las singularidades de vivencias de la vejez, esta solo puede ser definida a partir de la persona que la vive, sus experiencias y sus narrativas. El sentido de bienestar obliga a pensar sobre las condiciones de vulnerabilidad que afecta la vida de la persona adulta mayor. El antropólogo Felipe Vásquez Palacio (2017) recopila en su obra diferentes formas de abordar este aspecto inevitable de la vejez. Cel autor considera necesario reconceptualizar la vulnerabilidad a partir de las cotidianidades, subjetividades, empatías, miedos, emociones, estilos de vida, cuidados y autocuidados. En esta dirección, hace una invitación a la toma de conciencia de cada ser humano sobre su perspectiva de vida y de vejez, para prever el grado de vulnerabilidad y dotar las personas del sentido de bienestar.

Otro aspecto dentro de la temática de la vejez es el lugar y el papel de la espiritualidad, la religión y las prácticas religiosas en esta etapa de la vida. Se ha observado la poca importancia dada a esta dimensión en los estudios sobre la vejez. Partiendo del principio que vivimos en una región caracterizada por la diversidad religiosa, la espiritualidad y las prácticas religiosas son elementos esenciales para quienes buscar aprender sobre el cuidado de la vejez. El teólogo John Sobrino (1990) comprende la espiritualidad como una forma adoptada por la persona creyente de cargar y hacerse cargo de la realidad. Por ende, las creencias y prácticas religiosas pueden representar una forma de acercamiento a la persona adulta mayor, a fin de comprender su visión de mundo, sus necesidades, expectativas, dudas y anhelos. Por este motivo, reflexionar sobre la religiosidad, las espiritualidades, las prácticas religiosas, las creencias, espacios y tiempos sagrados no pueden ser dejados de lado en la propuesta formativa ofertada.

4 Resultados y debate

La oferta de formación de personas para el cuidado de la vejez debe tener como meta abordar la diversidad de servicios existentes, unos orientados a prevenir el deterioro y preservar las capacidades funcionales; otros con el fin de acompañar la persona envejeciente sin amenazar su autonomía; también asistir a personas en situación de dependencia y/o en la etapa final de su vida con cuidados paliativos y de alivio a su dolor. Todas estas expresiones del cuidado exigen un bagaje formativo interdisciplinario, capaz de orientar



caminos y acciones cuidadora para promover el bienestar y la seguridad de la persona adulta mayor.

Cabe mencionar la importancia de enfatizar en el proceso selectivo las habilidades necesarias para el servicio de cuidado de la vejez. Algunas habilidades deseadas dentro del perfil de personas cuidadoras involucran la escucha activa, empatía, paciencia, responsabilidad y profundo respeto a las diferentes formas de espiritualidades. En otras palabras, el curso debe estar diseñado para permitir no solo una formación de naturaleza teórico-práctica para una función específica, sino también un despertar en la persona estudiante la vocación al cuidado, basada en una ética del cuidado.

Dado que es un proyecto piloto dentro del campo de la formación permanente en una escuela ecuménica, se hace necesario diseñar un proceso evaluativo capaz de evaluar, prever y corregir aspectos que pueden ser mejorados.

5 Consideraciones Finales

La Universidad Necesaria es el lema adoptado por la Universidad Nacional de Costa Rica. Volver la mirada hacia la vejez promoviendo experiencias pedagógicas es una forma de responder a este lema. Desde una perspectiva de atención a las demandas sociales que cambian constantemente, la Universidad Necesaria puede dar respuestas a estas demandas dentro de sus escuelas y proyectos de extensión. De la misma forma, la trayectoria de Escuela Ecuménica es brindar una formación teológica que crea puentes, rompe fronteras y ocupa espacios alternativos a los tradicionales.

La creación de un curso de capacitación en el cuidado de la vejez significa invitar a personas a ponerse al servicio de una población en crecimiento, que demandará cuidados y que sufre en gran medida la exclusión social por causa de la edad. Para las personas que estudian teología, significa también la posibilidad de ocupar nuevos espacios de actuación profesional junto a la vejez.



Referencias

ARANIBAR, Paula. *Acercamiento conceptual a la situación del adulto mayor en América Latina*. Proyecto Regional de Población CELADE-FNUAP, Santiago, Chile. 2001.

HUENCHUAN, Sandra. *Igualdad y universalidad de los derechos humanos en contexto de envejecimiento*. Los Derechos de Las Personas Mayores En El Siglo XXI p. 42–43. CEPAL, 2013.

MORALES, Fernando. *Se acerca la mayor explosión demográfica de adultos mayores y Costa Rica sigue indiferente*. Oficina de Divulgación e Información destacada en ciencias de la salud de la UCR. 20 de mayo de 2019. Acceso el 20 de abril del 2022.

PANOTTO Nicolás; PREISWERK, Matthias. *Otra educación teológica es posible: nuevos sujetos y campos* / (org.) - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2017.

PINA MORAN, Marcelo.; GOMEZ URRUTIA, Verónica. *Envejecimiento y género: Reconstruyendo los roles sociales de las personas mayores en los cuidados*. Rev. Rup. [online]. 2019, vol.9, n.2, pp.23-38. ISSN 2215-2989. <http://dx.doi.org/10.22458/rr.v9i2.2521>. Acceso el 19 de abril del 2022.

RONZÓN Zoraida, VÁZQUEZ Felipe, MURGUÍA Verónica, coordinadoras. *Vejez y vulnerabilidad*. Retratos de casos y perfiles de estudio en contextos diversos: grandes regiones, localidades rurales y territorios migrantes. Gedisa, Universidad Autónoma del Estado de México, México. 2017.

SOBRINO, John. *Centralidad del reino de Dios*. Ed. Trotta. Valladolid. 1990.



PERSPECTIVAS DE ENVELHECIMENTO: narrativas do Sul ao Nordeste do Brasil

Daiane Benso³⁶³

Ary Gustavo da Silva Cesar³⁶⁴

Maria de Lourdes Bernartt³⁶⁵

| 1016

Palavras-chave: Idosos, Envelhecimento, Nordeste e Sul, Filosofia.

1 Introdução

Falar do envelhecimento implica pensar na nossa trajetória de vida que ocorre desde o nosso nascimento, até a atualidade. Isso nos leva à reflexão do que fizemos e estamos fazendo para envelhecer, cada vez mais, de forma saudável, de modo que não tenhamos que nos preocupar com o desenvolvimento ou o agravamento de comorbidades e outras patologias crônicas. É certo que, a maioria dos seres humanos, hoje, almeja alcançar a maior longevidade e para isso não podemos ignorar o passar dos anos, os desgastes físicos e todo o aprendizado adquirido no decorrer das nossas experiências de vida.

É sabido que o processo de envelhecimento ocorre de forma mais intensa em países que se encontram em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Com isso, vale salientar que tal processo se apresenta de forma diferente para cada indivíduo em detrimento ao estilo de vida adotado por cada um deles e as diferenças socioeconômicas de cada região do país. Desta forma, é muito importante buscar compreender como se dá o processo de envelhecimento nestas regiões do país, entender como os idosos se colocam diante deste processo e saber de que forma eles encaram esta realidade na sua vida. Vale salientar que a

³⁶³ Mestranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR - Pato Branco, Jornalista e Especialista em Marketing. Contato: daibenso@hotmail.com

³⁶⁴ Mestrando em Desenvolvimento Regional pela UTFPR- Pato Branco, Professor e Gestor Ambiental. Contato: profaryambiental@hotmail.com

³⁶⁵ Doutorado em Educação. Departamento de Ciências Humanas da UTFPR Campus Pato Branco. Docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR, Campus Pato Branco. Contato: marial@utfpr.edu.br



velhice não é o fim da vida e sim, uma condição da existência do ser humano que deve ser encarada de forma permanente.

Este trabalho tem como objetivo geral descrever as perspectivas de envelhecimento de duas idosas de duas diferentes regiões do Brasil, sendo uma do Nordeste e a outra do Sul do país. Doravante, em um viés filosófico, buscaremos apresentar a visão humana dessas duas idosas à luz do seu próprio envelhecimento, apontando suas principais dificuldades, seu planejamento para o envelhecimento e sua visão de futuro acerca desse processo, uma vez que, nem sempre as percepções construídas pelos seres humanos acerca do envelhecimento são positivas.

| 1017

2 O envelhecimento na Região Sul do Brasil

As alterações na estrutura populacional são claras e irreversíveis, conforme aponta o artigo “O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras” (MIRANDA et. al, 2016). Desde a década de 1940, é na população idosa que se observam as taxas mais altas de crescimento populacional, sendo que o envelhecimento humano apresenta especificidades socioeconômicas, culturais, ambientais, individuais e/ou coletivas segundo épocas e lugares.

Assim, de acordo com um estudo realizado pelo Instituto de Longevidade Mongeral Aegon (2020), dentre as cinco regiões do país apenas duas cuidam melhor do processo de envelhecimento da população, dentre elas destaca-se a região Sul. Desta forma, o estudo aponta que existe uma distância longínqua na qualidade de vida entre as regiões Sul e Sudeste comparada às regiões Norte e Nordeste do país. Assim de acordo com portal Brasil 61 (2020):

[...] das 20 maiores cidades do País as mais preparadas para atender as necessidades dos idosos, constam apenas cidades do Sul e Sudeste, assim como também é visto entre os 40 municípios de pequeno porte, mas com melhores indicadores do Brasil (BRASIL 61, 2020).

Ainda, com base no estudo, os principais pontos observados na pesquisa e que põe tais regiões em destaque no que se refere à qualidade do envelhecimento populacional foram: “cuidados em saúde, bem-estar, habitação, finanças, educação e trabalho, além de cultura e



engajamento”, Brasil 61 (2020). Vale salientar que, em especial, a região Sul do país, possui diversas cidades certificadas como Cidade Amiga do Idoso, o que acaba despertando o interesse migratório da população, no que se refere a envelhecer com qualidade de vida.

Conforme o Guia Global da Cidade Amiga do Idoso (OMS, 2008), as cidades que estimulam o envelhecimento ativo ao otimizar oportunidades para saúde, participação e segurança, a fim de aumentar a qualidade de vida no envelhecimento, levando em conta as diferentes necessidades e capacidades do idoso, são intituladas pela OMS, como “Cidade Amiga do Idoso”, sendo que, para isso, são considerados três pilares: saúde, participação e segurança. Embora o Sul do Brasil esteja adiantado quando se fala em envelhecimento populacional, ainda é necessário avançar e continuar aprimorando políticas públicas de saúde que contemplem as peculiaridades étnicas, culturais e biológicas para que a população possa envelhecer com qualidade de vida.

| 1018

3 O envelhecimento na Região Nordeste do Brasil

Como salientado inicialmente, o envelhecimento se apresenta de forma mais intensa nos países em desenvolvimento e aqui no Brasil não seria diferente. Isso porque são muitos os fatores que contribuem para a incidência dessa população, além das condições socioeconômicas que variam em cada região. Este é um fenômeno global que vem ocorrendo de forma acelerada e em meio a este processo, surge a preocupação do que se tem feito e o que se vem fazendo para alcançar um envelhecimento saudável sem a preocupação com um possível desenvolvimento de doenças e sem perder a autonomia, fator crucial para o público idoso.

O Nordeste brasileiro apresenta um envelhecimento com maior vulnerabilidade que outras regiões do país. E os fatores que contribuem para tal situação estão ligados às fragilidades socioeconômicas, falta de acesso à saúde básica e à educação, Buarque (2015). Assim, de acordo com Mafra et. al (2013), a distribuição da população idosa no Brasil é desigual e isso está ligado às particularidades de cada estado ou região. Desta forma, os autores, com base no censo de 2010, a população idosa no Nordeste representava a segunda maior do país com cerca de (26,50%) da população ficando atrás da região Sudeste.



Este cenário segundo Bercovich, (1992) e Otero, (2001) está relacionado “[...] à imigração da população jovem para regiões mais desenvolvidas nas décadas de 70 e 80, em busca de trabalho, fenômeno este que provocou um envelhecimento aparente da população” (BERCOVICH, 1992 e OTERO, 2001).

É comum ver muitos jovens saindo de sua terra natal, indo para outras regiões em busca de oportunidades de emprego, melhoria nas condições de vida e, isso nos leva a pensar nas políticas públicas que são desenvolvidas em cada região e como isso reflete, também, no processo de envelhecimento. No que concerne à região Nordeste, um dos principais fatores de imigração da população para outras regiões do país são as desigualdades de renda, de modo que Bessa (2013) relata haver uma queda em 2011 na concentração de renda per capita de 9,96% comparado à taxa nacional. Ainda, assim, o autor aponta que esta diferença na região Nordeste pode ser justificada por que:

Há uma menor participação das parcelas de rendimento oriunda do trabalho perante o restante do país, e uma grande importância dos programas de transferências condicionais de renda para esta queda, principalmente depois do ano de 2004, quando foi implantado o Programa Bolsa Família. (BESSA, 2013, p.65).

Contudo, a renda é fator crucial para o desenvolvimento de qualquer região e no que diz respeito à população idosa, em especial, isto permite maior expectativa de vida, uma vez que tal indicador contribuirá melhores condições de vida e, assim, possibilita uma correlação da expectativa de vida ao PIB per capita. Além disso, outro ponto que pode ser destacado são as políticas e as condições de acesso à saúde, onde de acordo com os dados demográficos de saúde, em 2020, o Brasil tem em média 2,27 médicos por mil habitantes, sendo a região Nordeste a pior do país em termos de disponibilidade de médicos nas capitais e cidades do interior, Porto et. Al (2022, p. 11).

Desta forma, no que se refere às políticas e programas voltados a população idosa, Porto et. al (2022, p. 13) relatam que: “o desafio é contemplar seus direitos, preferências e necessidades para a manutenção e melhoria de sua capacidade funcional, garantindo atenção integral à sua saúde”. Isso vai de encontro às desigualdades de recursos distribuídos entre as regiões, inclusive com as características de envelhecimento diferentes apresentadas por cada estado desta mesma região.



3 Metodologia

É certo que a velhice ou o envelhecimento não se apresenta da mesma forma para todos os indivíduos e que são múltiplos os fatores que podem influenciar nesse processo. Sendo assim, para o alcance dos objetivos estabelecidos, convidamos duas senhoras idosas de diferentes regiões do país (Nordeste e Sul) por meio de um convite informal, uma vez que existe um grau de parentesco dos pesquisadores com as entrevistadas, respectivamente, e, também, por buscar valorizar suas trajetórias de vida. Com isso, optou-se pela narrativa de forma que as entrevistadas contassem um pouco do seu processo de envelhecimento e, que pudessemos estabelecer relações das percepções individuais sobre envelhecer e quais os fatores incidem nesse processo. O interesse por essas duas idosas, surge a partir de uma atividade promovida pela disciplina Envelhecimento Populacional/Demográfico, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR – Campus Pato Branco, cujo objetivo é abordar os diferentes cenários do envelhecimento populacional e os seus principais desafios. De forma exploratória, a entrevista foi realizada em suas residências, cada uma em sua cidade, onde foram feitos questionamentos acerca do processo do envelhecimento, do estilo de vida dessas idosas, sobre a saúde e sobre o seu círculo afetivo e social. Por fim, estabelecemos as relações do processo de envelhecimento de ambas idosas dentro do contexto regional que se encontram inseridas, fazendo ponte com outras obras já elaboradas que tratam deste tema, demonstrando assim, como se dá o envelhecimento nessas duas regiões. Vale salientar que as entrevistadas autorizaram verbalmente o uso de seus depoimentos, bem como a divulgação de sua imagem para fins acadêmicos, o que permitiu a construção desse estudo.

| 1020

4 Resultados e Discussão

Para o alcance dos objetivos propostos, foram entrevistadas duas idosas, sendo Doracília Pereira Benso e Severina de Castro Aquino. Desta forma, buscou-se apresentar as diferentes perspectivas de envelhecimento dessas duas idosas, de regiões diferentes do país, objetivando apresentar o olhar filosófico do seu próprio envelhecimento. Neste viés levamos em consideração a obra de Simone de Beauvoir “Velhice”, na qual a autora observa a velhice



de fora para dentro (no sentido de que por dentro somos outra pessoa e por fora seria onde está a velhice), aprofundando-se nos pensamentos e nos sentimentos das pessoas velhas (NASCIMENTO, 2021 p. 238).

Nascida em 20 de novembro de 1934, em Três Passos, no Rio Grande do Sul (RS), Doracília Pereira Benso, hoje com 87 anos, moradora no interior do município de Coronel Vivida, sudoeste do Paraná, tem envelhecido com saúde e com perspectivas, inclusive, de ultrapassar os 100 anos. Assim, tal perspectiva vai ao encontro do princípio preconizado na resolução 46 de 1991, dos Princípios das Nações Unidas para o Idoso, que por meio da independência o idoso pode viver em sua casa o tempo que lhe for viável (ONU, 1991). Ressalta-se que o Paraná ocupa atualmente a terceira maior posição de expectativa de vida do país até 2060, segundo Projeção de População do IBGE (ANO?). De acordo com o levantamento, os nascidos no estado viverão até, em média, 83, 86 anos em 2060, o que faz com que Doracília esteja acima da média estipulada.

| 1021

Figura 1: Doracília Pereira Benso



Fonte: Acervo pessoal, Benso (2022).

Com uma vida dedicada à família, a gaúcha trabalhou como dona de casa e na agricultura, e em meio aos afazeres do campo, criou dez filhos, juntamente com o esposo, hoje já falecido, no qual foram casados por 53 anos. Assim, ela relata que não chegaria até os 87 anos, embora sua mãe tenha ultrapassado os 100, mas está feliz por estar com saúde.



“Eu achava que não passaria dos 35 anos. Naquela época tinham-se muitas epidemias e perdi muitos irmãos pela doença. Achava que seria mais uma”, conta. Deste modo, destaca-se o fator tempo que, de certa forma, não se apresenta de forma desgastante a esta idosa e que, assim, se aflora o pensamento de que nascemos, crescemos e amadurecemos.

Todavia Beauvoir (1970) relata que “[...] paremos de trapacear; o sentido de nossa vida está em questão no futuro que nos espera; não sabemos quem somos, se ignorarmos quem seremos: aquele velho, aquela velha, reconheçamo-nos neles”. (BEAUVOIR, 1970, p. 12).

Doracília hoje mora com seu filho homem mais novo, e sua nora e, entre as dificuldades da idade, está a locomoção. “Não consigo caminhar muito bem, preciso do andador, mas isso é da velhice. Sinto-me realizada, sou bem atendida pela minha família e grata pela acolhida. Acredito que um ou outro cuidará de mim até o fim da minha vida”, diz a idosa, que enfatiza que para envelhecer bem é preciso acreditar muito em Deus e ter amizade das pessoas. Tal afirmação se reflete no princípio da dignidade das Nações Unidas que expressa que a dignidade é: “Poder viver com dignidade e segurança, sem ser objeto de exploração e maus-tratos, físicos e/ou mentais.” (ONU, 1991).

Severina de Castro Aquino, nordestina de 82 anos, nascida no interior do estado da Paraíba, na cidade de Campina Grande, cresceu e vive até hoje na capital João Pessoa. Filha de agricultores, dona Severina de Castro foi deixada pela mãe ainda criança, que partiu para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida, uma vez que, na época, o Nordeste sofria com a seca, fator climático este, típico desta região. Casada com um motorista de ambulância, do qual dedicou 30 anos da sua vida, em um casamento tradicional e muito conservador, teve doze filhos dos quais apenas quatro se encontram em vida. Devido às responsabilidades com os filhos, dona Severina só estudou até o primário, o que equivale ao ensino fundamental I nos dias de hoje.



Figura 2: Severina de Castro Aquino



Fonte: Acervo pessoal, Cesar (2020).

Nesta perspectiva das dificuldades que muitos indivíduos enfrentam no seu processo de envelhecimento que Guimarães (2007) vem dizer que:

Envelhecer, ao que parece, é uma das mais difíceis etapas da vida de um ser humano porque ainda não somos capazes de ver além das alterações físicas. Não reconhecemos, por trás dessa aparência, muitas vezes assustadora, as experiências vividas, resultando em crescimento e realizações pessoais profundos, que aí deixaram suas marcas (GUIMARÃES, 2007 p. 14).

Somente aos 50 anos de idade dona Severina conheceu sua mãe, dona Francisca Miguel, que morava no Rio de Janeiro, em meio às dificuldades financeiras para visitar a mãe, o tempo com que dona Severina conviveu foi muito pouco e ao mesmo tempo gratificante por compreender o porquê da sua mãe a ter deixado ainda menina. Em detrimento à criação dos filhos, se dedicou ao trabalho até a chegada do tempo para se aposentar. Observa-se que foi na aposentadoria que ele encontrou o descanso de uma longa vida de trabalho e como apresentado na literatura, a condição financeira permite maior expectativa de vida à população idosa.



Podemos considerar uma “Idosa Ativa” como a mesma relata: “Faço academia, zumba e ginástica”. Além disso, ela relata que costuma fazer viagens, juntamente, com o grupo de idosos da sua comunidade. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2005), o envelhecimento ativo pode ser definido como: “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas”. E isso se confirma com o princípio da autorrealização estabelecido pela Organização das Nações Unidas que diz que autorrealizar é “Aproveitar as oportunidades para total desenvolvimento de suas potencialidades” (ONU, 1991). Por fim, assim como dona Doracília, dona Severina afirma que está recebendo a velhice da melhor forma e que também almeja a longevidade, chegando aos 100 anos de idade.

| 1024

5 Considerações Finais

O trabalho apresentou as perspectivas de envelhecimento entre duas idosas de duas diferentes regiões do Brasil, sendo uma do Nordeste e a outra do Sul do país, em que apontamos suas principais dificuldades, seu planejamento para o envelhecimento e sua visão de futuro acerca desse processo. Percebemos que independente da região geográfica do Brasil, as idosas citadas estão envelhecendo com saúde. Ambas relataram estar felizes e com boas expectativas de viver mais anos. Mesmo fazendo uso contínuo de medicamentos para algumas comorbidades crônicas, vale salientar que ambas esbanjam saúde no que se refere à qualidade de vida. As oito décadas vividas por estas idosas não estão apenas refletidas em seus cabelos brancos ou até mesmo em sua pele enrugada, mas sim na trajetória de suas vidas e todo o aprendizado que estas passam para as gerações atuais. É certo que vivemos numa realidade onde as “novas gerações” ignoram a velhice, um processo gradual e, que chegará para todos.

Diante do exposto, notam-se algumas diferenças no que concerne às políticas públicas promovidas em ambas as regiões e que reflete de certa forma, na qualidade de vida destas idosas. Ou seja, mesmo o Nordeste não tendo nenhuma cidade certificada como Amiga do Idoso, isso não implica no bem estar e na maneira como vive dona Severina ou dona Doracília, as duas apresentam uma excelente qualidade de vida. Além de que, as idosas atualmente moram com um dos seus filhos, o que demonstra a efetivação do princípio da assistência,



onde dona Doracília e dona Severina “Beneficiam-se da assistência e proteção da família e da comunidade, de acordo com os valores culturais da sociedade” (ONU, 1991).

Referências

| 1025

BEAUVOIR, Simone de. *A Velhice*. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BESSA, Dimitri da Costa. *Desigualdade de renda e decomposição das parcelas de rendimentos per capita para o Brasil e região nordeste, de 1995 a 2011*. 83f. Dissertação (Mestrado) Curso de Mestrado em Economia Regional. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná. 2013.

BERCOVICH, Alicia; MADEIRA, Felícia. *A “onda jovem” e o seu impacto na população economicamente ativa de São Paulo*. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, v. 1, n. 8, 1992, p. 1-28.

GUIMARAES, Elzimar Campos. *Reflexão sobre a Velhice*. CES Revista, Juiz de Fora. V. 21, p.11-23, 2007.

MAFRA, Simone Caldas Tavares et al. *O envelhecimento nas diferentes regiões do Brasil: uma discussão a partir do censo demográfico 2010*. Anais III CIEH... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3323>. Acesso em: 10 Abr. 2022.

OMS – Organização Mundial da Saúde. *Guia Global: Cidade Amiga do Idoso*. 2008. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/Brasil_Amigo_Pessoa_Idosa/publicacao/guia-global-oms.pdf. Acesso em 10 abr. 2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Princípios das nações unidas para as pessoas idosas*. Resolução nº 46/1991 da Assembleia Geral das Nações Unidas. Genebra: ONU, 16 dez. 1991.

OTERO, Ubirani Barros, *Estudo da Mortalidade por Desnutrição em Idosos na Região Sudeste do Brasil, 1980-1997*. Dissertação (Mestrado) Curso de Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2001.



VIOLÊNCIA FINANCEIRA CONTRA OS TRABALHADORES ENVELHECIDOS: uma realidade a ser desvelada

Simone da Cunha Tourino Barros³⁶⁶

Fabrcia Vellasquez Paiva³⁶⁷

Lorraine Fonseca Andrade da Silva³⁶⁸

Rita do Nascimento Silvestre Dantas³⁶⁹

| 1026

Agências Financiadoras:

Itaú Viver Mais

Portal do Envelhecimento

Palavras-chave: envelhecimento, violência financeira, direitos humanos

1 Introdução

O contexto brasileiro registra um grande contingente de pessoas idosas demandando respostas públicas para atendimento às suas necessidades educacionais, políticas sociais, de saúde etc. e neste sentido, a Universidade tem um papel estratégico contribuindo com pesquisas que subsidiem o planejamento das políticas públicas, ações de extensão no sentido de socializar os conhecimentos produzidos e formando cidadãos atentos com o tempo presente.

Desta forma, o presente resumo expandido tem como objetivo apresentar resultados preliminares da pesquisa intitulada “Violência contra o Idoso no município do Rio de Janeiro:

³⁶⁶Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Contato: simonetourino@hotmail.com.

³⁶⁷Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Contato: fvellasquezp@gmail.com

³⁶⁸Graduanda em serviço social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Bolsista do NEPEESS- Núcleo de pesquisa em educação, envelhecimento e serviço social (UFRRJ). Contato: lfonsecaandradedasilva@yahoo.com

³⁶⁹Graduanda pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e bolsista do NEPEESS- Núcleo de Pesquisa em Educação, Envelhecimento e Serviço Social (UFRRJ). Contato: ritasilvestre34@gmail.com

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,

02 e 27 de maio de 2022 (online)

ISBN: 978-85-7897-330-8



Mapeamento das denúncias, Ações de prevenção e Enfrentamento na perspectiva da Garantia dos Direitos Humanos”. A referida pesquisa é documental, tendo como base o Relatório do Disque 100, publicado pelo Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos, no ano de 2019.

Os dados serão analisados a partir da bibliografia estudada para este fim, tendo como categorias analíticas o envelhecimento, a violência financeira e o capitalismo.

Para melhor entendimento da temática desta exposição, trabalharemos o envelhecimento enquanto uma expressão da questão social, a violência financeira enquanto uma negação aos direitos humanos e buscaremos dar visibilidade à violência financeira através da exposição e análise dos dados obtidos pelo Relatório do Disque 100.

Esperamos que este trabalho motive a realização de novas pesquisas e ações de enfrentamento à violência financeira contra os trabalhadores envelhecidos.

2 Fundamentação teórica

Para compreendermos o processo de envelhecimento dos trabalhadores, precisamos datá-lo historicamente, pois o processo de envelhecimento é vivenciado de forma diferente, fruto do lugar que os mesmos ocupam nas relações de produção e reprodução social na sociedade capitalista. Desta forma, conforme Teixeira (2008), o envelhecimento sofrerá determinações econômicas, sociais, culturais, étnicas e sexuais diferenciando-se no tempo e no espaço.

De acordo com Coutrim (2010, p. 49),

[...]a velhice não pode ser interpretada como uma categoria única, abstrata, desprovida de pressupostos econômicos, sociais, históricos nas sociedades contemporâneas, convivem lado a lado as diversas velhices. A velhice dos pobres, dos ricos, das camadas média, dos inválidos, dos que mantêm sua autonomia, do trabalho, do lazer, a rural e a urbana, a excluída e a inserida na luta pelos direitos, a de homens e a das mulheres, dos asilados e dos chefes de domicílio. Por isso, o ideal seria não falar a respeito da velhice, mas sim a respeito das velhices.

O Envelhecimento na sociedade capitalista pode ser entendido enquanto uma expressão da questão social, pois os trabalhadores envelhecidos vivenciam na velhice a pobreza, a violência, o preconceito etc. de forma mais agudizada.



Alves (2015 A, p.137) reforça que “[...] o ser humano, em tempos de capital, só interessa enquanto possuidor de força de trabalho, fonte de mais-valia e de valor, ou enquanto consumidor, o que explicaria a desvalorização social do velho nas relações entre as gerações”.

Apesar da desvalorização social dos trabalhadores envelhecidos os mesmos vêm sendo funcionais à lógica capitalista, que se expressa no percentual de idosos economicamente ativos contribuindo para pressionar o valor da força de trabalho, no sentido de seu rebaixamento, bem como, o aumento nos índices de inserção no mercado de trabalho formal e informal, contribuindo para a diminuição nos custos da produção, via redução de acesso a alguns direitos sociais como passagem gratuita, carteira de trabalho assinada, etc. (PAIVA,2012; PINHOLATO,2013)

Além disso, contribuem com sua renda para circulação de mercadorias, se inserindo como consumidor de bens e serviços produzidos socialmente, bem como para a reprodução da força de trabalho de seus filhos, netos, etc. frente as novas organizações familiares e elevado índice de desemprego na atualidade.

As mudanças no mundo do trabalho, no modo de produzir e circular mercadorias, a ideologia conservadora que invade as relações sociais etc. vêm agudizando as expressões da questão social na sociedade brasileira, como o desemprego, a pobreza e a própria violência. Ratificando o pensamento de Martins e Lacerda Junior (2018, p.222) “a violência não é apenas inerente ao sistema capitalista, mas estruturante das suas relações sociais na vida cotidiana das instituições”.

Desta forma, podemos dizer que a exploração de uma classe sobre a outra é uma violência e além dessa violência estrutural, outras formas se expressam nas relações sociais, como a psicológica, física, financeira, etc., sendo naturalizadas, fetichizando de modo a não identificarmos o cerne da violência que se dá pela exploração de uma classe pela outra.

Neste artigo refletiremos sobre a violência financeira que segundo a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, art. 102, a define como: “Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão ou qualquer outro rendimento do idoso, dando lhes aplicação diversa da de sua finalidade”, que será melhor trabalhada no próximo item.

4 Resultados e Discussão



A violência financeira pode ser chamada, também, de violência patrimonial. Como exemplos podemos mencionar: apropriar-se do cartão do benefício do idoso, realizar empréstimos consignados sem autorização, ocupar, alugar ou vender imóveis sem autorização, etc.

| 1029

Um dado importante em relação a violência financeira foi exposto pela Federação de Bancos (Febraban) ocorreu um aumento exponencial nos golpes financeiros contra os trabalhadores envelhecidos, em aproximadamente 60%, durante a pandemia, quando houve a necessidade por conta da quarentena de uso dos aplicativos do banco, seja por meio de celulares ou computadores.

O principal golpe se refere ao pedido de fornecimento de senhas e dados pessoais pelos estelionatários, o que demanda um empenho maior dos bancos e do governo em propiciar informações e sistemas de segurança adequados para tentar frear o aumento da violência financeira.

Tendo como base o relatório do Disque 100, do ano de 2019, elaborado pelo Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos, em 2019, o Disque 100 recebeu 21.749 denúncias de violações contra a pessoa idosa. Analisando os registros de violação dos direitos da pessoa idosa, menciona que entre as principais violações estão negligência (79,26%), violência psicológica (48,40%), abuso financeiro e econômico (39,57%), violência física (23,91%), violência institucional (3,86%), violência sexual (0,45%) e discriminação (0,32%).

Sendo assim, o número de notificações de violência financeira não é insignificante, representando a terceira maior incidência, o que equivale a aproximadamente 8.600 casos.

Outro aspecto importante é o perfil dos trabalhadores envelhecidos vítimas da violência financeira, a saber: baixa escolaridade, predominando os trabalhadores envelhecidos que possuem ensino fundamental incompleto ou são analfabetos, o que acarreta a necessidade de ajuda de terceiros para realizar algumas das atividades instrumentais de vida diária, como acessar terminais de banco, realizar a leitura de documentos para que possam assinar, dentre outros. A pouca habilidade em relação ao mundo digital, ao manuseio de tecnologias ficou explícita na pandemia, pois os empregos de pessoas com idade acima



de 60 foram os mais afetados, tornando-os mais vulneráveis ao mundo altamente tecnológico do capitalismo financeiro.

Por outro lado, seus agressores possuem escolaridade mais elevada, ensino médio completo e ensino superior completo.

Conforme a literatura indica, quanto maior for a escolaridade menos são as chances de os trabalhadores envelhecidos serem violentados ou envolvidos em crimes. Os estudos indicam também que

[..]o desemprego e a precariedade das condições de vida por parte dos familiares geram a dependência financeira e emocional deles em relação à pessoa idosa, constituindo sério fator de risco para a violência. A dificuldade de um agressor em satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, por exemplo, faz com que seja projetada para o idoso a sua insatisfação em forma de agressão. (SILVA; DIAS, 2016, p.575)

Cabe a lembrança que, em 2013, 63,7 % das famílias brasileiras, segundo PNAD (2015), dependem dos recursos financeiros advindos das aposentadorias e pensões dos (as) trabalhadores (as) envelhecidos (as) e proporcionalmente, estamos vivendo o desemprego estrutural na sociedade brasileira, logo, as condições econômicas, sociais e políticas contemporânea tornam propícias à propagação da violência contra a população envelhecida, em especial, a violência financeira.

Identificamos, também, que os idosos frágeis, seja por idade acima de 70 anos ou pelas morbidades que possuem, são as maiores vítimas de violência, pois de acordo com o relatório do Disque 100, a maioria das vítimas de denúncias são os idosos com idade entre 76 a 80 anos, além disso, são as mulheres que sofrem mais violência, pelos estigmas e preconceitos, além do patriarcalismo e machismos presentes na sociedade e pelo fato de demograficamente as mulheres são em percentual maior do que de homens, pois estas frequentam de forma mais sistemática os postos de saúde, cuidam mais da saúde, etc.

Segundo Poltronieri, Souza e Ribeiro (2019, p.2860) sabe-se que a população idosa apresenta elevada incidência de morbidades crônicas tais como diabetes, hipertensão arterial, doenças neurodegenerativas, entre outras, que acometem frequentemente a realização de suas atividades de vida diária (AVD), sejam essas básicas (comer, vestir, se locomover, realizar a própria higiene) ou instrumentais (preparar refeição, usar transporte público, gerenciar finanças, realizar compras, entre outras). O comprometimento dessas atividades de



vida diária gera uma dependência funcional que, por sua vez, afeta os familiares que assumem esses cuidados, quando não há outras alternativas viáveis. Sendo assim, a condição de saúde deve ser colocada enquanto um determinante para a violência financeira.

Outro ponto identificado é que a violência contra os idosos ocorre principalmente em suas residências ou nas residências dos agressores e este são eminentemente familiares da vítima, como filhos e netos, etc.

A conjuntura de pobreza, endividamento e desemprego estrutural contribuem para que familiares realizem práticas abusivas financeiras em relação os trabalhadores envelhecidos e deste em realizar a denúncia, devido aos laços afetivos existentes.

Pelo exposto, vários determinantes contribuem para a existência da violência financeira contra os idosos, demonstrando a necessidade de articulação de várias políticas públicas, seja na educação, por meio da educação financeira, políticas de acesso e permanência nas escolas dos trabalhadores envelhecidos, com fim da educação formal, de atividades educativas voltadas para rompimento de preconceitos em relação ao envelhecimento, disseminação de informações sobre violência financeira, políticas de pleno emprego, de acolhimento às vítimas de violência, dentre outras ações.

5 Considerações Finais

A violência financeira é pouco estudada e discutida pelos acadêmicos, pesquisadores e sociedade em geral frente às outras tipologias, mas a mesma representa a terceira violência mais recorrente em relação aos trabalhadores envelhecidos.

A conjuntura brasileira com alto índice de desemprego leva os familiares dependerem economicamente dos trabalhadores envelhecidos e conseqüentemente, aumenta a probabilidade da apropriação dos recursos financeiros e material dos mesmos.

As mudanças na forma de relacionamento bancário, tornando-o principalmente virtual, contribuiu para aumento da violência financeira seja por golpes de estelionatários que conseguem acesso aos dados pessoais e de senha bancária, ou pelo aumento de empréstimos rápidos e de consignados para suprir as necessidades básicas e/ou por violência financeira.



Pelo perfil das trabalhadoras envelhecidas, mulheres, idosas frágeis e com baixa escolarização contribui enquanto facilitadores para a perpetuação da violência.

Frente ao exposto, precisamos dar visibilidade à violência financeira, pois esta compromete emocionalmente e materialmente as condições de vida da população envelhecida no Brasil.

| 1032

Referências

ALVES, Suelen Bezerra. O Envelhecimento do Trabalhador no Brasil: reflexões sobre o direito à proteção social no capitalismo periférico. *Revista Cultura Jurídica*, Niterói, v.2, n.4 p.132-145, 2015. Disponível em <www.culturasjuridicas.uff.br/index.php/rcj/issue/view/4>. Acesso em 10 de fev.2018

BRASIL, *Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.

BRASIL, *Plano de ação para o enfrentamento da violência contra a pessoa idosa*. Brasília: Subsecretaria de Direitos Humanos, 2005.

BRASIL. *Relatório Disque 100*. Brasília: Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, 2019.

COUtrim, Rosa Maria da Exaltação. Idosos trabalhadores: perdas e ganhos nas relações intergeracionais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 367-390, mai./ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000200004>.

COUtrim, Rosa Maria da Exaltação. *A Velhice Invisível: o cotidiano dos idosos que trabalham nas ruas de Belo Horizonte*. São Paulo: Annablume, 2010. 192 p.

MARTINS, Karina Oliveira; LACERDA JUNIOR, Fernando. Ideologização da violência no capitalismo: contribuições da psicologia da libertação de Martín-Baró. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 221-235, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 abr. 2022. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110204>.

ROMERO, Dália Elena et al. Idosos no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil: efeitos nas condições de saúde, renda e trabalho. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 2021, v. 37, n. 3 [Acessado em 16 de abril de 2022], e00216620. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00216620>>. Epub 31 de março de 2021.



SILVA CFS, DIAS CMSB. Violência contra idosos: perfil sociodemográfico dos familiares agressores, tipos de violência impetrada e motivações para sua ocorrência. *Rev. Gest.Saúde* (Brasília) Vol.07, N°. 02, Ano 2016.p 563-81. Disponível em: https://periodicos.unb.br › rgs › article › download._ Acesso em:15/04/2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Violência contra idosos: o avesso do respeito à experiência e à sabedoria*. Cartilha da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2ª edição, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 1999, vol. 4, n. 1. p.7-25. ISSN 1413-8123.

PAIVA, Sálvea de Oliveira Campelo e. *Envelhecimento, saúde e trabalho no tempo do capital: um estudo sobre a racionalidade na produção de conhecimento do Serviço Social*. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

PINHOLATO, Aniele Zanardo. *Apropriação e expropriação da velhice como um dos elementos para reprodução do capital*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.

VERDÉLIO, Andreia. *Governo faz campanha de combate à violência patrimonial contra idosos*. Publicado em 02/09/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2020-09/governo-faz-campanha-de-combate-violencia-patrimonial-contra-idosos>. Acesso em 15/04/2022.



A PESSOA IDOSA E O TRABALHO NA SAÚDE: (re)significando as potências e desconstruindo barreiras

Guilherme Mocelin³⁷⁰

Morgana Pappen³⁷¹

Ana Gabriela Sausen³⁷²

Maria de Lourdes Bernartt³⁷³

Suzane Beatriz Frantz Krug³⁷⁴

| 1034

Palavras-chave: Idoso; Trabalho; Ambiente de Trabalho; Pessoal de Saúde.

1 Introdução

As modificações que atravessam e são atravessadas pelo curso da humanidade, conduzem a modelos existenciais que estimulam mudanças no cenário atual, de modo que padrões construídos socialmente carecem de (re)significações e ponderamentos, a fim de permitir formas harmônicas de convivências grupais. Com o aumento da expectativa de vida, os modelos conhecidos passam a sofrer transformações que consideram o idoso em todos os espaços, em maiores quantitativos (re)pensando também a forma como esses passam a ocupar as posições que permitem o exercício da cidadania, ganhando espaços nos ambientes laborais (CARAM et al., 2021).

Envelhecer pode ser entendido como um processo natural da vida, o qual em situações harmoniosas com os sujeitos e o meio, não deve ser acompanhado de patologias. Entretanto, historicamente foram construídos paradigmas acerca da pessoa idosa, os quais os rotulam

³⁷⁰ Mestrando do Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado – em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGPS-UNISC), bolsista modalidade I CAPES/CNPq. Contato: mocelinguilherme@gmail.com;

³⁷¹ Doutoranda do PPGPS-UNISC, bolsista modalidade I CAPES/CNPq. Contato: morganapappen@gmail.com;

³⁷² Graduanda em enfermagem pela UNISC, bolsista PUIC. Contato: anasausen98@gmail.com;

³⁷³ Professora Dr^a do Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado – em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, atuante na docência da graduação e pós-graduação *Stricto sensu*. Contato: marial@utfpr.edu.br;

³⁷⁴ Professora Dr^a do PPGPS-UNISC, atuante na docência da graduação e pós-graduação *Stricto sensu*. Contato: skrug@unisc.br.



como sujeitos de elevadas fragilidades e com limitadas capacidades de existir em um mundo capilarmente conexo e dinâmico. No período subsequente pós-segunda Guerra Mundial – 1939 a 1945 – o termo *baby boom* ganha forma e força pelo crescente número de crianças e jovens, contemporaneamente esse termo poderia ser intitulado de *old boom*, ponderando o aumento de idosos e conseqüentemente a inversão do *layout* da pirâmide etária, a qual assume uma forma colunar, ou quica de pirâmide invertida (DETTENHOFER et al., 2019).

| 1035

A considerar esse novo panorama que, para o ano de 2021, constituiu 15,5% de toda população brasileira de sujeitos com idades iguais ou superior a 60 anos, novas formas de organização de sociedade precisam ser postas à vista, observando as novas demandas e necessidades que esse público em eminente e ininterrupto processo de envelhecimento carece (IBGE, 2021). Manter, inserir ou abarcar esses idosos em espaços laborais, com a finalidade de mantimento da identidade social, atividade de vida e pertencimento à sociedade são fatores importantes e imprescindíveis à pessoa idosa na construção da velhice ativa saudável, somados ainda, com os fatores econômicos que o Estado não é capaz de manter em sua integralidade.

O trabalho em condições bem desenvolvidas costuma gerar experiências prazerosas aos sujeitos e também às relações que esse idoso desenvolve. Ele é visto pela economia como fonte e forma de gerar riquezas, além de dignificar o homem, auxilia na manutenção das atividades da vida diária, pertencimento social, profissional e econômico, corroborando com os conceitos e determinantes de qualidade integral de saúde e bem-estar. Por sua vez, as atividades em saúde são entendidas como uma forma distinta de labor, pois é visto como uma forma de trabalho vivo, ou seja, somente gera um produto no ato (BARBOZA et al., 2018).

Esse importante fator que difere o trabalho em saúde dos demais formatos, instiga a refletir sobre a realidade experimentada por estes trabalhadores idosos da área da saúde, justamente pelas particularidades que se fazem presente nos sujeitos com mais de 60 anos, acrescido das peculiaridades que o trabalho em saúde traz consigo, pois esse carece ininterruptamente de sujeitos para que ele possa existir (MERHY et al., 2019). Com o propósito de salientar reflexões e (re)pensamentos acerca do trabalho do idoso na área da saúde, o estudo presente propõe: refletir acerca do trabalhador idoso no campo da saúde, limites e potências (des)construídas.



2 Envelhecimento populacional e trabalho: (re)configurando e (re)pensando os espaços e processos de trabalho no campo da saúde

As novas dinâmicas populacionais exigem das organizações sociais e laborais capacidades adaptativas para atender de forma holística, a fluidez dos novos e mutáveis indivíduos. Estar à luz deste processo permite e possibilita uma melhor inclusão dos diferentes grupos etários de modo ativo e satisfatório. Quando em consonância ao campo do trabalhador idoso na área da saúde, compreende-se que este é fonte de diferentes dinâmicas estruturais, pois aprecia uma forma de labor distinta, ou seja, se articula de maneira viva, resultando em produtos do trabalho, somente no instante em que estiver em ação os sujeitos (MERHY et al., 2019).

O conhecimento de modelos produtivos e formas de trabalho que diferem dos demais processos laborais conhecidos, além de fomentar discussões e instigar o aprofundamento da temática, também impulsionam e tencionam paradigmas sociais no que tangem à conformação dos modos como os sujeitos envelhecem no trabalho em saúde. Além de corroborar com suas realidades e perspectivas, bem como, relações construídas, influências sofridas e exercidas dos que atuam em conjunto a estes no cenário saúde, também são passíveis de abarcar os marcos legais que permitiram a sociedade avançar enquanto conquista de direitos, no que se refere ao idoso ativo neste espaço (SORATTO et al., 2020).

Envelhecer é um processo que requer ciência do conceito ampliado dos determinantes dos processos de saúde e doença, que se articula com todas as formas e aspectos de vida e saúde, marcando uma importante fase, trazendo consigo desafios que constantemente colocam em jogo as formas de viver individual, familiar e social. Inexoravelmente, esse processo carece ser visto a distintos olhares, uma vez que considera os fatores econômicos, estruturais, estruturantes e de estruturas demográficas e políticas diante das novas demandas emergentes, articulando-se com o Estado, sociedade e indivíduo (MINAYO et al., 2021).

Tornar-se uma pessoa idosa traz consigo um marco etário importante, que retrata a passagem de seis décadas de existência, podendo oscilar para mais em casos de países desenvolvidos. As influências que são exercidas e sofridas enquanto seres humanos, são atravessadas por um vasto feixe de fatores externos e condiciona a qualidade e o curso de vida dessa pessoa idosa no momento em que a velhice se apresenta. Questões culturais,



econômicas, biológicas, fatores ambientais e psicossociais fazem parte do espectro multivariável capaz de modificar, tanto positiva quanto negativamente, as condições humanas em curso (MERHY et al., 2019).

Com a senescência, é natural a alteração de algumas questões holísticas que podem variar desde limitações físicas, psicológicas e sociais à perda de identidade social - laboral -, familiares e amigos, o que implica em (re)significação de vida e de experiências. Essas mudanças transformam aceleradamente o *layout* da sociedade e com ela se apresentam as novas demandas e configurações emergentes que batem à porta no novo aglomerado populacional em todos os espaços de formação coletiva (CARAM et al., 2021).

Os números relativos de pessoas idosas não são observados uniformemente em todos os países, uma vez que se deve rememorar os aspectos de antemão levantados. Diante deste quesito, denota-se que um ponto em comum refere-se à elevação desse contingente populacional em todos os espaços, estimando-se que a população mundial de pessoas idosas triplique, alcançando aproximadamente 28,2% de toda a população global no ano de 2100. Na contemporaneidade, esses valores representam menos que 16% do panorama geral e nos estimula a (re)pensar e (re)organizar os modelos e padrões de sociedade para abarcar, ativa e saudavelmente esses novos velhos³⁷⁵ (ALVES, 2019).

Em termos de *status* brasileiro, esse panorama segue o indicado pelos reflexos e avanços mundiais, tendendo o Brasil a ser um entre os seis países a apresentar o maior número de idosos até o ano de 2060. No ano de 2010, último censo realizado no Brasil, a população de idosos era de 10,8%; por sua vez, no ano de 2017, fora realizada a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, a qual registrou valores que ultrapassaram 14,6%. Sob essa esteira crescente, para o ano de 2060 estima-se que atingiremos valores superiores a 30% em população idosa (IBGE, 2010).

O estado do Rio Grande do Sul (RS) não destoa do panorama mundial e brasileiro, apresentando 12,7% de sua população atual composta por pessoas idosas, sendo que as estimativas para o ano de 2060 acompanham o crescimento e margeiam os valores relativos a 30% do todo da população. Este aumento da população idosa, reflete grandes avanços e

³⁷⁵ Novos velhos: terminologia utilizada pela autora Léa Maria Aarão Reis em sua obra "Novos velhos: viver e envelhecer bem" do ano de 2011, onde visou, apropriando-se de um neologismo, atribuir um novo significado a ambas as palavras unidas, trazendo o conceito de um novo molde e novas maneiras de observar e existir para os idosos.



impõem desafios para o estado e nação brasileira, uma vez que existem barreiras que anseiam ser superadas para a conquista e efetivação de avanços em prol da sociedade em geral e pessoas idosas (DETTENHOFER et al., 2019).

Desse modo, é notória a necessidade de largas discussões e ponderamentos quando se refere a políticas, planejamentos e ações que se debruçam acerca da temática da pessoa idosa – a esses “novos velhos”–, bem como, o cenário ocupado e as relações que resultam, transparecendo as novas realidades e necessidades laborais emergentes - principalmente no campo saúde - de uma sociedade em franco desenvolvimento e envelhecimento ativo (ALVES, 2019).

| 1038

3 Metodologia

Estudo qualitativo, descritivo, reflexivo, cuja abordagem visa o aprofundamento das compreensões e relações de um grupo social (MINAYO, 2014), alçado a partir dos diários de campo de uma dissertação de mestrado em curso, intitulada “Profissionais de saúde idosos: contextos, significados e processos de produção de saúde e adoecimento no trabalho na Região 28 de Saúde do estado do Rio Grande do Sul”. O estudo está sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado - em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), nos 13 municípios que compõem a região 28 de Saúde do RS/Brasil.

Considerando os registros do diário de campo do pesquisador e as particularidades encontradas, como local deste estudo elencou-se um dos municípios pertencentes à região acima descrita. Os registros desse diário correspondem às entrevistas realizadas *in loco* com cinco trabalhadores idosos da área da saúde, quatro profissionais pertencentes a equipe de trabalho destes idosos e um gestor de saúde, resultando em dez registros no diário de campo.

Tais anotações permitem ao pesquisador maior compressão das realidades presenciadas, permitindo aprofundamentos que, por ora, a linguagem verbal não seja possível de captar em sua integralidade. Para analisar os registros, optou-se pela Análise de Conteúdo, a qual compreende o agrupamento de ideias a partir dos achados, formando mapas conceituais de informações (BARDIN, 2011).



A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISC, sob o número do parecer consubstanciado 5.163.974 e segue os preceitos éticos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

4 Resultados e Discussão

| 1039

Compreender o processo de trabalho e as relações que os sujeitos desenvolvem, sofrem e exercem, aqui em foco no campo da saúde, constitui uma tarefa que exige elevada sensibilidade por parte do pesquisador, uma vez que a busca visa a compreensão das experiências vivenciadas *in loco*. Para isso, carece considerar as experiências já vividas e as bagagens que os sujeitos carregam, tanto por parte do pesquisado, como do pesquisador.

Os presentes achados, assumem duas vertentes de análise dos dados: não aceitação de si mesmo como uma pessoa idosa, e as limitações que esse período traz consigo, gerando o próprio preconceito no espaço laboral da saúde; e, aceitação das condições do curso natural da vida, às potências e às limitações que o momento apresenta e os reflexos ao campo laboral na saúde.

Ao se considerar o trabalho do homem, segundo Marx (1985), como um processo que requer interação com o meio e com os atores que atuam em conjunto, pode-se compreender que o trabalho exerce diferentes influências na vida, delimitando, inclusive, a compreensão entre o saudável e o patológico e os processos de saúde e adoecimentos que são gerados diante das atividades ocupacionais. O trabalho é fonte de sustento à vida e conduz o homem no seu curso existencial, tornando-se ferramenta indispensável no processo de socialização, agindo como moeda de troca entre a força de trabalho e os bens de produção diante das instituições sociais e o Estado.

Ademais, o processo de trabalho também pode ser compreendido como forma de dignificar o homem em sociedade, pois atribui significado à existência daqueles que o desenvolvem. Dessa maneira, as relações trabalhistas emergentes diante dos novos formatos de trabalho e trabalhadores, apresentam fragilidades que levam em consideração o crescente número de idosos e a iminente necessidade de adaptação nos espaços laborais para absorver ou abarcar estes sujeitos idosos (BARBOZA et al., 2018).



O reconhecimento e a sapiência das relações que o trabalho em saúde é capaz de gerar e tencionar, considera um leque de possibilidades, ao passo que, em um único espaço e dia é possível experimentar experiências, assistências, gestoras, educativas, de pesquisa, dentre outros que, por sua vez, complexificam o processo de trabalho deste idoso. Em soma às ideias que regeram o Taylorismo e marcaram um importante ponto em que o mundo do capital reconhece como avanço, essa técnica de labor se apoia no elevado nível de produção em intervalos de tempo cada vez menores, e isso, por sua vez, impacta na qualidade de vida da pessoa e na qualidade do trabalho. O setor saúde é alvo de um fluxo elevado de demandas que constituem o significado e se expressam no produto final intitulado “cuidado cientificizado”. Entretanto, esse processo vivo caracteriza-se, ao mesmo tempo, como desafiador à pessoa idosa, pois pode vir acompanhado da perda de autonomia e pertencimento, se tomar como princípios os elevados nível de produção, o que na velhice podem apresentar-se em declínio, devido às limitações usuais pelo avançar sadio da idade (SORATTO et al., 2020).

| 1040

Não ser detentor da aceitação das condições e condicionantes da velhice geram impactos importantes nesse momento da vida, uma vez que as relações que se constroem podem ser lábeis e frágeis, bem como, dificultam os processos de trabalho no campo da saúde, justamente pelas particularidades que este apresenta. O auto ageísmo, ou seja, a autopiedade e autopreconceito pelas condições e limitações vivenciadas com o avançar da idade, também caracteriza e propicia impactar em projeções que podem ser notadas no ambiente de trabalho culminando em possíveis problemas com a equipe por condições pouco esclarecidas a si mesmo (MOCELIN et al., 2022).

Por outro lado, quando o sujeito é capaz e sensivelmente suficiente em perceber todo o trajeto percorrido até então, considerando os pontos de potência e também às fragilidades que as relações se alicerçam, as percepções e condições se apresentam de forma direta e tendem a ser regadas com harmonia no local de trabalho da área da saúde. Sob essa mesma perspectiva o autoflagelo deixa de ser um ponto forte diante dessa relação e o sujeito passa a assumir a compreensão da fluidez da vida, permitindo que as arestas possam ser melhor conduzidas e ajustadas quando a necessidade se apresentar, tanto a nível individual, social e laboral, abarcando todas as faces desse prisma: trabalho da pessoa idosa no campo da saúde (SORATTO et al., 2020).



5 Considerações Finais

O reconhecimento das etapas de vida é um processo constante que carece inúmeras revisitações a seus conceitos e cursos, para que possam ser trilhados a luz da sabedoria e da qualidade de vida e, desse modo refletir acerca do trabalhador idoso no contexto da saúde, os limites e as potências (des)construídas, se fazem indispensáveis. As relações que o trabalho exerce sobre os sujeitos ao longo da vida, são de grande relevância e ter a capacidade de compreender esses pontos, tanto frágeis como potenciais, é um importante fator para melhor harmonia nesse cenário, a fim de evitar que condições mal resolvidas possam impactar no processo de trabalho de uma equipe do cuidar em saúde.

Faz-se indispensável preparar o ambiente para o acolhimento de pessoas idosas, no que tange o trabalho em saúde, entretanto, tão importante quanto, é preparar-se para essa nova jornada a ser vivenciada, compreendendo que somos conexos e frutos de nossas relações e condições de vivência laborais e de sociedade. Estudos que abordam a presente temática do trabalhador idoso no cenário da saúde, se apresentam com lacunas na literatura científica, entretanto, espera-se que estudos desse viés possam servir como estímulos para outros que desejam se debruçar sobre o mesmo tema e sujeitos.

Referências

ALVES, Rogério Pacheco. *A ancoragem moral dos direitos humanos como obstáculo à implementação dos direitos das minorias*. *Revista Quaestio Iuris*, v. 12, n. 4, p. 43-68, 2019.

BARBOZA, Patrícia de Castro; et al. *Significado do trabalho: perspectivas de profissionais de enfermagem atuantes em unidades clínicas*. *Revista Rene*, v. 19, n. 32, p. 1-8, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

CARAM, Carolina da Silva; et al. *Reducing unequal access to health promotion actions in Primary Care in Brazil: Health Academy Program*. *Demetra: Food, Nutrition & Health*, v. 16, n. 48519, p. 1-9, 2021.

DETTENHOFER, Markus; et al. *Current state and prospects of biotechnology in Central and Eastern European countries*. *Critical Reviews in Biotechnology*, v. 39, n. 1, p. 114–136, 2019.



IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População brasileira envelhece em ritmo acelerado*: Atlas do censo demográfico, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1272. Acesso em: 19 mai. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas do censo demográfico*: estimativas da população, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 1 mai. 2021.

| 1042

MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MERHY, Emerson Elias; et al. *Basic Healthcare Network, field of forces and micropolitics*: implications for health management and care. *Revista Saúde em Debate*, v. 43, n. 6, p. 70-83, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; et al. *Políticas de apoio aos idosos em situação de dependência*: Europa e Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, n. 1, p. 137-146, 2021.

MOCELIN, Guilherme; et al. *Contexto e significados do trabalho*: um estudo sobre a realidade de profissionais de saúde idosos. *International Journal of Development Research*, v. 12, n. 03, p. 54882-54889, 2022.

SORATTO, Jacks; et al. *Family health strategy professional satisfaction in Brazil*: a qualitative study. *Revista Texto e Contexto – Enfermagem*, v. 29, n. 20180104, p. 1-12, 2020.



A PREVIDÊNCIA SOCIAL BRASILEIRA COMO FATOR DE QUALIDADE DE VIDA NO MEIO RURAL: uma análise do Sudoeste do Paraná

*Juliana Mara Nespolo*³⁷⁶

*Rodrigo Bordin*³⁷⁷

*Maria de Lourdes Bernartt*³⁷⁸

| 1043

Palavras-chave: Agricultura familiar, Previdência Social, Pessoa idosa, Trabalhador rural, Renda familiar.

1 Introdução

Dados indicam que a população brasileira de idosos triplicará até o ano de 2040, vindo a totalizar aproximadamente 30% dos habitantes (IBGE, 2018). Sendo assim, é necessário identificar qual o lugar do trabalhador rural idoso, quando ele passa à condição de aposentado rural, no contexto da agricultura familiar, bem como o que essa condição representa para sua família.

Por meio de pesquisa descritiva e exploratória, utilizando-se de procedimentos bibliográficos e documentais, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a Previdência Social como fator de qualidade de vida no meio rural, delimitando-se na região Sudoeste do Paraná, principalmente por esta caracterizar-se pela predominância de pequenas propriedades rurais, pela forte presença da agricultura familiar, pelo setor agrícola ser responsável por grande parte da economia dessa região e por apresentar no meio rural o maior número de beneficiários da Previdência Social.

³⁷⁶ Mestranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR. Advogada e servidora municipal de Nova Esperança do Sudoeste/PR. Contato: juliananespolo@hotmail.com.

³⁷⁷ Doutorando em Desenvolvimento Regional pela UTFPR. Professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Contato: bordinrod@hotmail.com.

³⁷⁸ Doutorada em Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campi Pato Branco. Contato: marial@utfpr.edu.br



O trabalho está estruturado em quatro seções; a primeira apresenta as notas introdutórias, delineando o objetivo, a metodologia adotada e a estruturação; a segunda traz a fundamentação teórica; a terceira, os resultados e discussão, com base nos achados encontrados e fundamentados nos autores de referência para o estudo; e, a quarta traz as considerações finais.

| 1044

2 Fundamentação teórica

Na agricultura familiar, a família tem um papel fundamental no sistema de produção, uma vez que, “ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo” (WANDERLEY, 1996, p. 02), ou seja, a execução das atividades para satisfazer as necessidades de consumo e subsistência familiar se dá por meio da mão de obra disponível na unidade familiar, com isso tem-se “vantagem de baixos custos laborais, menores custos de produção em comparação para áreas urbanas e a proximidade com a fonte de demanda em termos de poder aquisitivo” (ELLIS, 2000, p. 101).

A questão do envelhecimento e da pessoa idosa é bastante complexa no que tange à agricultura familiar, porque essas discussões de identidade podem fazer parte da estrutura da conjuntura do sistema econômico capitalista, exigindo a desconstrução do preconceito e a valorização da experiência do idoso. Com isso, “[...] ao definir sua identidade, ultrapassando os limites do preconceito, o idoso começa a estabelecer seu espaço social, buscando seu reconhecimento pelo que já desempenhou no decorrer de sua trajetória e do que tem capacidade de desenvolver devido a sua experiência” (ALMEIDA, 2003, p. 45).

Em um país, no qual o envelhecimento da população acontece de forma acelerada, como no Brasil (IBGE, 2018), é notória a significativa importância que o benefício previdenciário representa a esse crescente número de pessoas idosas, sobretudo no viés econômico e social com a mitigação da pobreza e da desigualdade social.

Seja por questões de necessidade ou escolha, as famílias rurais buscam em atividades não agrícolas, em trabalhos fora da fazenda, uma estratégia de sobrevivência e de superação da pobreza rural, tornando-se pluriativa, pelo fato de desenvolver atividades agrícolas e não agrícolas para aumentar a renda familiar. Nesse sentido, “pode-se definir pluriatividade como um fenômeno por meio do qual, membros das famílias que habitam o meio rural optam pelo



exercício de diferentes atividades” (SCHNEIDER, 2003, p. 112).

No campo da agricultura familiar, a aposentadoria rural pode ser entendida como renda não agrícola e desempenhar um importante mecanismo de apoio para a população do campo, viabilizando a agricultura familiar, os meios de subsistência, de produção, contribuindo com a diminuição da pobreza e na melhoria da qualidade de vida da população no meio rural, uma vez que “a maioria das famílias rurais dependem de um portfólio diversificado de atividades e fontes de renda, (entre os quais culturas e, característica de produção de gado) ao lado de muitas outras contribuições para o bem-estar da família” (ELLIS, 2000, p. 03).

Tendo em vista que o agricultor familiar é o principal favorecido do benefício previdenciário rural, representando um importante fator para a permanência das famílias no campo, garantindo uma renda contínua, fundamental em momentos de instabilidade e risco, possibilitando a manutenção dessas famílias na atividade produtiva agrícola, no próximo tópico será abordado sobre a caracterização da população beneficiária da Previdência Social Rural, no contexto da região sudoeste do Paraná.

3 Resultados e Discussão

De acordo com o Censo de 2010, o sudoeste do Paraná possui população rural de 174.926 habitantes, destes, 119.675 estão inseridos no modelo de agricultura familiar. Essa população ocupa 41.132 estabelecimentos agropecuários, sendo 19,23% não familiar e 80,77% familiar (IBGE, 2018).

Hodiernamente, o território rural do sudoeste do Paraná apresenta área de 17.046,14 Km² e é composto por 42 municípios, quais sejam: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Honório Serpa, Itapejara d'Oeste, Manfrinópolis, Mangueirinha, Mariópolis, Marmeleiro, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Palmas, Pato Branco, Pérola d'Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Salto do Lontra, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São João, São Jorge d'Oeste, Saudade do Iguaçu, Sulina, Verê e Vitorino (IPARDES, 2021).



Tabela 1. Distribuição percentual dos estabelecimentos agropecuários de acordo com os números de estabelecimentos, residência do proprietário, finalidade de produção, Relação de posse e Atividade econômica, considerando a média do Brasil, da região sul, Estado do Paraná e região Sudoeste do Paraná de com base no Censo Agropecuário de 2017 do IBGE.

	Não familiar				Familiar			
	BR	Sul	PR	SO PR	BR	Sul	PR	SO PR
Estabelecimentos	23,18	21,98	24,99	19,23	76,82	78,02	75,01	80,77
Residência do proprietário								
No local	12,77	14,35	13,11	13,27	71,66	60,37	65,96	59,33
Outro	6,95	10,65	8,87	9,91	9,11	14,64	12,06	17,49
Finalidade de produção								
Consumo próprio	6,03	5,19	4,44	8,03	18,16	15,18	15,07	32,37
Comercialização	13,7	19,81	17,54	15,15	62,61	59,82	62,95	44,45
Relação de posse								
Próprias	16,65	3,81	3,9	2,88	70,06	16,81	22,75	13,39
Concedidas	0,51	0,13	0,09	0,18	3,78	1,64	1,09	1,11
Arrendadas	3,54	0,16	0,16	0,08	8,51	0,64	0,73	0,35
Em parceria	0,68	0,1	0,09	0,1	2,15	0,29	0,38	0,36
Em comodato	1,41	0,26	0,19	0,31	4,78	0,85	0,79	0,88
Ocupadas	0,13	0,09	0,05	0,08	0,52	0,39	0,24	0,33
Atividade econômica								
Lavouras temporárias	9,86	10,82	8,92	5,89	37,53	34,86	37,97	23,97
Horticultura e floricultura	0,18	0,50	0,39	0,53	0,76	2,46	1,97	2,51
Lavouras permanentes	0,20	1,06	0,92	2,40	0,47	3,61	3,98	8,59
Sementes e mudas	0,01	0,01	0,02	0,02	0,00	0,02	0,04	0,05
Pecuária e criação	8,14	10,68	9,68	13,46	40,18	31,79	31,40	38,53
Produção florestal plantada	0,88	1,06	1,42	0,51	1,00	1,24	2,11	0,76
Produção florestal nativa	0,10	0,34	0,20	0,33	0,37	1,01	0,53	1,91
Pesca	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	0,02	0,02	0,13
Aquicultura	0,26	0,42	0,37	0,30	0,04	0,09	0,07	0,10
Rendas na agricultura								
Maior que as outras	7,54	9,82	11,21	8,34	34,27	50,16	46,67	51,39
Menor que as outras	15,38	11,74	13,39	10,89	42,81	28,28	28,74	29,38

Fonte: Elaborada pelos autores com base em dados no Censo Agropecuário de 2017 do IBGE.

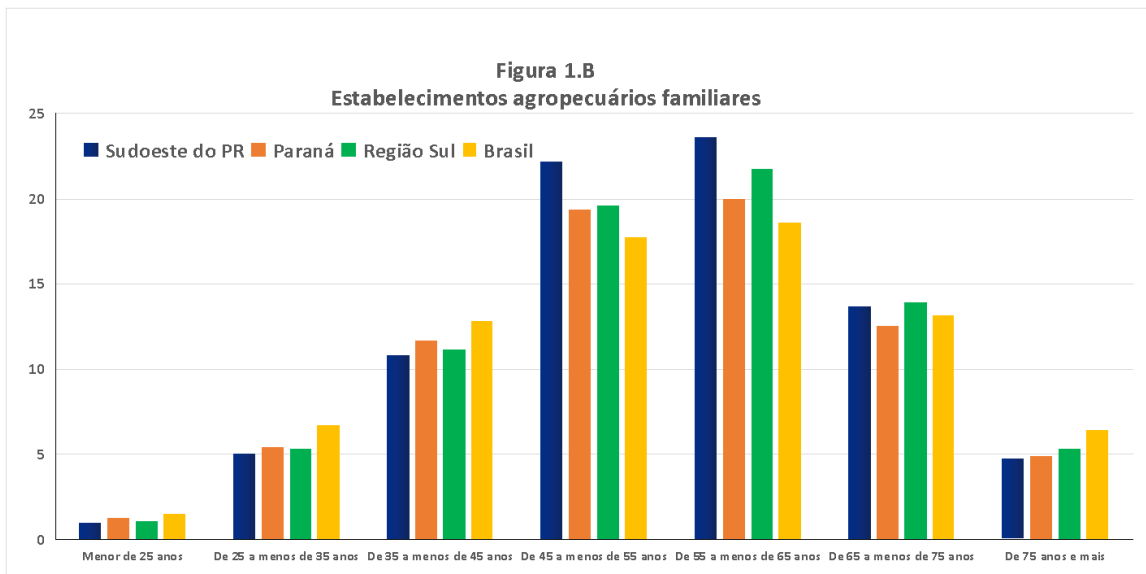
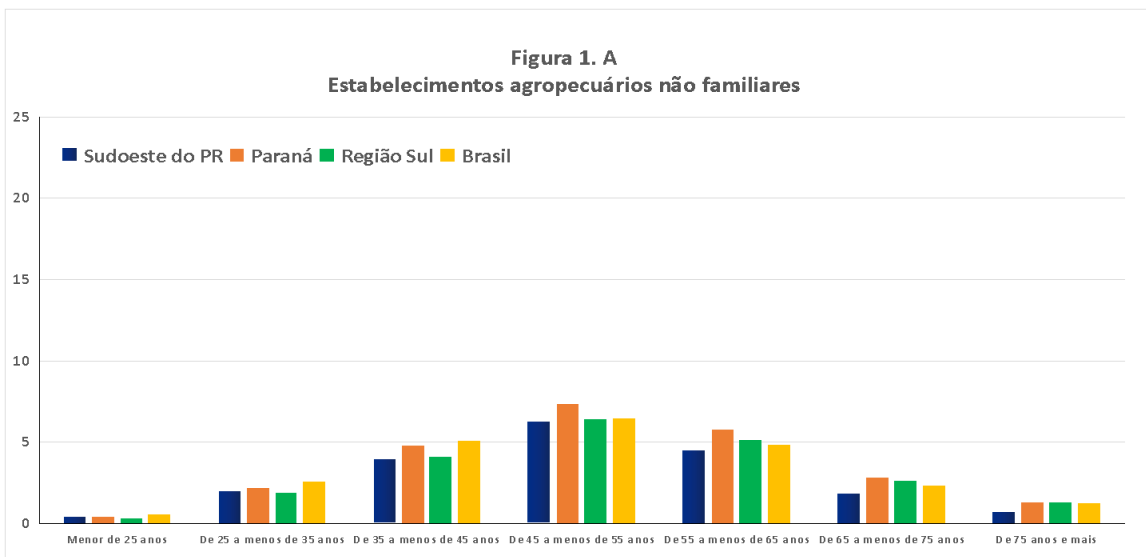
Na maioria (80,77%) dos estabelecimentos rurais do Sudoeste do Paraná, a agricultura familiar é desenvolvida. Nesta região, o percentual de estabelecimentos rurais onde o modelo de produção consiste na agricultura familiar é superior ao Estado do Paraná, a região Sul e ao Brasil (ELLIS, 2000). Seguindo uma tendência contrária ao percentual de agricultores familiares que residem no estabelecimento, que é menor em relação ao dos Estado do Paraná, região Sul e no Brasil (Tabela 1).

Um fator importante a ser destacado nesta região, é que muitas pessoas idosas são chefes de família e, ainda, detêm a liderança do grupo familiar (ALMEIDA, 2003),



demonstrando que essa função independe da idade, sendo o idoso capaz de gerenciar o trabalho e a produção (Figura 1).

Figura 1. Distribuição percentual por idade dos dirigentes de estabelecimentos agropecuários considerando a média do Brasil, da região Sul, Estado do Paraná e região Sudoeste do Paraná de acordo com Censo Agropecuário de 2017.



Fonte: Elaborada pelos autores com base em dados no Censo Agropecuário de 2017 do IBGE.



Por meio da Figura 1, constata-se uma concentração de agricultores com idade entre 45 e 55 anos e entre 55 e 65 anos em propriedade de agricultura familiar (Figura 1 B). Também chama a atenção que nestas faixas etárias existe um destaque dos agricultores familiares no Sudoeste do Paraná corroborando com SCHNEIDER (2003).

A dificuldade de manter as novas gerações nas propriedades pode ser constatada pela figura 1 B, que mostra a permanência dos agricultores entre 65 a 75 anos como dirigentes de suas propriedades e permanecerem nesta função depois dos 75 anos.

Com as mudanças ocorridas na Previdência Social e o reconhecimento da categoria trabalhador rural, aumentou o número de beneficiários, tornando a aposentadoria rural um determinante no total da renda das famílias agricultoras. O percentual do valor dos benefícios rurais referente ao ano de 2020, no sudoeste do Paraná é muito maior que os da área urbana (Tabela 2).

Tabela 2. Demonstrativo de benefícios previdenciários em municípios do Sudoeste do Paraná, emitidos no ano de 2020.

Município	População	Quantidade de Benefícios em Dez/2020		% Beneficiários		Beneficiários Rurais em relação ao total de beneficiários	Valor dos Benefícios emitidos em 2020	Percentual do valor dos Benefícios Emitidos em 2020	
		Total	Total	Urbano	Rural			Urbano	Rural
Ampére	19.311	4.773	24,72	9,90	14,82	59,96	64.510.813	45,07	54,92
Barracão	10.312	2.233	21,65	8,86	12,79	59,07	29.847.083	47,20	52,80
Bela Vista da Caroba	3.457	913	26,41	3,30	23,11	87,51	11.760.752	13,69	86,31
Boa Esperança do Iguaçu	4.047	1.005	24,83	5,93	18,90	76,12	14.502.814	31,76	68,24
Bom Jesus do Sul	3.506	883	25,19	3,85	21,33	84,71	11.355.219	16,40	83,60
Bom Sucesso do Sul	3.254	635	19,51	4,76	14,75	75,59	8.965.114	30,40	69,60
Capanema	19.148	6.011	31,39	10,94	20,45	65,15	87.561.350	43,58	56,42
Chopinzinho	19.167	6.076	31,70	10,60	21,10	66,57	86.109.462	41,14	58,86
Clevelândia	16.450	3.355	20,40	13,16	7,23	35,47	51.347.746	71,42	28,58
Coronel Domingos Soares	7.518	529	7,04	2,08	15,44	70,51	6.862.045	33,65	66,35
Coronel Vivida	20.580	5.743	27,91	12,43	8,35	55,46	87.500.742	52,17	47,83
Cruzeiro do Iguaçu	4.240	534	12,59	4,25	8,35	66,29	6.475.873	44,34	55,66



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

Dois Vizinhos	41.038	10.986	26,77	13,62	13,1	49,14	175.379.822	59,03	41,0
Enéas Marques	5.933	1.295	21,83	5,33	16,5	75,60	18.201.658	32,85	67,1
Flor da Serra do Sul	4.603	754	16,38	3,13	13,2	80,90	10.691.547	22,02	78,0
Francisco Beltrão	92.216	17.839	19,34	12,18	7,16	37,02	283.009.975	70,71	104,3
Honório Serpa	5.119	735	14,36	2,64	11,7	81,63	8.776.407	23,90	76,1
Itapejara d'Oeste	12.094	2.746	22,71	7,79	2	65,70	39.593.692	42,06	57,9
Manfrinópolis	2.506	438	17,48	2,51	14,9	85,62	5.779.798	17,73	82,3
Mangueirinha	16.642	3.763	22,61	9,25	6	59,10	51.030.974	49,07	50,9
Mariópolis	6.632	1.346	20,30	7,89	12,4	61,14	18.322.788	44,50	55,5
Marmeleiro	14.387	3.795	26,38	10,02	16,3	62,03	54.153.513	45,93	54,1
Nova Esperança do Sudoeste	5.030	996	19,80	5,27	14,5	73,39	13.261.090	30,90	69,1
Nova Prata do Iguaçu	10.544	2.906	27,56	7,81	3	71,68	40.308.569	33,98	66,0
Palmas	51.755	6.864	13,26	10,63	19,7	19,89	105.380.299	84,17	15,8
Pato Branco	83.843	15.847	18,90	14,73	6	22,05	284.694.467	84,19	15,8
Pérola d'Oeste	6.288	1.378	21,91	5,50	16,4	74,89	18.916.292	32,45	67,6
Pinhal de São Bento	2.737	173	6,32	1,72	1	72,83	2.250.358	27,78	72,2
Planalto	13.431	2.726	20,30	3,72	16,5	81,69	35.995.080	22,65	77,3
Pranchita	5.095	1.121	22,00	7,38	8	66,46	15.454.423	38,98	61,0
Realeza	16.950	5.163	30,46	14,24	14,6	53,26	75.434.888	54,65	45,4
Renascença	6.787	1.062	15,65	3,93	2	74,86	14.446.751	30,08	69,9
Salgado Filho	3.483	1.352	38,82	7,78	11,7	79,96	17.878.925	24,86	75,1
Salto do Lontra	14.872	3.012	20,25	6,15	31,0	69,65	42.360.278	38,13	61,9
Santa Izabel do Oeste	14.794	3.612	24,42	5,56	4	77,24	49.585.906	27,55	72,4
Santo Antônio do Sudoeste	20.261	4.994	24,65	9,37	14,1	61,97	69.346.380	44,58	55,4
São João	10.181	3.061	30,07	9,60	8	68,08	43.668.029	39,18	60,8
São Jorge d'Oeste	9.028	1.665	18,44	5,79	7	68,59	24.052.419	39,03	61,0
Saudade do Iguaçu	5.539	787	14,21	3,97	12,6	72,05	11.106.468	36,19	63,8
Sulina	2.930	807	27,54	5,02	5	81,78	11.023.485	22,40	77,6
Verê	7.174	1.520	21,19	5,53	15,6	73,88	19.917.954	32,57	67,4
Vitorino	6.859	806	11,75	4,84	5	58,81	11.710.568	47,14	52,9

Anais do V SICDES, V CINPLURAL e III SIDIAL

Blumenau/SC, Chapecó/SC, Foz do Iguaçu/PR e Heredia/Costa Rica,
02 e 27 de maio de 2022 (online)

ISBN: 978-85-7897-330-8



Max	92216,0 0	17839,00	38,82	14,73	31,0 4	87,51	284694467, 26	84,19	86,3 1
Min	2506,00	173,00	6,32	1,72	2,64	19,89	2250358,43	13,69	15,8 1
Região Sudoeste	14.993,8 3	3.243,79	21,64	7,21	14,4 3	66,27	48.536.471, 85	39,76	60,2 4
Paraná	2.8864,3	4707,20	18,0	7,5	10,5	57,0	82975809,1 7	48,7	1050 51,3

Fonte: Elaborada pelos autores com base no Relatório Anuário Estatístico da Previdência Social 2020.

Quando se compara o percentual de beneficiários de meio rural em relação ao total de beneficiários fica evidente a importância da previdência para a economia. Na região sudoeste do Paraná, os benefícios do meio rural representam 66,27% do total de benefícios, enquanto considerando a média do Estado é de 57,0%. O valor pago pelo INSS aos beneficiários nos municípios em 2020 foi R\$ 2.038.531.818,00, o que representa 6,16% do valor pago no Estado R\$ 33.107.347.858,00.

Do valor recebido pelos beneficiários nos municípios desta região, 60,24% foram recebidos pelos beneficiários do meio rural. Entre os municípios em que os beneficiários do meio rural mais ficaram com o maior percentual do valor pago estão Bela Vista da Caroba (86,3%), Bom Jesus do Sul (83,6%), Manfrinópolis (82,3%), Flor da Serra do Sul (78,0%), Sulina (77,6%) e Planalto (77,3%). E entre os municípios em que os beneficiários do meio rural menos receberam foi Realeza (45,4%), Dois Vizinhos (41,0%), Francisco Beltrão (29,3%), Clevelândia (28,6%), Palmas (15,8%) e Pato Branco (15,8%) (Tabela 2).

Os dados apresentados servem como provocações acerca da questão da Previdência Social, sinalizando a necessidade de se compreender a importância que ela desempenha na renda das famílias do meio rural do sudoeste do Paraná.

4 Considerações Finais

Tendo em vista que o objetivo deste estudo foi refletir sobre a Previdência Social como fator de qualidade de vida no meio rural e considerando que, do valor recebido pelos beneficiários nos municípios do Sudoeste do Paraná, 60,24% foram no meio rural, e 39,76% no meio urbano, destaca-se a importância que esse benefício assume no contexto da agricultura familiar, contribuindo na permanência da pessoa idosa, sua família no campo e o



seu modo de vida e reprodução, no aumento da renda familiar e na melhoria da qualidade de vida no meio rural em municípios do Sudoeste do Paraná.

Referências

| 1051

ALMEIDA, V. L. V. de. Modernidade e velhice. In: *Revista Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez. Ano XXIV, n.75, p. 35-54. Edição Especial 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA. *Relatório Anuário Estatístico da Previdência Social – AEPS 2020*. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/dados-abertos-previdencia/previdencia-social-regime-geral-inss/dados-abertos-previdencia-social>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ELLIS, Frank. *Rural livelihoods and diversity in developing countries*. Oxford: Oxford University, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 08 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: notas metodológicas*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101548_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 08 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo agropecuário 2017*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/>. Acesso em 10 de dez. 2021.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. *Cadernos municipais, 2021*. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SCHNEIDER, S. *Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade*. São Paulo: Revista brasileira de ciências sociais, v. 18, n. 51, p. 99-122, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/88036>. Acesso em: 29 dez. 2021.

WANDERLEY, M. N. B. *Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade*. Rio de Janeiro: Estudos Sociedade e Agricultura. V. 11. n. 2, p. 42-61, 2003. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/238/234>. Acesso em: 12 dez. 2021.



INTEGRAÇÃO DE MUNICÍPIOS PARANAENSES NA REDE GLOBAL CIDADES E COMUNIDADES AMIGÁVEIS À PESSOA IDOSA (OMS): relato de experiências da UTFPR Amiga da Pessoa Idosa

| 1052

Maria de Lourdes Bernartt³⁷⁹
Suelyn Maria Longhi de Oliveira³⁸⁰
Rodrigo Bordin³⁸¹
Marcia Rozane Balbinotti de Lourenço³⁸²
Haydee Padilla³⁸³
Juliana Mara Nespolo³⁸⁴
Luís Carlos Ferreira Bueno³⁸⁵
Aruaná Antonio dos Passos³⁸⁶
Maici Duarte Leite³⁸⁷
Claudineia Lucion Savi³⁸⁸

Agência Financiadora: CAPES/UTFPR

³⁷⁹PhD em Educação. Docente da UTFPR Campus Pato Branco, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR). Integrante da Equipe UTFPR Amiga da Pessoa Idosa. Contato: marial@utfpr.edu.br

³⁸⁰ Mestre em Engenharia de Produção. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR). Integrante da Equipe UTFPR Amiga da Pessoa Idosa. Contato: suelyn@alunos.utfpr.edu.br

³⁸¹Doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atua na Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná - SEED PR. Integrante da Equipe UTFPR Amiga da Pessoa Idosa. Contato: bordinrod@hotmail.com

³⁸² Mestre em Tecnologia. Técnica-Administrativa da UTFPR Campus Pato Branco. Assessora da Diretoria de Relações Comunitárias e Empresariais (DIREC). Integrante da Equipe UTFPR Amiga da Pessoa Idosa. Contato: marcial@utfpr.edu.br

³⁸³ Doctora en Ciencias del Desarrollo. Representante Interina da OPAS/OMS do Paraguai. Pós-doutorado no PPGDR/UTFPR Campus Pato Branco. Integrante da Equipe UTFPR Amiga da Pessoa Idosa. Contato: haydee.padillag@gmail.com

³⁸⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR). Integrante da Equipe UTFPR Amiga da Pessoa Idosa. Contato: juliananespolo@hotmail.com

³⁸⁵ Doutorado em Ciência da Computação. Docente da UTFPR Campus Pato Branco. Integrante da Equipe UTFPR Amiga da Pessoa Idosa. Contato: lcfb@utfpr.edu.br

³⁸⁶ Doutorado em História. Docente da UTFPR Campus Pato Branco. Integrante da Equipe UTFPR Amiga da Pessoa Idosa. Contato: aruanaa@utfpr.edu.br

³⁸⁷ Doutorado em Informática. Docente da UTFPR Campus Francisco Beltrão. Atua no Departamento de Extensão (DEPEX). Integrante da Equipe UTFPR Amiga da Pessoa Idosa. Contato: maicileite@utfpr.edu.br

³⁸⁸ Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR). Integrante da Equipe UTFPR Amiga da Pessoa Idosa. Contato: claudineialucionsavi@gmail.com



Palavras-chave: Envelhecimento, Organização Mundial de Saúde, Cidades e Comunidades Amigáveis à Pessoa Idosa.

1 Introdução

| 1053

O texto visa socializar experiências e repercussões de atividades protagonizadas pela Equipe de Extensão e Pesquisa “UTFPR Amiga da Pessoa Idosa”, no ensino, na pesquisa e na extensão, no que se refere ao acompanhamento do processo de certificação internacional de municípios paranaenses na Rede Global de Cidades e Comunidades Amigáveis à Pessoa Idosa da Organização Mundial de Saúde (OMS), a partir de 2017.

Tudo começou em março de 2017, quando representantes de organizações municipais, de secretarias municipais e representantes legislativos, desencadearam em Pato Branco, município localizado na região sudoeste do estado do Paraná, Brasil, um movimento para tornar a cidade mais amigável às pessoas idosas. Para isso, foram realizados diversos eventos, dos quais a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR campus Pato Branco participou, integrando-se a esta causa, por meio de sua Diretoria de Relações Empresariais Comunitárias e (DIREC-PB) e da constituição da referida Equipe, acima, nominada, composta por pesquisadores-extensionistas (docentes, estudantes, técnico-administrativos e participantes externos).

Até abril de 2022, a referida equipe colaborou para que 23 cidades paranaenses fossem integradas à Rede Global da OMS (Organização Mundial da Saúde). Para isso, desenvolveu uma modalidade de assessoria técnico-científica que consiste em apoiar gestores municipais e representantes municipais no processo de certificação internacional do município na Rede Global de Cidades e Comunidades Amigáveis à Pessoa. Destaca-se o cuidado ético da Equipe, mediante a submissão dos projetos ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP-UTFPR).



2 Fundamentação teórica

O processo de envelhecimento da população já é uma realidade mundial, sendo que a rapidez do envelhecimento populacional se torna um grande desafio para a sociedade em geral, e para os gestores, em particular, em todos os âmbitos sociais.

| 1054

O Brasil tem mais de 28 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, representando 13% da população do país, com projeções para dobrar nas próximas décadas (PERISSE & MARLI, 2019).

No âmbito mundial, há algumas décadas, organismos internacionais vêm manifestando acentuada preocupação com este cenário mundial. Em vista disso, a OMS e OPAS (Organização Pan-americana de Saúde), ao final dos anos 90, propõe uma nova abordagem para se enfrentar o fenômeno do envelhecimento mundial, com base em estratégias que possibilitem que as pessoas permaneçam independentes e ativas à medida em que envelhecem (OMS, 2005). Então, cunha o conceito de “envelhecimento ativo”, definido como: “processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam velhas.” (OMS, 2005, p.13), almejando que as pessoas envelheçam com bem-estar físico, mental e social. Conceitos que estão em seus documentos, tais como “Plano de ação internacional sobre o envelhecimento” (ONU, 2002), “Envelhecimento ativo: Uma política de saúde” (OMS, 2005), Guia Cidade Amiga da Pessoa Idosa (OMS, 2007, 2008), dentre outros.

Para a OMS, programas e políticas de envelhecimento ativo devem ser implantados em todos os cantos do planeta, a fim de que tenhamos cada vez mais idosos saudáveis que continuem a representar um recurso para suas famílias, comunidades e economias (OMS, 2005).

Segundo a OMS (2005; 2008), a maioria dos cidadãos idosos residem em meios urbanos, justificando a necessidade e a relevância de as cidades proporcionarem estrutura e oportunidades para que seus habitantes se mantenham bem e ativos, defendendo a concepção de envelhecimento ativo, destacando a independência, a valorização do idoso pelo seu potencial físico, social e mental; participação na sociedade; respeito às suas necessidades, capacidades e desejos, enquanto lhes garante segurança, proteção e cuidados adequados.



Em vista deste cenário, em junho de 2005, no XVIII Congresso da Associação Internacional de Gerontologia e Geriatria (AIGG), realizado no Rio de Janeiro, Brasil, representantes da OMS apresentam o projeto global Cidades Amigas das Pessoas Idosas, o que despertou grande interesse aos participantes. Nos anos seguintes, para debater o projeto, quanto à sua testagem, implementação e participação de cidades, foram promovidos diversos encontros, mediante financiamento governamental e local, na maioria das cidades participantes. O protocolo de investigação, testado em Ottawa, no Canadá, foi aplicado em 33 cidades, de 22 países, considerados desenvolvidos e em desenvolvimento, envolvendo uma amostragem total de 1.500 idosos. Essa tarefa foi possível a partir de esforços colaborativos entre governos, ONGs e grupos científicos-acadêmicos (OMS, 2007).

| 1055

O resultado dessa experiência possibilitou que a OMS lançasse o Guia Global Cidade Amiga do Idoso, composto por 13 partes, que revelam: reflexões sobre o envelhecimento, conceito de envelhecimento ativo, identificação das principais características de uma cidade amiga das pessoas idosas, orientações para o uso do Guia, principais preocupações expressas por pessoas idosas e por prestadores de serviços, em oito dimensões da vida urbana (Figura 1): 1) espaços abertos e prédios; 2) transporte; 3) moradia; 4) participação social; 5) respeito e inclusão social; 6) participação cívica e emprego; 7) comunicação e informação, e 8) apoio comunitário e serviços de saúde, concluindo com perspectivas de futuro (OMS, 2007).

Figura 1: Eixos do Guia Global Cidade Amiga do Idoso (OMS)



Fonte: OMS (2008).



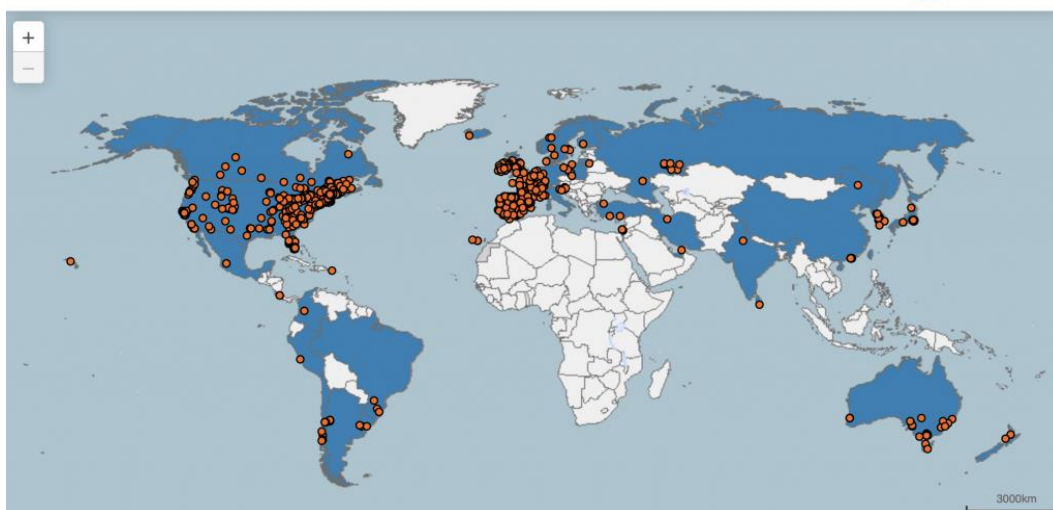
Este Guia propõe um instrumento de autoavaliação e de mapeamento para a evolução de melhorias, possibilitando detectar principais informações sobre o bem-estar do idoso, bem como elencar aspectos fortes e fracos da cidade, mediante o diálogo com a população idosa e profissionais que atuam com esta população (OMS, 2008).

O Protocolo de Vancouver (WHO, 2007), que permeou a referida pesquisa, consiste em um método de escuta junto a pessoas idosas, cuidadores de idosos e prestadores de serviços buscando identificar na comunidade, pontos fracos, fortes, desafios e melhorias em relação à qualidade de vida dessa população. Conforme destacado por Graeff, Domingues e Bestetti (2012), a metodologia proposta não é rígida, adapta-se de acordo com o contexto local, fundamentação teórica de seus idealizadores e pela natureza do objeto.

Ampliando este projeto, em 2010, a OMS criou a Rede Global de Cidades e Comunidades Amigáveis à Pessoa Idosa, nas quais as práticas e as ações voltadas às pessoas idosas são realizadas e mostradas em âmbito mundial. Na atualidade, a Rede compõe-se, por 1.333 cidades, de 47 países diferentes, com 17 redes afiliadas, envolvendo mais de 298 milhões de pessoas, conforme ilustrado na Figura 2. (WHO, 2022).

Figura 2: Rede Global de Cidades e Comunidades Amigáveis à Pessoa Idosa (OMS)

Global Network for Age-friendly Cities and Communities



Fonte: <https://extranet.who.int/agefriendlyworld/who-network/>

A adesão à Rede exprime o compromisso dos gestores municipais em ouvir a população idosa quanto às suas necessidades para envelhecer com mais saúde e qualidade



de vida, além de avaliar e de monitorar a acessibilidade das estruturas, serviços, programas, projetos e ações voltados a essa população, beneficiando todos os munícipes, independente da faixa etária. Ser parte da Rede Mundial de Cidades e Comunidades Amigáveis às Pessoas Idosas é um reconhecimento do compromisso da cidade ou comunidade em trabalhar para o benefício das pessoas idosas e propiciar políticas, serviços e estruturas que permitam melhorar a saúde e a qualidade de vida de todas as idades.

| 1057

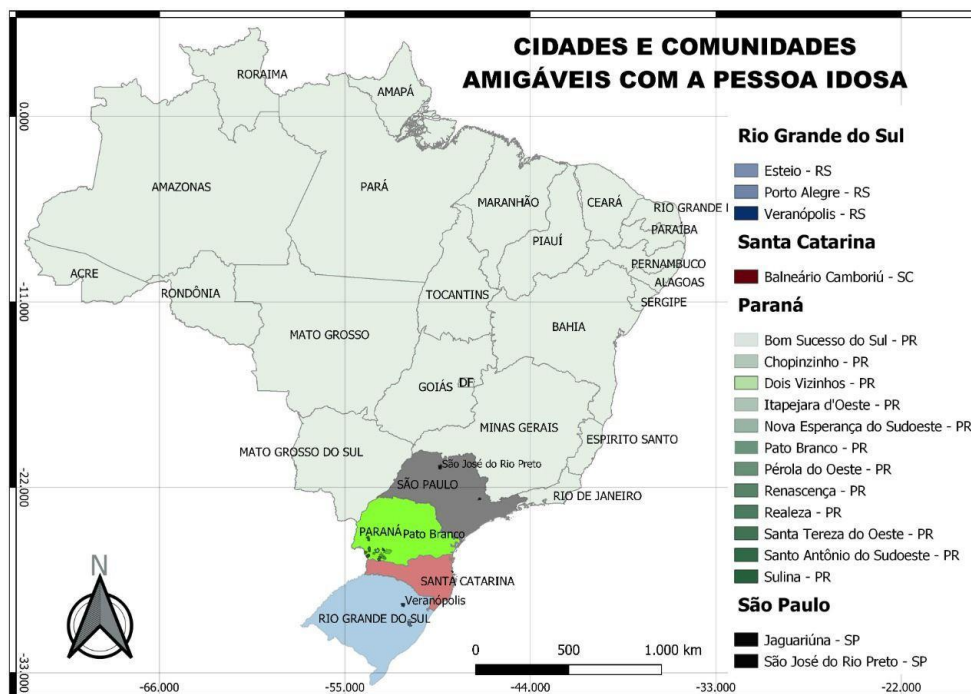
Assim,

[...] as cidades que almejam se tornar amigáveis à pessoa idosa, de acordo com a OMS, devem reconhecer a ampla gama de capacidades e recursos entre pessoas idosas, antecipar e responder de forma flexível às necessidades e preferências ao envelhecimento, respeitando as decisões e escolhas do estilo de vida dos idosos, reduzindo as desigualdades, protegendo aqueles que são mais vulneráveis e, por fim, promovendo a inclusão dos idosos e contribuindo para sua inserção e reconhecimento em todas as áreas da vida em comunidade (SILVA; BERNARTT; PASSOS; PELOSO, 2021, p.16).

4 Resultados e Discussão

No Brasil, na atualidade há 29 cidades registradas na Rede Global da OMS. Destas, 18 já estão certificadas como cidades amigas da pessoa idosa, a saber: Porto Alegre, Veranópolis e Esteio (RS), Balneário Camboriú (SC), Jaguariúna e São Jose do Rio Preto (SP), e 12 no Paraná: Bom Sucesso do Sul, Chopinzinho, Dois Vizinhos, Itapejara D'Oeste, Nova Esperança do Sudoeste, Pato Branco, Pérola da Oeste, Realeza, Renascença, Santa Tereza do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste e Sulina (Figura 3). A cidade de Pato Branco foi certificada na Rede Global da OMS/OPAS, em junho de 2018, sendo **a terceira cidade** do Brasil e **a primeira do Paraná** a integrar este Programa da OMS.

Figura 3: Mapa das cidades brasileiras já certificadas na Rede Global de Cidades e Comunidades Amigáveis à Pessoa Idosa (OMS).



Fonte: Os autores.

Pelo mapa é possível observar que as cidades estão nas macrorregiões brasileiras Sul e Sudeste. Nestas, o Paraná vem se destacando em número de cidades amigas da pessoa idosa, sendo que 11 destas localizam-se na região sudoeste do Estado. Além dessas 12 cidades certificadas, mais 11 já estão inseridas na Rede Global e aguardam a certificação, em breve: Barracão, Capanema, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Colombo, Enéas Marques, Irati, Planalto, Prudentópolis, Salgado Filho e Vitorino.

É importante destacar que estas cidades paranaenses receberam reconhecimento público, em sessão solene no Palácio Iguazu, em Curitiba, em 28 de março de 2022. E contaram com o apoio da Equipe “UTFPR Amiga da Pessoa Idosa” no processo de certificação. Faz-se mister mencionar que a assessoria técnico-científica da Equipe envolve várias fases, por meio de oficinas orientativas, no período de 10 a 12 meses, a saber:

Fase 1: Sensibilização da Comunidade Local.

Fase 2: Orientações aos gestores municipais quanto à: 1) criação do Comitê Gestor Municipal “Cidade Amiga da Pessoa Idosa”; 2) criação da identidade visual - “Cidade Amiga da Pessoa Idosa”; 3) criação de páginas virtuais do município como “Cidade Amiga da Pessoa Idosa”; 4) orientações para os registros fotográficos das ações realizadas.



Fase 3: Oficinas para a preparação da Equipe e orientação aos Gestores Municipais para: 1) elaboração de diagnósticos: Sociodemográfico e de Gestão; 2) ética na pesquisa.

Fase 4: Oficinas para a realização de escutas junto à População Idosa (coleta quali e quanti): coletar e analisar opiniões e percepções de pessoas idosas, de cuidadores/familiares de pessoas idosas e de secretário(a)s municipais, sobre aspectos da vida urbana, destacando pontos fortes, fracos, e melhorias visando a construção do Plano Municipal de Ação para a População Idosa.

Fase 5: Oficinas para a elaboração do Plano Municipal de Ação para a População Idosa.

Fase 6: Oficina orientando a submissão do plano no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa e na Câmara Municipal de Vereadores.

Fase 7: Oficinas para a elaboração do Relatório Final.

Fase 8: Checklist para a inserção do município na Rede Global.

Fase 9: Assessoramento para a inserção dos municípios na Rede Global.

Fase 10: Acompanhamento das boas práticas nos municípios paranaenses.

A Equipe “UTFPR Amiga da Pessoa Idosa”, inicialmente, em 2017 e 2018, formada por 75 pesquisadores, na atualidade compõe-se por 25 pesquisadores-extensionistas (docentes e estudantes de graduação e pós-graduação) das mais variadas áreas do conhecimento, pertencentes a instituições de ensino superior – federal, estadual e privada, e a organizações da sociedade civil.

As atividades e estudos possibilitaram o desenvolvimento de atividades no ensino, na pesquisa e na extensão, na UTFPR campus Pato Branco. No ensino com oferta de disciplina eletiva no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) “Envelhecimento Populacional/Demográfico e Desenvolvimento”. Na Pesquisa destacam-se três dissertações defendidas sobre a temática em dois Programas de Pós-Graduação da UTFPR-PB e quatro trabalhos em andamento no PPGDR/UTFPR-PB, sendo 1 dissertação, 2 teses e um estágio pós-doutoral.

A UTFPR-PB e a Equipe integram a Rede Brasileira de Cidades e Comunidades Amigáveis à Pessoa Idosa, criada pela OPAS/Brasília, cujo intuito é promover trocas de



experiências e boas práticas no que tange às atividades, serviços, programas, projetos oferecidos às pessoas idosas nos municípios.

A Equipe integra, ainda, a criação da Rede Latino Americana de Cidades e Comunidades Amigáveis à Pessoa Idosa, junto a representantes de países, como: Argentina, Bolívia, Chile, Costa Rica, México, Peru, dentre outros.

| 1060

Em vista desta atuação e parcerias, a OMS/OPAS, em carta datadas de 2021 e 2022, manifesta reconhecimento à UTFPR – PB e à Equipe “UTFPR Amiga da Pessoa Idosa”, no processo de certificação internacional na Rede Global da OMS/OPAS de Cidades e Comunidades Amigáveis à Pessoa Idosa, com realizações de ações em várias cidades do Estado do Paraná para a promoção do bem estar da pessoa idosa.

Além disso, desde 2017, a Equipe vem acompanhando o Programa brasileiro Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa (EBAPI), à época proposta pelo Ministério da Cidadania. Em 2018, participou de cursos de formação sobre a EBAPI. Em 2019 colaborou na organização de eventos na região Sudoeste do Paraná. E, atualmente, vem colaborando com a Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa, do Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos, quanto ao assessoramento técnico-científico a gestores municipais para a EBAPI.

5 Considerações Finais

A contribuição Equipe “UTFPR Amiga da Pessoa Idosa” centrou-se no apoio a gestores municipais na avaliação de adequações a serem realizadas no município para a melhoria da qualidade de vida, mapeando elementos essenciais a serem considerados para adaptar ações e políticas direcionadas à população idosa.

É possível dizer que, para o desenvolvimento dessa ação, fez-se e faz-se necessária a união de esforços entre Prefeitura Municipal, Secretarias e Departamentos Municipais, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa, Comitê Gestor da Cidade Amiga da Pessoa Idosa, organizações da sociedade civil, universidade e/ou centros de pesquisa, assessores parlamentares, OPAS/OMS, dentre outros.

Mediante essa conjugação de esforços, o Brasil apresentou um avanço significativo no número de cidades inseridas na Rede Global da OMS. Tornar-se Cidade Amiga da Pessoa



Idosa, com enfoque específico nas pessoas idosas, é um incentivo para todos os municípios planejarem o seu processo de envelhecimento, de modo mais ativo, saudável, sustentável, independente, participativo. Uma Cidade Amiga da Pessoa Idosa é, pois, uma cidade amiga de todas as idades.

Por fim, é justo conclamar a todos para que nos unamos em prol da construção de uma sociedade mais justa para todas as idades, e nos integremos nos objetivos da Década do Envelhecimento Saudável 2021-2030.

| 1061

Referências

GRAEFF, B.; DOMINGUES, M. A.; BESTETTI, M. L. T. Bairro amigo do idoso no Brás: percepções sobre os migrantes internacionais. *Revista Temática Kairós Gerontologia*. São Paulo, v. 15, n. 6, p. 177-196, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Projeções da População 2018*. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html>. Acesso em 05 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Plano de ação internacional sobre o envelhecimento*, 2002. Tradução de Arlene Santos, revisão de português de Alkmin Cunha; revisão técnica de Jurilza M.B. de Mendonça e Vitória Gois. – Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf Acesso em: 08 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Envelhecimento Ativo: uma Política de saúde*. Tradução de Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: < http://www.prosaude.org/publicacoes/diversos/envelhecimento_ativo.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2022

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Guia Global das Cidades Amigas das Pessoas Idosas*. Tradução Fundação Calouste Gulbenkian. Genebra, Suíça, 2007. Disponível em https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43755/9789899556867_por.pdf;jsessionid=B72737FEBEB857D022054A1F69CB21EA?sequence=3 Acesso em: 8 abr. 2022

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Guia Global Cidade Amiga do Idoso*. Biblioteca da OMS. Genebra/Suíça, 2008. Disponível em <https://www.who.int/ageing/GuiaAFCPortuguese.pdf> Acesso em: 3 abr. 2022

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde*. 2015. Disponível em: <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.



ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Década do Envelhecimento Saudável 2020-2030*. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/final-decade-proposal/decade-proposal-final-apr2020-en.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PERISSE, C; MARLI, M. Caminhos para uma melhor idade. *Revista Retratos do IBGE*, n 16, fev 2019, IBGE, pp. 19-25. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf Acesso em 08 abr.2022.

SILVA, C. R.; BERNARTT, M. de L. ; PASSOS, A. A. ; PELOSO, F. C. Para Uma Definição Do Envelhecimento no Mundo Contemporâneo: do percurso histórico a formação da rede global cidades e comunidades amigáveis à pessoa idosa (OMS). *Cadernos Zygmunt Bauman*, v. 11, p. 2-22, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/15534/8918>. Acesso em: 08 abr. 2022.

WHO. World Health Organization. Who age-friendly cities mroject methodology. *Vancouver Protocol*. Geneva 27, Switzerland, 2007. Disponível em https://extranet.who.int/agefriendlyworld/wp-content/uploads/2014/07/AFC_Vancouver-protocol.pdf Acesso 07 de abr/2022

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. World Health Organization; tradução Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. 60p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *About the Global Network for Age-friendly Cities and Communities*, 2022. Disponível em: <https://extranet.who.int/agefriendlyworld/network-affiliates/>. Acesso em: 07 abr. 2022.



ENVELHECIMENTO FEMININO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO

*Marcia Antunes da Rocha*³⁸⁹

| 1063

Palavras-chave: Envelhecimento feminino, CadÚnico, Programas Sociais, Pato Branco.

1 Introdução

Quando se fala de envelhecimento populacional, estudos apontam que até 2030 este público representará dois terços do total da população mundial (OLIVEIRA, 2018). Isso revela a concepção da quarta geração, em que as pessoas viverão mais de 80 anos de idade, apontando que o envelhecimento da população é uma forte tendência para o século XXI, fato que traz “preocupações sobre a capacidade das sociedades de tratar dos desafios associados a essa evolução demográfica” (MONTEIRO, 2017, p. 07).

No mesmo sentido, segundo a Organização Mundial da Saúde (2008), no período compreendido entre 2015 e 2030, o número de pessoas com mais de 60 anos terá um crescimento de aproximadamente 56%, saltando de 901 milhões para 1,4 bilhões de pessoas idosas na população mundial. Para o ano de 2050 a projeção é de que quase dobre o número alcançado no ano 2030, chegando a 2,1 bilhões o número de pessoas idosas no mundo.

Já no Brasil estima-se que no ano de 2060 o percentual da população acima dos 65 anos será de 25,5%, uma ordem de 58,2 milhões de pessoas. No ano de 2018, o país já apresentava a proporção de 9,2%, ou 19,2 milhões de pessoas consideradas idosas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018). Em relação à proporção entre os sexos, tem-se que os homens acima de 60 anos correspondiam a 5,7% da população em 2012, e as mulheres eram 7,2% da população. Já no ano de 2018, os homens dessa faixa etária correspondiam a 6,8%, e as mulheres a 8,6% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019). Com base nesses números, a tábua de mortalidade indica que os homens possuem uma expectativa de vida de aproximadamente 72,8 anos e as

³⁸⁹ Especialista em Serviço Social. Atua na Secretaria de Assistência Social de Pato Branco/PR. Contato: marciaarolim@hotmail.com



mulheres uma expectativa de vida de 79,9 anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA, 2018).

Nesse panorama, podemos aferir que existem mais mulheres idosas do que homens idosos, e o aumento da parcela feminina no processo do envelhecimento populacional caracteriza-se como a feminização do envelhecimento (MONTEIRO, 2017, p. 07).

A problematização da feminização da velhice vai além do núcleo familiar, pois são questões que perpassam a história da mulher e seu papel na sociedade. Segundo Pavin (2020), as mulheres velhas se apresentam como indivíduos sem valor para a sociedade capitalista, o que nos revela preconceitos, estigmas, negligência, abandono e a falta de políticas públicas para atender as demandas necessárias. Para Beauvoir (1949, p. 15), “as mulheres são na maior parte invisíveis”, problemática que continua sendo reproduzida na atualidade.

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa é compreender sobre o envelhecimento e seu processo na sociedade, analisar os projetos vinculados aos idosos e promover reflexões acerca do envelhecimento feminino no município de Pato Branco.

Neste contexto, buscou-se levantamento bibliográfico – buscando em artigos e outros trabalhos os aspectos referentes ao aumento do envelhecimento, principalmente ligado as mulheres – e uma análise estatística de dados adquiridos pelo Programa CadÚnico, o que levou a evidenciar a taxa de envelhecimento feminino maior que o masculino.

2 Fundamentação teórica

O envelhecimento é um processo que envolve diversos fatores, como ambientais, socioculturais, estilo de vida, sedentarismo, exercícios e alimentações. Para Santos *et al.* (2009, p. 25) o envelhecimento é um processo natural que envolve “alterações neurobiológicas estruturais, funcionais e químicas”.

Para Palácios (2004), o envelhecimento não é um processo unitário, não acontece de modo simultâneo em todo o organismo e nem está associado à existência de uma doença. De fato, envolve múltiplos fatores endógenos e exógenos, os quais devem ser considerados de forma integrada, sobretudo, em situações diagnósticas.

Para Mognhon (2013), o envelhecimento envolve diversos fatores, conforme aponta.



Entende-se então que a história pessoal e a experiência adquirida no decorrer da vida, os fatores culturais, sociais e históricos, a situação de saúde e os processos de adaptação, irão determinar em grande parte os aspectos psicológicos do indivíduo que envelhece e por consequência repercutirão na qualidade de vida nesta etapa (MOGNHON, 2013, p. 2).

| 1065

Nesse mesmo sentido, Montanholi *et al.* (2006), defendem que o envelhecimento saudável depende especialmente do estilo de vida, dos laços afetivos, do otimismo, da tolerância ao estresse e da autoestima (MONTANHOLI *et al.*, 2006)

De acordo com Cancela (2008), o envelhecimento é uma questão demográfica. Compreendemos que o envelhecimento também depende da taxa de natalidade, situações relacionadas ao trabalho, ao gênero entre outros fatores. Nazareth (1988) explica que o principal fator responsável pelo envelhecimento na sociedade foi o declínio da natalidade, ou precisamente, da fecundidade.

Uma redução do número de nascimentos, vai produzindo na estrutura etária de uma população uma redução progressiva dos efetivos mais jovens (envelhecimento na base) e conseqüentemente o aumento da importância relativa dos mais idosos (envelhecimento no topo). [...] outro aspecto do envelhecimento demográfico diz a respeito aos aspectos diferenciais no que diz a respeito do sexo. [...] As mulheres idosas são em geral o dobro, ou o triplo, em relação aos idosos (NAZARETH, 1988, p.136).

A redução da fecundidade e da mortalidade são características que levam ao aumento do número de pessoas idosas mundialmente. Nesse mesmo sentido, Monteiro (2017) aponta que quando se analisa o fenômeno do envelhecimento populacional, percebe-se que a maior parcela da população idosa é mulher. O autor também pontua que o envelhecimento na construção da sociedade não é igual para homens e mulheres, pois ainda há questões de gênero que definem as características dos papéis historicamente:

A adequação das mulheres ao padrão de feminilidade que ainda sobrevive hoje faz parte do imaginário social moderno transmitido pela educação, pelos parentes, pelo senso comum, pela religião e também pela produção científica que determina o que cada mulher deveria ser para ser verdadeiramente uma mulher (MONTEIRO, 2017, p. 05).



As mulheres, segundo Monteiro, têm suas rugas questionadas e seus cabelos brancos aparentam a decadência. Já com homens idosos, é diferente, eles são apresentados como “durões, rudes, viris e os cabelos brancos, fazem com que sejam distintos e atraentes” (MONTEIRO, 2017, p. 07). Ainda segundo o autor, na infância as mulheres mais idosas são reproduzidas como “feiticeiras, invejosas, bruxas, feias e más” ou no papel das avós, as quais são lembradas como “frágeis, dependentes, solitárias ou doentes” (MONTEIRO, 2017, p. 07).

| 1066

Diante dessa perspectiva, a sociedade constrói um conceito sobre os idosos, principalmente as mulheres. Nos parece que a sociedade contempla uma longa vida, mas não valoriza a velhice. Segundo Salgado (2002), a mulher é treinada para temer a velhice, pois são habilitadas a corresponder aos homens e aos padrões sociais estabelecidos pelo poder do patriarcado. De acordo com Simone de Beauvoir (1970), existe uma dificuldade da mulher em ser vista como um sujeito de direito, com desejos e necessidades, em especial em sua velhice, em que enfrenta outros tantos desafios além dos já citados.

Ainda segundo Salgado (2002), a mulher é duplamente discriminada, primeiro pela gerofobia, discriminação sofrida pela pessoa idosa por sua idade, e segundo pelo sexismo, quanto a sexualidade da idosa é retratada como fonte de humor grotesco e inapropriado. O envelhecimento feminino é um fenômeno que perpassa várias esferas da vida de mulher, e afeta cada uma de sua forma, da vida doméstica e familiar à vida social e o mundo do trabalho remunerado.

3 Metodologia

Este artigo tem como método a pesquisa social, que segundo Gil (2008, p. 38), é um “processo formação e sistemático de desenvolvimento do método científico. Tendo como objetivo fundamental descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Nessa pesquisa buscamos envolver um levantamento bibliográfico sobre o tema envelhecimento e uma análise estatística a partir de um estudo de campo no qual obteve-se dados sobre mulheres e homens da mesma idade através da Plataforma Cadastro Único do Governo Federal.

Essa pesquisa surge diante da realidade e do cotidiano da pesquisadora, no qual atua como Assistente Social, visto que houve a possibilidade em utilizar o cadastro único



como um ponto de partida para refletir sobre esse determinado tema, o envelhecimento das mulheres, tendo como objetivo analisar o envelhecimento feminino no Município de Pato Branco.

4 Resultados e Discussão

Visando compreender o envelhecimento feminino no Município de Pato Branco e refletir sobre essa diferença de gênero, buscou-se investigar o número de pessoas com 60 anos ou mais que estão inscritas na base de dados do Cadastro Único. A Tabela 1 apresenta a quantidade de homens e mulheres por idade e um total dos idosos cadastrados.

Tabela 1: População Idosa Inscrita no CadÚnico de Pato Branco.

Idade	Homens	Mulheres	Total
De 60 a 64 anos	261	467	728
De 65 a 69 anos	262	404	666
De 70 a 74 anos	233	302	535
De 75 a 79 anos	148	192	340
De 80 anos e mais	165	216	381
Total geral	1069	1581	2650

Fonte: CECAD (2021)

Conforme os dados apresentados, foram encontradas 2.650 pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Quando analisado esse montante, os dados apontam que dos idosos incluídos no cadastro único, há 1.069 pessoas do sexo masculino, o que representa 40,33%, e 1.581 pessoas do sexo feminino, contabilizando 59,67%. O banco de dados do CadÚnico revela indicadores que subsidiam a implementação de programas, serviços e projetos voltados à população na região do sudoeste do Paraná.

Isso representa que estes idosos utilizam de outros programas e serviços sociais do governo, em busca de melhores condições de vida.

O IBGE (2010), contribui ao indicar o número de pessoas com mais de 60 anos no município, sendo um total de 7.297, distribuída em 4.091 homens, representando 43,93% dessa parcela, e 56,07% de mulheres, sendo a maior porcentagem de 33,78 % entre 60 e 64 anos, conforme demonstrado na Tabela 2.



Tabela 2: População Idosa de Pato Branco

Idade	Homens	Mulheres	Total
De 60 a 64 anos	1.170	1.295	2.465
De 65 a 69 anos	791	986	1.777
De 70 a 74 anos	556	714	1.270
De 75 a 79 anos	365	553	918
De 80 anos e mais	324	543	867
Total	3206	4091	7297

Fonte: Adaptado do IBGE (2010)

No que tange o envelhecimento populacional no município de Pato Branco, percebe-se que a parcela de mulheres idosas é maior do que o número de homens. Destacamos que o número de mulheres idosas no município participa de outros benefícios também, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC). O BPC, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), é a garantia de um salário-mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. (BRASIL, 2019)

No que tange os dados sobre o BPC, vemos que o total registrado de pessoas é de 608, destas, 256 são homens e 315 são mulheres. Sabe-se que no Paraná são 104.764 pessoas recebendo BPC, e no Brasil são 21.491.174 brasileiros recebendo o benefício. A nível de Paraná e Brasil não foi possível separar por homens e mulheres. Entretanto, no município de Pato Branco, são mais mulheres que recebem esse benefício que visa o enfrentamento da pobreza e a garantia da proteção social.

Os dados apresentados pela pesquisa destacam o processo do envelhecimento da população, e com resultados que nos leva a perceber que este fenômeno não é apenas local. Notamos também que o processo da feminização da velhice é real, ou seja, há uma maior quantidade de mulheres idosas no município, e que buscam os programas de assistência do governo.

Isso nos leva a refletir sobre o que levam a mulheres idosas requerer os benefícios oferecidos pelo governo. Podemos pensar que ao longo de sua trajetória de trabalho, e como donas do lar, não conseguem suprir as necessidades financeiras. Estes e outros fatores podem afetar os idosos em busca de uma qualidade de vida digna e com melhores condições.



5 Considerações Finais

A pesquisa realizada no município de Pato Branco, Paraná, busca refletir sobre o envelhecimento populacional e a feminização da velhice. A intenção de realizar esta pesquisa foi a relação da pesquisadora com o tema, visto que está diretamente ligada ao seu trabalho no cotidiano como Assistente Social no Município que busca atender os idosos.

Vimos também que o envelhecimento é algo natural do ser humano, mas a qualidade de vida depende de fatores internos e externos que irão influenciar e muito na velhice humana.

A partir dos dados retirados do CadÚnico, foi analisada a situação do envelhecimento diante do contexto de gênero, refletindo que no município há uma taxa maior de idosas que idosos. Diante disso, buscamos saber sobre as circunstâncias que levam a essa diferença, ou seja, o processo de trabalho das mulheres e as questões financeiras ao longo de sua trajetória, vinculando também o trabalho não remunerado ou seja, cuidar da casa, dos filhos e o preconceito acerca da mulher, da velhice e de outras perspectivas.

Isto posto, sabemos que a mulher mesmo idosa ainda faz parte da sociedade e possui um papel fundamental para as questões políticas e sociais, por isso não podemos descartar a reflexão diante deste tema importante, principalmente em nossa região.

Referências

BEAUVOIR, S. *A velhice*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BEAUVOIR, S. *A Velhice: A realidade incomoda*. Trad. de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Editorial Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRASIL. *Benefício de Prestação Continuada*. Ministério da Cidadania. 25 nov. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/beneficios-assistenciais-1/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc>. Acesso em: 23 dez, 2021.

CANCELA, D. M. G. *O Processo de Envelhecimento*. Psicologia.pt. [Trabalho realizado no Estágio de Complemento ao Diploma de Licenciatura em Psicologia pela Universidade do Lusíada do Porto]. Portugal, 2008. Disponível em: https://pdfadeup.webnode.com.pt/_files/200000130-1dd221ecbf/Processo%20de%20envelhecimento.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.



CECAD – *Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico*. Disponível em: <https://cecad.cidadania.gov.br/painel03.php#>. Acesso em: 05 nov. 2021.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, SP: Atlas, 2008.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: [http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=411850&idtema=1&search=para na|patobranco|censo-demografico-2010:-sinopse](http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=411850&idtema=1&search=para%7Cpatobranco|censo-demografico-2010:-sinopse). Acesso em: 10 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E GEOGRAFIA. *Censo 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/.30>. Acesso em: 10 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E GEOGRAFIA. *Contagem da população 2007*. 2008. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>. Acesso em: 10 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2018. Breve análise da evolução da mortalidade no Brasil*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3097/tcmb_2018.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

MONTANHOLI, L. L.; TAVARES, D. M. S.; OLIVEIRA, G. R. et al. Ensino sobre idoso e gerontologia: visão do discente de enfermagem no Estado de Minas Gerais. *Texto Contexto – Enferm.*, v. 15, p. 663-671, 2006.

MOGNHON, P. M. F; MOGNHON, É. *Envelhecimento Humano: contribuições da psicologia e da enfermagem na qualidade de vida na terceira idade*. Salão do Conhecimento: Jornada de Pesquisa – Ciência, Saúde e Esporte, Inijuí, 2013.

MONTEIRO, Y. T. ROCHA, D. E. *Envelhecimento e gênero: a feminização da velhice*. UFMA. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.r/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo6/envelhecimentoegeneroafeminizacaodavelhice.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

NAZARETH, J. M. *O Envelhecimento Demográfico*. Psicologia, v.6, n. 2, 135-147, 1988.

OLIVEIRA, S. M. L. de. *Contribuições da ergonomia e do planejamento urbano para o envelhecimento e validação de instrumento quantitativo no município de Pato Branco - PR*. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4005>. Acesso em: 21 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Guia Global: Cidade Amiga do Idoso*. Genebra, Suíça, 2008. Disponível em <https://www.who.int/ageing/GuiaAFCPortuguese.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.



PAVIN, R. da S. *A feminização da velhice e o apoio social*. Portal do Envelhecimento. 2020. <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/a-feminizacao-da-velhice-e-o-apoio-social/>. Acesso em 29 nov. 2021.

PALÁCIOS, J. Mudança e Desenvolvimento Durante a Idade Adulta e a Velhice. Em C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi. *Desenvolvimento Psicológico e Educação Psicologia Evolutiva* vol.1, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2004.

| 1071

SALGADO, Carmen Delia Sánchez. Mulher idosa: a feminização da velhice. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*. 2002.

SANTOS, F. H., ANDRADE, V. M., BUENO, O. F. A. *Envelhecimento: um processo multifatorial*. *Psicologia em Estudo*, v.14, n.1, Maringá, jan/mar. 2019.



ENVELHECIMENTO POPULACIONAL E AUMENTO DO TURISMO EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO: possíveis aproximações

*Ricardo Jerozolimski*³⁹⁰

*Joelma Luísa Schweig*³⁹¹

*José Ricardo da Rocha Campos*³⁹²

| 1072

Palavras-chave: Envelhecimento, unidades de conservação, pessoas idosas, turismo, políticas públicas.

1 Introdução

As mudanças sociais que estão em curso demonstram duas tendências que relacionadas podem contribuir para o avanço de políticas públicas eficientes e coordenadas: por um lado, temos evidenciada a tendência de envelhecimento em muitos países, acentuadamente no Brasil e por outro, há o aumento do turismo em áreas naturais, especialmente o ecoturismo em unidades de conservação, que tem aumentado progressivamente.

Neste artigo, partindo de uma revisão bibliográfica, temos por objetivo discutir essas tendências, focando nas relações que podem ser estabelecidas entre o processo de envelhecimento e o aumento da busca por espaços abertos e em contato com a natureza. Inicialmente, caracterizamos o envelhecimento populacional observado no Brasil e, em seguida, fizemos o mesmo com a tendência de aumento do número de visitas nas Unidades de Conservação brasileiras, especialmente em relação à presença do idoso nestes espaços. Por fim, destacamos relações que possam existir entre estas tendências, principalmente em aspectos relacionados à promoção e implementação de políticas públicas.

³⁹⁰Mestrando em Desenvolvimento Regional pela UTFPR. Analista ambiental do ICMBio. Contato: ricardo.jerozolimski@gmail.com

³⁹¹Aluna externa em Desenvolvimento Regional pela UTFPR. Atua no projeto Cidade Amiga da Pessoa Idosa em Francisco Beltrão/PR. Contato: schweigjoelma@hotmail.com

³⁹²Doutor em Solos e Nutrição de Plantas. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Contato: jricardo28@gmail.com



2 Fundamentação teórica

2.1 Envelhecimento populacional

| 1073

Antes de avançarmos propriamente na discussão acerca do envelhecimento populacional, é importante destacarmos que trataremos como idoso aquela pessoa com idade igual ou maior que 60 anos, assim como definido no Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003). Por envelhecimento saudável, adotaremos um sentido mais amplo do que apenas a ausência de doenças em pessoas idosas, assim como destacado no Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde da Organização das Nações Unidas - ONU (2015). Assim, por envelhecimento, abordaremos inicialmente o termo ao nível de indivíduo, como sendo relacionado à manutenção da capacidade funcional. Posteriormente trataremos sobre o envelhecimento ao nível populacional.

O termo envelhecimento pressupõe, principalmente, a premissa da independência do idoso e da qualidade de vida (NASRI, 2008). Avanços no campo da saúde e da tecnologia permitiram que esta população, com acesso a serviços públicos ou privados adequados, obtivessem uma melhor qualidade de vida nessa fase, observam Miranda, Mendes e Silva (2016).

Além da importância do acesso a serviços de saúde adequados, a ONU (2015) dá destaque para a diversidade, em termos de capacidade física e mental, existente internamente no próprio grupo dos idosos. Diversidade que depende de nossa herança genética, mas também é definida nos ambientes físicos e sociais, que influenciam nossas oportunidades, decisões e comportamentos.

Voltando a atenção agora à compreensão do envelhecimento ao nível populacional, podemos evidenciá-lo por meio da demografia, que estuda a dinâmica populacional humana. Nestes termos, Nasri (2008), que estudou o envelhecimento populacional no Brasil, explica que uma população se torna mais idosa quando aumenta a proporção de indivíduos idosos em relação à proporção de jovens.

Ainda segundo Nasri (2008), na América Latina, a tendência de envelhecimento populacional possui implicações diferentes do que houve na Europa, pois lá a transição



demográfica ocorreu em outro momento histórico, onde foi acompanhada por desenvolvimento social e aumento de renda. Na América Latina, ao contrário, o autor destaca que o envelhecimento da população ocorre durante um processo de urbanização, sem melhora na distribuição de renda e aponta para uma drástica mudança no padrão da pirâmide etária brasileira.

| 1074

A Projeção da População divulgada pelo IBGE em 2018 evidencia que a população idosa (60 anos ou mais) tende a dobrar nas próximas décadas, correspondendo, no ano de 2043, a 1/4 da população brasileira, enquanto a proporção de jovens até 14 anos será de apenas 16,3% (PERISSÉ; MARLI, 2019). Brasil (2021) buscando caracterizar internamente o grupo populacional dos idosos, nota que as mulheres são maioria expressiva, correspondendo a 56% dos idosos.

2.2 Pessoas idosas e o turismo

Em estudos realizados por Ashton *et al.* (2015) em que se analisou a relevância do turismo na qualidade de vida de idosos, foi observado que o turismo está associado às sensações de bem-estar, proporcionando sociabilidade e sentimentos positivos, nem sempre presentes na vida do idoso. Dentre as pessoas que foram entrevistadas no estudo, entre 60 e 85 anos, todas consideraram as viagens turísticas importantes, preferencialmente quando realizadas com amigos ou familiares, indicando relação com o convívio social neste tipo de atividade (ASHTON *et al.*, 2015, p. 560).

Também em relação aos benefícios do turismo no processo de envelhecimento, Levrini e Maciel (2016) apontam que, para as pessoas idosas, o turismo não pode ser encarado como apenas uma procura por prazer ou fuga da realidade, mas sim como um estímulo de novos olhares, novos valores e compreensão nas relações consigo mesmo e com o outro. Levrini e Maciel (2016) e Ashton *et al.* (2015) destacam também que a longevidade, com melhoria de qualidade de vida, promove a demanda de bens e serviços voltados a propiciar uma vida mais ativa e agradável, como o turismo que está relacionado ao lazer e que proporciona entretenimento e diversifica o ambiente social.

Sobre os motivos pessoais que levam as pessoas idosas a procurarem por atividades turísticas, Silva *et al.* (2008) citam os benefícios para a saúde e também o contato com novas



culturas, integração com o meio ambiente, religiosidade, participação em eventos e fontes culturais. Segundo Oliveira (2001) apud Silva *et al.* (2008), as pessoas idosas estão viajando cada vez mais e são atraídas por locais seguros, com belas paisagens e que não exijam muito esforço, tornando-se um fator expressivo de desenvolvimento do turismo, tanto pela sua disponibilidade de tempo quanto pelo seu poder aquisitivo.

| 1075

Os locais para viagem preferidos são, geralmente: praias; estâncias hidrominerais, termas ou climáticas com finalidades terapêuticas; áreas rurais e hotéis fazendas; reservas ambientais e ecológicas; cidades culturais ou históricas e lugares com neve (LEVRINI; MACIEL, 2016). Posteriormente, abordaremos neste artigo que as unidades de conservação satisfazem algumas dessas preferências quando se trata de atividades em áreas naturais. Por sua vez, Sena, González e Ávila (2007) ponderam para a importância da presença de médico, de segurança particular e de animador turístico durante a viagem e que a agência de viagens forneça seguros contra roubos, extravios ou acidentes. Para Silva *et al.* (2008), o segmento de turismo voltado à idosos assume um mercado que vai desde cruzeiros marítimos até o ecoturismo, incluindo também atividades mais calmas e adaptadas às diferentes preferências e possibilidades.

No Brasil, o turismo de lazer voltado à população idosa está em plena expansão. Segundo dados do Ministério de Turismo, entre 2012 e 2016 houve um crescimento de 16 a 35% na procura de viagens por idosos, provocando assim um aumento na quantidade de agências de viagens e pacotes turísticos voltados para este público (LEVRINI; MACIEL, 2016).

Com relação às possibilidades para esse segmento populacional, destacamos a importância da acessibilidade turística enquanto a adequação de espaços e opções de lazer destinados aos turistas, que propiciem acesso e mobilidade (ASHTON *et al.*, 2015). Os autores citam também que a acessibilidade integra e possibilita a participação de todos, considerando suas diferentes capacidades.

Por outro lado, cabe destacar, conforme Alencar e Veiga (2006) apud Levrini e Maciel (2016), que a inserção de pessoas idosas no contexto do turismo também depende de políticas públicas voltadas para esse segmento, melhoria na qualidade dos serviços e da infraestrutura. Neste sentido, Sena, González e Ávila (2007) ponderam que a infraestrutura



necessária para atender esta demanda social é incipiente, sendo necessário que os idosos sejam considerados faixa etária privilegiada para o turismo de lazer.

2.3 Aumento do turismo em unidades de conservação

| 1076

Em termos econômicos, a indústria do turismo é uma das mais potentes em crescimento econômico e geração de renda no mundo, sendo que antes da pandemia de Covid-19, seus “impactos diretos, indiretos e induzidos somaram US\$ 8,9 trilhões em contribuições ao Produto Interno Bruto (PIB) global, representando 10,3%”. (FUNDAÇÃO GRUPOBOTICÁRIO, 2021, p. 2).

A Fundação Grupoboticário (2021), ao estudar os desafios e oportunidades para o turismo na retomada da economia após o auge da pandemia de Covid-19, cita que quando levamos em consideração os atrativos naturais, o Brasil ocupa posição estratégica no setor de turismo. Voltada ao turismo em áreas naturais, a visitação em unidades de conservação federais alcançou 15 milhões de visitantes em 2019.

Neste contexto, o setor de turismo em unidades de conservação contribui diretamente com o crescimento da economia local, ficando exemplificado no caso do Parque Municipal do Barigui de Curitiba (PR) onde foi verificado que “a cada R\$ 1,00 investido, em média R\$ 12,50 retornam para a sociedade” (FUNDAÇÃO GRUPOBOTICÁRIO, 2021, p. 1). Ainda segundo o estudo, viabilizar condições mínimas de infraestrutura em áreas naturais é uma importante estratégia para alavancar o turismo e a economia local no Brasil.

Em termos de tendência do aumento do turismo em unidades de conservação, o ICMBio (2019) cita que a visitação no período anterior à pandemia, vinha aumentando a cada ano, superando inclusive as metas institucionais. “O incremento constante da visitação está relacionado com o interesse da sociedade em conhecer o patrimônio natural brasileiro [...]”. (ICMBIO, 2019, p. 30). Complementarmente, Fundação Grupoboticário (2021) destaca que de 2006 a 2019 o turismo em unidades de conservação aumentou mais de 300%.



3 Resultados e Discussão

A partir das referências bibliográficas apresentadas evidencia-se que: i) o Brasil está em transição demográfica de envelhecimento acentuado da população; ii) o turismo é uma atividade importante para a qualidade de vida no contexto de envelhecimento saudável; iii) o turismo em áreas naturais, especialmente em unidades de conservação, está em expansão. Dessa forma podemos relacionar essas três evidências da seguinte forma: com o aumento da população idosa e a busca por atividades turísticas por estas pessoas, espera-se que o público de visitantes de unidades de conservação também assumam faixas etárias maiores.

Não encontramos dados ou estudos sobre o histórico da quantidade de visitantes idosos em unidades de conservação, cabendo destacar que esta é uma lacuna desconhecida sobre o perfil dos visitantes em unidades de conservação. De qualquer modo, é possível que a visitação em áreas naturais, inclusive o ecoturismo, acompanhe a tendência de envelhecimento populacional, tornando-se assim, essencial que as políticas públicas voltadas ao envelhecimento e ao turismo em áreas naturais dialoguem e somem esforços buscando relações que as fortaleçam durante a implementação. Miranda e Marli (2019) destacam que na gestão pública as alterações demográficas interferem diretamente em seu planejamento e que as políticas de diversas áreas como saúde, trabalho, seguridade social e previdência social podem contribuir nos cuidados específicos com a população que envelhece.

Em termos de políticas públicas no Brasil, que preveem o acesso ao lazer e ao turismo da pessoa idosa, citamos que, segundo a Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994), cabe aos órgãos públicos a implementação da política por meio de ações governamentais na área de cultura esporte e lazer, entre outras. Por sua vez, o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) determina que é obrigação da família, comunidade, sociedade e do poder público assegurar ao idoso o direito ao lazer, entre outros direitos. O documento especifica também que o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade. Entre as ações articuladas do Pacto Nacional de Implementação dos Direitos da População Idosa (BRASIL, 2021), é previsto o apoio ao turismo da pessoa idosa possuindo ações voltadas às atividades turísticas, com o objetivo de promover a inclusão social de pessoas idosas, fomentando passeios turísticos,



proporcionando melhora da saúde física, mental, emocional e social e contribuindo com a promoção do envelhecimento ativo e saudável.

Sobre políticas públicas voltadas ao turismo que preveem a presença de pessoas idosas, podemos citar a Política Nacional de Turismo (BRASIL, 2008), que prevê a incorporação de segmentos especiais de mercado, em especial os idosos, os jovens e as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, incentivando programas de descontos e facilitação de deslocamentos, hospedagem e fruição dos produtos turísticos. Ainda em termos de políticas públicas voltadas ao turismo de idosos, citamos que há previsão de que as unidades de conservação durante os processos de planejamento da visitação prevejam diferentes oportunidades de visitação, de modo a possibilitar experiências de visitação diferenciadas e que possam atender públicos com diferentes necessidades e capacidade de mobilidade, como previsto em ICMBio (2020). Algumas unidades de conservação oferecem gratuidade no ingresso para idosos.

Por fim, destacamos o que Schamel e Job (2017) dizem ao estudarem o comportamento de pessoas idosas em caminhadas em trilhas em parques nacionais nos Estados Unidos: com o envelhecimento demográfico da população, as unidades de conservação, estão sendo desafiadas a adaptar suas atividades e infraestruturas aos visitantes idosos. Os autores destacam a importância de reunir informações confiáveis e detalhadas sobre o comportamento espacial e temporal de visitantes de diferentes idades.

4 Considerações Finais

Considerando o objetivo geral deste trabalho, que é observar e destacar as relações entre o envelhecimento populacional e o aumento da visitação em unidades de conservação, verificamos que são tendências que se complementam em vários aspectos e que podem ser fortalecidas as ações integradas.

Além disso, para um envelhecimento saudável, é importante ter em mente que o acesso ao lazer, ao turismo e ao contato com a natureza são estratégias que podem promover melhorias na qualidade de vida da pessoa idosa. Assim, ao considerarmos o papel do Estado, enquanto fomentador de políticas públicas, a formulação e implementação de políticas que



atendam às demandas desta faixa etária que vem se avolumando é uma questão de justiça social e de saúde pública.

Tendo a visitação em áreas naturais como um segmento turístico que, além de gerar renda local, beneficia a saúde das pessoas, inclusive de idosos, ações que contribuam para este setor tornam-se importantes neste contexto de envelhecimento populacional. Ações voltadas ao envelhecimento devem prever o turismo e áreas naturais, assim como ações voltadas ao turismo em áreas naturais devem prever o envelhecimento da população. Sob esta premissa, podem ser alcançados melhores resultados, de forma coordenada, sinérgica e que por fim beneficiem a totalidade da população.

| 1079

Referências

ASHTON, Sandra Guerra Mary *et al.* A relação do turismo e da qualidade de vida no processo de envelhecimento. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v. XII, n. 2, p. 547 – 566, dez. 2015. Disponível em: www.rev Hosp.org/hospitalidade/article/view/586. Acesso em: 15/04/2022.

BRASIL. *Lei n 8.842, de 4 de janeiro de 1994*. Dispõe sobre a política nacional do idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jan. 1994. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 15/04/2022.

BRASIL. *Lei n 10.741, de 1 de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Diário Oficial da União, Brasília, 3 out. 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 15/04/2022.

BRASIL. *Lei n 11.771, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre a Política Nacional de Turismo. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11771.htm. Acesso em: 15/04/2022.

BRASIL. *Pacto Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa*. 2021. Disponível em: www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-idosa/pacto-nacional. Acesso em: 15/04/2022.

FUNDAÇÃO GRUPOBOTICÁRIO. *As unidades de conservação, os desafios e oportunidades para o turismo na retomada econômica*. 2021. Disponível em: [www.fundacaogrupoboticario.org.br/pt/acontece-por-aqui/Documents/Turismo%20em%20%C3%A1reas%20naturais%20\(1\).pdf](http://www.fundacaogrupoboticario.org.br/pt/acontece-por-aqui/Documents/Turismo%20em%20%C3%A1reas%20naturais%20(1).pdf). Acesso em: 15/04/2022.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. *Relatório de Gestão 2019*. Brasília: 2019. Disponível em:



www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/Acesso_Informacao/Auditorias/Processos_de_Contas_Anuais/relatorio_de_gestao_Ano_2019.pdf. Acesso em: 15/04/2022.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. *Rol de oportunidades de visitação em unidades de conservação*. 2ª Edição. Brasília: 2020.

Disponível em:

https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/edital/rovuc_rol_de_oportunidades_de_visitacao_em_unidades_de_conservacao.pdf. Acesso em: 15/04/2022.

LEVRINI, Gabriel R. D.; MACIEL Giuliane. Fatores de influência no Processo de Compra de Serviço de Turismo por Idosos. *Marketing & Tourism Review*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1 – 34, 2016. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/mtr/article/view/3715>. Acesso em: 15/04/2022.

MIRANDA, Gabriela Morais Duarte; MENDES, Antonio da Cruz Gouveia; SILVA, Ana Lúcia Andrade da. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.* Rio de Janeiro, 19(3), p. 507-519, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-98232016019.150140>. Acesso em: 15/04/2022.

NASRI, Fabio. O envelhecimento populacional no Brasil. *Einstein*, São Paulo, n.6, supl 1, p. s4-s6, 2008. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online>. Acesso em: 15/04/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde Pública*. Estados Unidos: ONU, 2015. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186468/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf. Acesso em: 15/04/2022.

PERISSÉ, Camille; MARLI, Mônica. Caminhos para uma melhor idade. *Retratos: Revista do IBGE*, Rio de Janeiro, p. 19 – 24, fev. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf. Acesso em: 15/04/2022.

SCHAMEL, Johannes; JOB, Hubert. *National Parks and demographic change – Modelling the effects of ageing hikers on mountain landscape intra-area accessibility. Landscape and Urban Planning*. v. 163, p. 32-43, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.landurbplan.2017.03.001>. Acesso em: 15/04/2022.

SENA, Maria de Fátima Alves de; GONZÁLEZ, Jahumara Gloria Téllez; ÁVILA, Marco Aurélio. Turismo da terceira idade: análises e perspectivas. *Caderno Virtual de Turismo*, v. 7, n. 1, p. 78-87, 2007. Disponível em: www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php/caderno/article/view/175. Acesso em: 15/04/2022.

SILVA, Nivaldo Pereira da *et al.* A qualidade de vida vista com o olhar da experiência: um estudo do segmento de turismo da melhor idade da *et al.* In: ENCONTRO DE ENGENHARIA E TECNOLOGIA DOS CAMPOS GERAIS, 4, 2008, Ponta Grossa. *Anais [...]*.



Ponta Grossa: UEPG, 2008. Disponível em: www.4eetcg.uepg.br/oral/23_1.pdf. Acesso em: 15/04/2022.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 14: MIGRAÇÕES (FORÇADAS), DIREITOS HUMANOS E (RE)EXISTÊNCIAS



A VULNERABILIDADE DO DESLOCAMENTO FORÇADO DE MULHERES E MENINAS REFUGIADAS E AS DIFICULDADES PARA SUA PROTEÇÃO: é possível recorrer aos direitos humanos?

| 1083

*Elisa Cardoso Ferretti*³⁹³

*Janete Rosa Martins*³⁹⁴

Palavras-chave: Direitos humanos, Gênero, Mulheres, Refugiadas.

1 Introdução

O presente trabalho tem como objeto central a abordagem sobre as dificuldades na efetivação dos direitos humanos das mulheres e meninas refugiadas, considerando a expressiva movimentação transfronteiriça que assola o contexto global, a intensa realidade pandêmica e a vulnerabilidade inerente à mobilidade feminina forçada que constitui um dos percentuais mais elevados nos quadros de deslocamentos globais. Nota-se, contemporaneamente, a complexidade inerente às discussões humanitárias e a necessidade de ampliação da matriz protetiva dos direitos humanos, integrando-os às redes normativas para proteção de grupos especialmente vulnerabilizados. Nessa reflexão, a movimentação migratória forçada de mulheres e meninas, demonstrada a partir de significativos percentuais, apresenta a importância de reflexões inter-relacionadas entre questões de gênero, direitos humanos e refugiados. Dessa forma, amparando-se pela utilização de método hipotético-dedutivo e procedimento bibliográfico, questiona-se: a atual conformação dos direitos humanos pode contribuir para a proteção das mulheres refugiadas na atualidade?

Para o desenvolvimento teórico objetiva-se pontuar acerca da intensidade dos fluxos migratórios forçados na atualidade e as condições para sua intensificação no contexto

³⁹³ Mestranda em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Santo Ângelo/RS, Bolsista CAPES/PROSUC. E-mail: elisaacardosoo@gmail.com.

³⁹⁴ Doutora em Ciências Sociais pela UNISINOS – São Leopoldo/RS. Professora da Pós-graduação Stricto Sensu em Direito – Mestrado e Doutorado e da Graduação em Direito – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus de Santo Ângelo/RS. E-mail: janete@san.uri.br.



complexo de desenvolvimento da sociedade contemporânea, marcada pela perversidade das estruturas neoliberais, além de especificar-se a abordagem para pontuar a carga de vulnerabilidades inscritas no deslocamento forçado de mulheres e meninas refugiadas, a magnitude de grandes conflitos e suas implicações para a mobilidade feminina. Por fim, buscando envolver a temática dos direitos humanos, intenta-se destacar a sua conformação excludente no período atual, demonstrando as ineficiências nas garantias de direitos, especialmente as dificuldades para sua efetivação no contexto dos deslocamentos de mulheres refugiadas, intensamente vulnerabilizadas e afastadas de pautas humanitárias consistentes.

| 1084

2 Fundamentação Teórica

A era contemporânea desenvolve-se sob instáveis mecanismos neoliberais, guiados pela incessante busca de dominação, poder, ocidentalização, uniformidade e concatenação de uma política tecno-informacional que, paradoxalmente, diversifica as possibilidades de comunicação entre indivíduos em quaisquer partes do globo, contudo, ao mesmo tempo, distancia os seres humanos do fortalecimento de laços de proximidade, alteridade e hospitalidade. Com efeito, avançando nas estruturas do anterior século da morte, marca-se o desenvolvimento do século da indiferença e desumanidade, de forma que, nesse contexto, benefícios e malefícios, progressões e regressões, avanços e retrocessos circundam o cotidiano de uma sociedade internacional cada vez mais ignorante às consequências de suas atitudes, as quais, diante da potência das inter-relações intermediadas pela era tecnológica e pelo poderio neoliberal, vulnerabilizam a vida de milhões de indivíduos incapazes de acompanhar as transições socioeconômicas, políticas e culturais.

Em razão dos entraves característicos da era contemporânea, conseqüentemente, a mobilidade humana atingiu níveis calamitosos, colapsando a vida de milhões de indivíduos que necessitam deslocar-se de suas localidades de origem em busca de uma vida com dignidade. A movimentação global, por sua vez, apresenta distintas variações, abarcando especificidades fáticas e normativas quanto as modalidades migratórias existentes, de modo que, atualmente, milhões de seres humanos encontram-se em situações vulneráveis e precarizadas de movimentação transfronteiriça, compondo números permeados por deslocamentos forçados decorrentes de variadas formas de perseguições, guerras e conflitos



civis, desastres e mudanças climáticas, bem como situações extremas de violações de direitos humanos, segundo Liliana Lyra Jubilit (2007); além de movimentações voluntárias, consistindo em deslocamentos que envolvem, em sua maioria, migrantes econômicos em busca de melhores oportunidades de vida.

A expressividade numérica dos fluxos migratórios, em específico das modalidades forçadas, alça estimativas que crescem progressivamente ano após ano, demonstrando as ineficiências organizacionais da sociedade internacional em sua atual conformação informada por profundas desigualdades e exclusões sociais. Atualmente, segundo dados do Relatório Tendências Globais, atualizado anualmente pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2021), subsistem mais de 82,4 milhões de indivíduos deslocados pelo mundo no decorrer do ano de 2020, dentre os quais somam-se mais de 26,4 milhões de refugiados, 48 milhões de deslocados internos, 4,1 milhões de solicitantes de asilo e 3,9 milhões de venezuelanos deslocados para o exterior. Comparando-se com os números anteriores, observa-se um acréscimo de 2,9 milhões de indivíduos na totalidade de deslocados e 400 mil refugiados, números que se encontram em constante acréscimo, mormente o conflito entre as nações ucraniana e russa que motivaram a fuga de milhões de ucranianos em situação de refúgio (UNHCR, 2021).

A vulnerabilidade inscrita na movimentação dos refugiados é intensa, desde a fuga de suas localidades de origem, travessias arriscadas e precarizadas, além das incertezas de um recebimento amistoso nos países de acolhida. Considerados, na dicção de Zygmunt Bauman (2005), enquanto descartáveis, redundantes, indesejáveis e refugos humanos, os refugiados são cotidianamente atingidos pelo sentimento de indiferença de uma sociedade que perdeu seus ideais solidários e encara a dominação neoliberal como grande guia de desenvolvimento, excluindo todos aqueles que não conseguem fazer parte da proposta do capital. Além de tais nuances econômicas, os refugiados ainda são vulnerabilizados no campo cultural, uma vez que são fortemente atingidos pelos prospectos homogeneizantes da matriz ocidental, perpetuando políticas excludentes com objetivo de manutenção de padrões uniformes, notadamente, envolvendo o homem branco, cidadão de nações ocidentais, heterossexual e bem afirmado financeiramente, conforme aborda Costas Douzinas (2009).

Dentro desse contexto de exclusões, do enfrentamento de uma contundente crise migratória, além dos efeitos pandêmicos que multiplicam as dificuldades enfrentadas, as



problemáticas envolvendo grupos especialmente vulnerabilizados necessitam ser analisadas no particular de suas especificidades. Por consequência, a situação de milhões de mulheres e meninas sujeitas aos deslocamentos forçados pelo mundo, motivados por perseguições de diversas ordens, são particularmente atingidas por episódios de violência doméstica intensificada pela realidade pandêmica, violência de gênero seja nas localidades de origem ou de acolhida, sujeição à exploração sexual, além de acesso limitado a informações em países de cultura mais restritiva aos direitos das mulheres (UNHCR, 2021). Dessa forma, em um cenário no qual os direitos humanos estão engessados em perspectivas hegemônicas e abstratamente universais, não se tem uma garantia efetiva de seus preceitos humanitários, especialmente para as mulheres e meninas deslocadas em condições de intensa vulnerabilidade.

Nesse horizonte, a mobilidade feminina alcança, atualmente, cerca de 47% dos deslocamentos forçados no mundo (UNHCR, 2021), refletindo o posicionamento de uma sociedade excludente e ainda pouco preparada para correlacionar, profundamente, os estudos, práticas e políticas envolvendo as questões do Direito dos Refugiados e de Gênero nos debates internacionais. A falta de reconhecimento das pautas identitárias femininas, permeadas por lutas históricas ao longo dos séculos, entrava a percepção das vulnerabilidades inscritas na movimentação transfronteiriça de mulheres e meninas, espelhando uma das críticas existentes quanto ao instrumento base da normativa do Direito Internacional dos Refugiados, a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, que acaba por externalizar uma percepção fortemente androcêntrica e heteronormativa, segundo Elena Fiddian-Qasmiyeh (2014), a partir da qual, focaliza-se no desenvolvimento de esquemas de proteção migratórios sob fortes influências de problemáticas com inclinações masculinas.

Diante do contexto de extrema vulnerabilidade na consideração das pautas femininas, posteriormente à Convenção de 1951, iniciaram-se determinados movimentos internacionais, de cunho normativo e judicial, objetivando discussões voltadas às questões de gênero. Em nível de produção normativa concatenaram-se a elaboração de documentos específicos para a proteção de mulheres como as Diretrizes sobre a Proteção das Mulheres Refugiadas em 1991, seguida de outros documentos elaborados no Canadá e Estados Unidos; o estabelecimento de precedentes judiciais, a exemplo do caso *Attorney-General of Canada*



and Ward em 1993, possibilitando o reconhecimento da perseguição contra mulheres por agentes não estatais, como a violência advinda de membros da família, enquanto motivação válida para solicitação de asilo; decisão estadunidense admitindo casos de mutilação genital feminina como forma de perseguição de gênero, no caso *Kasinga, 211 and N. Dec 357 de 1966*; e o caso *UK's Islam v Secretary of State for the Home Department*, concedendo asilo para refugiadas paquistanesas, deslocadas por conta de violência doméstica (FIDDIAN-QASMIYEH, 2014).

| 1087

Em função da ausência de uma definição precisa na questão de gênero, ao deslocamento das mulheres refugiadas pode-se conferir o enquadramento perante a motivação de “pertencimento a determinado grupo social” para a abordagem acerca do reconhecimento da condição de refugiada (JUBILUT, 2007), o que, contudo, não reflete as profundas dimensões das discussões envolvendo gênero, tampouco todas as particularidades e tendências de enfrentamento de formações sociais patriarcais. Dessa forma, as pautas femininas envolvem lutas árduas contra os poderes dominantes, apresentando-se enquanto grupo extremamente vulnerabilizado, sujeito ao descrédito social, à violência à discriminação, de modo que, todas essas questões, cotidianamente enfrentadas, são maximizadas quando repousam como motivação para o deslocamento forçado de mulheres, crianças e jovens. Sabe-se, nesse sentido, que a prática de escuta das reivindicações femininas é culturalmente desacreditada, tornando as pautas de lutas, solicitações e denúncias adstritas aos comandos da perspectiva dominante.

Segundo as Diretrizes Sobre a Proteção Internacional acerca da perseguição de gênero, elaborada pelo ACNUR, as solicitações para o reconhecimento do status de refugiado(a), nesses casos, envolvem questões como “[...] atos de violência sexual, violência doméstica/familiar, planejamento familiar forçado, mutilação genital feminina, punição em razão de uma transgressão dos costumes sociais, e discriminação contra homossexuais” (2011, s.p.). Tal como o documento menciona, a perseguição motivada por questões de gênero não encontra um significado jurídico específico para o termo, o que, conseqüentemente, dificulta o estabelecimento de uma proteção jurídica estável e socialmente adequada. As pautas femininas, envolvem lutas de séculos e, nesse contexto, somam-se as pautas das mulheres refugiadas, vulnerabilizadas pela situação do deslocamento transfronteiriço forçado que as submete a perigosas travessias, insegurança e



incerteza no acolhimento, além de situações abusivas no decorrer dos percursos, podendo sujeitá-las a condições degradantes de abuso, exploração e tráfico.

A necessidade de movimentação forçada conduz a extremos e, nesse aporte, a proteção dos direitos humanos na atual sociedade não ocorre de maneira ampla, tampouco suficiente para a proteção de todos os seres humanos sem quaisquer formas de discriminação, tal como objetivado com a sua internacionalização. A garantia de direitos na seara humanitária é restrita e condicionada pelos esquemas neoliberais hegemônicos, priorizando a manutenção da ordem, da dominação, da concepção cultural ocidental, dos centros de poder e de indivíduos considerados como superiores no esquema global, de modo que se forja uma realidade complexa e excludente, onde, segundo Joaquín Herrera Flores, “[...] apesar de nos dizerem que temos direitos, a imensa maioria da população mundial não pode exercê-los por falta de condições materiais para isso” (2009, p. 27), o que, conseqüentemente, aprofunda progressivamente percentuais de desigualdade social, exclusão e vulnerabilidade.

As mulheres e meninas refugiadas somam grandes percentuais nos deslocamentos forçados, de modo que, sujeitas a episódios de intensa exploração e desumanização, são desprovidas da possibilidade de invocar os direitos humanos ao seu favor, considerando o seu atual condicionamento excludente, que, historicamente, objetivou a padronização de ideais protetivos para parcelas ocidentalizadas dominantes, o que, por consequência, entrava sobremaneira discussões emancipatórias, inclusivas e diversificadas. Nesse aspecto, a insuficiência de elementos normativos atentos a especificidade do movimento migratório forçado feminino e a ausência de uma proposta de direitos humanos efetivamente pautada na alteridade e humanidade, afasta mulheres e meninas refugiadas de alcançar uma efetiva proteção na seara internacional.

3 Considerações Finais

Cotidianamente, numerosos casos de extrema violência e inferiorização atingem a vivência – em verdade, a sobrevivência – de milhões de mulheres e meninas deslocadas forçadamente à deriva das proposições humanitárias, de redes normativas adequadas as especificidades de sua movimentação, bem como da percepção excludente que ancora os



direitos humanos atualmente. A situação posta apresenta-se demasiadamente profunda para o breve estudo desenvolvido, de modo que a interdisciplinaridade que a matéria requer, cruzando redes normativas, principiológicas, sociológicas e filosóficas, demonstra a complexidade da questão, bem como o longo percurso da humanidade para o desenvolvimento de práticas e políticas inclusivas que possam delinear uma nova abordagem para os direitos humanos, amparando os direitos e anseios de todos os seres humanos, inclusive, indivíduos vulnerabilizados pela organização restritiva da sociedade internacional.

Conforme abordado, os direitos humanos, tanto em sua gênese como contemporaneamente, não são efetivamente garantidos a todos os indivíduos, dificultando a proteção de grupos excluídos, tal como no estudo em questão, referente a situação das mulheres refugiadas. As múltiplas condições vulnerabilizantes que perpassam o deslocamento feminino são contundentes e ancoradas em práticas patriarcais que inferiorizam as pautas de gênero e as lutas históricas que envolvem os direitos das mulheres, somando-se às inúmeras dificuldades que informam as pautas dos direitos dos refugiados, a delicada situação do contexto pandêmico, a complexidade da temática frente ao desenvolvimento da sociedade complexa, bem como a indiferença explanada por grande parte dos indivíduos para o acolhimento e integração de todos e todas que adentram o território das nações em busca de proteção, de uma vida digna e de sobrevivência.

Portanto, a confluência de diálogos entre as temáticas abordadas apresenta-se de extrema relevância para que a proteção das mulheres refugiadas possa desenvolver-se de maneira efetiva e atenta às dificuldades de um dos grupos mais vulneráveis aos preceitos de dominação e exclusão. Dessa forma, os direitos humanos em sua atual conformação não são suficientes para que tal mudança paradigmática seja efetuada, de modo que, diante da urgência das pautas femininas no contexto migratório forçado, a intensidade da violação de seus direitos e todas as situações desumanas as quais são sujeitas, demonstram que as discussões sobre a temática precisam ser abordadas de forma profunda, humana e empática, de modo que a humanidade consiga desenvolver-se de forma mais solidária, hospitaleira e sensível.

REFERÊNCIAS



ACNUR. Diretrizes sobre Proteção Internacional nº 01. Perseguição baseada no Gênero, no contexto do Artigo 1A (2) da Convenção de 1951 e/ou Protocolo de 1967 relativos ao Estatuto dos Refugiados. In: ACNUR. *Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado de acordo com a convenção de 1951 e o protocolo de 1967 relativos ao estatuto dos refugiados*. 2011. Disponível em:

https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual_de_procedimentos_e_crit%C3%A9rios_para_a_determina%C3%A7%C3%A3o_da_condi%C3%A7%C3%A3o_de_refugiado.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

| 1090

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. Trad. Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FIDDIAN-QASMIYEH, Elena. Gender and Forced Migration. In: FIDDIAN-QASMIYEH, Elena; LOESCHER, Gil; LONG, Katy; SIGONA, Nando (Orgs.). *The Oxford Handbook of Refugee & Forced Migration Studies*. New York: Oxford University Press, 2014. Disponível em:

<https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199652433.001.0001/oxfordhb-9780199652433>. Acesso em: 05 abr. 2022.

FLORES, Joaquín Herrera. *A reinvenção dos direitos humanos*. Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

JUBILUT, Liliana Lyra. *O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro*. São Paulo: Método, 2007. Disponível em:

<http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/O-Direito-Internacional-dos-Refugiados-e-sua-Aplica%C3%A7%C3%A3o-no-Ordenamento-Jur%C3%ADdico-Brasileiro.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

UNHCR. *Global Trends: Forced Displacement in 2020*. 2021. Disponível em:

<https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/60b638e37/global-trends-forced-displacement-2020.html>. Acesso em: 05 abr. 2022.



DESAFIOS À INSERÇÃO LABORAL DAS MULHERES IMIGRANTES

*Lupércia Colossi Dal Piaç*³⁹⁵

*Márcia Luíza Pit Dal Magro*³⁹⁶

| 1091

Agência Financiadora: UNIEDU/FUMDES

Palavras-chave: imigração laboral feminina, divisão sexual do trabalho, trabalho precário.

1 Introdução

Analisar as migrações internacionais significa considerar também a população feminina e como ela está inserida nos processos migratórios. As desigualdades sociais são fatores que colaboraram para a crescente feminização dos fluxos migratórios internacionais, sendo cada vez mais maior o número de mulheres que migram motivadas por um estado de necessidade, inclusive na busca de trabalho.

Em que pese o aumento de rostos femininos nos fluxos migratórios, as mulheres permanecem invisibilizadas no mercado de trabalho, visto que a figura masculina carrega historicamente a imagem de migrante trabalhador, restando para as mulheres as atividades “tipicamente femininas”, como em setores de serviços, cuidados e trabalhos domésticos. Embora homens e mulheres imigrantes estejam expostos à precarização do trabalho, as mulheres são as que apresentam maior vulnerabilidade em todo o processo migratório, já que a experiência laboral feminina é historicamente exposta às práticas de exclusão e segregação social.

Nesse contexto, com o objetivo de analisar como se dá o processo de inserção laboral das mulheres imigrantes no município de Concórdia/SC, este trabalho trata da feminização

³⁹⁵ Mestre em Políticas Sociais e Desenvolvimento Regional pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atua no Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia. Contato: lcolossi@unochapeco.edu.br

³⁹⁶ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Contato: mapit@unochapeco.edu.br



das migrações, discute questões relativas à divisão sexual do trabalho e à precariedade laboral que as mulheres imigrantes estão sujeitas.

Com abordagem qualitativa, técnicas de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, o estudo contou com a participação de três servidoras públicas municipais e sete mulheres imigrantes. As informações obtidas foram avaliadas por meio do método da análise temática de conteúdo.

| 1092

2 A Feminização das Migrações Internacionais

Como consequência dos debates de gênero e das lutas feministas que defendiam a visibilidade de mulheres nos espaços públicos, a temática da mobilidade humana passou a incorporar as mulheres não mais como acompanhantes e dependentes dos homens, mas como integrantes ativas dos fluxos migratórios (BAENINGER; PERES, 2017). Em meados da década de 80 houve uma intensificação quantitativa da população feminina nos fluxos migratórios. Como resultado da crise capitalista que acentuou as desigualdades sociais e o empobrecimento da classe trabalhadora (sobretudo a feminina) no período, as mulheres passaram a se deslocar em busca de melhores condições de vida (MARINUCCI, 2012; MOROKVASIC, 2002).

A crescente feminização dos fluxos migratórios internacionais, sua visibilidade e as contribuições de estudos na perspectiva de gênero foram fatores fundamentais que modificaram a invisibilidade de mulheres migrantes, redefinindo-as como figuras centrais desses fluxos (MAGLIANO, 2007), sendo cada vez mais crescente o número de mulheres que migram em busca de trabalho para o seu sustento e de seus familiares (MARINUCCI, 2007).

Assim, todas as imigrantes entrevistadas manifestaram a necessidade e/ou o desejo de conseguir enviar valores para auxiliar algum familiar ou amigo que ficaram em seus países de origem. Nem todas conseguem, em razão do baixo salário que recebem e das contas que precisam quitar para poderem se manter no atual local de residência.

Em 2019, ano com maior número de emissões de carteira de trabalho (39.813) no país, as venezuelanas foram responsáveis por 63% das emissões, seguidas das haitianas (20%) e cubanas (5%) (CAVALCANTI et al., 2020). Em que pese essas nacionalidades não terem sido definidas previamente para a realização deste estudo, coincidentemente foram mulheres



dessas três nacionalidades que participaram da pesquisa de campo em Concórdia/SC.

De acordo com o Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiros (Sincre) e com o Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra), a partir de 2017 houve uma simetria em relação ao número de homens e mulheres que migraram para o município de Concórdia, sendo que muitas delas estão à procura de melhores condições de vida para si e/ou para seus familiares.

Nesse sentido, as entrevistadas relataram que a necessidade da migração se deu em razão das dificuldades econômicas e sociais vivenciadas em seus países de origem, justificando a vinda ao município em busca de trabalho.

Dessa forma, o aumento do fluxo migratório internacional feminino revela novas questões para serem consideradas e discutidas, haja vista a influência das relações sociais de sexo, classe e etnia no processo de mobilidade de mulheres. Além disso, ao tratar da feminização da migração, faz-se imperioso realizar uma breve análise em relação à Divisão Sexual do Trabalho (DST), que introduzirá problemáticas relativas a questão desse tema.

3 A Divisão Sexual do Trabalho (DST) e seus Reflexos no Trabalho de Mulheres Imigrantes

A precariedade do trabalho feminino tem como base a Divisão Sexual do Trabalho (DST), que produz desigualdades entre os gêneros, atribuindo valor superior ao que é realizado pelos homens (HIRATA, 2009). A DST estabelece espaços e tipos de atividades de maneira assimétrica entre homens e mulheres, de modo que as desigualdades presentes no mundo do trabalho se manifestam nos extremos das funções, ou seja, o que é desempenhado pelo homem e o que é executado pela mulher, diferenças salariais e contrastes em relação ao desemprego. Nesse sentido, Kergoat (2003) afirma que as condições de emprego não são as mesmas entre os sexos, nem no acesso, tampouco na permanência.

Neste estudo, a precariedade laboral do trabalho de mulheres imigrantes também é marcada pelas desigualdades produzidas a partir da DST, onde os principais apontamentos são em relação à dificuldade de encontrar trabalho; a facilidade maior do homem ingressar no mercado de trabalho do que elas, e a oferta de empregos em condições subalternas, principalmente quando negras.



Silvia, que presta atendimento de saúde às imigrantes em Concórdia/SC, relata que não é comum atender uma imigrante que não tenha a necessidade de trabalhar e que muitas delas afirmam que o homem consegue trabalho de forma mais fácil. As assistentes sociais salientam que percebem o esforço dessas mulheres na procura de um emprego qualificado e que elas, muitas vezes, se sentem injustiçadas por não conseguirem se inserir no mercado de trabalho digno, sobrando apenas trabalhos de limpeza ou no frigorífico, inclusive para as que possuem ensino superior ou experiência laboral mais qualificada.

| 1094

Nunes (2018) afirma que mesmo com o aumento de mulheres em diversas esferas do trabalho no mundo, não houve melhoria na condição de vida ou igualdade de gênero, ocorrendo apenas a inserção de mulheres em trabalhos temporários e informais. Isso realça a desvalorização social da mulher na inserção laboral.

A elas cabem trabalhos precários, inclusive àquelas que são oriundas de países em desenvolvimento, como no caso das entrevistadas nesta pesquisa. Estes fatores estão relacionados à lógica da DST, que como dito acima, atribuem tarefas específicas para o homem e para a mulher, responsabilizando a figura feminina na busca de renda para a família e tendo na imigração com fins laborais uma alternativa para a pobreza (NUNES, 2018).

Por meio dos depoimentos pode-se perceber que no mercado de trabalho de Concórdia a oferta de trabalho também não acontece de forma igualitária entre homens e mulheres, havendo, na maioria das vezes, apenas a oportunidade para trabalhar em serviços domésticos, limpeza e cuidado. Nesse sentido, vários foram os relatos das entrevistadas de que ao procurar emprego, o trabalho que lhes eram oferecidos diziam respeito a estas atividades consideradas por elas subalternas. Vislumbra-se, ademais, que tanto as imigrantes que possuem ensino superior, quanto as que não possuem, se sentem diminuídas com esse tipo de trabalho.

A partir dos resultados deste estudo, observa-se que a condição de mulher e imigrante intensifica o processo de exploração para o trabalho informal. Parella (2005) afirma que os serviços domésticos oferecidos para as imigrantes se regulam, na maioria dos casos, por contratos frágeis, que estão acompanhados do imaginário servil, da desvalorização ideológica como trabalho e da incidência da informalidade.

Em relação ao mercado laboral, compreende-se que além das mulheres enfrentarem a divisão sexual do trabalho, as imigrantes, quando comparadas às nacionais, são as mais



atingidas pelas desigualdades de gênero, de maneira que a maioria dessas trabalhadoras estão empregadas em trabalhos com baixa ou inexistente possibilidade de ascensão. Como muitas delas reconhecem, os trabalhos que encontram no município são aqueles que a população nativa se recusa a realizar, como exemplo o trabalho no frigorífico, que passou a ser habitualmente intitulado como “trabalho de imigrantes”.

| 1095

4 Precariedade Laboral do Trabalho Imigrante Feminino

A condição de imigrante é repleta de dificuldades, inclusive para as mulheres, que vivenciam uma maior flexibilização, precariedade laboral, sustentando o sistema capitalista global de mão de obra imigrante e barata. Nesse sentido, Antunes e Alves (2004, p. 337), destacam um aumento significativo do trabalho feminino no mundo contemporâneo, que “atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados” e é absorvida preferencialmente no âmbito do trabalho precarizado e desregulamentado.

Seja causa ou efeito, o papel das mulheres nesse crescente mercado de trabalho coincidiu com a evolução do precariado. Conforme anota Standing (2014), elas estão ocupando uma parcela desproporcional de empregos precários, sujeitando-se facilmente a contratos de curto prazo ou a trabalharem sem contrato algum. Isso acontece muitas vezes pela necessidade de sustento da família, uma vez que a migração feminina geralmente é motivada “pelo desejo de assegurar o bem-estar econômico de suas famílias” (OIT, 2009, p. 72). Essa responsabilidade “as coloca em uma situação de maior vulnerabilidade e, não raramente, as obriga a aceitar duras condições de trabalho e tolerar violações hediondas dos próprios direitos, para garantir as remessas” aos que ficaram no país de origem (MILESI; MARINUCCI, 2015, p. 58).

Hirata (2016, p. 54) destaca que o trabalho de cuidado consiste em trazer respostas concretas às necessidades alheias e considera-o um “exemplar das desigualdades imbricadas de gênero, de classe e de raça, pois os cuidadores são majoritariamente mulheres, pobres, negras, muitas vezes migrantes”, não sendo apenas o gênero, “mas também o pertencimento de classe e de raça que, na nossa cultura, permite identificar quem pratica o cuidado e de que maneira” (TRONTO, 2009, p. 156), pois é “um trabalho precário, com baixos salários, mal remunerado, pouco reconhecido e pouco valorizado” (HIRATA, 2016, p. 55).



Nessa mesma linha está o trabalho no setor doméstico, que comumente é ofertado para essa população feminina. Apesar de exercer um papel fundamental para a reprodução da força de trabalho, o trabalho doméstico, na perspectiva marxista, não é considerado como trabalho produtivo, uma vez que não produz mercadoria cuja troca se alcance um valor.

As mulheres interlocutoras desta pesquisa, que sustentam o sistema capitalista global de mão de obra imigrante e barata, demonstraram que a experiência ou a possibilidade em trabalhar no serviço doméstico não lhes é atrativa, tampouco satisfatória. Para elas, trabalhar no setor doméstico representa uma decadência de status social, até mesmo porque elas não desempenhavam esse tipo de atividade em seus países de origem. Segundo Joseph e Handerson (2015), a frustração dessas mulheres existe, pois muitas destas trabalhadoras tiveram a sua condição de vida agravada nos países de chegada.

Nessa perspectiva, as servidoras públicas vinculadas à assistência social do município relataram que sentem uma certa angústia por parte dessas mulheres quando lhes são ofertados serviços domésticos ou na agroindústria. Destacaram também o sofrimento delas pela inserção em postos de trabalhos inferiores aos que desempenhavam em seus países de origem.

As distinções entre as áreas de trabalho das imigrantes em seus países de origem e no Brasil demonstram clara desvalorização da formação ou da experiência profissional dessas mulheres, as quais, em razão da necessidade de sobrevivência, se sujeitam a funções de menor remuneração, com maior desgaste físico e mental e de menor prestígio em relação às suas qualificações.

A inserção no mercado de trabalho e na nova sociedade são os grandes desafios das mulheres imigrantes, especialmente quando a discriminação em relação ao gênero assume diferentes dimensões, conforme seja a origem étnica, racial, a classe social ou orientação sexual às quais pertencem as mulheres.

5 Metodologia

A pesquisa ocorreu no município de Concórdia/SC, que está localizado na região Sul do Brasil. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, em que foram utilizadas técnicas de pesquisa documental e entrevista semiestruturada. A pesquisa contou com a participação



de três servidoras públicas municipais (vinculadas às Secretarias de Saúde e de Assistência Social do município) e sete imigrantes (três haitianas; duas venezuelanas e duas cubanas). As imigrantes participantes da pesquisa foram escolhidas por meio da técnica da bola de neve, independente da sua nacionalidade, tendo como critérios de inclusão: a) idade superior a 18 (dezoito) anos; b) residência em Concórdia há pelo menos seis meses; c) ter vínculo de emprego ou estar procurando trabalho. Todos os nomes citados neste resumo são fictícios. As informações obtidas foram analisadas por meio da análise temática de conteúdo, proposta por Minayo (2004).

| 1097

6 Conclusão

As condições econômicas, políticas, sociais, ambientais, bem como a necessidade de subsistência têm levado um número considerado de mulheres a emigrar de seus países a fim de alcançarem melhores condições de vida para si e para seus familiares.

A partir das entrevistas realizadas, verificou-se que apesar de a mulher imigrante possuir ensino superior, experiência laboral, domínio ou aceitável compreensão do idioma português, têm muita dificuldade de se inserir no mercado de trabalho do município. Seis, das sete imigrantes entrevistadas estão inseridas em postos de trabalhos muito inferiores à sua formação, experiência laboral ou anseios. Sobram apenas as ofertas de trabalhos de limpeza, serviços gerais, de cuidado ou na agroindústria.

Além disso, a oferta de trabalho não acontece de forma igualitária entre homens e mulheres, pois, na maioria das vezes, para as imigrantes, inclusive as negras, a primeira ou única oportunidade que surge refere-se a trabalhos subalternos. Estes fatores estão relacionados à lógica da divisão sexual do trabalho, que atribuem trabalhos específicos para o homem e para a mulher, e demonstram as desigualdades existentes nas relações sociais de gênero.

Assim, encontrar um trabalho decente, que reconheça o potencial da mulher imigrante (e muitas vezes negra), mostrou-se um dos maiores desafios para elas. A trajetória das mulheres imigrantes entrevistadas nessa pesquisa representa a condição de tantas outras imigrantes, que, além das dificuldades de se inserir em uma atividade relacionada às experiências trazidas do país de origem e/ou encontrar um trabalho digno, possuem como



característica em comum as experiências do desemprego e do trabalho precário. Em que pese a maioria das imigrantes entrevistadas terem acessado o ensino superior, dominarem mais de um idioma e trazerem de seus países de origem boas experiências profissionais, estas não conseguiram se inserir em trabalhos relacionados a sua área de formação ou experiência profissional, pelo contrário, estão desempregadas ou inseridas em postos de trabalho absolutamente diferentes do que realizavam em seus países.

| 1098

Referências

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. *As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital*. Revista Educação Social. Campinas – SP, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. *Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil*. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 34, n. 1, 2017.

Cavalcanti, Leonardo; Oliveira, T.; Macedo, M., *Imigração e Refúgio no Brasil*. Relatório Anual 2020. Observatório das Migrações Internacionais; Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

HANDERSON, Joseph; JOSEPH, Rose-Myrlie. *As Relações de Gênero, de Classe e de Raça: mulheres migrantes haitianas na França e no Brasil*. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas V.9 N.2, 2015.

HIRATA, Helena. *A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho*. Sociologias, n. 21, 2009, p. 239-261. 104

HIRATA, Helena. *O cuidado em domicílio na França e no Brasil*. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva et al. *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016. p. 193-202.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. *Novas configurações da divisão sexual do trabalho*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

KERGOAT, Danièle. *Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo*. In: HIRATA, Helena et al. (org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.

MAGLIANO, Maria José. *Mujeres, migración y roles de género*. El caso de la migración boliviana hacia Argentina. In: *Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, 11., 2007, San Miguel de Tucumán. Anais. San Miguel de Tucumán: Universidad de Tucumán, 2007.



MARINUCCI, Roberto. *Feminização das migrações*. Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2007.

MILESI, R.; MARINUCCI, Roberto. *Mulheres migrantes e refugiadas a serviço do desenvolvimento humano dos outros*. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOROKIVASIC, Mirjana. “*Birds of Passage are also women*”. *International Migration Review*, v. XVIII, n. 4, Winter 1984. p. 886-907.

NUNES, Ivna de Oliveira. *Migração e Divisão Sexual do Trabalho: um olhar para o trabalho das mulheres*. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/20267> .

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *World Employment and Social Outlook: Trends 2019*. Disponível em: <https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2019/lang--en/index.htm>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Trabalho e família: rumo a novas formas de conciliação com corresponsabilidade social*. Brasília: OIT, 2009.

PARELLA, S. *Segregación laboral y “vulnerabilidad social” de la mujer inmigrante a partir de la interacción entre clase social, género y etnia*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), 2005. p. 95-138.

STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

TRONTO, J. *Un monde vulnérable: pour une politique du care* - Coll. Textes à l'Appui (Paris: La Découverte, [1993], 2009.



DISCURSOS SOBRE MIGRANTES EM CHAPECÓ: medo, inimigos, violência e xenofobia

*Eduardo Fabrin Wildner*³⁹⁷

| 1100

Agência Financiadora: CAPES/PROSUC

Palavras-chave: Migrantes, discursos, medo, inimigo, linchamento.

1 Introdução

Na última década, temos assistido a um intenso movimento migratório que resultou na chegada de milhares de migrantes africanos e latino-americanos em Chapecó e região Oeste de Santa Catarina. Esse contexto tem alimentado uma série de debates sobre as razões do movimento (econômicas, políticas, ambientais etc.) e como deve acontecer a acolhida e a inclusão dessas pessoas na sociedade. Dentre os discursos que circulam nas redes virtuais ou não, alguns com elevadas doses de xenofobia e racismo vêm ganhando força, principalmente porque proferidos por personalidades que ocupam importantes cargos públicos e cuja influência tem significativos alcances e adesão entre os cidadãos chapecoenses.

A partir disso, e levando em consideração os principais pontos abordados nesses discursos, o presente trabalho tem como objetivo identificar suas raízes ideológicas, os significados e os possíveis e já concretos efeitos na vida dos migrantes. Para tanto, num primeiro momento, a pesquisa é direcionada a alguns discursos-chave e à exploração do poder dos discursos. Em frente, o objetivo é demonstrar a relação desses discursos com uma lógica violenta, e também com a ideologia do progresso, o neonazismo e a própria história

³⁹⁷ Mestrando em Direito (UNOCHAPECO). Pesquisador da Rede de Pesquisa de Relações Internacionais (RedRI) e do Grupo de Estudos em Relações Internacionais: Poder, Globalização e Atores. Bolsista de Pesquisa Capes. Beneficiário do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – (PROSUC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5938968213164515>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4144-3214>. Email: eduardofw@unochapeco.edu.br



chapecoense. Ao final, serão levantados alguns efeitos práticos já sentidos pelos migrantes, e abordada a forma como a criminologia crítica pode auxiliar no entendimento do problema.

A metodologia, portanto, é indutiva, pois a pesquisa parte dos discursos proferidos sobre o tema migratório, buscando traçar pontos em comum e também identificar as raízes ideológicas desses discursos.

| 1101

2 Fundamentação teórica e discussão

Nos últimos anos, vêm ganhando força discursos que desenham os migrantes como forasteiros que chegam ao Brasil para viver como se de férias aqui estivessem, usufruindo dos serviços públicos aqui disponibilizados e também ocupando empregos que deixam de estar à disposição dos cidadãos nascidos nesta terra. O migrante é visto como inimigo, como estranho, que, no máximo, deve servir como força de trabalho em funções insalubres demais para os cidadãos natos brasileiros. Quem tentar ir além disso, buscando educação, profissionalização e acessando direitos como cultura, cidade, lazer, enfim, uma dignidade plena, não é bem visto.

Dependendo de quem profere discursos que compartilham desse imaginário, os impactos podem não ser tão significativos. Entretanto, quando autoridades políticas ou personalidades com grande influência em redes sociais são os porta-vozes desse tipo de discurso, os estragos são muito maiores, isso porque o poder do discurso varia de acordo com a posição ocupada por quem o profere. Em outras palavras, “[o] que cria o poder de palavras e slogans, um poder capaz de manter ou subverter a ordem social, é a crença na legitimidade de palavras e naqueles que as proferem. E palavras sozinhas não podem criar essa crença” (BOURDIEU, 1991, p. 170).

Segundo Guilbert, “o discurso parece ser um formidável meio de persuasão ideológica e tem um papel primordial nos mecanismos de predisposição dos sujeitos para aceitar a imposição simbólica dos dominantes” (GUILBERT, 2020, p. 35). Por meio dele, é exercido o poder simbólico, que é capaz de “constituir dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo” (BOURDIEU, 2002, p. 14).



No caso presente, os discursos se estruturam em ideais conectados à extrema-direita, como nacionalismo, racismo, xenofobia, supremacia branca, desprezo de minorias, incentivo à perseguição política de quem não compartilha das mesmas ideias etc. O aumento da força da extrema-direita é visualizado no mundo todo e afeta também o Brasil e a cidade de Chapecó.

| 1102

No caso específico de Chapecó, é possível fazer uma conexão direta com a história da cidade, marcada profundamente pelo linchamento ocorrido em 1950. Na época, a região já era conhecida por ser uma espécie de “velho oeste”, e muitos incêndios vinham ocorrendo, e suspeitava-se que eram praticados com o objetivo de encobrir crimes e também garantir o pagamento de seguro. Nesse contexto, no dia 4 de outubro de 1950, a igreja da cidade foi incendiada e o padre da época convocou a comunidade local a queimar os responsáveis pelo ato. O resultado: no dia 18 de outubro do mesmo ano, os quatro suspeitos acusados de serem os autores do crime foram linchados e queimados na principal rua da cidade. Segundo Mônica Hass, “fazendo pilhérias e rindo, umas oitenta pessoas rodeavam a fogueira e apreciavam os quatro corpos empilhados em chamas. Armando ainda movimentava um braço. Em seguida dispersaram-se pelas ruas escuras do povoado, acompanhados pelo cheiro acre da morte. Do ponto de vista delas, a ordem fora restabelecida na comunidade” (HASS, 2013, p. 110).

Diante da crueldade do ato, nos anos seguintes, ninguém mais se interessava por morar em Chapecó ou comprar terras na cidade. Assim, em 1952, com o objetivo de “limpar” o nome da cidade e chamar investimentos, foi criado o primeiro frigorífico da cidade, o frigorífico da SAIC S.A Indústria e Comércio Chapecó (HASS, 2013, p. 128). Portanto, o local onde muitos migrantes hoje trabalham e são vítimas de uma série de violências físicas e psicológicas, teve origem numa tentativa de esconder uma violência praticada contra “forasteiros” e “inimigos”, categorias que hoje são atribuídas justamente a esses migrantes.

É importante notar que, desde aquela época, a sociedade chapecoense (também formada por migrantes, mas brancos e de descendência europeia) compartilha de valores como progresso, fé no trabalho e sacrifício. Esses elementos são vistos como centrais para qualquer ser humano e para o desenvolvimento da cidade. Entretanto, longe de serem valores admiráveis, eles podem ser facilmente relacionados ao fascismo, como nos lembra Bauman. Segundo o filósofo, “o Holocausto pode ter meramente revelado um reverso da mesma sociedade moderna cujo verso, mais familiar, tanto admiramos. E que as duas faces estão



presas confortavelmente e de forma perfeita ao mesmo corpo. O que a gente talvez mais tema é que as duas faces não possam mais existir uma sem a outra, como verso e reverso de uma moeda” (BAUMAN, 1998, p. 18). Em síntese, o Holocausto não teria sido um erro no caminho do progresso, mas sim sua outra face, mais sombria.

E é essa mesma lógica que vem permeando práticas higienistas na cidade, como o Decreto 40.027/2021, que censura artistas de rua e mendigos de utilizarem livremente os espaços públicos, sob o argumento de preservar a segurança do trânsito e das pessoas. Ações como essa demonstram um desejo de “limpar” as principais ruas da cidade, excluindo os indesejáveis, os estranhos e os anormais.

É possível afirmar, portanto, que a cidade se configura como “uma potente máquina de distinção e separação, de marginalização e exclusão de grupos étnicos e religiosos, de atividades e profissões, de ricos e pobres [...] máquina potente de suspensão de direitos individuais e da coletividade” (SECCHI, 2019, pp. 19 e 105). Dito de outra forma, “[...] o medo do pobre, do estrangeiro, do nômade, do diferente originou muitas vezes a demanda por políticas de exclusão, controle, distanciamento ou internamento que levaram com frequência até mesmo à obsessiva busca e estigmatização de determinados grupos sociais” (SECCHI, 2019, p. 39).

E infelizmente isso não é algo circunscrito a Chapecó, porquanto “em todas as cidades aumentem os grupos humanos que são excluídos por não responderem ao modelo dominantes — como os idosos, os portadores de deficiência, os doentes, os dependentes químicos, os imigrantes, os ciganos, os sem-teto — e que são marginalizados e transformados em minorias, bodes expiatórios das contradições e pressões do sistema econômico” (MONTANER; MUXI, 2014, p. 187).

Isso nos leva às reflexões construídas pela criminologia crítica nas últimas décadas. De acordo com Zaffaroni, “o inimigo ou estranho nunca desapareceu da realidade operativa do poder punitivo” (ZAFFARONI, 2016, p. 23) e “a essência do tratamento diferenciado que se atribui ao inimigo consiste em que o direito lhe nega sua condição de pessoa. Ele só é considerado sob o aspecto de ente perigoso ou daninho”.

E o principal elemento mobilizador desse tipo de pensamento é o medo: “medo de imigrantes, medo da criminalidade, medo da depravação sexual ímpia, medo do próprio



excesso do Estado e da sua carga tributária elevada, medo da catástrofe ecológica, medo do assédio” (ZIZEK, 2014, pp. 45-46).

O que vemos hoje é uma governação planetária baseada no medo, mas um medo que é, no fundo, “criação da realidade midiática e que recai sobre grupos humanos assinalados como bodes expiatórios [...] é a manipulação do medo perante a criminalidade de rua, posteriormente perante o terrorismo, como outrora foi perante os judeus, aos armênios, aos burgueses, aos marxistas etc. [...] (ZAFFARONI, 2017, p. 61).

Tal panorama é intensificado e complexificado com o crescimento de plataformas de tecnologia da informação e comunicação, que possibilitam uma disseminação muito mais rápida e potente de discursos e mensagens racistas e xenofóbicas por qualquer pessoa, a partir de qualquer lugar.

3 Metodologia

A pesquisa é baseada em livros, artigos científicos e notícias veiculadas na internet relacionados ao tema debatido. A partir de reflexões de campos diversos como arquitetura, história, literatura, criminologia, direito e sociologia, busca-se analisar o objeto de estudo sob uma perspectiva transdisciplinar, a partir de uma transgressão metodológica (SANTOS, 2008, pp. 73-80). A teoria é aqui encarada como uma caixa de ferramentas (DELEUZE, 2021, p. 132), onde o critério para a utilização das obras e autores é a pertinência para os objetivos pretendidos. A abordagem é qualitativa e o método, indutivo.

4 Resultados e Considerações Finais

Os discursos são instrumentos de exercício de poder simbólico e capazes de construir realidades, mobilizar pessoas e afetar a vida de outras tantas. A legitimidade de quem os profere e dissemina determina sobremaneira sua aceitação e incorporação pela sociedade em geral. Um discurso proferido por uma autoridade religiosa ou por um político terá muito mais força do que o proferido por um trabalhador da agroindústria com algumas centenas de seguidores em redes sociais, por exemplo.



Em relações aos migrantes, os discursos disseminados nos últimos anos são estruturados no nacionalismo, no racismo, na xenofobia, na supremacia branca, no desprezo das minorias, enfim, todos característicos de ideologias de extrema-direita, e que também podem ser encontrados nos discursos que predominavam e predominam em regimes fascistas ou neonazistas. Tais regimes, inclusive, são a face obscura da modernidade e da ideologia do progresso, que são profundamente enraizadas no imaginário da sociedade chapecoense, marcada pelo linchamento de 1950.

| 1105

Todo esse caldo orienta políticas higienistas, de exclusão, que colocam o imigrante, o pobre, o indígena, por exemplo, como inimigos aos quais se deve direcionar medo e ódio. Já existem medidas concretas nesse sentido, como o Decreto Municipal de Chapecó 40.047/2021, que censura artistas de rua e mendigos. Enfim, nessa perspectiva, aos excluídos resta ocupar os empregos não aceitos por cidadãos brasileiros, e viver à margem da sociedade, no limbo, sem garantia plena de direitos individuais e coletivos.

O que fazer em relação a isso é uma pergunta que precisamos responder urgentemente. Como lidar com esses discursos? Como impedir sua disseminação? Como desmentí-los? Como convencer as pessoas de que os migrantes são vítimas de uma série de processos violentos desde seu país de origem? Como trabalhar para garantir todos os direitos a eles pertencentes? Como construir uma sociedade em que os migrantes sejam vistos como qualquer outro brasileiro e que possam aqui existir plenamente e viver uma vida digna?

Acredita-se que medidas como a regulamentação das mídias (que hoje são ótimos canais para disseminação de discursos de ódio e teorias da conspiração), o fortalecimento do Mercosul (para que os países se unam e que os direitos sejam compartilhados), o enterro da ideologia da austeridade (que precariza os serviços públicos) e a recordação de que todos somos migrantes de forma ou outra possam ser medidas concretas para enfrentar o problema aqui em questão.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e holocausto*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 5 ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.



BOURDIEU, Pierre. *Language and symbolic power*. Edited and introduced by John B. Thompson. Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Oxford: Polity Press, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Os intelectuais e o poder*. In: *Microfísica do poder*. 11ª edição. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

| 1106

GUILBERT, Thierry. *As evidências do discurso neoliberal na mídia*. Tradução de Guilherme Adorno, Luciana Nogueira, Luís Fernando Bulhões Figueira e Mônica G. Zoppi Fontana. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

HASS, Monica. *O linchamento que muitos querem esquecer*. Chapecó, 1950-1956. 3ª edição. Chapecó: Argos, 2013.

MONTANER, Josep Maria; MUXI, Zaida. *Arquitetura e política: ensaios para mundos alternativos*. Tradução de Frederico Bonaldo. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SECCHI, Bernard. *A cidade dos ricos e a cidade dos pobres*. Tradução de Renata de Oliveira Sampaio. Belo Horizonte, Veneza: Editora yiné, 2019.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. R. *A pachamama e o ser humano*. Tradução de Javier Ignacio Vernal. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *O inimigo no direito penal*. Tradução de Sérgio Lamarão. 2ª edição, 4 reimp. Rio de Janeiro: Revan, 2016.

ŽIŽEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2014.



DIÁLOGOS MUSICAIS: uma ponte entre as culturas africanas e afro-brasileira através da música

Dyonathan de Moraes³⁹⁸
Kairo Madah da Costa Moraes³⁹⁹

| 1107

Palavras-chave: Educação Musical, Cultura afro-brasileira, Música africana, Africanidades.

1 Introdução

As múltiplas formas de expressões culturais presentes no continente africano revelam a diversidade dos diferentes grupos étnicos que compõem os 54 países do território. No que diz respeito à musicalidade, a pluralidade de sons e ritmos instiga a uma pesquisa para compreender e apreciar o seu fazer. Mesmo que seja em um pequeno recorte, nos dá a dimensão de sua riqueza e a percepção de como ela influenciou e continua a influenciar a música para além do continente africano, inclusive a música brasileira.

Este trabalho apresenta um relato de experiência da oficina “Africanidades: Diálogos Musicais” que teve como objetivo oportunizar o conhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e culturas africanas através da música, sendo realizada na Orquestra de Câmara Unochapecó como cumprimento do estágio obrigatório do ensino não formal do curso de Licenciatura em Música. A oficina ocorreu em ambiente virtual, via Google Meet devido a pandemia, totalizando nove encontros tendo cada um deles o foco na musicalidade de um país africano diferente, onde buscou-se estabelecer relações entre as diferentes expressões culturais no continente africano assim como sua contribuição para com a cultura e música afro-brasileira. Devido a relevância da temática, o regente da orquestra sugeriu que a oficina fosse aberta à comunidade em geral, participando dela músicos, comunidades de terreiro, acadêmicos de diferentes instituições, assim como professores do ensino regular e superior.

³⁹⁸Graduando do Curso de Música pela Unochapecó. Professor na Educação Básica do município de Chapecó/SC. Contato: dyonathanmorais@unochapeco.edu.br

³⁹⁹Pós graduando em Organização curricular da Educação Básica pela Unochapecó. Instrutor de Pintura na escola de artes de Chapecó/SC. Contato: kairomadah@gmail.com



De caráter lúdico, teve a participação do artista visual Kairo Moraes na prática musical (canto e dança) assim como nas aulas voltadas à produção de instrumentos musicais e materiais didáticos.

A aula introdutória intitulada “Os valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos através de sua musicalidade” objetivou estabelecer uma ponte entre Brasil e África através da música, tendo como base os valores civilizatórios afro-brasileiros desenvolvidos pelo projeto A cor da Cultura, programa educativo de valorização da cultura negra. Como recurso metodológico os conceitos foram abordados através de apresentações musicais e artísticas com entonação de cantos litúrgicos (pontos, toadas e rezas) de religiões de matrizes africanas como Umbanda, Candomblé, Batuque e Tambor de Mina, execução de instrumentos musicais assim como a participação da artista Jade Brum performando músicas da MPB.

Esse trabalho torna-se importante pois ao estabelecer esses diálogos entre Brasil e África através da música é oportunizado o rompimento de estereótipos, preconceitos e intolerância além de estimular a pesquisa na área, tendo em vista que é um grande campo a ser explorado por músicos e profissionais da educação experimentando metodologias e abordagens de ensino através da musicalidade afro.

2 Fundamentação teórica

O continente africano apresenta uma rica pluralidade cultural presente nos 54 países que compõem a sua extensão. Para entender a arte e a cultura africana é necessário se despir dos conceitos que conhecemos e vê-los como algo pertencente a identidade do indivíduo pois para as comunidades tradicionais africanas não existe uma separação entre as artes visuais, artesanato, música, dança, cotidiano e religiosidade, tudo se conecta de uma forma cíclica tornando o mundo físico e metafísico um só. No que diz respeito a musicalidade, abraça um conjunto de elementos socioculturais pois está presente intrinsecamente na vida comunitária, é feita por todos e para todos. (AROM, 2004).

Quanto a música afro-brasileira, se observa a influência de várias tradições musicais africanas trazidas ao Brasil por diferentes povos africanos na diáspora, que se fundiram ao fazer musical indígena e europeu, originando diferentes gêneros musicais que hoje se mesclam a distintas tendências musicais contemporâneas.



Carvalho (2000) considera dois principais segmentos musicais que constituem as raízes da música afro-brasileira, sendo a música religiosa do candomblé, marcada por um estilo fiel às tradições africanas, muito resistente às influências de outras culturas; e da música religiosa de origem bantu, que apresenta fusões interculturais mais evidentes, já que o repertório religioso africano bantu deu origem ao repertório religioso da Umbanda e também a gêneros seculares chamados de “rurais” ou “comunitários”, como a capoeira, maculelê, choro, rodas de samba, rodas de jongo, até a música contemporânea, da comercial a independente. Portanto, os dois modelos de música religiosa citados deram origem a duas linhas de música distintas, hoje presentes em diferentes gêneros como o funk carioca em sua rítmica e a MPB, onde muitos compositores buscam inspiração nas religiões afro-brasileiras. (p. 5).

| 1109

Semelhante ao que acontece no continente africano, a música nas religiões afro-brasileiras também assume funções sociais, cada qual dentro de seu contexto, liturgia e tradição. Essas músicas recebem nomenclaturas diferentes conforme os seus contextos sendo elas conhecidas como “rezas” quando cantadas nas línguas tradicionais africanas (fon, jeje e iorubá) nos candomblés e batuques, “doutrinas” na língua jeje no culto a voduns e orixás no Tambor de Mina, e os cantos em português chamados de “pontos” na Umbanda e “toadas” na Encantaria. (BENISTE, 2010).

Apesar da música afro-brasileira e a música tradicional africana proverem de uma mesma vertente, possuem características distintas em especial em sua função social, partindo dessa premissa buscou-se criar um paralelo entre a musicalidade dos dois continentes através dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes nas ações do projeto educativo A Cor da Cultura, referência fundamental para a elaboração da oficina.

O projeto A Cor da Cultura é uma iniciativa de diferentes instituições, sendo elas a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), Petrobras, Fundação Cultural Palmares, Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN) e Fundação Roberto Marinho através do Canal Futura e da TV Globo. Iniciado em 2004, o projeto realiza produções audiovisuais e literárias, bem como ações artístico-culturais e tem como objetivo a valorização da cultura afro-brasileira para promoção da igualdade racial, conscientização e combate de preconceitos



principalmente no contexto escolar, contribuindo assim para o incentivo ao cumprimento da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana na Educação Básica.

4 Resultados e Discussão

| 1110

A oficina “Africanidades: Diálogos Musicais” aconteceu entre os meses de abril e junho de 2021, em uma parceria entre o Curso de Música da Unochapecó com o projeto de extensão Orquestra de Câmara da Unochapecó para o cumprimento do estágio obrigatório do ensino informal dos graduandos do quinto período da Licenciatura em Música.

O estágio em espaços não formais proporciona ao graduando experiências educacionais que o insere em diferentes contextos sociais tendo em vista que a escola não é único espaço para promoção do conhecimento e atuação profissional. Essa troca também enriquece a vivência das pessoas que frequentam esses espaços, uma vez que os objetivos ali propostos podem ser ressignificados através de outras formas e possibilidades de ensino. (PIRES, QUEIROZ, 2016).

No que tange a relação universidade e orquestra, as orquestras abrem as portas para a inserção dos acadêmicos para ações normalmente voltadas a prática instrumental, mas sendo também um ambiente de promoção ao conhecimento, sua utilização para diferentes fins pedagógicos permite a experimentação de abordagens e metodologias que despertam nos envolvidos um olhar a diversidade cultural através da música, dessa forma, se torna ambiente de interação entre conhecimento e arte. (BARATA, 2020).

O presente trabalho tem como foco a primeira aula da oficina, tendo em vista que ela foi a base para estabelecer as relações entre Brasil e África. Pautado nos valores civilizatórios afro-brasileiros, buscou-se exemplificar cada conceito abordado com uma apresentação musical, promovendo um diálogo entre a história e a cultura dos dois continentes através da música. Essa forma poética em apresentar os conceitos foi essencial para aproximar os pensamentos filosóficos que divergem entre os dois continentes.

A oficina iniciou com uma contextualização sobre a contribuição dos diferentes grupos étnicos africanos na constituição da cultura brasileira, estando nesse vértice incluso a musicalidade, trazendo um breve histórico do processo do tráfico negreiro que escravizou



peças de diferentes etnias do continente africano, em um processo que durou mais de 350 anos.

Estando presente na oficina um grupo diversificado de pessoas, foi enfatizado a importância de não realizar julgamentos a partir de suas percepções culturais, mas buscar compreender como os diferentes grupos étnicos abordados percebem e fazem música. Outro ponto abordado foi a questão da religiosidade e sua relação com o fazer musical, sendo a música fundamental na estrutura dos cultos afro-brasileiros e africanos e o sagrado tema importante não apenas na música ritual, mas também na popular. Assim, trazer exemplos musicais que estejam inseridos no contexto religioso e reflexões sobre o combate à intolerância religiosa e desconstrução de preconceitos é de grande relevância, já que “apropriar-se das canções, musicalidades e fazeres musicais africanos é uma maneira de revelar um aspecto fundamental de uma história que durante muito tempo foi contada pelos colonizadores de modo parcial e muitas vezes deturpado.” (NASCIMENTO, 2019, p. 42).

O primeiro valor civilizatório apresentado foi a “circularidade”, que é o ato das pessoas se reunirem, enfatizando a importância comunitária. O primeiro exemplo usado foi a própria oficina acontecendo, que mobilizou reunir um determinado grupo para cumprir com um determinado objetivo. Com base nisso, foi dado as boas-vindas aos participantes cantando a música “O boa noite” de cunho popular.

A canção de abertura exemplifica a questão da circularidade, tendo em vista que está presente em rodas de capoeira e na religiosidade sendo entoada em terreiros de Umbanda. Abrange conceitos filosóficos e religiosos tendo como base a ciclicidade da vida.

No que tange ao simbolismo do círculo, foi exemplificado que na musicalidade brasileira se materializa através das rodas de samba, capoeira e na religiosidade como no candomblé e que através do círculo, é possível entender o motivo de não existir uma delimitação específica entre o sagrado e o profano no contexto africano tendo em vista que na circularidade não existe começo, meio e fim em suas relações.

A “musicalidade”, traz como pauta o conceito que a música é uma construção social, feita por todos os membros da comunidade. Foi explicado que o conceito de música nas comunidades africanas engloba a dança, o canto e o instrumentista, não existindo nas comunidades tradicionais uma separação entre essas linguagens, e que o aprendizado musical é um ato diário e comunitário. (ARON, 2004).



A canção escolhida para exemplificar esse conceito foi o ponto de Umbanda “Dançar Nagô” que, em sua letra, descreve uma fala do Orixá Ogum dizendo que dançar a música de seu grupo étnico é algo bom, exaltando dessa forma o pertencimento e a valorização de seu clã social. Esse canto introduziu o terceiro valor civilizatório que é a religiosidade. Se no Brasil a musicalidade nas religiões de matrizes africanas expressa os feitos de Orixás, Voduns, Nkisis e entidades, em África também é uma das principais formas de comunicação entre homens, deuses e ancestrais tendo em vista que para esses povos a música emana de algo divino.

| 1112

Para contextualizar musicalmente esses conceitos, foi falado da influência da cultura dos terreiros na MPB, trazendo para exemplificar a música “Banho de Manjeriço” escrita por João Nogueira e Paulo César Pinheiro, interpretada por Clara Nunes. Foi convidada a artista Jade Brum para dublar essa música deixando a oficina mais rica. Jade é estudante de teatro da Célia Helena Centro de Educação e Arte. A artista também performou a música “Mãe África”, escrita por Paulo Cezar Pinheiro e Sivuca, também interpretada por Clara Nunes para exemplificar o conceito do “cooperativismo” exaltando a formação dos quilombos e a formação dos candomblés e a sobrevivência da religiosidade dos negros escravizados, que mesmo pertencentes a etnias diferentes, conseguiram encontrar um meio de manter sua fé viva. A música escolhida tem como tema as nações escravizadas do continente africano, que vieram para o Brasil, influenciando nos saberes do povo do sertão.

A partir da performance feita por Jade, foi abordado o valor civilizatório “corporeidade”. Nesse contexto, o corpo é visto como um elemento sagrado pois também é abrigado do axé, a energia vital que está presente em todos os seres vivos. O corpo preserva e conta histórias. Dessa forma, foi entoado algumas rezas em lorubá dos orixás Exu, Ogum, Oxum e Oxalá para exemplificar como a dança conta através de seus gestos as histórias desses deuses. Esses gestos são reconhecidos pelas comunidades religiosas, estando relacionado intrinsecamente com a memória, próximo valor trabalhado na oficina.

Uma reflexão importante foi em como um valor se relaciona diretamente com o outro, não havendo uma delimitação específica entre eles, como no caso da memória que está relacionado diretamente com a ancestralidade. A ancestralidade como valor civilizatório abraça um conjunto religioso exaltando a memória dos familiares que não estão presentes no mundo físico, espíritos e deuses. Esses seres permanecem vivos na religiosidade de seus



descendentes e são revividos através da dança e dos cantos que narram os seus feitos, dessa forma, o rito revive o mito e o mito justifica o rito preservando nele suas tradições (BENISTE, 2010). Esses valores foram apresentados através das toadas entoadas no Tambor de Mina a cabocla Mariana e dom José Floriano, assim como pontos de Umbanda de preto-velho que falam sobre a sua origem étnica.

“Oralidade” foi o próximo valor a ser trabalhado. É a principal forma de transmissão dos saberes, seja nas comunidades tradicionais ou dentro dos terreiros brasileiros, exaltando o poder da palavra. No que tange à música tradicional africana, seu aprendizado também é feito de forma oral, diferente da forma convencional que conhecemos. Para embasar o tema, foi feita a narrativa de um mito Bantu falando sobre a criação do instrumento musical kalimba pelo deus Zambi, após a narrativa foi feita uma fala sobre a importância dos griôs, que são os sábios das comunidades que através da arte ajudam na preservação da cultura e memória de seu povo. (TORRES, 2009).

A importância da comunidade novamente foi exaltada quando falado da “ludicidade”. O mesmo foi exemplificado com uma música folclórica nigeriana chamada “Labe ig orombo”, em sua tradução, aborda a alegria da comunidade em se reunirem embaixo de um pé de laranja para ouvirem histórias. Para essa performance foi criado um pé de laranja a partir de materiais de descarte usado como eixo central para uma dança circular.

O encerramento dos valores civilizatórios foi a energia vital, conhecida como axé dentro das religiões afro-brasileiras. Como a vídeo aula foi transmitida de dentro de um terreiro, foi cantada uma reza de Oyá, orixá matriarca do templo, contextualizando sua importância na manutenção da energia do local.

5 Considerações Finais

Para a concretização da oficina “Africanidades: Diálogos Musicais” utilizou-se de diferentes linguagens artísticas como o canto, dança, performance, contação de história e a materialidade das artes visuais para abordar os conceitos que estabeleceram as pontes entre a musicalidade e a cultura africana e afro-brasileira.

O emprego dessas múltiplas linguagens não apenas exemplificou os conceitos dos valores civilizatórios afro-brasileiros, mas permitiu a todos os participantes vivenciá-los



através da arte, inclusive ter uma noção do emprego social das diferentes linguagens artísticas a prol de um objetivo em comum, como acontece nas comunidades tradicionais africanas.

Participaram da aula relatada nesse trabalho mais de trinta pessoas, sendo elas acadêmicos, professores, músicos e comunidades de terreiros, que devido aos recursos tecnológicos (Google Meet), acompanharam a oficina das cidades de Chapecó, Florianópolis, Balneário Camboriú, Pelotas e São Paulo.

No que diz a respeito ao espaço de ensino informal, não foi apenas o olhar para o papel social da orquestra que foi ressignificado, mas também o do terreiro, que teve o Ilé Asè Aféfé t'Oyá como sala de aula, mostrando que a contribuição dos terreiros para com a sociedade vai muito além da prática religiosa.

A oficina proporcionou que as pessoas tivessem contato com elementos da cultura dos povos africanos que muitas vezes são ignorados na Educação Básica. É somente a partir dessas relações que é possível se despir do preconceito e não apenas conhecer, mas valorar a história e a cultura africana e afro-brasileira, tão necessária e presentes em nosso dia-a-dia.

Referências

AROM, Simha. *African polyphony and polyrhythm. Musical Structure and Methodology*. Cambridge University Press: 2004.

BARATA, Rafaela Alcantara. O ensino através de tecnologias aliadas à música na Orquestra Eletrônica da Amazônia. In: CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), 2020, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2020.

BENISTE, José. *Mitos Yorubás. O outro lado do conhecimento*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003.

BRANDÃO, Ana P.; LORETTO DA TRINDADE, Azoilda. (org.). *A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

CARVALHO, José Jorge. *Um Panorama da Música Afro-brasileira: Parte I. Dos Gêneros Tradicionais aos Primórdios do Samba*. Departamento de antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2000.



FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *A Cor da Cultura*. Disponível em:
<https://frm.org.br/acoes/a-cor-da-cultura/>. Acesso em: 03. abr. 2022.

NASCIMENTO, Ailton Mario. *A música africana entra na escola*. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, Itabuna, 2019.

PIRES, Claudia Moreira de S; QUEIROZ, Patrícia Pires. O estágio em espaços não formais de ensino: outras possibilidades de educar. In: XI Seminario Internacional de La Red Estrado - Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, 2016, Ciudad de México. **Anais [...]**. Ciudad de México: UPN, 2016.

TORRES, Francisco Leandro. Vozes e visões, cantos (griots) e cabelos: “Afribrasil”. In: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey. *Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário*. 1. ed. Natal: Lucgraf, 2009. p. 68-79.



PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA AO BRASIL

*Paola Pagote Dall’Omo*⁴⁰⁰

*Odisséia Aparecida Paludo Fontana*⁴⁰¹

| 1116

Agência Financiadora: PROSUC/CAPES

Palavras-chave: Migrações, Transnacionalidade, Migrantes venezuelanos.

1 Introdução

O ato de migrar pode ser definido como um deslocamento de indivíduos ou grupos, cujas justificativas estão intimamente associadas a fatores de caráter social e/ou econômico. Nesse sentido, os movimentos migratórios tem por essência atender as perspectivas do migrante, que promove a saída de seu país de origem com o intuito de alcançar condições dignas em uma nova localidade.

Dentre as migrações que ocorrem na América Latina, está a migração venezuelana. Os migrantes venezuelanos vieram para o Brasil de forma expressiva a partir do ano de 2015, diante dos contextos de crise vivenciados pela população. Assim, por meio dos Estados fronteiriços, passaram a residir em território brasileiro.

Tais deslocamentos acarretaram diversos desdobramentos para esta população migrante, que se viu inserida em um novo país, por vezes, distante de seus familiares que não se encontram no país de acolhimento.

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre as questões migratórias, sob o enfoque da migração venezuelana para o Brasil. De maneira específica, analisar a vinda dos

⁴⁰⁰ Bolsista PROSUC/CAPES no Programa de Mestrado Acadêmico em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <paolapagote@gmail.com>.

⁴⁰¹ Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <odisseia@unochapeco.edu.br>.



migrantes venezuelanos para o país nos últimos sete anos e ressaltar a inferência da pandemia ocasionada pela COVID-19 frente às migrações.

Deste modo, para estruturar o presente resumo, primeiramente, será realizado um apontamento sobre a vinda da migração venezuelana, observando os contextos que ocasionaram este movimento migratório, bem como, quais as resistências encontradas neste novo território, com ênfase na pandemia da COVID-19.

Para concretização desta pesquisa, foi utilizado o método dedutivo, sob a abordagem qualitativa. Ainda, houve uso de referencial bibliográfico e aporte teórico sobre a temática migratória.

2 Fundamentação teórica

O deslocamento de pessoas é um fato existente e notório para a construção das sociedades. Contudo, é sabido que na idade moderna, houveram elementos capazes de proporcionar um aumento elevado para este movimento, como avanços frente aos meios de comunicação, o comércio e intercâmbio, que são fenômenos tidos como resultado da globalização além dos fatores inerentes as crises políticas, econômicas, situações de vulnerabilidade e falta de emprego. Todas essas citadas, são circunstâncias importantes para compreender os movimentos migratórios que podem ocorrer por motivações políticas, econômicas ou naturais (PERDOMO, 2006).

Na visão de Marandola e Dal Gallo (2010), a migração pode ser visualizada como um fenômeno de alta complexidade e inúmeras vertentes, tendo em vista que engloba estudos de cunho populacional, além de abordar, consoante as especificidades de cada área, um panorama sobre os migrantes, processos, movimentos, consequências do migrar em todos os âmbitos, propiciando uma visualização frente as transformações culturais, simbolismos dentre outros panoramas.

Salienta-se que, a expansão das migrações em âmbito internacional em consonância com a globalização trouxeram de maneira expressiva um alto índice de contribuições relevantes, sob um viés empírico e teórico, demonstrando as implicações e diversidades oriundas do fenômeno migratório. Ademais, dentro destas contribuições provenientes das migrações estão as mudanças significativas frente à economia, construções sociopolíticas e



culturais, bem como, demandas demográficas que tiveram alterações a partir de 1980. Trata-se de modificações que promoveram uma reestruturação da produção em todo o mundo (PATARRA, 2005).

Outro aspecto a ser salientado, é que as questões migratórias precisam ser analisadas pelo próprio indivíduo, compreendendo seus interesses e anseios, além de buscar entender as formas que o migrante possui para permanecer no local de acolhimento. Todavia, é necessário contextualizar que o projeto migratório é extremamente dinâmico e alterável de forma constante (PEREIRA, 2019).

No que diz respeito aos migrantes venezuelanos, ao almejar uma nova perspectiva de vida, adentram ao território brasileiro por meio das fronteiras existentes. Segundo Silva, Nascimento e Senhoras (2021) a Venezuela detém estados fronteiriços com o Brasil, através de Roraima e do Amazonas. É imprescindível reconhecer que a geografia física é um fator relevante para definição dos movimentos migratórios. Nos presentes exemplos, a fronteira com o Amazonas detém uma floresta densa devido ao seu bioma, o que dificulta a vinda dos migrantes, diferentemente do Estado de Roraima, que possui bioma típico “savana brasileira”, contendo maior fluidez e gerando uma dinâmica migratória para aquela localidade.

As migrações venezuelanas tiveram início no ano de 2015, devido ao contexto de crise humanitária vivenciado no país, e, nos períodos entre 2017 e 2018 houve maior fluxo de pessoas vindas ao Brasil, por meio do transporte aéreo para cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. O principal município brasileiro localizado na fronteira venezuelana, Pacaraima/RO, não possui condições suficientes para o acolhimento dos migrantes, fazendo com que muitas pessoas se desloquem para a capital do Estado de Roraima, que também apresenta sinais de esgotamento para recepção destes migrantes, não sendo capazes de suprir e prestar toda assistência necessária para esta população (OLIVEIRA, 2019). Os venezuelanos também deslocaram-se para outros Estados, por meio da interiorização de oportunidades de trabalho.

Apesar de usufruírem da referida questão geográfica para migrarem ao território brasileiro, o povo venezuelano enfrentou inúmeras dificuldades para se deslocar neste contexto pandêmico ocasionado pela COVID-19. Sob a justificativa de segurança nacional frente à crise sanitária mundial, o governo brasileiro restringiu a entrada destes indivíduos ao país, por meio das portarias vigentes a época, que, na hipótese de descumprimento poderiam



ensejar responsabilidade na esfera administrativa, cível e penal, bem como, ocasionar repatriação ou deportação, além da inabilitação do pedido de refúgio (LEÃO; FERNANDES, 2020).

Ademais, o Brasil ao ano de 2019, anteriormente à pandemia, promoveu violações aos direitos humanos, tendo em vista que acabou por impedir os venezuelanos de ter acesso a um local seguro junto ao território brasileiro. Observa-se que as medidas implementadas pelo governo brasileiro durante a pandemia oriunda da COVID-19 buscaram impedir o ingresso desses indivíduos, não contendo qualquer relação com a proteção da saúde da população (SILVA; BAENINGER, 2021).

As migrações ocorreram devido as crises políticas, econômicas, sociais, de segurança nacional e de cunho humanitário que envolvem a população venezuelana. Sob o aspecto econômico, Redin (2010) explana que os movimentos migratórios de cunho econômico se caracterizam como uma forma de demonstrar a realidade social existente em um território, que expõe todos os limites de cunho estrutural do Estado, frente as garantias dos direitos humanos. No mais, denota-se que os Direitos Humanos são estruturados e afirmados diante de um modelo racionalista estatal e social, apresentando uma violência tida como legitimada. Assim, observa-se que o modelo jurídico estatal, bem como de proteção à pessoa humana (via internacional) traz o ser migrante como não sujeito, tendo em vista ser objeto de produção econômica, sendo essa situação vivenciada pelos imigrantes venezuelanos.

3 Metodologia

O trabalho adotou a metodologia qualitativa, com delineamento pela modalidade dedutiva e levantamento de pesquisa bibliográfica. Ademais, no que se refere à revisão de literatura, foram utilizados repositórios de dissertações e teses das Universidades, artigos científicos, livros e trabalhos publicados em anais de eventos, utilizando as plataformas e bases disponíveis.



4 Resultados e Discussão

Com a realização desta pesquisa, verifica-se que é necessário desenvolver, acompanhar e atualizar os novos dados acerca da migração venezuelana, uma vez que, o fenômeno migratório sofre modificações constantemente e os migrantes perpassam por novos dilemas em seus respectivos cotidianos, na localidade em que estão inseridos no Brasil.

| 1120

No mais, denota-se que os migrantes venezuelanos tem escolhido o Brasil como país de acolhimento desde o ano de 2015, diante do panorama de crise existente na Venezuela e que, com a pandemia oriunda da Covid-19, o Brasil adotou medidas restritivas que impediam a entrada desta população, deixando-os em situação desfavorável e de vulnerabilidade.

5 Considerações Finais

Diante do panorama migratório venezuelano existente na atualidade, observa-se que os fatores geográficos foram absolutamente relevantes para a vinda dos migrantes, que em sua maioria, transpassaram fronteiras, de forma terrestre, através das divisas entre os Estados Venezuelanos e Brasileiros, além de pleitear novas perspectivas neste novo local de acolhimento.

Além disso, por meio do estudo efetuado na presente pesquisa, vê-se que os movimentos e dinâmicas migratórias apresentam dilemas vivenciados cotidianamente, inclusive medidas aplicadas pelo Poder Público, tentando limitar e excluir as possibilidades existentes para o migrar, de forma efetiva.

Tais atitudes, feriram os direitos humanos e desencadearam mais situações de vulnerabilidade, ao invés de acolhimento, sendo esta última premissa básica a ser aplicada por toda e qualquer nação, uma vez que, a migração é o processo responsável por construir as sociedades independentemente do território.



Referências

LEÃO, Augusto Veloso; FERNANDES, Duval Magalhães. Políticas de imigração no contexto da pandemia de Covid-19. In: BAENINGER, Rosana; FERNANDES, Duval Magalhães. (orgs). *Impactos da pandemia de Covid-19 nas migrações internacionais no Brasil – Resultados de Pesquisa*. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2020, p. 20-35.

| 1121

MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; DAL GALLO, Priscila Marchiori. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. *Revista brasileira de estudos de População*, v. 27, n. 2, p. 407-424, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. A Migração venezuelana no Brasil: crise humanitária, desinformação e os aspectos normativos. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v. 13, n. 1, p. 219-244, 2019.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. *São Paulo em perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 23-33, jul./set. 2005.

PERDOMO, Rosa Pérez. Os efeitos da migração. *Ethos Gubernamental*, v. 4, p. 111-124, 2006.

REDIN, Giuliana. *Direito de Imigrar: Direitos Humanos e Espaço Público na Sociedade Contemporânea*. 197 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, João Carlos Jarochinski; BAENINGER, Rosana. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 29, n. 63, p. 123-139, dez. 2021.

SILVA, Kelma Cristina Wendling da; NASCIMENTO, Francisleile Lima; SENHORAS, Elói Martins. A Crise migratória venezuelana. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 8, n. 24, p. 01-14, 01 dez. 2021.



BIOGRAFIA SOCIAL DA USINA HIDRELÉTRICA DE BARRA GRANDE

*Katsura Nayane Balbinot*⁴⁰²

*Arlene Anélia Renk*⁴⁰³

| 1122

Palavras-chave: Usinas Hidrelétricas, Biografia Social, Barra Grande.

1 Introdução

Kopytoff (2008), responsável pela elaboração de etnografias de diferenciadas experiências africanas, pontuou como interessante realizar uma análise da biografia cultural das “coisas”.

A ideia, então, consiste em abordar a usina hidrelétrica de Barra Grande como coisa, analisando sua constituição, planejamento inicial, para entender sua situação e, de acordo com Bourdieu (2012), o sentimento de mal-estar no mundo, pois, considerá-la como coisa não significa que ela não possua significação ou valores simbólicos.

Propõem-se traçar uma biografia da hidrelétrica de Barra Grande, no rio Pelotas, enfocando-a como mercadoria, sob uma perspectiva cultural, na proposta dos estudos de Arjun Appadurai (2008), em sua obra *A vida social das coisas*. Isso não isenta a imersão no longo período percorrido em tramitações legais, burocráticas e de disputas até o momento do início efetivo da construção. Um esforço enorme, de disputas entre os estados ribeirinhos consumiu tempo, esforços, desavenças e mudanças no projeto.

Ao tomarmos Barra Grande como mercadoria, o que está em jogo é “a candidatura de coisas ao estado de mercadoria mais conceitual do que temporal, e concerne aos padrões e

⁴⁰² Mestre em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Contato: katsura@unochapeco.edu.br

⁴⁰³ Doutora em Antropologia pelo Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECO. Atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, do Programas de Pós-Graduação em Direito e do Programa Profissional Programa *Stricto Sensu* da Unochapecó, Políticas Públicas e Dinâmicas Regionais. Contato: arlene@unochapeco.edu.br



critérios (simbólicos, classificatórios e morais) que determina a trocabilidade de coisas em qualquer contexto social e histórico em particular” (APPADURAI, 2008, p. 28).

A ideia, então, consiste em abordar referida hidrelétrica como coisa, analisando sua constituição, planejamentos iniciais, para entender sua situação e, de acordo com Bourdieu (2012), o sentimento de mal-estar no mundo.

Ademais, a opção por trazer ao quadro analítico a vida das pessoas e os lugares por elas construídos pauta-se em vários autores das ciências sociais, como Lefebvre (2000), Certeau (1988), Massey (2005), Hannerz (2010), etc., os quais sinalizam a importância dos tecidos humanos às análises, não se resumindo às ideias formalistas econômicas clássicas (KNOWLES, 2014).

A metodologia utilizada, pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, recorrendo a textos teóricos, literatura escrita acerca das hidrelétricas em questão, documentos, como atos governamentais, sentenças judiciais, artigos científicos, livros etc.

2 Fundamentação teórica

A história da Usina Hidrelétrica de Barra Grande, implementada pelo consórcio BAESA que, por sua vez, é integrado pelas empresas Alcoa, Votorantim, Camargo Corrêa, CPFL e DME Energética, teve início no ano de 1998, ocasião em que o IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, permitiu a construção da barragem em um espaço existente na divisa entre os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Tocante ao consórcio responsável pela UHE Barra Grande, a DME Energética S.A./ DME Energética Ltda. é uma empresa pública de direito privado, com sede Poço de Caldas – MG. O Departamento Municipal de Energia Elétrica de Poços de Caldas detém 8,8189% de participação na Barra Grande Energética S.A. - BAESA, que é a detentora da concessão da usina. Por sua vez, a BAESA tem a seguinte composição acionária⁴⁰⁴: Alcoa Alumínio S.A. (42,18%); CPFL Geração de Energia S.A. (Companhia Paulista de Força e Luz) atual faz parte da State Grid Corporation of China (25%); Companhia Brasileira de Alumínio (15%); Barra Grande Participações S.A. (9%) e DME Energética S.A. (8,82%).

⁴⁰⁴http://www.baesa.com.br/baesa/subcategoria.php?&cod_modulo=6&cod_categoria=32&cod_subcategoria=34



A UHE Barra Grande tem seu eixo de barramento situado no rio Pelotas, um dos principais afluentes do rio Uruguai, distante aproximadamente 43 quilômetros à montante da foz do rio Canoas, entre o Município de Esmeralda-RS e Anita Garibaldi-SC. A licença ambiental foi concedida, autorizando assim a inundação de cerca de 6 mil hectares de floresta e a origem de um lago de aproximadamente 94 quilômetros quadrados. Além destes fatores ambientais, a incorporação da barragem guarda significativos reflexos sociais: aproximadamente 2.500 famílias de pequenos e médios agricultores rurais seriam atingidas, a maioria, dependentes da região para o próprio sustento. A obra em sua plenitude afetou os Municípios de Anita Garibaldi, Cerro Negro, Campo Belo do Sul, Capão Alto e Lages, em Santa Catarina, e Pinhal da Serra, Esmeralda, Vacaria e Bom Jesus, no Rio Grande do Sul.

| 1124

Os levantamentos para dar início à proposta foram realizados pela recém criada Centrais Elétricas do Sul do Brasil S.A. – ELETROSUL, subsidiária das Centrais Elétricas Brasileiras S.A. – ELETROBRAS. Quando do início dessa idealização, foram pensados 19 aproveitamentos e 3 barramentos para controle de vazão que se demonstraram interessantes e passíveis de implementação (CANALLI, 2002).

Nos anos de 1980, com a crise econômica que assolou o Brasil, o setor elétrico sentiu dificuldade de levá-lo adiante pois, além da estagnação econômica, passaram a perceber forte resistência popular em relação à implementação deste tipo de empreendimento.

Foi neste contexto que, na década de 1980, a fim de atender a demanda social de dar atenção aos variados problemas que circundam a construção de barragens e hidrelétricas, o governo brasileiro viu-se obrigado a adotar uma série de medidas e recomendações relativas ao setor elétrico de forma institucionalizada.

Na década de 90, o país enfrenta um período de privatizações, fundamentado internamente no liberalismo econômico, porém permeado de influência internacional pautada na globalização.

Antes da privatização, todavia, as empresas estatais foram divididas e distribuídas, de acordo com os interesses de mercado. Assim, na região sulista, a ELETROSUL foi dividida, originando as empresas Centrais Geradoras do Sul do Brasil S.A. (GERASUL) e a Empresa Transmissora de Energia Elétrica do Sul do Brasil S.A. (ELETROSUL).



Pouco tempo depois, a empresa GERASUL foi privatizada, passando a pertencer ao grupo belga Tractebel Eletricidade e Gas Internacional, por sua vez integrante do grupo belga Suez/Engie.

Com as privatizações, as ações governamentais relativas ao setor elétrico voltaram-se ao controle de outros órgãos e agências, como a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL).

Após um considerável período de falta de planejamento da política energética nacional, adveio a crise no abastecimento e o consequente racionamento no uso de energia elétrica, conhecido como “apagão”, ocorrido no ano de 2000. Objetivando resolver o problema, o governo federal estabeleceu prioridades e alternativas que, todavia, não envolveram a substituição da matriz energética. Ao contrário, reforçou-se a hidroeletricidade como atividade prioritária, fomentando-se o planejamento sistemático de sua expansão. Do mesmo modo, a adoção de medidas para resolver a questão não abordou a institucionalização de uma política socioambiental (RUPPENTHAL, 2013).

Todas estas informações devem estar inseridas obrigatoriamente nos Estudos de Impacto Ambiental (EIA) e nos Relatórios de Impacto Ambiental (RIMA), de elaboração sob a responsabilidade das empresas e grupos interessados na implementação do empreendimento. Contudo, não raro os dados são muito divergentes da realidade verificada quando do início das obras, dependendo inclusive da compreensão de atingidos⁴⁰⁵.

Barra Grande foi idealizada por um projeto desenvolvimentista encabeçado pela Empresa ELETROSUL, no qual foi planejada a construção de 19 aproveitamentos e 3 barramentos para aproveitamento de vazão na bacia do Rio Uruguai. Foi construída após as UHE de Itá, de Machadinho, de Passo Fundo, sendo seguida pela UHE de Campos Novos e UHE Foz de Chapecó (ROCHA, 2013).

A UHE de Barra Grande possui potência instalada de 690 MW e a garantia física é de 380,6 MW. A hidrelétrica entrou em operação no dia 1º de novembro de 2005, com uma máquina, ativando outras duas no ano seguinte. O reservatório da grande obra possui 94 km² e sua barragem conta com 185 metros de altura.

⁴⁰⁵ A questão envolvendo a conceituação de atingidos é facilmente percebida nos números de atingidos por este tipo de empreendimento no Brasil. enquanto o Movimento dos Atingidos por Barragens menciona aproximadamente 1 milhão de atingidos, o setor elétrico faz menção a aproximadamente 300 mil pessoas afetadas.



O que torna a experiência vivenciada em Barra Grande única é o impacto ambiental. Conflitos e desacordos socioeconômicos e impasses entre moradores locais e a empresa verificaram-se em praticamente todas as obras deste tipo.

O documento de autorização para o início da obra, expedido à época pelo órgão federal responsável, IBAMA, não fez menção à existência, no espaço em que seria construída a hidrelétrica, de uma floresta de araucária de aproximadamente 6 mil hectares. Quando o “problema” da existência da mata de araucária foi percebido, o muro de concreto da obra já contava com 185 metros de altura, tendo custado aproximadamente 1,36 bilhão de reais, tendo servido de principal argumento para a sequência da obra que, caso interrompida, ensejaria “grave prejuízo” às empresas integrantes do consórcio, que se eximiam de qualquer culpa na irregularidade do licenciamento.

O Estudo de Impacto Ambiental elaborado pela empresa Engevix⁴⁰⁶, no ano de 1999, a pedido do grupo empresarial interessado em construir a hidrelétrica foi silente em relação à existência da mata de araucárias, espécie da flora está que em diversas variações encontra-se ameaçada de extinção, além de mais de 50% do espaço ser composto por matas primárias e secundárias em avançado estado de regeneração, algo raro nos remanescentes da Mata Atlântica. Por sua vez, apesar da considerável extensão da mata mencionada, como já dito, sua existência no local também não foi percebida pelo IBAMA, que expediu autorização para o início da obra.

A existência da floresta de araucárias só “apareceu” quando o muro de contenção da água já estava totalmente construído e o consórcio responsável pela construção solicitou autorização para extrair e transportar as araucárias existentes no local, antes da inundação do espaço.

Quando se percebeu, a celeuma já estava estabelecida. De um lado, o consórcio investidor sustentava a autorização para a construção e o consequente represamento de água, enquanto, de outro lado, a sociedade civil se organizava e se mobilizava para tentar salvar os interesses ambientais em jogo. Viu-se então o surgimento de vários movimentos sociais e associações, assim como entidades e associações que já traçavam suas trajetórias acerca das questões envolvendo este tipo de empreendimento passaram a atuar em Barra

⁴⁰⁶A empresa presente em vários empreendimentos, ou como construtora ou como responsável pelos estudos técnicos. Paradoxalmente, no ano seguinte, em 2000, foi a representante do setor empresarial na Comissão Mundial de Barragens.



Grande e seus arredores, como foi o caso da Rede de Organizações Não-governamentais da Mata Atlântica e a Federação das Entidades Ecologistas de Santa Catarina.

Teve início uma batalha judicial perante o Tribunal Regional Federal da 4ª região, por meio de uma Ação Civil Pública proposta pelas duas entidades acima descritas, que posteriormente recebeu vários litisconsortes ativos, sob o argumento principal de que houve fraude no licenciamento ambiental, mediante a ocultação da existência de Floresta de Mata Atlântica, formada por diversas espécies ameaçadas de extinção.

| 1127

3 Metodologia

A metodologia utilizada, pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, recorrendo a textos teóricos, literatura escrita acerca das hidrelétricas em questão, documentos, como atos governamentais, sentenças judiciais, artigos científicos, livros etc.

4 Resultados e Discussão

Ao analisar o papel dos Estados e a formação dos consórcios a fim de implementar obras de grande vulto, como as barragens e as hidrelétricas, abstrai-se a incansável argumentação pública no sentido de crescimento econômico, ainda que ao alto custo socioambiental.

A resistência à incorporação e barragens e a realocação de milhares de pessoas sempre existiu. Mas é há algumas décadas que os movimentos antibarragens tem se destacado e ganhando força, alcançando teias de relacionamento e respaldo transnacionais.

É realidade a contínua ascensão alcançada nas últimas décadas pelas empresas multinacionais e, com esse crescimento, vê-se aumentar também seu poder opressivo.

Nesse contexto, os movimentos conhecidos como antiglobalização e justiça social passaram a deter um alcance global de suas manifestações. Isso em razão especial de suas estratégias transnacionais de atuação.

Concomitante, observa-se que os Estados estão, de modo geral, retirando-se do centro das disputas e cedendo espaço aos organismos, instituições e grupos internacionais interessados nos empreendimentos, de maneira que os movimentos sociais vêm-se



obrigados a pressionar, muitas vezes de forma direta, as empresas multinacionais para alcançar algum avanço em suas batalhas.

No entanto, o deslocamento do foco local para o global requer atenção, já que é naquele onde, diretamente, verificam-se maiores impactos na vida das pessoas, no qual estas são afetadas mais diretamente. Assim, infere-se a necessidade de se intensificar e se dedicar às lutas no âmbito local e nacional, expandindo-as também ao cenário transnacional e global. Além disso, infere-se a necessidade de trazer novamente o Estado à responsabilidade mais direta, uma vez que trabalhar para o bem do povo é o seu objetivo.

| 1128

5 Considerações Finais

Em análise aos movimentos sociais propriamente ditos, realizou-se uma abordagem, no caso brasileiro, inicialmente dos movimentos verificados nas barragens e usinas hidrelétricas da bacia do Rio Uruguai, para, posteriormente, adentrar no caso de Barra Grande. Isso porque, muito do que se verificou nesta, pode ser como uma continuidade da luta iniciada nas demais obras das redondezas, que se valiam das experiências anteriores para obter mais êxito.

O documento de autorização para o início da obra, expedido à época pelo órgão federal responsável, IBAMA, não fez menção à existência, no espaço em que seria construída a hidrelétrica, de uma floresta de araucária de aproximadamente 6 mil hectares. A presença da floresta só foi percebida quando a própria empresa solicitou autorização para derrubar a vegetação, no ano de 2003.

Quando o “problema” da existência da mata de araucária foi percebido, o muro de concreto da obra já contava com 185 metros de altura, tendo custado aproximadamente 1,36 bilhão de reais, tendo servido de principal argumento para a sequência da obra que, caso interrompida, ensejaria “grave prejuízo” às empresas integrantes do consórcio, que se eximiam de qualquer culpa na irregularidade do licenciamento.

O Estudo de Impacto Ambiental elaborado pela empresa Engevix no ano de 1999 foi silente em relação à existência da mata de araucárias, espécime da flora está que em diversas variações encontra-se ameaçada de extinção, além de mais de 50% do espaço ser composto por matas primárias e secundárias em avançado estado de regeneração, algo raro nos



remanescentes da Mata Atlântica. Por sua vez, apesar da considerável extensão da mata mencionada, sua existência no local também não foi percebida pelo IBAMA, que expediu autorização para o início da obra.

A questão envolvendo a construção da UHE Barra Grande foi judicializada e, após idas e vindas, entre decisões judiciais, manifestações, mobilizações, articulações, a floresta foi derrubada e a represa inundada, os atingidos relocados e a energia foi gerada. Os benefícios foram obtidos por alguns e os prejuízos sentidos por outros. O caso emblemático envolvendo Barra Grande é ainda por muitos incompreendido. Um erro incutido à uma empresa contratada para a elaboração do Estudo de Impacto Ambiental justificou a expedição da licença ambiental de instalação e da autorização para suprimir uma Floresta de Araucárias, abrigo de diversas espécies em extinção e, por isso, justificou a relativização da legislação ambiental.

Praticamente todos os órgãos ambientais e jurídicos de ambos os estados (Santa Catarina e Rio Grande do Sul) tomaram conhecimento dos fatos, que inclusive foram submetidos à apreciação do Poder Judiciário. A omissão da Floresta no relatório foi reconhecida, mas isso não impediu que uma decisão adequada aos interesses socioambientais em jogo fosse tomada.

Referências

APPADURAI, Arjun. *A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 89-121.

BLOEMER, Neusa Maria Sens. *Brava gente brasileira: migrantes italianos e caboclos nos Campos de Lages*. Florianópolis: Cidade Furtada, 2000.

BOAMAR, Paulo Fernando de Azambuja. *A implantação de empreendimentos hidroelétricos. O caso da UHE de Machadinho*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Capital simbólico e classes sociais*. Revista Novos Estudos, n. 96, 2012.



BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CANALLI, Gilberto Valente. A definição do Projeto Uruguai. In: SANTOS, S.C.; REIS, M. J. (Org.). *Memória do Setor Elétrico na Região Sul*. Florianópolis: UFSC, 2002. p. 111-129.

CERTEAU, Michel de. *The Practice of Everyday Life*. Los Angeles-London, University of California Press, 1988, p. 96-97.

ELETOBRAS. *Centrais Elétricas Brasileiras: manual de inventário hidrelétrico de bacias hidrográficas*. Rio de Janeiro: ELETROBRAS, 1984, v. 1.

KNOWLES, Caroline. *Trajetórias de um chinelo: microcenos da globalização*. Londres, Pluto Press, v. 4, n. 2, p. 289-310.

KOPYTOFF, Igor. A biografia cultural das coisas: a mercantilização como processo. In: APPADURAI, Arjun. *A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 89-121.

MASSEY, Doreen. Politics and Space-Time. In: KEITH, Michael; PILE, Steve (Ed.) *Place and the Politics of Identity*, London, Routledge, 2005, p. 141-161.

NUTI, Marília Regini. Análise das estimativas de população atingida por usinas hidrelétricas. In: VERDUM, Roberto. *et. al. Integração, usinas hidroelétricas e impactos socioambientais*. Brasília: INESC, 2007, p. 57-88.

ROCHA, Humberto José da. *Relações de poder na instalação de hidrelétricas*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013.

RUPPENTHAL, Eduardo Luíz. *Reterritorialização dos atingidos pela barragem Barra Grande - RS/SC*. Dissertação (Mestrado Ciências Econômicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS, Para. A igreja católica e o sindicalismo rural do Rio Grande do Sul – 1950-1980: mediações e conflitos. In: TEDESCO, João Carlos; PASTORE, Elenice (Org.). *Ciências Sociais: temas contemporâneos*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007, p. 269-317.

VAINER, Carlos Bernardo. Conceito de “atingido”: Uma revisão do debate. In: ROTHMAN, Franklin Daniel. *Vidas Alagadas – Conflitos Socioambientais, Licenciamento e Barragens*. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2012, p. 39-63.



MULHERES ATINGIDAS PELA BARRAGEM FOZ DO CHAPECÓ E O MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS

*Cristiane Tonezer*⁴⁰⁷

*Daiane Pavão*⁴⁰⁸

| 1131

Agência Financiadora: FAPESC

Palavras-chave: Mulheres, Participação, Movimento dos Atingidos por Barragens, Luta por direitos.

1 Introdução

Segundo o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH), por meio do Relatório da Comissão Especial “Atingidos por Barragens”, o padrão vigente de implantação de barragens no Brasil “tem propiciado de maneira recorrente, graves violações de direitos humanos, cujas consequências acabam por acentuar as já graves desigualdades sociais, traduzindo-se em situações de miséria e desestruturação social, familiar e individual”. Esta situação se torna mais grave no caso das mulheres, devido à opressão de gênero vivida por elas (CDDPH, 2006, p. 23).

Para o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB, 2013) as mulheres são a parte da população atingida que têm seus direitos humanos mais brutalmente violados, “as mulheres são atingidas de forma particularmente grave e encontram maiores obstáculos para recomposição de seu meio de vida; [...] elas não têm, via de regra, sido consideradas em suas especificidades e dificuldades particulares” e por isso têm sido as principais vítimas dos processos de empobrecimento e marginalização decorrentes do planejamento, implementação e operações de barragens (MAB, 2012).

⁴⁰⁷ Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS). Atua como professora de graduação e pós-graduação strictu sensu da Unochapecó. Contato: tonezer@unochapeco.edu.br

⁴⁰⁸ Doutoranda em Ciências Ambientais pela Unochapecó. Atua como historiadora no Museu Histórico de Caxambu do Sul/SC. Contato: daiane.pavao@unochapeco.edu.br.



As mulheres já são excluídas historicamente por serem mulheres, com a construção dos empreendimentos hidrelétricos, estas foram novamente excluídas, ficando invisibilizadas pelo processo de implementação.

Na visão do MAB, o anúncio da construção das Barragens traz diferentes reações de comportamento entre mulheres e homens. Na maioria das vezes verifica-se que as mulheres têm forte resistência em sair do território e não concordam com a possibilidade de mudanças daquele espaço. Já alguns homens se convencem com mais facilidade e veem a possibilidade de ganhar compensação financeira ao sair do local. Um dos fatores que justificam isto é que, historicamente, os homens vinculam-se às atividades que geram ou movimentam recursos financeiros (dinheiro), ao contrário das mulheres (MAB, 2013, p. 10).

O movimento percebe que, por residirem em áreas rurais, a maioria das atingidas por barragens mantém uma relação próxima com a terra. Usam os recursos da natureza principalmente para a alimentação, mas também usam outros bens destinados ao consumo da família, como chás, energia da lenha para cozinhar e aquecer; etc. Neste sentido, as mulheres são as principais vítimas da degradação ambiental, colocando em risco também sua identidade, ou seja, implica em perdas imensuráveis para comunidades que dependem da natureza para sobreviver (MAB, 2013, p. 13).

O presente trabalho busca estudar um grupo de mulheres atingidas por barragens no Oeste Catarinense, tendo em vista que essa região, que abarca a bacia do rio Uruguai, tem sido alvo frequente da construção de barragens.

2 Fundamentação teórica

Segundo o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH), por meio do Relatório da Comissão Especial “Atingidos por Barragens” de 2006, o termo “atingido” era originalmente técnico, a palavra ganhou enorme centralidade nos debates e conflitos relativos à identificação e reparação de grupos sociais, famílias ou indivíduos prejudicados pelo planejamento, implementação e operação de barragens. Tal centralidade resulta do fato, incontestável, de que da definição de “atingido” decorre a amplitude do reconhecimento de direitos e a legitimidade de seus detentores.



Para Vainer (2009, p. 208) a noção de atingido se alargou nas últimas décadas, sobretudo pela legislação ambiental, correspondendo em parte "à evolução sofrida pela própria noção de humano". Segundo o autor existem três concepções correntes a respeito do espaço e das pessoas, sendo as duas primeiras hegemônicas e centradas no direito do empreendedor, e a terceira objeto permanente da luta política da sociedade civil organizada pelo direito das populações afetadas: a territorial-patrimonialista; a hídrica e a de mudança social.

| 1133

A territorial-patrimonialista, segundo Vainer (2009), é a concepção dominante no processo de implantação de usinas durante o regime militar até a ampliação da legislação ambiental, nos anos 80. Não há impactos, nem atingidos, nem direitos dos atingidos. Só existe o direito de desapropriação por interesse público exercido pelo empreendedor. O "território atingido é concebido como a área a ser inundada e a população atingida é constituída pelos proprietários fundiários da área a ser inundada" (VAINER, 2009, p. 214).

A hídrica é uma concepção hegemônica do ponto de vista legal e como prática empresarial e governamental que tende a tornar sinônimos atingido e inundado (VAINER, 2009). Embora inclua no conceito não proprietários (como ocupantes, posseiros e meeiros), "tende a circunscrever espacialmente os efeitos do empreendimento estritamente à área a ser inundada" (VAINER, 2009, p. 216). Isso exclui, entre outros casos, prejuízos aos municípios que não têm área alagada, mas têm sua estrutura produtiva prejudicada.

A concepção da mudança social, para Vainer (2009) entende o empreendimento como processo simultâneo de mudança social nos planos econômicos, político, cultural e ambiental em várias dimensões e escalas, espaciais e temporais. "Nesse processo de mudança, além de alterações patrimoniais (novos proprietários) e morfológicas (nova geomorfologia, novo regime hídrico etc.). Instauram-se novas dinâmicas socioeconômicas, novos grupos sociais emergem da região de implantação novos interesses e problemas se manifestam" (VAINER, 2009, p. 217). Esse modelo indenizatório é adotado por parte da literatura acadêmica, pelos movimentos sociais, como o Movimento dos Atingidos por Barragens, pelo Banco Mundial e pela Comissão Mundial de Barragens.

A categorização que será utilizada para desenvolver esse trabalho será a de mudança social, pois, se presume, que, com o advento da construção de barragens, as mulheres agricultoras tenham seu modo de vida impactado.



Segundo a Comissão Mundial de Barragens (CMB), em seu relatório final, o conceito de atingido engloba as pessoas que sofreram deslocamento físico ou dos modos de vida. Para o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), atingidos são todos aqueles que sofreram qualquer impacto com a construção do empreendimento. Recentemente também é discutido o “Conceito de Comunidade Atingida” alegando, principalmente, os impactos no aspecto cultural e na convivência comunitária diretamente afetada pela formação dos reservatórios, provocando uma completa desestruturação social, afetando o convívio comunitário.

| 1134

3 Metodologia

A abordagem metodológica escolhida para compreender as subjetividades presentes nessa pesquisa e chegar ao alcance dos objetivos, foi a abordagem qualitativa através do método etnográfico.

Foram entrevistadas 8 mulheres agricultoras atingidas pela barragem Foz do Chapecó. A escolha dos sujeitos e o tamanho da amostra contou, como sugerem Baldin e Munhoz (2011), com a técnica bola de neve, que é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez, indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto ou o ponto de saturação. Para preservar o anonimato das mulheres entrevistadas optou-se por denominá-las com nomes de flores.

4 Resultados e Discussão

Este tópico busca em um primeiro momento trazer o histórico dos movimentos sociais na região oeste catarinense e o MAB. Após caracterizarem-se as mulheres entrevistadas, seus anseios e esperança frente às mudanças e a atuação das mesmas junto ao MAB.

De acordo com Gaspareto, Badalotti e Poli (2018), os movimentos sociais populares do campo no oeste catarinense surgem em meados da década de 1970, e apresentam particularidades para compreendermos as dinâmicas regionais em vários aspectos. Surgem



como decorrência das mudanças conjunturais e estruturais impostas pelo regime militar, pela modernização da agricultura, constituindo processos de redemocratização.

A Teologia da Libertação foi uma ideologia fundante dos movimentos camponeses no Oeste Catarinense. Essa região ligada à pequena produção agrícola, vinculada à atividade de agricultores imigrantes vindos do Rio Grande do Sul no século XX e que, em decorrência do processo de modernização, a partir de 1970, tiveram seu modo de vida camponês desestruturado.

No Brasil e em parte da América Latina, movimentos populares e urbanos se articularam em oposição ao regime militar, tendo como base a Teologia da Libertação. Como salienta Gutiérrez (1981). Esse processo culminou na constituição de movimentos sociais específicos, protagonizados por esses pequenos agricultores familiares. Emergidos a partir da crise causada pela modernização da agricultura e teve o importante apoio da igreja católica, na Diocese de Chapecó desempenhada no papel do Bispo Dom José Gomes.

A mobilização de agricultores familiares em relação à problemática da instalação de hidrelétricas, no vale do Rio Uruguai, teve início no contexto da redemocratização, no final da década de 1970. A reação das populações atingidas por estes projetos já havia ocorrido em relação à instalação da hidrelétrica de Itaipu (SCHERER-WARREN; REIS, 2019, p. 2).

De acordo com Scherer-Warren e Reis (2019), com a instalação de 25 hidrelétricas (UHEs) no vale do Rio Uruguai, cuja proposta ficou popularmente conhecida como “Projeto Uruguai”, a situação não foi diferente. A forte reação de uma parcela significativa dos futuros “atingidos” por este Projeto se antecipou, ao contrário de Itaipu, em relação ao início das obras, através de sua organização e mobilização, inaugurando um verdadeiro “campo de conflitos” entre os diferentes atores envolvidos.

A denominação Movimento dos Atingidos por Barragens identifica os que sofrem os impactos da construção de hidrelétricas. A palavra movimento sugere que tais pessoas não permanecem indiferentes diante desses projetos, mas desencadeiam ações concretas (BENINCÁ, 2010, p.77).

De acordo com Benincá (2010), atualmente, o MAB está presente em 17 estados do Brasil e se articula com organizações de atingidos de outros países. Também se integra de forma orgânica à Via Campesina, composta pelo MST, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), MMC, CPT, Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de



Agronomia do Brasil (FEAB). O MAB interage com a Comissão Mundial de Barragens, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e outras agências multilaterais. Promove encontros nacionais e participa de encontros internacionais de atingidos por barragens.

As mulheres entrevistadas

A pesquisa de campo levou a oito mulheres atingidas pela barragem Foz do Chapecó, destas, cinco residem atualmente na Comunidade rural “Mãe Terra”, localizada na cidade de Mangueirinha, no estado do Paraná. As outras três em áreas urbanas dos municípios de Caxambu do Sul, Chapecó e Planalto Alegre, no estado de Santa Catarina.

“Quando uma mulher avança, nenhum homem retrocede”: atuação da mulher no MAB

Dentro do contexto dos MAB duas situações surgem e interessam a este trabalho: 1) As mulheres atingidas pela Foz do Chapecó participaram do Movimento dos Atingidos por Barragens? Tiveram voz? Foram ouvidas? 2) Dentro do MAB regional existiam representantes do movimento mulheres?

Para responder a estas indagações serão trazidas as informações das oito mulheres participantes da pesquisa e dos dois representantes do MAB.

Como já mencionado, observou-se na pesquisa a campo com as mulheres entrevistadas que quando foi organizado o grupo de famílias que iriam para o Reassentamento Rural Coletivo (RRC), foi criada uma associação denominada “Mãe Terra”, através da qual os próprios atingidos, com a assessoria do MAB, se dispuseram a gerenciar os recursos disponibilizados pelo empreendedor para a instalação das propriedades. Esse grupo de agricultores, homens e mulheres, se reuniam com periodicidade para deliberar sobre as ações do grupo. Os relatos coletados apontam que foram mais de 12 anos de luta para que o direito ao reassentamento fosse conquistado. O MAB e os atingidos travaram, esse período, muitas lutas para garantia do direito de todos os atingidos, para os remanescentes serem indenizados, para quem optou pela carta de crédito receber um valor digno e para quem queria permanecer na agricultura familiar, o Reassentamento Rural Coletivo (RRC).



Segundo os participantes da pesquisa, homens e mulheres participavam das reuniões e das lutas organizadas pelo MAB, porém identificamos nas falas de mulheres reassentadas ideias distintas sobre a participação e o lugar de fala delas dentro do Movimento dos Atingidos por Barragens. Para Rosa, a fala do homem atingido tinha mais “peso” que sua fala, “Nós mulheres podíamos falar nas reuniões, dar nossa opinião, mas sempre prevalecia a ideia do homem.” Para a entrevistada Violeta os representantes do MAB, homens, traziam as pautas e orientações e as decisões e ações eram tomadas de forma conjunta com os demais atingidos/as. “Eles [referindo-se aos homens] só faziam algo se as pessoas concordavam, né? Porque se as pessoas que participavam da reunião não concordassem eles não podiam tomar decisão. Mas eu acho que todo mundo participava e dava opinião.” Dália também comenta: “Porque assim, todo mundo podia opinar, mas quem olhava para as opiniões e tomava decisão eram os homens. Porque era a maioria nas lideranças, né.”

| 1137

É perceptível nas falas das mulheres a subordinação ao homem e a naturalização desta subordinação. Sugere Perrot(1988), “sendo difícil, portanto, devido às próprias histórias de vida, que ocorram mudanças de forma espontânea. O empoderamento deve ser induzido primeiro pela criação de uma consciência a respeito da discriminação de gênero.” (PERROT, 1988, p.78).

As mulheres atingidas pela Foz do Chapecó participantes desta pesquisa citam que, ao longo dos anos, participando do movimento, conheceram algumas lideranças mulheres, mas concordam que o número de representantes homens era muito superior. Abordam o fato com naturalidade, evidenciando aquilo que Perrot já afirmava na década de 70: “Militante, ela tem dificuldade de se fazer ouvir pelos seus camaradas masculinos, que consideram normal serem seus porta-vozes” (PERROT, 1988, p.198).

Contudo, observa-se que a opressão também tem muito a ver com a interdição do uso público da palavra. A linguagem é privilégio, e o fato de o acesso à palavra ser negado às mulheres e a outros coletivos discriminados é também um jeito de reduzir suas chances de se desenvolver pessoal e socialmente, de construir sua própria identidade através do diálogo com o outro (RAMOS, 2012, p. 180).

Partindo dessa perspectiva, podemos considerar que as mulheres entrevistadas já iniciaram um processo de ruptura com essa opressão, porque elas têm acesso ao uso público da palavra, embora seja dentro do contexto de um movimento social, o MAB. Em suas falas,



percebe-se que essas mulheres contribuem para espalhar a mensagem do coletivo que representam, mas ainda não conquistaram totalmente o uso público da palavra para falar de si mesmas e de suas experiências como mulheres.

5 Considerações Finais

| 1138

Tendo em vista a exclusão histórica das mulheres, esse trabalho procurou dar voz a um grupo que sofre múltiplas exclusões, o das mulheres atingidas por barragens.

É perceptível nas falas das mulheres entrevistadas a subordinação ao homem como normal, sendo difícil, portanto, devido às próprias histórias de vida, que ocorram mudanças espontâneas. O empoderamento deve ser induzido primeiro pela criação de uma consciência a respeito da discriminação de gênero, o que não ocorreu nos momentos anteriores à construção dos reassentamentos e nem a posteriori. Esse processo de conscientização está se iniciando agora no MAB. O debate sobre gênero e as violações de direitos das mulheres atingidas por barragens está tomando corpo dentro da organização nos últimos anos, e o movimento já vem desenvolvendo ações para fortalecer esse coletivo. Seja para dar voz às mulheres atingidas por barragens, como é o caso das Arpilleiras, ou reforçando a necessidade de representação dentro do MAB.

Enfim, são as mulheres duplamente negadas na história, primeiro por serem mulheres e segundo por serem atingidas por barragens. Ela fica marginalizada durante o processo de negociação. Embora o MAB venha sinalizando sua preocupação de dar voz a essas mulheres, é necessário ainda muito esforço coletivo para que elas alcancem um lugar de igualdade e liberdade, que é seu de direito.



Referências

BARON, Sadi.UHE Foz do Chapecó: *Estratégias, Conflito e Desenvolvimento Regional*. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais)-Unochapecó, Chapecó(SC), 2012.

BENINCÁ, Dirceu. *Energia & Cidadania a luta dos atingidos por barragens*. São Paulo: PUC, Livros grátis, 2010.

(CDDPH) Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana. *Comissão Especial "Atingidos por Barragens"*, Relatório Final. Brasília, D.F., 22/11/2006, p. 23.

ESPÓSITO, Alexandre; JUSTO, José Sterza. *Etnografia e deriva: possibilidades na pesquisa*. ECOS. v.7, n. 1. p. 91-102, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2039>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FNU. *Mulheres do MAB convidam urbanitárias para oficina conjunta de arpilleras*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.fnucut.org.br/agenda/oficina-de-arpilleras-mulheresdo-mab-e-urbanitarias-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 05 mar. 2020.

GASPARETO, Kroth. Antoninha. Sirlei; BADALOTTI, Maria. Rosana; POLI, Luiz. Odilon. Movimentos sociais populares do campo na região de Chapecó. In: CARBONERA, Mirian; ONGHERO, André Luiz; RENK, Arlene; SALINI, Ademir Miguel *et al.* *Chapecó 100 anos histórias plurais*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2018. Cap. 15. p. 489-518.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *A força histórica dos povos*. Petrópolis: Vozes, 1981.

LOCATELLI, Carlos. *Comunicação e Barragens: o poder da comunicação das organizações e da mídia na implantação de hidrelétricas*. Florianópolis: Editora INSULAR, 2014.

MAB. *Mulheres Atingidas por Barragens*. São Paulo: Issuu, 2012. 80 p. Disponível em: https://issuu.com/mabnacional/docs/barragens_web/. Acesso em: 10 jul. 2019.

MAB. *Mulheres Atingidas por Barragens*. Brasília, 2013. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2019

MAB. *Movimento dos Atingidos por Barragens*. Mulheres Atingidas por Barragens em luta por direitos e pela construção do projeto energético popular. São Paulo: MAB, 2015.

OLIVEIRA, João Costa de. *Hidrelétricas e consequências socioambientais: O Papel do Estado e das Políticas Públicas*. Revista Episteme Transversalis, n.º01, Volta Redonda-RJ, 2019.

PERROT, Michelle. *Os Excluídos da história: mulheres, operários e prisioneiros*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.



ROCHA, Humberto José da. *Relações de poder na hidreletricidade: a instalação da UHE Foz do Chapecó na bacia do rio Uruguai*. 2012. Tese (Doutorado), Unicamp, Campinas, 2012, 351 f.

RAMOS, Gilza. Sousa. *Leitura feminista da história das mulheres no Brasil*. Revista Estudos Feministas, v.21, n.3, p.1232-5, dez. 2012.

| 1140

VAINER, C. B. *Conceito de “atingido”*: Uma revisão do debate. In: ROTHMAN, F. D (org). *Vidas alagadas: Conflitos socioambientais, licenciamento e barragens*. Viçosa: UFV, 2009.

SCHERER-WARREN, Ilse; REIS, Maria José. *Do Local ao Global: a trajetória dos atingidos por barragens (MAB) e sua articulação em redes*, 2019. Disponível em <<https://bit.ly/35y70KT>>. Acesso em: 10 nov. 2021.



CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO “VEREDAS SOL E LARES” PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA SOCIOTÉCNICA

*Raquel Rohden*⁴⁰⁹

*Barbara Vieira de Souza Moravski*⁴¹⁰

*Irlan von Linsingen*⁴¹¹

| 1141

Agências Financiadoras: UNIEDU; CAPES

Palavras-chave: Cidadania Sociotécnica, Participação Popular, Pesquisa e Desenvolvimento

1 Introdução

A partir do envolvimento de uma das pesquisadoras deste trabalho com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), foi percebida a importância de promover a divulgação do Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (P&D) “Veredas Sol e Lares”, que subsidia alternativas ao desenvolvimento regional, o planejamento e o acesso à energia elétrica, com objetivo de estabelecer sua relação com a construção da Cidadania Sociotécnica.

Para isso, inicialmente destacamos alguns aspectos da região onde o Projeto é desenvolvido; em seguida apresentamos particularidades do “Veredas Sol e Lares”, justificando nossa escolha para este trabalho. Nos resultados, através da análise qualitativa de publicações sobre o Projeto a partir do alicerce metodológico das dimensões para análise e desenvolvimento das tecnologias sociais de Jacinski, Linsingen e Corrêa (2020), com enfoque na dimensão da Cidadania Sociotécnica, evidenciamos a participação popular como principal indicador para re-existências e esperanças entre a comunidade. Dessa forma, a

⁴⁰⁹Mestranda em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Contato: raquel.rhdn@gmail.com

⁴¹⁰Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Contato: barbaramoravski@gmail.com

⁴¹¹Professor titular da UFSC, atuando no PPGECT - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Contato: irlan.von@gmail.com



participação popular é a categoria que fundamenta as possíveis relações com os conceitos de tecnologia social e cidadania sociotécnica, que exploramos em nossa fundamentação teórica.

2 Fundamentação Teórica

| 1142

Partimos do pressuposto de que as tecnologias não são neutras, participam de processos de construção das sociedades e vice-versa (THOMAS, 2012), tem caráter histórico, coletivo e são marcadas por contradições, interesses e valores (LINSINGEN; CORRÊA, 2015). Assim, distinguimos a tecnologia convencional e a tecnologia social. De acordo com Linsingen e Corrêa (2015), a tecnologia convencional serve à manutenção dos interesses das classes dominantes, sustentando de forma conveniente sua ideologia e perpetuando a concepção de neutralidade e determinismo tecnológico. Já a tecnologia social estabelece importância no reconhecimento da contextualização das tecnologias à comunidade que participa, desenvolve e se utiliza dela.

Ampliando a percepção sobre a tecnologia social, Santos (2008) aponta que ela se desenvolve a partir de diversas origens, tal como: em movimentos sociais, no movimento de estudos CTS, apoiando-se em princípios freireanos para a educação popular, vinculada a metodologias de pesquisas participativas.

A Fundação Banco do Brasil (2022) conceitua as tecnologias sociais como “produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representam efetivas soluções de transformação social”, se configurando como “uma proposta inovadora de desenvolvimento, considerando uma abordagem construtivista na participação coletiva do processo de organização, desenvolvimento e implementação” (FBB, 2022).

Em uma perspectiva crítica das tecnologias sociais, Jacinski, Linsingen e Corrêa (2020, p. 203, *adaptado*) destacam quatro dimensões para sua análise:

- (i) diálogos entre diferentes conhecimentos; (ii) mobilização dos coletivos envolvidos para compreensão de seus problemas e possíveis soluções sociotécnicas; (iii) resgate de sentidos nas lutas por garantias de direitos (cidadania sociotécnica) e (iv) possibilidades de compreender a tecnologia como conhecimento humano possível de ser apreendido e transformado para o atendimento dos interesses e necessidades de diferentes grupos sociais, não sendo, portanto, universal.



Dentre as dimensões apontadas, nos detemos à terceira, que trata da cidadania sociotécnica. Conforme Thomas (2012), a redução do espaço público e o aprofundamento da apropriação privada de bens, conhecimentos e espaços é uma das tendências da configuração sociotécnica capitalista. As tecnologias sociais, no entanto, supõem “acceso irrestricto a bienes y servicios, a medios de producción, a redes de comunicación, a nuevas formas de interrelación” (THOMAS, 2012, p. 81).

A cidadania sociotécnica, relacionada às tecnologias sociais, se configura pelo caráter público da participação social e da organização coletiva para a garantia e conquista de direitos, para além de benefícios tecnológicos pontuais. Nesta perspectiva, as tecnologias sociais têm natureza emancipatória, onde os sujeitos são autores e não apenas usuários da tecnologia social (LINSINGEN; CORRÊA, 2015).

3 Projeto Veredas Sol e Lares

O semiárido mineiro se localiza no encontro dos biomas Mata Atlântica, Cerrado e Caatinga, apresentando grande diversidade natural, cultural e humana, desconsiderada pelo modelo de desenvolvimento implantado, baseado em grandes empreendimentos (mineração, monocultura de eucaliptos e hidrelétricas). Situado nesta região, o Vale do Jequitinhonha teve suas riquezas homogêneas no estigma de “Vale da Miséria”, tornando-o “referência na visibilidade de aspectos negativos do sertão, um instrumento didático e eficaz na difusão social dos males produzidos pela ausência da modernidade.” (SERVILHA, 2022, p. 10).

As políticas públicas implantadas na região assumiram um viés assistencialista, com intuito de mitigar desigualdades sociais sem relacionar a produção destas com o modelo de desenvolvimento implementado (SULZBACHER; STEFFENS, 2019). Assim, houve e ainda há uma produção social, política e econômica própria “de um povo que foi empobrecido, expropriado da terra, da água e das riquezas minerais” (SULZBACHER; STEFFENS, 2019, p.218). No entanto, outras perspectivas vêm sendo mobilizadas, criando o contra estigma de “Vale da Cultura”, a partir de uma consciência regional “significada pela arte e pela articulação de movimentos e entidades culturais” (SERVILHA, 2022, p. 11).



O Projeto “Veredas Sol e Lares - uma alternativa para o múltiplo aproveitamento energético em reservatórios de usinas hidrelétricas no semiárido mineiro” insere-se neste contexto. Seu objetivo é promover a geração de energia elétrica a partir da implementação de uma usina fotovoltaica flutuante no lago da Pequena Central Hidrelétrica (PCH) Santa Marta, no município de Grão Mogol. Abrange 21 municípios da região Norte de Minas Gerais e do Vale do Jequitinhonha, atendendo cerca de 1.250 famílias atingidas por barragens, que poderão se beneficiar da energia produzida e da redução de tarifas (GOMES, 2018).

| 1144

É oportuno situar que Projetos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), no âmbito do setor elétrico, são financiados por percentuais de receitas das empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos, que respondem à Lei nº 9.991/2000, regulamentada pela Agência Nacional de Energia Elétrica. Dessa forma, o Projeto se dá a partir do acordo de cooperação técnica entre a Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social, Companhia Energética de Minas Gerais, com apoio do Movimento dos Atingidos por Barragens, do Observatório dos Vales e do Semiárido Mineiro, vinculado à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, com início em 2018 e duração prevista de 48 meses (AEDAS, 2021).

A energia elétrica é essencial à vida, mas há desigualdade no acesso e na possibilidade de arcar com a tarifa, que tem encarecido produtos (NUNES, 2021) e comprometido ainda mais o orçamento das famílias. Assim, se aprofundam as históricas desigualdades socioeconômicas, de raça e de gênero durante a pandemia de Covid-19 (SANTOS *et al.* 2020) embora nosso país conte com mais de 60% da produção total de energia de matriz hídrica (ANEEL, 2022), uma das mais baratas.

O que desejamos evidenciar é que o modelo de desenvolvimento que prioriza empreendimentos como as hidrelétricas, que mercantilizam bens naturais (SILVA, 2013) e violam sistematicamente direitos humanos das populações atingidas por barragens (BRASIL, 2010) não tem levado, necessariamente, à melhoria na qualidade de vida. Portanto, é insuficiente debater o acesso à energia e a diversificação da matriz, sendo fundamental debater o modelo energético vigente, colocando em pauta a participação da sociedade na geração e distribuição de energia, uma vez que a organização do setor elétrico tende a se compatibilizar com os interesses do mercado (SIMÕES, 2020).



4 Resultados e Discussão

A partir das quatro dimensões para análise das tecnologias sociais de Jacinski, Linsingen e Corrêa (2020), com enfoque no conceito de Cidadania Sociotécnica, analisamos publicações sobre o Projeto “Veredas Sol e Lares”.

| 1145

(i) Diálogos entre diferentes conhecimentos: O Projeto tem potencial de contribuir na criação e estreitamento das relações entre os atores sociais envolvidos, especialmente entre a sociedade civil organizada e a universidade, o que oportuniza que esta cumpra sua função social. É nítido o pressuposto de que é possível desenvolver tecnologias fora do ambiente acadêmico, envolvendo a comunidade atingida, professores, pesquisadores e estudantes. O objetivo é que a população atendida possa se capacitar e usar seus conhecimentos para pensar o desenvolvimento local, o diagnóstico social e a construção da usina, fortalecendo a organização popular, com desenvolvimento de uma tecnologia energética que sirva às pessoas e não às empresas, uma “inovação tecnológica popular” (DOTTA, 2018).

O trabalho colaborativo de diferentes atores permite a construção de uma relação horizontal entre os conhecimentos da comunidade e os da universidade, que favorece a identificação/construção coletiva de problemas e soluções. Esse envolvimento promove o aprofundamento das democracias para a melhoria de políticas públicas em direção à construção da Cidadania Sociotécnica em uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável (JACINSKI; LINSINGEN; CORRÊA, 2020).

(ii) Mobilização dos coletivos envolvidos para compreensão de seus problemas e possíveis soluções sociotécnicas: Como conquista da organização popular, traz o debate sobre a questão energética à uma região que sofre com acesso precário e insuficiente à água e energia, de forma especial, sobre o acesso à energia como condição para estimular o desenvolvimento regional junto às comunidades (SULZBACHER; STEFFENS, 2019). Neste sentido, é fundamental o diagnóstico social que começou a ser desenvolvido, com base em metodologias participativas, por pesquisadores e pesquisadoras populares da região, como jovens estudantes do ensino médio, da graduação e da pós-graduação de entidades parceiras. Para compreender a realidade das comunidades dos municípios de abrangência do projeto, o processo “visa fomentar discussão e análises a partir e pelas comunidades - por



baixo e por dentro - com formulação de demandas e indicativo de projetos que possam contribuir na dinâmica econômica e social das comunidades e municípios” (SULZBACHER; STEFFENS 2019, p. 215).

(iii) Resgate de sentidos nas lutas por garantias de direitos (cidadania sociotécnica): A partir do diálogo entre diferentes conhecimentos e a mobilização dos coletivos, a população é capaz de identificar os problemas que enfrenta no cotidiano, como violações de direitos, suas causas diretas e indiretas, refletindo sobre sua realidade “através de um longo processo dialógico de conscientização, que lhes permite pensar possíveis soluções e delinear, horizontalmente, estratégias de ação para superar as dificuldades e alcançar direitos antes distantes” (SIMÕES, 2020, p. 81). Isto permite uma ampliação da dimensão dos desafios que a estrutura da sociedade e o modelo de desenvolvimento impõem.

Cabe destacar que a garantia da participação social e a própria representação nas lutas por direitos é por vezes desigual, seja por condições socioeconômicas, de raça e gênero. O Projeto indica seu compromisso com a efetiva participação das mulheres (GOMES, 2018), o que é especialmente significativo ao considerar que a estrutura patriarcal da sociedade faz com que as mulheres atingidas por barragens sofram mais com diversas violações derivadas do estabelecimento destes empreendimentos em suas regiões, como a dificuldade de participar e ter voz em espaços de deliberação (MAB, 2011).

Existem limites na profundidade e extensão das mudanças que estão no horizonte do processo desencadeado pelo Veredas Sol e Lares na duração prevista, apontando a necessidade de continuação do trabalho e de outras políticas públicas. No entanto, por ser fruto de um processo de luta social, torna evidente e público o debate, a operação e as decisões sobre a tecnologia social em questão.

Desde a valorização da formação de pesquisadoras e pesquisadores populares até o questionamento do modelo de desenvolvimento vigente, o projeto favorece a construção da cidadania sociotécnica, embasada em uma sociabilidade coletiva, referenciada no território, na cultura e firmada na inestimável riqueza de um lugar: seu povo.

(iv) Possibilidades de compreender a tecnologia como conhecimento humano possível de ser apreendido e transformado para o atendimento dos interesses e necessidades de diferentes grupos sociais: Como proposta pioneira da primeira usina híbrida (geração de energia hídrica e fotovoltaica) do país, que busca a promoção da



participação social para o desenvolvimento regional, o planejamento e o acesso à energia (AEDAS, 2021), compreendemos que para replicar a proposta em outro contexto, é necessária a participação da comunidade, o que implicará na atenção para os diferentes focos de interesse e necessidades locais.

Em meio às muitas potencialidades ressaltadas e trabalhos desenvolvidos, perpassando o período da pandemia da COVID-19, o Projeto enfrenta uma série de desafios operacionais que ameaçam sua continuidade, especialmente pela interrupção no repasse de verbas por parte da Companhia Energética de Minas Gerais (MAB, 2020). Isto gera grande impacto, desde o afastamento da equipe e perda de conhecimento construído até a deterioração de equipamentos já adquiridos, sem debate informado com as entidades envolvidas que reivindicam a continuidade do projeto.

| 1147

5 Considerações Finais

Compreendemos que projetos P&D, como o aqui destacado, contribuem para o desenvolvimento de Tecnologias Sociais e para a construção da Cidadania Sociotécnica, pois possibilitam que os sujeitos sejam também atores do processo de desenvolvimento, implementação e gerenciamento daquelas, confrontando através das lutas o modelo de desenvolvimento imposto para a região e para o país. Assim, salientamos a importância da efetiva participação das comunidades em outros projetos como este, no setor elétrico e de outras áreas, com destinação de recursos para este fim.

O Projeto “Veredas Sol e Lares” reforça a necessidade de que a população participe do processo de desenvolvimento de suas regiões, atendendo suas necessidades com respeito à cultura, modos de vida e agência destas pessoas sobre o futuro de seus territórios, trazendo à público o debate e a elaboração sociotécnica, dando voz aos diferentes atores sociais.

Por fim, destacamos que, como pesquisadoras da região Sul do país, voltamos nosso olhar ao desenvolvimento do Projeto Veredas Sol e Lares como uma experiência a ser fortalecida e multiplicada em outras regiões, de acordo com as particularidades culturais, territoriais e de organização social.



Referências

AEDAS. Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social (Minas Gerais). Projeto *Veredas Sol e Lares*, 2021. Disponível em: <https://aedasmg.org/veredas-sol-e-lares/>. Acesso em: 11 fev. 2022

ANEEL. Agência Nacional de Energia Elétrica. *Sistema de Informações de Geração da ANEEL: SIGA*. 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNjc4OGYyYjQ0YjYWM2ZC00YjllLWJlYmEtYzdkNTQ1MTc1NjM2liwidCI6IjQwZDZmOWI4LWVjYTctNDZhMi05MmQ0LWVhNGU5YzAxNzBIMSIsImMiOjR9>. Acesso em: 10 fev. 2022

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Comissão Especial "Atingidos por Barragens" Resoluções nºs 26/06, 31/06, 01/07, 02/07, 05/07*. Brasília: CDDPH, 2010
DOTTA, Rafaella. *Brasil de Fato*. Uma visão popular do Brasil e do mundo. Minas Gerais, Belo Horizonte, jul. 2018, Edição 242. Especial. Disponível em: https://issuu.com/brasildefatomg/docs/bdfmg_242_issu. Acesso em: 11 fev. 2022

FBB. Fundação Banco do Brasil. Transforma! Rede de Tecnologias Sociais. *Sobre nós*. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 07 abr. 2022

GOMES, Maíra. *Brasil de Fato*. Uma visão popular do Brasil e do mundo. Minas Gerais, Belo Horizonte, jul. 2018, Edição 242. Especial, s/n. Disponível em: https://issuu.com/brasildefatomg/docs/bdfmg_242_issu. Acesso em: 11 fev. 2022.

JACINSKI, Edson; LINSINGEN, Irlan von; CORRÊA, Raquel Folmer. Cidadania Sociotécnica, Tecnologia Social e Educação CTS. In: CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von (orgs). *Resistir, (Re)existir e (Re)inventar a Educação Científica e Tecnológica*. Editora Núcleo de Publicações do CED -UFSC, 2020. p. 193-207.

LINSINGEN, Irlan von; CORRÊA, Raquel Folmer. *Perspectivas educacionais em tecnologias sociais: autoria, inclusão e cidadania sociotécnica*. Centro de Estudos Sociais. Laboratório Associado. Universidade de Coimbra: Oficina do CES n.º 430, nov. 2015

MAB. Movimento dos Atingidos por Barragens. *O Modelo Energético e a Violação dos Direitos Humanos na Vida das Mulheres Atingidas por Barragens*. (Contrib.) SCALABRIN, Leandro; RAMOS, Luciana. Secretaria Nacional. São Paulo, jul. 2011. 34 p

MAB. Movimento dos Atingidos por Barragens. *Carta aberta em defesa da participação social no projeto Veredas Sol e Lares*. 2020. Disponível em: <https://mab.org.br/2020/08/06/carta-aberta-em-defesa-da-participacao-social-no-projeto-veredas-sol-e-lares/#>. Acesso em: 02 fev. 2022

NUNES, Fernanda. *Inflação da energia corrói renda no país*. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2021/09/04/inflacao-da-energia-corroi-renda-no-pais.htm>. Acesso em: 14 fev. 2022



SANTOS, Márcia Pereira Alves. *et al. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde*. Revista Estudos Avançados, v. 34, n. 99, 2020, p. 225-244

SANTOS, Susana Moreira dos. *A experiência com esporte e educação do instituto Bola pra Frente: de projeto a tecnologia social*. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em História), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008

SERVILHA, Mateus de Moraes. *O vale do Jequitinhonha entre a “di-visão” pela pobreza e sua resignificação pela identificação regional*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/47404064-O-vale-do-jequitinhonha-entre-a-di-visao-pela-pobreza-e-sua-ressignificacao-pela-identificacao-regional-mateus-de-moraes-servilha.html>. Acesso em: 12 fev. 2022

SILVA, Alexandra Borba. *A mercantilização dos bens naturais no setor elétrico: o caso da UHE Barra Grande*. 2013, 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013

SIMÕES, Luana Silva. *Esquemas Associativos para geração compartilhada de energia elétrica: uma experiência em construção no semiárido mineiro*. 2020, 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020

SULZBACHER, Aline Weber; STEFFENS, Gessica. *Veredas Sol e Lares nos Vales do Jequitinhonha (MG): direitos humanos e políticas públicas para quem?* Caderno de Geografia, v.29, Número Especial 2, 2019, p. 212-225, jul. 2019

THOMAS, Hernán. *Sistemas Tecnológicos Sociales y Ciudadanía Socio-Técnica*. Innovación, Desarrollo, Democracia. *In: Culturas Científicas y Alternativas Tecnológicas*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, 2012. p. 65-86.



V SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESENVOLVIMENTOS E EDUCAÇÃO(S) (SICDES)

V CONGRESSO INTERNACIONAL PLURALISMO JURÍDICO, CONSTITUCIONALISMO,
BUEN VIVIR E DIREITOS DA NATUREZA (CINPLURAL)

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA (SIDIAL):
saberes da (Re)existência

**Territórios, Direitos Humanos e Re-existências na América Latina:
saberes para gerar esperanças**

CÍRCULO DE DIÁLOGO 17: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE DE CRENÇAS, CONVICÇÕES E ESPIRITUALIDADES



BENZEDEIRAS E BENZEDORES: patrimônio Imaterial de Rio do Sul/SC

*Djanna Zita Fontanive*⁴¹²

*Dolores Henn Fontanive*⁴¹³

*Edenar Fontanive Hespanhol*⁴¹⁴

*Jucélia Denise Hardt*⁴¹⁵

*Lilian Blanck de Oliveira*⁴¹⁶

| 1151

Palavras-chave: Cultura, Saberes, Benzedeiras/res, Patrimônio Imaterial, Rio do Sul.

1 Introdução

A linguagem dos rituais permeia o cotidiano das pessoas e varia nas sociedades e culturas. Possuem diversas finalidades, valores, comportamentos e hábitos éticos para sua realização. Transformam locais e objetos em imagens, que darão sentido aos atos que se transformarão na realidade sagrada. Comunicam mensagens e sinais transmitidos através de códigos estabelecidos. Servem à memória e à preservação da identidade de diferentes tradições e manifestações religiosas.

A prática social de benzimentos é histórica e indica a resistência política e cultural de benzedeadoras/ores no ofício de benzer, bendizer, abençoar, invocar a graça divina. Intermediários à/em serviço do divino e das divindades - representantes da cultura religiosa

⁴¹²Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau/FURB. Professora da Educação Básica do município de Rio do Sul/SC. Contato: djannafontanive@gmail.com

⁴¹³Mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau /FURB. Atua no Centro de Direitos Humanos do Alto Vale do Itajaí. Contato: dhfontanive@gmail.com

⁴¹⁴Ensino médio na EEB Francisco Altamir Wagner. Graduando em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC. Contato: edenarmoto@gmail.com

⁴¹⁵Especialização em Educação Especial pela Universidade Leonardo da Vinci/UNIASSELVI. Graduanda em Ciências da Religião pela Universidade Regional de Blumenau/ FURB e Centro Universitário de Desenvolvimento do Alto Vale/UNIDAVI. Contato: juceliadenisehardt@hotmail.com

⁴¹⁶Doutora em Teologia pela Faculdade EST, professora do Programa de Pós Graduação (Mestrado e Doutorado) em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau/FURB/SC, Brasil. Contato: lilianbo@uol.com.br



popular, dos quais contribuem à manutenção da memória, tradição e identidades de suas comunidades.

As benzedeadas/ores são reconhecidas por diferentes sujeitos sociais a buscar nos benzimentos auxílio psicológico, biológico e espiritual, que auxiliam na proteção e superação de sofrimentos. Eles/as compartilham seu dom - graça divina, doação e conhecimentos - transmitidos de geração em geração, através da oralidade e vivências do cuidado com a vida.

O presente trabalho objetiva socializar experiências locais de salvaguarda do patrimônio imaterial das benzedeadas e benzedores do município de Rio do Sul, região do Alto Vale do Itajaí, Estado de Santa Catarina, Brasil desenvolvidas nos anos de 2018 à 2022 em dois projetos culturais: “*Fazer o Bem sem Olhar a quem: Rituais sagrados das benzedeadas e benzedores de Rio do Sul*” e “*Onde moras? Infomapa das benzedeadas e benzedores de RS*”, ambos, classificados no Edital do Prêmio Nodgi Pellizzetti⁴¹⁷⁶ de Incentivo à Cultura de Rio do Sul.

O projeto foi desenvolvido com educandos, educadores, pesquisadores e comunidade civil. Investigar, registrar e socializar sujeitos, saberes e fazeres em relação aos rituais de benzimentos é valorizar identidades culturais que são referências à comunidade, das quais dão sentido e significado a vida das pessoas.

A pesquisa de caráter qualitativo, utiliza de análises bibliográfica - ancorada em fontes que entrecruzam posições sobre patrimônio imaterial, benzedeadas, benzimentos e a documental - compõe lei, editais, relatórios, audiovisual e site dos projetos. Está estruturada em introdução/metodologia, fundamentos teóricos, resultados/discussão, considerações finais e referências.

⁴¹⁷O Prêmio Nodgi Pellizzetti de Incentivo à Cultura de Rio do Sul é financiado pelo Fundo Municipal de Cultura, criado pela Lei Complementar 270/2013 e regulamentado pela Lei Complementar 281/2014, na qual prevê anualmente, valores que correspondam no mínimo a 1,15% (até o limite de 3%) da soma do Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISSQN) e do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) no exercício imediatamente anterior, para ser aplicado prioritariamente no incentivo de projetos culturais da sociedade civil nas mais diversas áreas, em anuência com as demandas das Conferências de Cultura e com as deliberações do Conselho Municipal de Política Cultural. Disponível em: <https://www.smcriodosul.com.br/fmic>



2 Onde moras fazendo o bem? Benzedeiras e benzedores em Rio do Sul-SC/BR

Os benzimentos ou benzeção são uma prática popular de cura que utiliza uma linguagem específica, oral e gestual, com o objetivo de não apenas curar, mas libertar o paciente do mal que o aflige verificada em diferentes culturas (GOMES; PEREIRA, 1989, p. 13). Não se restringem às pessoas, mas contemplam animais, situações climáticas, bens materiais, entre outros. São realizados em diferentes lugares, podendo ser à distância.

Segundo Moura (2011, p. 345):

A benzeção trata não apenas de males físicos, mas também espirituais. É um saber calcado na experiência cotidiana direta, com sua própria lógica, relacionada ao universo sociocultural no qual se inserem os sujeitos que a praticam. O benzedor ou a benzeadeira é portador(a) de um poder especial, que pode controlar as forças desencadeadoras de desequilíbrios. Por meio de benzimentos – atos mágico-religiosos - garante o funcionamento da normalidade desejada, rompendo-se com o desequilíbrio ameaçador da existência.

As benzeadeiras/ores são portadores de antigas tradições oriundas de diferentes matrizes culturais e religiosas. “Realizam rituais de cura e salvação revestidos de sacralidade, seriedade, compenetração de mistérios e exclusividades, uma vez que constituem imprecizações que envolvem o sobrenatural, o que lhes confere eficácia simbólica” (VILHENA, 2005, p. 91). Seus saberes e fazeres são considerados patrimônio imaterial, direito à manifestação e proteção, cabendo ao poder público e a sociedade em geral, garantir as providências à sua salvaguarda.

O termo patrimônio, de origem latina, deriva de *pater*, que significa pai, utilizado no sentido de herança, mas pode assumir sentidos diversos, como: conjunto de bens de uma instituição ou grupo social; bens materiais e imateriais, cuja conservação seja de interesse público, fatos memoráveis na história que pode ser arqueológico ou etimológico, bibliográfico ou artístico (PAIM; TAVARES, 2017).

Segundo a Constituição Federal do Brasil (1988), art. 216:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e



tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

| 1154

Neste sentido, a comunidade escolar e regional por meio da educação patrimonial, tem função fundamental na proteção dos bens materiais e imateriais de memória para a continuidade das materialidades e expressões das identidades ante o mundo globalizado – caracterizado pela padronização das técnicas e homogeneização dos costumes. Necessita conhecer e valorizar a pluralidade do seu patrimônio cultural, posicionando-se contra qualquer discriminação, aprendendo a resguardar a memória da comunidade e sentir-se parte dela e atuar como agente de sua história e de seu patrimônio, fortalecendo sua identidade cultural (FERRARO; NASCIMENTO, 2017).

A educação patrimonial no e para além do contexto escolar é uma possibilidade para não perpetuar a lógica de subordinação, padronização e fragmentação dos quais foram submetidos povos e culturas tradicionais, ao longo da história da humanidade. De tal modo, benzedeadas/ores foram invisibilizadas, perseguidas e assassinadas em séculos passados.

As benzedeadas sofreram um processo de estigmatização que se faz mais presente a partir dos séculos XII e XIII, com as Inquisições pregadas pela Igreja, que alegavam serem elas bruxas, portadoras de ofícios diabólicos, perigosas, hereges, produtoras de remédios, ervas que afetavam a mente dos homens, dentre tantas outras acusações. Desse modo, ainda hoje, as benzedeadas/res são vítimas de preconceitos e discriminações que, de acordo com os registros das entrevistas, são praticadas inclusive por membros da própria tradição religiosa (OLIVEIRA; PADILHA, 2011, p. 2878).

O enfrentamento ao desrespeito e desconhecimento é dever do poder público e da comunidade. Portanto, os projetos registrados nessa pesquisa colaboram e intensificam ações para a salvaguarda do patrimônio imaterial das benzedeadas.



3 Resultados e Discussão

Os projetos sobre o patrimônio imaterial das benzedeadas/os especificados nesta seção, representam práticas de educação patrimonial no e além do contexto escolar, apoiadas a partir de uma política pública cultural local.

| 1155

3.1 Projeto Fazer o Bem sem Olhar a Quem: *Rituais sagrados das benzedeadas e benzedores de Rio do Sul*

Este projeto originou-se durante o estudo sobre rituais religiosos e não religiosos em diferentes culturas, na turma do 8º ano do Ensino Fundamental, por meio do componente curricular de Ensino Religioso⁴¹⁸, ofertado no Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli (CEPLAS), quando da manifestação de uma educanda dizendo ser neta de benzedeadas suscitou curiosidade e interesse no grupo em pesquisar o assunto.

Deste modo, foi constituída uma equipe de trabalho por livre adesão, composta por educadoras, educandas, fotógrafo, designer/videomaker, tradutor e intérprete de Libras, totalizando onze integrantes⁴¹⁹ que constataram que não havia registro sobre o patrimônio cultural imaterial das benzedeadas e benzedores no município. Este fato contribuiu para a elaboração de um projeto cultural inscrito e classificado no Edital do Prêmio Nodji Pellizzetti de Incentivo à Cultura – Edição 2018. Tinha como objetivo identificar, registrar, preservar e divulgar saberes e fazeres das benzedeadas e benzedores de RS, com direito a serem reconhecidos e respeitados, para que as atuais e futuras gerações possam se conscientizar da importância desse patrimônio cultural imaterial e de sua salvaguarda.

A investigação teve por finalidade: a) Fazer mapeamento das benzedeadas e benzedores do município de Rio do Sul; b) Registrar saberes e fazeres em rituais sagrados de benzimentos, por meio de entrevistas, fotografias e audiovisual; c) Produzir um documentário de curta metragem sobre os saberes e fazeres das benzedeadas e benzedores

⁴¹⁸ A oferta do componente curricular de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina e no município de Rio do Sul, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, de oferta obrigatória e matrícula facultativa, cuja natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade. O Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

⁴¹⁹ Equipe do projeto cultural: Diego Oliveira, Dolores Henn Fontanive, Djanna Zita Fontanive, Guilherme Gaudino, Iohana Roberta da Silva, Jucélia Denise Hardt, Matheus Cordeiro Tonet, Sandionara Aparecida Petry.



em rituais sagrados de benzimentos; d) Disponibilizar na internet o documentário com tradução na Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS; e) Construir conhecimentos acerca do tema, por meio de pesquisa bibliográfica e social; f) Vivenciar processos dialógicos e participativos, na execução do projeto; f) Propor a publicação de artigos no periódico “Rio do Sul – Nossa história em revista”.

| 1156

Para executar o projeto foram realizadas reuniões, estudos da temática, aquisição de livros, visitas em clubes de idosos, fotografias, “roteiro bússola” com questões semiestruturadas e abertas para registros dos dados coletados sobre a identidade e localização das benzedeadas e benzedores que estão nos territórios e adjacências. A pergunta central que direcionou a pesquisa social foi “*Você conhece alguém que benze?*”

No percurso do projeto, foram identificadas e registradas 78 benzedeadas/res no município de RS, no ano de 2019, localizadas em 19 bairros, dos 25 existentes. Os dados coletados foram organizados em formato de portfólio e encaminhado ao Arquivo Público Histórico Wera Von Buettner Gemballa do município.

Posteriormente, foram selecionados cinco benzedeadas e um benzedor, de acordo com o critério de maior idade e tempo no ofício de benzer, para participar voluntariamente da gravação de um documentário de curta metragem, disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=AagaE6F99TI>. Ao final, foi realizada uma apresentação pública na escola.

3.2 Projeto Onde moras? *Infomapa das benzedeadas e benzedores de Rio do Sul.*

A constante busca por informações quanto a localização das benzedeadas e benzedores no município de Rio do Sul/SC, motivou os integrantes desse projeto⁴²⁰ a construir uma proposta destinada a visibilizar a localização e os fazeres das benzedeadas e benzedores. A pergunta “Você sabe onde tem uma benzedeadas?” orientou a elaboração e inscrição do projeto Onde moras? Infomapa das benzedeadas e benzedores de Rio do Sul no Edital do Prêmio Nodji Pellizzetti de Incentivo à Cultura, classificado na edição 2019.

⁴²⁰ Diego Oliveira, Djanna Zita Fontanive, Dolores Henn Fontanive, Edemar Fontanive Hespanhol, Jucélia Denise Hardt, Lilian Blanck de Oliveira.



Atendendo aos critérios de diversidade cultural, acessibilidade e contra partida sociocultural, determinados no edital, realizaram pesquisa de campo para atualizar os dados e efetivas novos cadastros e registros fotográficos da participação voluntária ao projeto.

O objetivo deste projeto foi produzir um Infomapa para ambiente virtual (através de Google Maps), contendo informações sobre a localização e os tipos de benzimentos, a elaboração e distribuição de um folder e a produção do site - <https://www.ondemoras.com.br/> - incluído a síntese dos saberes e fazeres das benzedeadas/ores de Rio do Sul, disponibilizado pelo projeto e possibilitando à população regional e local conhecer, valorizar e respeitar esta manifestação cultural religiosa a fim de salvaguardar esse valioso e imemorable patrimônio cultural imaterial.

O Infomapa contou com a participação de 52 benzedeadas/ores, localizados em 18 bairros de RS. Verificou-se a diminuição do número de benzedeadas/res em relação ao projeto anterior, cujas possíveis causas foram o acometimento de doenças, idade avançada e falecimentos.

As contribuições desse projetos sinalizam à importância do referencial humano e simbólico – *material e imaterial* identificado, a fim de subsidiar a elaboração de ações - *práticas sociais e pedagógicas*, que busquem ampliar olhares e leituras envolvendo este tema, assim como, contestar territórios de preconceito e discriminação gerados pelo desconhecimento - invisibilização e/ou naturalização de saberes e práticas próprias de dada cultura e/ou grupo cultural; o financiamento público à formulação, implantação e avaliação de políticas públicas culturais e a educação patrimonial na e para além da escola a fim de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio cultural.

4 Considerações Finais

Fazer o bem sem olhar a quem, é um provérbio que expressa adequadamente o ofício de benzer – bendizer, dos quais as benzedeadas e benzedores, de diferentes manifestações religiosas, exercem gratuitamente em seu cotidiano à serviço do cuidado alheio, sem distinção de qualquer diferença.

As benzedeadas/ores são referenciais de acolhimento, fé, cuidados e cura aos sujeitos que interagem com o ofício. Não se encontram em extinção, mas resistem e se renovam em



seus saberes e fazeres, transmitidos de geração em geração, nos diferentes atendimentos que realizam.

São um patrimônio imaterial a ser salvaguardado, do qual o município de Rio do Sul, através do financiamento público tem cumprido relevante atuação. A formulação, implantação e avaliação de políticas públicas culturais, à exemplo do Edital do Prêmio Nodji Pellizzetti de Incentivo à Cultura e do Conselho Municipal de Políticas Culturais certamente impacta na cultura local, que tem na participação da sociedade civil, o protagonismo nos projetos culturais.

Por meio da implementação de uma política pública cultural pôde-se alcançar os objetivos propostos dos projetos socializados. Esse projeto cultural, pioneiro e valoroso do patrimônio imaterial dos saberes e fazeres das benzedeadas/ores é um marco na política cultural local e, objeto e foco de inspiração aos que respeitam, acolhem e valorizam a diversidade cultural.

Nesse processo, destaca-se a educação patrimonial no e para além do contexto escolar, que através de aprendizagens participativas, dialógicas e críticas, evidenciaram, valorizaram e preservaram a cultura local e contribuíram ao desenvolvimento do território, por meio da produção do documentário com tradução e interpretação na Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, a divulgação da localização, saberes e fazeres das benzedeadas/ores via portfólio, site e folder, visibilizando e reconhecendo o valor do ofício das benzedeadas/ores do município de Rio do Sul/SC.

O referencial humano e simbólico – *material e imaterial* identificado e cartografado poderá subsidiar de forma ainda mais efetiva e qualitativa docentes, acadêmicos, educandos e comunidades em geral na elaboração de ações - *práticas sociais e pedagógicas*, que busquem ampliar olhares e leituras envolvendo este tema, assim como, contestar territórios de preconceito e discriminação gerados pelo desconhecimento - invisibilização e/ou naturalização de saberes e práticas próprias de dada cultura e/ou grupo cultural. Poderão contribuir na elaboração de outras cartografias culturais e sociais regionais e além, que contemplem conhecimentos e vivências de um grupo cultural histórico e significativo no Alto Vale do Itajaí - Estado de Santa Catarina, Brasil.



Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

FERRARO, Juliana Ricarte. NASCIMENTO, Ariel Elias. Patrimônio Cultural e Educação: Uma experiência local. p. 273 – 286. In: PAIM, Elison Antônio; GUIMARÃES Maria de Fatima. *Educar em tempos e espaço que se cruzam*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Assim se benze em Minas Gerais*. Juiz de Fora: EDUFJ/Mazza Edições, 1989.

MOURA, Elen Cristina Dias de. *Eu te benzo, eu te livro, eu te curo: nas teias do ritual de benzeção*. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/980>. Acesso em: 20 dez. 2020.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. *O que é benzeção*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Oséias de. PADILHA, Milene Aparecida. *História, Memória e Benzimentos*. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/279.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PAIM, Elison Antônio. TAVARES, Isadora Nunes. A Educação patrimonial em escolas e universidades. In: PAIM, Elison Antônio (org.). *Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

RIO DO SUL, Fundação Cultural de Rio do Sul. *Prêmio Nodji Pellizzetti de Incentivo à Cultura*. Disponível em: <https://www.smcriodosul.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

VILHENA, Marai Ângela. *Ritos: expressões e propriedades*. São Paulo: Paulinas, 2005.



ESCENARIOS SOCIOEDUCATIVOS PARA LA LIBERTAD RELIGIOSA EN AMÉRICA LATINA

*Yulman Fernando Arias Betancur*⁴²¹

| 1160

Palabras-clave: Educación Religiosa, Libertad de cultos, Diversidad de credos, Inteligencia espiritual

1 Introducción

La investigación reciente en torno a la dimensión religiosa humana y sus elementos constitutivos ha prestado especial atención a la libertad religiosa en el ámbito social y civil y al desarrollo de la inteligencia espiritual en el sujeto creyente. La presente disertación procura mostrar en principio las generalidades investigativas del ejercicio desarrollado de manera conjunta y colaborativa para luego ahondar en algunas premisas de la inteligencia espiritual y su perspectiva como vínculo social, así como sus posibilidades en cuanto al diálogo interconfesional e intersubjetivo para terminar su presentación teórica en un planteamiento en torno a las dinámicas de la inteligencia espiritual como alternativa de desarrollo colectivo en la sociedad.

La Universidad católica de Pereira (Colombia) desde su integración en las diferentes redes académicas e investigativas desde varios años atrás viene ahondado estas categorías desde la conceptualización y teorización disciplinar. Durante el año 2021 adelantó la investigación denominada Intuiciones para el cultivo de la inteligencia espiritual en la Educación Religiosa Escolar desde la perspectiva de la libertad religiosa y de cultos, la cual tuvo como objetivo principal identificar las razones que procuran el cultivo de la inteligencia espiritual desde la Educación Religiosa Escolar, integrando libertad religiosa y de cultos.

La metodología central utilizada fue la revisión documental desde las perspectivas, filosófica, histórica y pedagógica, específicamente desde el eje articulador de las intuiciones

⁴²¹ Magister en Humanidades y Teología. Universidad Católica de Manizales (Colombia). Docente investigador Universidad Católica de Pereira (Colombia) contacto: yulman.arias@ucp.edu.co



como instancia decodificadora de realidades contextuales en escenarios sociales. Siguiendo los postulados bases de autores representativos a nivel epistemológico y disciplinar se proyectó hermenéuticamente una correlación conceptual sobre realidades genéricas de contextos sociales, de manera especial en contextos educativos.

2 Fundamentación teórica

El contexto problemático actual en torno a la diversidad y pluralidad de sistemas creyentes y de fe, reclama que el primer esfuerzo por la libertad religiosa debe darse a nivel epistemológico. De un lado, liberar las concepciones sobre lo religioso desde unas miradas exclusivistas y hegemónicas y, de otro, abordar las doctrinas como parte de un entramado más amplio y completo: el hecho religioso en sí y sus disciplinas subsidiarias.

Así mismo, la ciencia moderna también ha encriptado la verdad objetiva desde los postulados de la academia y las formalidades de los claustros del saber: las universidades. Es de precisar que tanto doctrinas religiosas como científicas surgieron por un afecto y preocupación originarios por lo humano y su cultivo, de ahí que tal horizonte no deban perderlo.

[...] es de presumir que tales fueran las razones por las cuales las religiones más importantes fundaron universidades, ya que creían que el amor, cuando es en verdad superior, es inteligente, y que la educación superior puede aumentar su discernimiento. Si creen esto, deben respetar la vida de la mente, su libertad y su diversidad, y deberían propiciar un diálogo verdaderamente civil sobre los temas más apremiantes de la diferencia humana. (ECHEVERRY, 2010).

Mirar la experiencia religiosa como una mediación para comprender la experiencia total de la condición humana en todas sus dimensiones, interrogantes y aspiraciones más profundas; así en lugar de atacar y vencer al monstruo invasor de la religión pudiéramos desenterrarlo de su profunda caverna, exorcizarlo y empezar una comprensión genuina de sus símbolos como sustrato antropológico y cultural.

En el Vaticano II (1962-65) [...] muchos [teólogos] consideraron como algo seguro que la heterodoxia de hoy habría de convertirse en la ortodoxia de mañana... La actual confusión es, hasta cierto punto, una reacción en contra



de la excesiva uniformidad que predominaba en las décadas previas al Vaticano II... Hoy en día nos encontramos ante el problema inverso. Las diferentes escuelas teológicas se han apartado tanto unas de otras que lo que a una le parece falso y peligroso le resulta a la otra casi evidente por sí mismo. Los teólogos carecen de un lenguaje común, de metas comunes y de normas comunes. Los argumentos de tenor amable han dejado de funcionar y, en su ausencia, las partes opositoras buscan desacreditarse mutuamente impugnando las motivaciones o la competencia de sus adversarios” (ECHEVERRY, 2012).

| 1162

En tal apertura lo multi e interdisciplinar en torno a lo religioso y sus principios ha surgido el caos y la desavenencia, sumada a la ya establecida por razones institucionales desde el origen mismo de la república. De un lado por un juzgamiento negativo al saber científico y de otro por una desconfianza mutua frente al saber del creyente diferente.

Además, la apertura implica ir a los acontecimientos propios de la realidad que nos traen nuevos tópicos y símbolos que no estaban visibilizados en la proto-estructura de la religión sistematizada (religión segunda) y de ahí incluir un discurso en la escuela y darle forma hacia las mediaciones de la educación, ya sea en familia, en sociedad, en la Iglesia.

Además, desde el punto de vista jurídico existe una tensión idealizante de las prefiguraciones estatales cuya tendencia es el laicismo y la neutralidad religiosa en cuanto sus prescripciones sociales y políticas con las condiciones propias, históricas y socio-culturales de la sociedad civil, que inevitablemente evocara sus patrimonio religiosos y de creencias al igual, inevitablemente plural.

Consecuente con la liberación a nivel disciplinar de los contenidos y núcleos problemáticos del hecho religioso, más allá de las teologías dominantes, subviene la liberación de los currículos para la Educación Religiosa Escolar (ERE). Si bien, han de reconocerse los aportes significativos de la propuesta de lineamientos por parte de la Conferencia Episcopal Colombiana de la Iglesia Católica, también se está en mora de conocer e identificar las líneas educativas que desde las muchas otras confesiones y congregaciones pueden hacerse para la comprensión de lo religioso y sus elementos constitutivos, además porque históricamente también han ido forjando la sociedad y la cultura del país.

Pensar y llevar a cabo un trabajo arduo para visionar un currículo pluralista (interconfesional) es una tarea del presente y de los actores presentes. Ampliar el horizonte categorial desde las ciencias sociales, humanas, religiosas y desde las concepciones



establecidas en las instituciones religiosas. Esto implica convocar académicos, líderes religiosos, legisladores, educadores, comunidades escolares.

La Educación Religiosa desde una experiencia constructiva implica los ladrillos de todos los miembros de una comunidad, región, territorio o país. Es hora de liberar las potestades jurisdiccionales, la idoneidad de la orientación religiosa en los centros educativos u otros escenarios sociales no desde la confesionalidad institucional sino desde la aptitud disciplinar y pedagógica. Libertad de enseñanza idónea no por regulación administrativa. A la par esto puede liberar la confianza de estudiantes y familias frente al área de ERE y sus procesos formativos, en una genuina comprensión de la educación religiosa en el ámbito de los derechos humanos. (Bienes comunes espirituales)

Es positivo que desde el marco normativo la educación religiosa esté avalada y formalizada en el sistema escolar, esto es un indicador de una promoción de la libertad religiosa en la sociedad, lo contrario sería la discriminación y la censura a la voz de las comunidades religiosas y de sus creyentes. Es de precisar que desde lo jurídico, hay una clara distinción entre lo laico correspondiente al estado sin filiación religiosa y a lo propiamente religioso, filiado a la institucionalidad religiosa.

Como sostiene Palomino (2014, p.156): “La existencia de intereses en la educación y la enseñanza, tanto para el Estado como para las religiones, hace de esta materia –como ya se indicó– un lugar de posible desencuentro. En consecuencia, la escuela resulta un campo paradigmático de fricción entre esos actores”.

Pese a esto debe salvarse la confusión entre lo laico como arreligioso, pues si bien, desde la legislación hay una separación de ámbitos, en la realidad práctica a institucionalidad laica esta revestida de matices socio-culturales permeados por lo religioso. Para el caso chileno, por ejemplo muchas escuelas públicas son acompañadas por comunidades religiosas, un gran porcentaje de sus estudiantes se declaran religiosos pero acogen los proyectos formativos laicos, sin detrimento de la esfera religiosa o de las libertades de sus miembros (familias y estudiantes).

Como explica Precht (2014, p. 15):

“El término '*laïcité*' surge en Francia después de 1870 para indicar no solo la separación de la Iglesia y el Estado, sino la exclusión de lo religioso en el ámbito público (matrimonio, registro civil, las asociaciones religiosas y la enseñanza, tanto pública como privada). La cuestión ética de votar a favor de



la laicidad del Estado se planteó en 1946 al entonces poderoso Movimiento Republicano Popular, encabezado por Maurice Schumann. Los obispos franceses dijeron que rechazaban una “laicidad antirreligiosa”, pero que aceptaban la laicidad como “la autonomía soberana del Estado” y condenan el “clericalismo”, tendencia que podría adoptar una sociedad espiritual de servirse de los poderes públicos para satisfacer su voluntad de dominación [...].

| 1164

Es importante identificar la tendencia hacia un tipo de estado laico que convive con las formas religiosas (laicidad) y uno que la restringe al ámbito de lo privado, excluido de lo público (laicismo). Reconocer en la educación el derecho a una educación integral que por ende incluye la dimensión espiritual y trascendente, al tiempo del deber de ofertar una educación de tal tipo. Esto implicaría sin duda una reflexión en torno al deber estatal del fomento de instancias que promueva esta y las demás dimensiones. Aunque existan diversas formas de entender la neutralidad del Estado en materia religiosa, la laicidad no debiera implicar una renuncia al fomento de la libertad religiosa que, como derecho fundamental, debe reconocerse y protegerse.

El conflicto legal entre religión y estado en cuanto a la presencia de lo religioso en escenarios públicos, particularmente en centros educativos, debe acoger desde una pedagogía incluyente, la pluralidad de expresiones religiosas, el reconocimiento mutuo de credos, la valoración conjunta de experiencias creyentes y la construcción ética de valores compartidos desde diferentes fuentes, incluidas las espirituales. Así lo deja ver particularmente la siguiente expresión:

Cuando repique la libertad y la dejemos repicar en cada aldea y en cada caserío, en cada estado y en cada ciudad, podremos acelerar la llegada del día cuando todos los hijos de Dios, negros y blancos, judíos y cristianos, protestantes y católicos, puedan unir sus manos y cantar las palabras del viejo espiritual negro: “¡Libres al fin! ¡Libres al fin! Gracias a Dios omnipotente, ¡somos libres al fin!”. (Martin Luther King. “Yo tengo un sueño” en el Lincoln Memorial en Washington D.C. del 28 de agosto de 1963).



3 Resultados y discusión

La libertad de enseñanza como principio presente en los países democráticos, conlleva en si misma el carácter de pluralidad en los procesos educativos, esto señala ciertamente la no monopolización por parte de un grupo o élite que se apropie de la formación, por el contrario, cohabita como diversidad de propuestas que procuren educar genuinamente a la niñez, a la juventud y a toda aquella ciudadanía que quiera recibirla.

De lo anterior se deriva un planteamiento en torno a libertad religiosa y su relación directa con la libertad de conciencia y de pensamiento, por ello, garantizarla es muestra de un claro ejercicio de las libertades fundamentales, así no se corre el riesgo de secuestrar la libertad con prejuicios encaminados a deslegitimar el pensar diferente frente a una hegemonía ideológica política, social o cultural o incluso religiosa.

De otra manera, y esto ha expresado con razón la Provincia de Salta, se cae en una errónea dicotomía entre los tipos de educación, según la cual el menor accede a la educación religiosa si asiste a establecimientos de gestión privada, pero no si asiste a los de gestión pública. En la gran mayoría de los lugares de Salta solamente hay presencia de la escuela pública. ¿Significa que a todos los niños que asisten a ellas les sea vedada la formación religiosa a la que tienen derecho? Y el interrogante es especialmente referido a los niños, niñas y adolescentes más carecientes, los que viven en parajes para los que tienen que caminar kilómetros para arribar a la escuela o tienen que pernoctar allí durante la semana.

Al respecto, el juez Giovanni Bonello, en su voto en el fallo de la Grande Chambre de la Corte Europea de Derechos Humanos "Lautsi" (conocido como Lautsi II, 18-3-11), alertaba sobre el "alzhéimer histórico" que ocurre cuando "se roba a un pueblo su personalidad cultural". Cabe recordar el fallo "Portillo", en el que la Corte Suprema, tras calificar como "particularmente valiosa" a la libertad religiosa, decía: "Para el hombre religioso la religión es el elemento fundamental de la concepción del mundo y, en mayor o menor grado, impregna todos los actos de su vida individual y social. A su vez la religión constituye el imprescindible hueco para que el ser humano vuelque su instinto religioso".



4 Consideraciones Finales

Con ello puede decirse que es apremiante liberarse de los prejuicios que se tienen sobre los sujetos sociales representados en los niños, adolescentes y jóvenes, con la equívoca premisa que no son capaces de la religión de forma adecuada. Así mismo la que advierte el deterioro intelectual de la persona por el abordaje de lo religioso y más indebido aún plantear que son elementos sin peso objetivo y solo válidos para los creyentes.

De otro lado desde una alternativa de garantizar coherentemente la presencia de lo religioso en el ámbito educativo puede darse un paso más allá de la confesionalidad o de la titularidad académica y procurar el reconocimiento y participación activa de diversos actores religiosos en la escuela a través de proyectos conjuntos de forma colaborativa.

Referencias

ECHEVERRY GUZMÁN, A. E. Libertad religiosa y educación en Colombia: Ni intocables ni míticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 10, No. 1 (2012). pp. 123-134. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2381>

ECHEVERRY GUZMÁN, A.E. ¿Auspiciar o controvertir la libertad religiosa desde la educación? Aportes al debate sobre una educación religiosa pluralista. *Theologica Xaveriana*, 60 (170), (2010). 395-416. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/9370>



DIVERSIDADE DE CRENÇAS E ESPIRITUALIDADES EM UM CONTEXTO GRUPAL PSICOLÓGICO

Marineide Felix de Queiroz Brito⁴²²

| 1167

Palavras-chave: Crenças religiosas, diversidade, espiritualidade, grupo psicológico.

1 Introdução

O artigo apresenta a diversidade religiosa encontrada em participantes da terapia grupal psicológica, na Policlínica Municipal Nossa Senhora da Vitória, em Goiana-PE, apresentada em dissertação de mestrado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por esta autora.

Foi observado que as crenças religiosas e suas espiritualidades se manifestam de diversas formas, com variadas concepções grupais e individuais. Na coordenação dos grupos terapêuticos, o respeito às concepções pessoais busca superar as intolerâncias e preconceitos religiosos de cada participante, no combate à discriminação religiosa.

Nos grupos terapêuticos apresentados, são transmitidos, em determinados momentos, quando necessário, esclarecimentos e conhecimentos sobre o fenômeno religioso, diante da ocorrência de alguma manifestação de preconceito, intrigas ou desentendimentos diversos entre os membros da terapia grupal psicológica. A religião é uma escolha pessoal, mediante satisfação individual, que pode incentivar e servir de inspiração, e assim, evitando atitudes de intransigência e de imposição das suas crenças para os outros.

Na terapia grupal de psicologia, buscamos as mais variadas mudanças benéficas em prol do crescimento psicológico dos participantes, de acordo com as realizações das sessões semanais psicológicas.

⁴²²Mestra em Ciências das Religiões pela UFPB – Universidade Federal da Paraíba. Atua como psicóloga na Policlínica Municipal de Goiana/PE. Contato: felixmarieide@gmail.com



O desenvolvimento das relações interpessoais entre os membros da terapia grupal em sua diversidade religiosa é incentivado por um olhar de respeito e pela livre opção de escolha do que vem a ser melhor para si mesmo, com as suas variadas tradições religiosas.

Nossas convicções religiosas podem, muitas vezes, nos aproximar ou afastar dos indivíduos que convivemos. Isso pode ocorrer, não só na terapia de grupo, mais também nas mais variados configurações de educação, crenças e espiritualidades junto ao sagrado na formação dos cidadãos.

A psicologia e a religião podem caminhar em constatare entendimento, na produção conjunta de estudos científicos, desvendando seus intrincados mistérios, entendendo as variadas ações e reações comportamentais no campo do fenômeno religioso.

2 Fundamentação teórica

Na base de toda diversidade da religião está um elemento comum que perpassa tudo: a religião promove a vida mediante conversões, experiências místicas e vivências do sagrado, transformando o eu do indivíduo independentemente da forma concreta da perspectiva da religião.

Na segunda metade do século XX, os estudos em Psicologia e Religião se empenham em incorporar descobertas das Ciências Humanas, para a compreensão do comportamento religioso e da religiosidade humana. A religião, nesta abordagem teórica, é entendida como instituição social desenvolvida com a evolução do ser humano, basicamente com origem em processos emocionais, sobretudo o medo (RODRIGUES; GOMES, 2013, p. 336).

O importante para a Psicologia é que os estudos sobre religião não se concentrem na origem da experiência religiosa patológica, mas na compreensão dos desdobramentos desses aspectos na personalidade do crescimento, seja qual for a fé professada.

A espiritualidade serve então como mola nos tempos de guerra, promove vida, age como lampejos do futuro, muda o curso da jornada interior, faz o homem olhar adiante e, assim, anunciar o sagrado e sua redenção porque “[...] guarda a sua funcionalidade verdadeira [...] não manipula os sentimentos humanos, não aterroriza as consciências, nem prende os profetas na trama de seus dogmas.” (BOFF, 2001, p. 67)



A religiosidade, portanto, não pode ser reduzida apenas a uma ideia ou sistemas de crenças e práticas adotadas por alguém. Menos ainda é o resultado de pulsões biológicas ou processos neuropsíquicos com vida própria, embora tais elementos sejam dela indissociáveis e possam nela estarem presentes e atuantes. Em sua essência, a religiosidade é relacional.

| 1169

Tratando do complexo mundo de crenças, experimentamos dificuldades de compreensão, entendimento e respeito às religiosidades alheias. Partindo desse princípio, observamos a importância do diálogo, pois nele vamos permitir o entendimento de conhecer e reconhecer a realidade das diversas espiritualidades.

A tolerância é uma questão ética central na história moderna. Em sentido primeiro, refere-se à liberdade religiosa plantada pela reforma, porém a tolerância religiosa faz parte de um processo histórico mais amplo: o desenvolvimento gradual da liberdade humana. (CARDOSO, 2003, p. 22).

Pode ser do interesse da psicologia estudar o ser humano na qualidade de religioso e nas suas motivações, desejos, experiências, atitudes, expressões comportamentais etc. Observar o comportamento humano religioso parece ser imprescindível para a psicologia compreender as ações e reações comportamentais.

Deve-se enfatizar que a experiência do sobrenatural abre o horizonte de um mundo vasto e coeso. Esse outro mundo é concebido como tendo estado sempre lá, ainda que antes não fosse percebido, e ele se impõe sobre a consciência como uma realidade inquestionável, uma força que conclama a entrar. O mundo sobrenatural é percebido como estando "lá fora", possuindo uma realidade irresistível, independente de nossa própria vontade, e tal caráter massivamente objetivo é o que contesta o velho estatuto de realidade do mundo ordinário (BERGER, 2017, p.61).

A verdadeira religiosidade da humanidade encontra seu fundamento na intuição-percepção, no mergulho na profundidade da alma, onde o intelecto encontra o sentimento e o racional funde-se com o irracional. O sagrado deriva como categoria diretamente das características do divino, e como estado de ânimo da estrutura existencial da relação homem-Deus que há muito tempo os cristãos conhecem e reconhecem graças à rica Fenomenologia do sentimento religioso.

Reaproximar o homem ao sagrado e promover com ele uma relação harmoniosa, direcionando uma nova forma de pensar e de agir. Segundo Eliade (1992, p. 105), o mito



projeta “os princípios e paradigmas de toda conduta,” produzindo manifestações e experiências e fazendo delas um mecanismo de fortalecimento da espiritualidade no mundo imaginário.

| 1170

A diversidade humana, cultural e religiosa constitui a riqueza da humanidade. Ensinar a reconhecê-la é função social da escola, uma vez que a compreendemos para além da transmissão de conhecimentos científicos. Especialmente no campo da diversidade cultural religiosa, tem de contribuir com a construção de significados, experiências, atitudes de valorização e respeito às diversidades presentes nas sociedades, sustentando a problematização das relações de saber e poder de caráter religioso, presentes em diferentes concepções e práticas socioculturais (FINATTO; OLIARI, 2015, p. 327).

A diversidade humana, cultural e religiosa entendida pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) proporciona estudos e propostas do Ensino Religioso integrado à Educação Básica, a fim de colaborar na articulação de políticas públicas ligadas aos Sistemas de Ensinos, na formação inicial e continuada de professores do Ensino Religioso, na promoção de conhecimentos e valorização desses profissionais.

O FONAPER, fundado em 1995, tornou-se um espaço importante e necessário, com as orientações e atuações que vieram a concretizar uma concepção de Ensino Religioso no Brasil, como componente curricular responsável por possibilitar a promoção aos saberes e informações produzidas pelas diferentes tradições religiosas, cosmovisões e tradições religiosas, sem proselitismo, na base curricular do contexto da Educação Básica para a formação do cidadão.

O FONAPER tem por finalidade:

- I – Subsidiar a oferta do Ensino Religioso aos estudantes de Educação Básica, em conformidade com os dispositivos jurídicos vigentes, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismos.
- II – Contribuir para a consolidação do Ensino Religioso como área de conhecimento responsável por propiciar aos estudantes o acesso aos saberes e conhecimentos religiosos e não religiosos a partir de pressupostos científicos, éticos, sociais e culturais.
- III – Induzir a definição de diretrizes curriculares ao Ensino Religioso, tendo em vista a necessidade de salvaguardar a liberdade de expressão religiosa e não religiosa e de assegurar a promoção e defesa da dignidade humana. (FONAPER, 2022).



A liberdade religiosa se delinea no âmbito estatal e é assegurada pelo princípio da laicidade. Na relação entre religião e política o problema da liberdade religiosa é uma questão fundamental para a sociedade livre, posto que se trate da disponibilidade de os cidadãos terem o direito à liberdade de crença e de pensamento sem serem coagidos por isso e na emancipação do ser humano.

| 1171

As tradições religiosas cumprem a função simbólica, com as suas representações em um caráter de transcendência com a união do indivíduo com o sagrado. As religiões estão desde a sua existência em todos os lugares, o mundo inteiro em sua diversidade e contextos próprios dando sentido em sua convivência individual ou coletivamente em formação de determinados grupos religiosos da sociedade.

3 Metodologia

O processo metodológico em que se desenvolveu a pesquisa foi um estudo de campo, com grupos terapêuticos de pessoas que se encontram em tratamento psicológico em psicoterapia de grupo na Policlínica Municipal de Goiana-PE, atendendo a todas as normas previstas e aprovadas pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A pesquisa de caráter qualitativo, quantitativo e narrativo teve uma abrangência envolvendo a compreensão de mundo dos envolvidos e dos seus relatos. A investigação relaciona a diversidade religiosa nos grupos terapêuticos de psicologia.

A análise dos dados realizou-se por meio dos resultados dos questionários aplicados aos participantes dos grupos terapêuticos.

Optamos por trabalhar neste processo de investigação em duas etapas. Inicialmente, por um questionário de perguntas fechadas, de múltipla escolha. Posteriormente, por meio de um questionário de perguntas abertas e estruturadas.

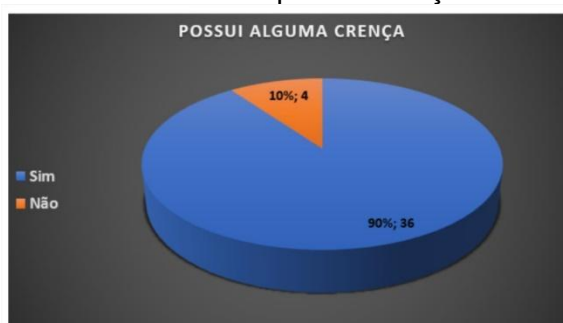
Vale enfatizar a importância dos fundamentos teóricos necessários, baseados nas Ciências das Religiões, dando destaque, no decorrer da pesquisa, à leitura dos autores da área, para melhor desenvolver o trabalho de investigação.

4 Resultados e Discussão



Um dos resultados foi apresentado em gráfico no formato de pizza. As representações gráficas de dados por meio de recursos visuais têm como objetivo destacar informações para que fique mais fácil a compreensão dos resultados obtidos na pesquisa.

Gráfico 1 –Tipos de crenças



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2019)

Diante do gráfico, podemos visualizar que 36 participantes da pesquisa, possuem alguma crença, (90%); e 4 não possuem (10,0%). O trabalho se torna significativo com a demonstração de análise de dados obtidos que permitem elaborar um diagnóstico mais preciso sobre a realidade à confissão ou não de uma determinada crença dos participantes da pesquisa.

Os dados coletados revelaram que a diversidade religiosa é um fator preponderante e pode ser compreendida, ou não, pelos sujeitos inseridos nos grupos terapêuticos estudados.

A diversidade de crenças é um dos principais desafios ao êxito nos tratamentos no contexto da terapia grupal. As relações entre os membros dos grupos terapêuticos necessitam de harmonia e boa convivência. As pessoas precisam se comunicar sem atrito e com respeito, ajudando nas intervenções psicológicas.

5 Considerações Finais

São grandes os números de religiões existentes no mundo, devemos ter o conhecimento e o respeito para cada uma delas, independentemente de concordâncias ou não, apenas entender a opção de escolhas de cada um, assegurando a boa relação de



convivência a partir do respeito, da tolerância e do diálogo necessário para assegurar uma boa convivência entre as pessoas.

É importante enfatizar que a religião, religiosidade, e a espiritualidade são vivências pessoais de cada indivíduo, entendendo suas variações de intensidades de grau diferenciado de acordo com as necessidades e significados de elementos formadores de processos a descobrir, seus resultados ou respostas satisfatórias em sua experiência religiosa de maneira compreensiva, na sua conduta individual, com as suas particularidades.

| 1173

Referências

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BRITO, Marineide Felix de Queiroz. *Diversidade religiosa e o cuidado terapêutico nos grupos psicológicos no município de Goiana-PE*. Orientação: Lusival Antonio Barcellos. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2020.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FINATTO, Ediana; OLIARI, Gilberto. Diversidade cultural religiosa no ensino médio: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (org.). *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em diálogo. 2015. p. 317-334.

FONAPER - *Estatuto do Fórum Nacional do Ensino Religioso*. Disponível em: <https://fonaper.com.br/estatuto-do-fonaper>. Acesso em: 19 abr. 2022.

RODRIGUES, Cátia Cilene Lima; GOMES, Antônio Máspoli de A. Teorias Clássicas da Psicologia da Religião. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.



INTER-CULTURALIDAD EN LA FILOSOFÍA Y LA TEOLOGÍA ARGENTINA: los aportes de Rodolfo Kusch y Gerardo Tomás Farrell

Hernán Antonio Acosta⁴²³

| 1174

Palabras clave: Latinoamérica, pueblo, cultura, estar, ser.

Introducción

Hay dos aportes argentinos al pensamiento latinoamericano que interesan para tratar la interculturalidad. Uno surgió desde la “filosofía de la liberación” que nació en el Segundo Congreso Nacional de Filosofía en Alta Gracia en 1971, con exponentes como Enrique Dussell, Rodolfo Kusch, Juan Carlos Scannone y Carlos Cullen; otro provino de la vertiente argentina de la teología de la liberación que hoy se conoce, a grosso modo, como “teología del pueblo”.

Ambas corrientes se distinguen por su talante histórico y situado, y nos han dejado algunas intuiciones que permiten ahondar la reflexión sobre las culturas partiendo de una tensión existente entre lo universal y lo particular.

Hay una certeza de la existencia de un sustrato cultural propio en América Latina que nos hermana (aquí diremos, lo “universal latinoamericano”), pero también hay diversos modos de “estar siendo” en América (lo singular o particular de cada pueblo de nuestro continente).

Desde ese sustrato cultural común y desde la diversidad de rostros se origina el diálogo entre las culturas latinoamericanas y, además, se pone en discusión la posibilidad de dialogar con la cultura colonizadora europeizante y norteamericana que, desde la imposición, busca instaurar un nuevo modo de ser.

Asimismo, dentro de la(s) cultura(s) latinoamericana(s) y el pensamiento popular que brota de ella(s), tenemos a la religiosidad popular como un reservorio de la memoria, una

⁴²³Licenciado en Teología sistemática por la Universidad Católica Argentina. Profesor de teología y coordinador del Departamento de Investigación del Instituto Superior Monseñor Miguel Raspanti de Haedo, Buenos Aires - Argentina. hacosta@raspanti.edu.ar



expresión del deseo de trascendencia del latinoamericano y, sobre todo, de su existencia sufriente y buscadora de liberación.

En la Iglesia Católica esta religiosidad se manifestó desde el Cristo sufriente y la presencia de la Virgen María desde Guadalupe, Aparecida y Luján, entre otros espacios. Esa religiosidad, además, implica un modo de ser Iglesia Latinoamericana en tiempos donde el Pontificado lo asumió un latinoamericano. No es casualidad que el Papa Francisco haga un constante llamado a cuidar la historia, la memoria y la cultura, pero, sobre todo, a un diálogo entre todos, porque en definitiva somos todos hermanos (tema que aborda en la Encíclica *Fratelli tutti*).

Kusch (desde la filosofía de la liberación) y Farrell (desde la teología del pueblo) nos dan puntos de vistas para tratar la interculturalidad *ad intra* Latinoamérica y, mucho más difícil de abordar, la interculturalidad *ad extra*, otorgándonos fuertes premisas para no perder nuestras identidades frente a las potencias colonizadoras del pensamiento ilustrado que adquieren fuerza al apropiarse de la *forma mentis* de nuestras clases dirigenciales.

Vale recordar que la filosofía de la liberación siempre tuvo como intención gestar una filosofía (un pensamiento, en general) latinoamericano. Y la teología del pueblo, asimismo, siempre tuvo como meta partir desde el concepto “Pueblo de Dios”, categoría teológica central que adquiere fuerza desde el Concilio Vaticano II. Este es un pueblo que se encarna en los pueblos del mundo, evangelizando la cultura e inculturando la fe. Según Scannone, “la categoría pueblo... [que] deriva de la de mestizaje cultural... sirve para descubrir en la realidad la primacía ontológica de la fraternidad y la unidad nacional sobre la conflictividad” (SCANNONE, 1990, 179). De esta forma, entendemos que hay una ligazón entre las categorías pueblo y cultura. Por eso, las dos vertientes argentinas de la liberación no pierden su vigencia; más allá de que Bergoglio se nutra de una y otra, divulgándolas.

Fundamentos teóricos desde la(s) cultura(s), el(los) pueblo (s) y la fe cristiana.

En esta tensión de lo universal y lo particular, que se da entre el sustrato cultural compartido de Latinoamérica y los diversos rostros de sus pueblos (que tienen un modo cultural propio), dijimos que surgen los desarrollos de Kusch y Farrell.



Por lo tanto, en una primera parte se desarrolla la tensión dialógica de lo universal y particular latinoamericano; en una segunda parte, se avanza sobre el pensamiento de Rodolfo Kusch, específicamente en su tratamiento sobre el modo de “estar-siendo” latinoamericano frente al colonialismo occidental ilustrado que quiere imponer otro modo de ser. Frente a esta amenaza siempre presente, solo queda...

| 1176

[...] asumir entonces nuestra negación americana, esa que palpita en nuestras revoluciones, en nuestra incapacidad de hacer la gran industria, en nuestros fracasos para ser totalmente occidentales, en la miseria de los ranchos indígenas, en las caras hambrientas de los que no quieren entrar en el juego y siguen llamándose indios, hasta en el color pardo de la piel que simboliza la negación implícita frente a occidente, la de ser radicalmente americano (KUSCH, 2004, p. 163).

En un tercer momento, se suma al diálogo el pensamiento de Monseñor Farrell desde la teología del pueblo, revalorizando el sustrato latinoamericano (lo universal) desde la historia y la memoria de los pueblos, porque “los pueblos se encuentran en la historia, y la solidaridad con sus raíces permite comprender mejor el presente y promover unidad... Sin historia no hay pueblos, sin pueblos no hay misión, ni pastoral, ni política” (FARRELL, 1992, p. 8).

Farrell encuentra —al igual que Kusch— una tensión entre el pensamiento y la cultura popular latinoamericana y el pensamiento y la cultura moderna ilustrada, que no sólo genera una polaridad de tipo intelectual sino también de tipo social: la cultura popular — presente sobre todo en el pueblo pobre— se halla, de pronto, frente a una cultura ilustrada, protagonista principal en la “inteligentsia” de la dirigencia, que la ignora o ridiculiza y que intenta, concienzudamente, borrarla de la conciencia colectiva.

El problema cultural que vemos en Kusch, rápidamente adquiere carácter político en Farrell, donde llama a cuidar la memoria de los pueblos, el *locus* donde reside precisamente la religiosidad popular como rasgo inmovible de nuestra identidad latinoamericana. ¿Cuáles son los rasgos de esa religiosidad? ¿Cómo interactuó la cultura hispana con las culturas de nuestra tierra? ¿Cómo responde la sabiduría de los pueblos latinoamericanos a estas preguntas? ¿Es el indigenismo una respuesta de la *sapiencia* latinoamericana o responde más a los marcos conceptuales foráneos como el marxismo? ¿La fe común facilita la interculturalidad o la disgrega? ¿Cuál es la relación entre la fe y la(s) cultura(s)?



Como vemos, el problema kuschiano de reconocer esa “América profunda” que lucha contra una costra impuesta desde afuera, en Farrell se traslada al ámbito de la fe. Este autor no encuentra en nuestras tierras un rechazo a la fe que trajo el español, precisamente porque la catolicidad de la Iglesia consiste en encarnarse en las culturas, pero no asimilándolas sino inculturándose. Las culturas latinoamericanas le dan a la Iglesia una multitud de rostros. No hay uniformidad, sino diversidad dentro de una misma fe confesada, porque “hubo un modo cultural propio inventado por A.L., en donde fe y cultura se encontraron y fusionaron raigalmente..., pervive en las expresiones populares, de las que las religiosas son las más importantes. Allí está el corazón de la cultura” (FARRELL, 1987, p. 26).

| 1177

Finalmente, se hará una síntesis de los resultados de las dos lecturas, que dejará preguntas abiertas para seguir pensando(nos).

Consideraciones finales

Las conclusiones a las que podemos llegar desde la óptica de nuestros dos autores son la presencia de un sustrato cultural común en Latinoamérica, de una multitud de rostros particulares que, desde ese fundamento, afirman su identidad latinoamericana, es decir, su unidad en la diversidad o su carácter ontológicamente mestizo.

Por otro lado, está la cuestión del colonialismo cultural. Este tema, mucho más complejo, constituye el desafío latinoamericano. ¿Cómo reaccionamos frente a la imposición del ser occidental? Kusch opta por la vía de la negación, puesto que afirmar lo que otros afirman es, en definitiva, colonización⁴²⁴. Farrell es más conciliador, pero advierte que si no cuidamos la memoria del pueblo podemos llegar a perder nuestra identidad cultural. En lo profundo de la memoria reside la religiosidad popular, porque esta religiosidad o forma de manifestar la búsqueda de transcendencia es lo último que puede desintegrarse frente a la colonización. La religión, en definitiva, en vez de disgregar las culturas, las protege y las pone en diálogo.

⁴²⁴ En Kusch (2007, p. 669) podemos leer: La negación tiene algo de decisión involuntaria que supone una negación de lo dado e implica una elección del camino propio, pero también lleva hacia algo irracional en sí, como ser una puesta en práctica de algo como lo emocional. Por ese camino se trasciende lo consciente, y puede uno rozar el mundo de los dioses.



Apremia fundar un sincero diálogo cultural latinoamericano para no sucumbir ante el colonialismo iluminista y consumista foráneo, cuyo único objetivo es despersonalizar a nuestro continente, quitarle su identidad, configurar su modo de ser para que sea siempre dependiente.

Frente a la despersonalización posmoderna, América Latina grita que es una y múltiple; que mira a la trascendencia desde su ser religioso y que piensa desde el pueblo; sobre todo, que ansía la liberación, buscando superar esa dependencia política, económica y cultural. De allí que, frente a la cada vez más común instauración del pensamiento único en el ámbito educativo, debemos fomentar una educación en sintonía con nuestro modo de ser en el mundo u ontología latinoamericana, que es diversa, dialogal y liberadora.

| 1178

Referências

ACOSTA, Hernán Antonio. *Monseñor Farrell: Padre de la Teología del pueblo. Pensar desde la historia, la memoria y la cultura*. Buenos Aires: Guadalupe, 2022.

AHUMADA, Matías. *Sentipensar América. Anotaciones a partir de la filosofía de Rodolfo Kusch*. Buenos Aires: Ciccus, 2021.

FARRELL, Gerardo Tomás. *Argentina como cultura*. Buenos Aires: Docencia, 1994.

FARRELL, Gerardo Tomás. *Iglesia y pueblo en Argentina. Historia de 500 años de evangelización*. Buenos Aires: Patria Grande, 1992.

FARRELL, Gerardo Tomás. Reflexiones pastorales para los santuarios de la América Latina de los 500 años. *Religiosidad popular y santuarios*, n. 16, p. 25–43, 1987.

FRESIA, Iván Ariel. *Estar con lo sagrado. Kusch-Scannone en diálogo sobre pueblo, cultura y religión*. Buenos Aires: Ciccus, 2020.

KUSCH, Günter Rodolfo. *Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross, 2007. 4v.

SCANNONE, Juan Carlos. *La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual*. *Teología y vida*, n. 50, p. 59–73, 2009.

SCANNONE, Juan Carlos. *Nuevo punto de partida en la filosofía latinoamericana*. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.



DIVERSIDADE CULTURAL E ENSINO RELIGIOSO: conhecer para respeitar e conviver

*Josiane Crusaro Simoni*⁴²⁵

| 1179

Palavras-chave: Diversidade cultural, Ensino Religioso, Não confessional, Territórios escolares, Convivência.

1 Introdução

A diversidade cultural constitui-se em aspecto marcante das sociedades que compõe o universo. A beleza das etnias, das línguas, das crenças, das ideologias, dos modos de pensar e das relações de convivência dos múltiplos sujeitos, nos faz perceber a riqueza multicultural que se apresenta desde as pessoas aos territórios habitados.

Infelizmente as diferenças nem sempre tem sido observadas sob a ótica do respeito, mas através de relações de dominação e imposição. Quanto mais as pessoas, comunidades ou grupos culturais hegemonomizam suas ideologias, maiores são as dificuldades para a promoção de diálogos e convivências solidárias.

A educação básica, na perspectiva intercultural, utilizando-se da escuta, do respeito, da compreensão, do entendimento e da valorização das diferentes culturas e saberes religiosos, se apresenta como um dos caminhos para vivências saudáveis.

No processo de formação, o Ensino Religioso – a partir de sua nova roupagem e objeto de estudo – possui importante contribuição na construção de mentalidades flexíveis e disponíveis ao diálogo e a vivência ética e alteritária entre os diferentes sujeitos e culturas.

Com o objetivo de identificar as influências da diversidade étnico-racial e religiosa na constituição de nosso país e do Ensino Religioso não confessional nos territórios escolares, essa produção está organizada da seguinte maneira: primeiramente, descrevemos sobre a

⁴²⁵ Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Professora de Ensino Religioso na Secretaria de Educação de Santa Catarina, neste momento atuando como assessora de direção na Escola de Educação Básica Professor Salustiano Antonio Cabreira. Contato: professorajosianeensino@gmail.com



diversidade étnico-racial no território brasileiro; na sequência, descrevemos sobre a incumbência do Ensino Religioso não confessional na formação básica.

Utilizando-nos da metodologia bibliográfica, são relatadas possibilidades para convivências *entre* e *na* diversidade. Os resultados apontam que o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural religiosa tendem a romper com ações preconceituosas, intolerantes e discriminatórias.

| 1180

2 Brasil: território de rostos multiculturais

Somos mais de 7 bilhões de pessoas representadas por rostos únicos e multiculturais que buscam se desenvolver, se relacionar e conviver no planeta Terra. Embora muitas ações humanitárias despertem para a convivência, se reconhece que os conflitos, guerras, violências e extermínios se fazem atuais no tempo presente.

Tendo como pano de fundo a América Latina e considerando os processos de colonização, exploração, cristianização, submissão e subalternização, ainda estão marcadas as cicatrizes oriundas da invasão e aculturação nos modos de vida e desenvolvimento dos povos originários.

Num recorte maior de territórios, considerando a história do Brasil no século XVI identifica-se que a riqueza cultural dos povos originários - através da culinária, das artes, das danças, da religiosidade, das práticas ritualísticas, entre outros aspectos - foi menosprezada pelos portugueses que enaltecem suas cosmovisões em relação a estes que aqui se encontravam.

Com a vinda dos negros para o Brasil, por intermédio do tráfico negreiro, houve maior representatividade e intensificação das diversidades culturais, pois seus costumes e tradições, embora negados, mantiveram-se vivos nas senzalas e nos quilombos, dos quais muitos sobreviveram e fazem parte da cultura atual. Assim, os direitos inerentes ao ser humano foram denegados especialmente no que confere ao princípio da liberdade religiosa.

Nos fins do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX o Brasil recebeu os italianos que se fixaram nas regiões Sul e Sudeste. Oriundos da Europa tinham como religião o Cristianismo Católico; ritos e práticas religiosas desta tradição continuaram a ser realizados nas terras povoadas, tornando-se elemento integrante da cultura brasileira. O



historiador Basquera revela que, especialmente no estado de Santa Catarina, “[...] a religião ditava o ritmo de vida de muitas famílias e até de comunidades inteiras” (2007, p. 52).

Por vez, a imigração ucraniana em terras brasileiras fez com que o país passasse a ter a maior comunidade de ucranianos de toda a América Latina. Com maior ocupação na região Sul do Brasil, fugindo da fome que assolava seu país de origem, trouxeram consigo a crença cristã ortodoxa.

O fluxo de espanhóis, alemães e sírio-libaneses também ocorreu ao final do século XIX e desenvolver do XX. Quanto aos espanhóis a religião predominante era o Cristianismo Católico. Os alemães, em grande maioria, eram Cristãos Protestantes. Embora cristãos, os católicos e protestantes possuem diferentes interpretações do texto sagrado e rituais. Estas expressões foram integrando o contexto cultural do Brasil e corroborando na expansão da diversidade religiosa.

Sobre os sírio-libaneses, ambos buscavam em terras brasileiras refúgio diante dos problemas econômicos, políticos e religiosos que os assolavam. Com grande facilidade para dialogar foram assumindo funções comerciais em nosso país. No aspecto religioso, de acordo com o historiador Pereira (2000, p. 21) a maioria “[...] declarou-se filiada às igrejas greco-ortodoxa e maronita”.

No desenvolver do século XX ocorreu à imigração de muitas famílias japonesas que objetivavam melhores condições de vida e passaram a ocupar funções nas fazendas cafeiras. Trouxeram consigo as crenças orientais que, do mesmo modo, tem sua importância na formação social do país.

Sobre os judeus, estudos apontam que a chegada desses teria ocorrido ainda nos séculos XI e XII, porém “[...] os estudiosos da imigração estrangeira colocam o início do século XX como o marco inicial da imigração judaica [...]” (PEREIRA, 2000, p. 21). Consigo trouxeram aspectos e práticas ritualísticas oriundos do Judaísmo, uma das religiões abraâmicas e monoteísta com origens mais antigas.

Atualmente os intensos processos de imigração haitiana marcam um novo cenário, ao que muitas pessoas veem na fuga de seu país de origem, a saída para a prevalência da vida humana. Seus costumes e práticas culturais, bem como a religiosidade (de predominância católica, com rituais do Vodou) fazem parte dos seus contextos simbólico e existencial.



Junto aos haitianos se somam os venezuelanos com imigração em número maior devido à miséria, fome e violências que marcam o cenário do país. Por viver processos de colonização espanhola, a sociedade venezuelana se denomina como maioria cristã católica.

Em relação aos refúgios destaca-se a sociedade ucraniana que ao final do primeiro trimestre do ano presente teve seu território invadido pelos russos, sofrendo com todas as barbáries e crueldades de uma guerra. As notícias da calamidade vivenciada pela população ucraniana demonstram mais uma vez a barbárie humana a qual se estende desde os primórdios e nega o direito à vida de nossos semelhantes.

Conforme Cecchetti e Oliveira (2015, p. 229) “[...] a diversidade cultural é uma das fontes do desenvolvimento humano [...]”; portanto, as diferenças étnico-raciais e religiosas merecem ser conhecidas e valorizadas, pois é respeitando cada rosto singular que conseguiremos construir culturas de paz.

3 Territórios escolares e o Ensino Religioso: círculos de (re)encontros nas diferenças

Enquanto educadoras concebemos os territórios escolares como círculos de encontros e reencontros das singularidades e das heterogeneidades. Ambientes que recebem o diferente, o(a) Outro(a), o rosto multicultural de cada ser humano, numa composição infinita de etnias, religiosidades, ideologias, concepções, gêneros e demais aspectos.

Evidentemente, nos territórios escolares também ocorrem os conflitos oriundos das diferenças, provocados pela ausência do diálogo e da negação ao diferente. Pensar práticas pedagógicas que permitam o estudo e reconhecimento das diversidades é uma das provocações atuais, na intenção de que não ocorram subalternizações.

Para Boff (2002, p. 71) “as tragédias dão-nos a dimensão da inumanidade de que somos capazes”. Logo, construir saberes em perspectivas interculturais e alteritárias é desafio presente na educação. Consideramos que cada disciplina do currículo escolar tem sua vitalidade, assim cada encontro é único e mágico na (trans)formação de mentalidades abertas ao encontro e vivência com as diferenças.

Nessa trama, mencionamos a importância do Ensino Religioso nos territórios escolares. Assegurado como componente de oferta obrigatória às escolas públicas e de



matrícula facultativa aos estudantes, visa o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil sem a utilização de práticas proselitistas (BRASIL, 1997).

Perpassado o aspecto da confessionalidade, em sua nova identidade, o Ensino Religioso passou a ter como objeto de estudo os saberes religiosos. Contemplado na Constituição Federal (1988), em Resoluções e na LDB, também foi incluído na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), tendo a mesma importância que as demais disciplinas da Educação Básica, sendo necessária a licenciatura para profissionais que queiram atuar nesta área.

Com objetivos e competências específicas, o Ensino Religioso tende a favorecer a (des)(re)construção de saberes em perspectivas dialógicas, o desenvolvimento de “[...] experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz” (BRASIL, 2018, p. 435).

O processo ensino e aprendizagem no Ensino Religioso deve envolver a utilização de diferentes metodologias através de práticas dialógicas, interativas e respeitadas, reconhecendo a liberdade de escolha, opinião e pensamento de cada estudante, valorizando a diversidade cultural como aspecto predominante; por isso, a laicidade e a não confessionalidade são fundamentais nos territórios escolares.

Além das metodologias e dos recursos pedagógicos diversificados, o processo avaliativo no Ensino Religioso é de extrema importância, isso por que:

É necessário fazer uso da sensibilidade e ter o discernimento que esse componente contribui para uma formação humana e cidadã, didaticamente com base nos aspectos de construção e de formação para a vida de indivíduos em sua singularidade e reconhecimento da pluralidade. (SANTA CATARINA, 2020, p. 460)

Considerando o exposto, acreditamos também que a formação inicial e permanente dos docentes que atuam nesta área é essencial, pois os saberes não são estáveis e inacabados; pelo contrário, é na análise, na reflexão e no estudo de temas diversos, que aprendemos a valorizar, respeitar e conviver com a diversidade de culturas, conhecimentos e modos de existência.

Pensar o Ensino Religioso não confessional e a educação em perspectivas interculturais perpassa pela edificação de saberes e pedagogias interligadas a ética, a



alteridade e a humanização. Assim, as diferenças culturais tenderão a ser compreendidas como aspecto positivo. Portanto, é preciso conhecer para respeitar e conviver, sendo essa a missão da educação e do Ensino Religioso não confessional.

4 Breves considerações

| 1184

A diversidade cultural é marca presente na humanidade. No Brasil, a diversidade cultural se faz presente desde os povos originários até a chegada dos europeus e demais grupos étnicos compondo um rosto multicultural sem igual, representando a beleza das religiões, filosofias de vida, ideologias, gêneros, costumes, culturas e demais aspectos.

Conviver com as diferenças é um exercício que perpassa a escuta, a valorização, o entendimento e o respeito. Logo, nos territórios escolares a construção de saberes em perspectivas interculturais e dialógicas se apresenta como uma das possibilidades para o rompimento de ações e atitudes que neguem ou inferiorizem a diversidade.

Cada componente curricular assegurado na educação básica tende a contribuir na formação humana dos sujeitos que ali perpassam, em destaque o Ensino Religioso. Definido nas legislações vigentes como disciplina obrigatória, na modalidade não confessional, visando o conhecimento dos saberes religiosos, é área do conhecimento que objetiva a valorização da diversidade cultural.

A educação básica – com enfoques interculturais – juntamente com o Ensino Religioso não confessional se apresenta como suporte para saberes e convívios respeitosos, onde o(a) Outro(a) seja compreendido, valorizado e respeitado frente as suas escolhas, modos de pensar e viver. Talvez assim, todas as barbáries e sofrimentos possam ser substituídos por dias e vivências benéficas.

Referências

BASQUERA, Claudemir. *Os colonos do papel* Trabalhadores pluriativos no Oeste de Santa Catarina. O caso de Faxinal dos Guedes – SC 1990 - 2006. Xanxerê: News Print, 2007.

BOFF, Leonardo. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.



BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Lei n. 9475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 jul. 1997.

| 1185

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck. Diversidade Religiosa e Educação em Direitos Humanos: possibilidades e desafios à cultura da escola. In: POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio (Orgs). *Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade: diálogos críticos e reflexivos*. Blumenau: Edifurb, 2015. Cap. XI, p. 227 - 245.

PEREIRA, João Baptista Borges. Os imigrantes na construção histórica da pluralidade étnica brasileira. *REVISTA USP*. São Paulo, n. 46, p. 6 - 29, junho/agosto 2000.

SANTA CATARINA. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.



CONHECIMENTOS RELIGIOSOS NO ENSINO MÉDIO: algumas reflexões desde o currículo do Estado de Santa Catarina/Brasil

Gilberto Oliari⁴²⁶

| 1186

Palavras-chave: Ensino Religioso, Conhecimentos Religiosos, Ensino Médio, Currículo.

1 Introdução

O presente texto (resultado parcial de pesquisa em desenvolvimento) tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da presença de discussões voltadas ao campo dos conhecimentos religiosos no currículo do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina (Brasil). Temos como proposição, apresentar como esses conhecimentos são dispostos no currículo estadual, quais relações eles provocam entre os componentes curriculares da área de ciências humanas e sociais aplicadas e as possibilidades críticas de haver um/a professor/a de Ensino Religioso para trabalhar essa temática no Ensino Médio.

Adota-se a abordagem do conhecimento religioso por considerar que este é conceituado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC como “[...] objeto da área de Ensino Religioso” o qual “é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2017, p. 436). Ou seja, com a homologação da BNCC, o Ensino Religioso, a ser desenvolvido nas escolas do Brasil todo, adota o conhecimento religioso como objeto de estudo, levando em consideração a multidisciplinaridade que pode compor sua constituição e sua mediação em sala de aula.

Nesse sentido, considera-se que o conhecimento religioso se produz em “[...] diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (BRASIL, 2017, p. 436). Sendo assim, “Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante

⁴²⁶Doutor em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó e EEB Antônio Morandini. Contato: gilba@unochapeco.edu.br



do substrato cultural da humanidade” (idem), transformando-se em objeto de estudo que deve levar em consideração a diversidade de manifestações culturais e religiosas.

Conforme nos aponta Cortella (2006, p. 19):

Se a Religião é presença constitutiva das existências humanas, e desse modo, a educação religiosa é imprescindível, vê-se que o Ensino Religioso, como ordenação intencional desse conteúdo no espaço escolar, torna-se tão sério quanto qualquer outro componente pedagógico, obrigando-nos a desenvolver nossa competência para tal empreitada.

| 1187

Sendo assim, é imprescindível que sejam abordadas temáticas voltadas ao conhecimento religioso em todas as etapas da educação, visto que a religiosidade (ou não religiosidade) é parte integrante da vida da humanidade. Mais do que isso, a compreensão e a convivência pacífica e respeitosa entre pessoas de diferentes religiões encontra fundamento em atividades de aprendizagem desenvolvidas sistematicamente com vistas a desenvolver essas competências nos estudantes, mediadas por professores qualificados e licenciados para tal atividade.

Tanto na BNCC, quanto no Currículo Base do Território Catarinense (2019) o Ensino Religioso (com seu objeto de estudo voltado para o conhecimento religioso) é apontado para ser desenvolvido no Ensino Fundamental (etapa compreendida entre o 1º e 9º ano). No entanto, entendendo que o conhecimento religioso é parte do ‘substrato cultural da humanidade’, compreendemos que ele pode (e, talvez deve) ser abordado também no Ensino Médio. Essa não é uma compreensão a ser defendida nesse texto, porque o próprio currículo (como veremos abaixo) aponta para abordagens com essa temática. O que pretendemos é dar visibilidade para a temática, afirmando que ela está presente nas proposições curriculares realizadas ao Ensino Médio e, ao mesmo tempo, apontar a necessidade de que professores com formação adequada estejam preparados para essa abordagem.

Para tal, realizamos uma abordagem documental do currículo do Ensino Médio para apontar nele a presença dos conhecimentos religiosos. Como metodologia de pesquisa, utilizamos inspirações da pesquisa documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009), tendo como principal referência para o levantamento das materialidades o documento intitulado Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - CBTC-EM (SANTA CATARINA, 2021). Parte-se do pressuposto que uma pesquisa documental “[...] possibilita



ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, p. 2, 2009), assim buscamos identificar nas proposições curriculares apontadas no documento para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, prelúdios que apontam para o conhecimento religioso, para poder ampliar as percepções da presença dessa temática no Ensino Médio e contextualizá-lo em sua possível emergência nessa etapa da Educação Básica.

| 1188

Para tal, este texto apresenta uma breve conceituação teórica, abordando a necessidade da presença do Ensino Religioso no Ensino Médio e, em seguida apresenta de modo crítico os prelúdios curriculares que apontam para os conhecimentos religiosos no Ensino Médio Catarinense. Concluímos abordando a necessidade de pensar que professores habilitados em Ciências da Religião possuem formação específica para abordar essa temática e que, por extensão, podem estar presentes nas aulas do Ensino Médio.

2 Diversidade Cultural Religiosa e Ensino Médio

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica brasileira. Os/as alunos/as que frequentam essa etapa, regularmente possuem uma idade média entre quinze (15) e 18 (dezoito) anos. No ano de dois mil e dezessete (2017) através da Lei 13.415 de 16 de fevereiro essa etapa passa por uma reforma estrutural, o que aponta para uma reformulação curricular de igual modo. Assim, em nível nacional, encontramos a BNCC e nos níveis estaduais encontramos os currículos territoriais dos Estados (no caso de Santa Catarina o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - 2019). Em Santa Catarina, esse documento (pós reforma do Ensino Médio) toma o lugar da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), a qual apresentava conceitos da Área de Ciências Humanas, que poderiam/deveriam ser trabalhados nas diversas etapas da educação básica.

A novidade do currículo é apresentar objetos do conhecimento e habilidades específicas sobre o conhecimento religioso, para o Ensino Médio.

O que não é tão novo, é a problematização de que as discussões sobre a diversidade cultural religiosa são um grande desafio para a formação cidadã dos sujeitos que percorrem o Ensino Médio. Nesse sentido, Finatto e Oliari (2015) apontavam que as discussões acerca do conhecimento religioso, no Ensino Médio, tem como pano de fundo ampliar os debates



voltados para os direitos humanos dialogando com saberes da área de ciências humanas e sociais. E, mais do que isso, propiciam esclarecimentos sobre a presença do religioso na constituição das identidades subjetivas e sociais dos sujeitos, ampliando a possível formação integral destes, conforme vão ampliando seus conhecimentos a partir dos debates sobre as religiosidades (FINATTO, OLIARI, 2015).

| 1189

3 O Conhecimento religioso no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

O que realizamos aqui é uma busca conceitual no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021), de habilidades que apresentam em seu âmago a perspectiva, ou inspiração, acerca dos conhecimentos religiosos. Vale destacar que essa busca deu-se exclusivamente nas proposições feitas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, considerando que a respectiva área possui uma aproximação mais contundente com temáticas acerca da religiosidade. Nesse levantamento de dados, buscou-se objetos do conhecimento e habilidades que traziam em seu conteúdo palavras específicas relacionadas ao conhecimento religioso, tais como: religião, religiosidade, espiritualidade, sagrado, etc.

Na tangente da organização da área de ciências humanas e sociais aplicadas, encontramos a proposição de cento e setenta e cinco (175) objetos do conhecimento; destes sete (7) abordam temáticas específicas sobre o conhecimento religioso: (1) culturas, teogonia, cosmogonia e cosmologia; (2) Culturas, espiritualidades e religiosidades; (3) Culturas, transcendência e imanência; (4) Culturas, religião e laicidade; (5) Culturas, sagrado e profano; (6) Culturas, religiosidades e conflitos; (7) Filosofia e fenômeno religioso. Desses objetos do conhecimento, desdobram-se dezesseis (16) habilidades a serem abordadas especificamente sobre conhecimento religioso, (dentro de um universo de quatrocentas (400) habilidades propostas para a área) as quais que estão apresentadas no quadro 1 (abaixo).



Quadro 1 – Habilidades contendo inspiração nos conhecimentos religiosos

Compreender as instituições sociais (famílias, escolas, religiões, Estado, entre outras) como instrumentos de regulação e normatização das ações e relações entre indivíduos.
Identificar as diferentes formas de violência (simbólica, física, psicológica) nas relações pessoais e nas relações entre indivíduos e instituições sociais, sejam familiares, religiosas, em ambiente escolar e outras.
Reconhecer os diversos refugiados, sejam eles políticos, religiosos, étnicos, raciais, sexuais, culturais, sensibilizando-se para as questões humanitárias e de direitos civis, sociais, políticos, individuais, coletivos, entre outros.
Compreender e identificar diferentes narrativas do pensamento mitológico/teogônico, do cosmogônico e cosmológico em diferentes culturas.
Compreender as diferentes percepções do ser nas perspectivas sobre a cosmologia, cosmogonia e teogonia.
Compreender as manifestações culturais das diferentes sociedades nas dimensões históricas, geográficas, políticas, religiosas, entre outras.
Distinguir espiritualidade de religiosidade, considerando as territorialidades destas representações a respeito dos sujeitos históricos envolvidos nessas práticas culturais e sociais.
Reconhecer as espiritualidades e religiosidades nas diferentes culturas, nas diversas espacialidades, temporalidades e nas diversas ontologias.
Perceber com as expressões de espiritualidade e religiosidades, em suas diversidades, elaboram sentidos para a vida em sociabilidades.
Compreender os conceitos de transcendência e imanência, considerando as práticas culturais, sociais, de sociabilidade, nos lugares de vivência.
Compreender o conceito de laicidade e de estado laico, percebendo como este se materializa nos espaços públicos nos lugares de vivência.
Historiar a concepção de Estado laico, nas suas temporalidades e espacialidades.
Sensibilizar, desnaturalizar e respeitar as diversas práticas sociais e religiosas que se expressam nos espaços públicos e de vivência, nas temporalidades e espacialidades.
Compreender a dualidade sagrado e profano e suas dimensões políticas, históricas, econômicas, espaciais, territoriais, antropológicas, sociológicas e filosóficas.
Compreender os principais debates relacionados aos conflitos religiosos, e suas interseccionalidades, considerando gênero, raça, etnia, em sua dimensão histórica, territorial, política, social e filosófica.
Compreender filosoficamente o fenômeno religioso e suas manifestações na cultura, nos lugares de vivência.

(Fonte: SANTA CATARINA, 2021)



Pode-se dizer que essas habilidades dispostas no currículo catarinense e, que tratam dos conhecimentos religiosos, podem ser divididas em duas categorias: (1) o conhecimento religioso enquanto tal; (2) às relações do conhecimento religioso com a sociedade de modo amplo. Na tangente da primeira categoria encontramos elementos como: mito, cosmologia, espiritualidades, transcendência e imanência, práticas religiosas, sagrado e profano, fenômeno religioso etc. pode-se dizer que esses conceitos referem-se a conteúdos específicos a serem abordados que visam possibilitar uma compreensão mais profunda do desenvolvimento e do enraizamento do conhecimento religioso nas instituições religiosas e na subjetividade das pessoas.

| 1191

Enquanto a segunda categoria (as relações do conhecimento religioso com a sociedade de modo amplo) tendem a propor discussões mais abrangentes nas temáticas relativas ao conhecimento religioso abordando temas como: a posição social das instituições religiosas, as violências, a laicidade, as manifestações culturais, os refugiados, enfim, uma série de desdobramentos que as religiosidades enquanto tal possuem. Essa abordagem da segunda categoria, deve ser mediada de modo interdisciplinar pelo/a professor/a, visto que exige uma leitura de mundo mais contextualizada do cenário mas, ela só pode ser desenvolvida quanto os conceitos abordados na primeira categoria estão bem compreendidos pelos/as alunos/as evitando assim preconceitos ou invisibilizações.

Além dessa categorização podemos perceber que os conhecimentos religiosos estão dispostos no currículo de modo interdisciplinar, em estreita relação com a história, geografia, filosofia e sociologia. O que denota que eles podem ser trabalhados na relação com outros conteúdos, ou habilidades que estão sendo desenvolvidas. Mesmo diante dessa interdisciplinaridade, defendemos que essas temáticas devem ser abordadas por professores/as com habilitação específica, visto que nos cursos de licenciatura há preparo para essas abordagens.

Se há exigência para o desenvolvimento de habilidades específicas, os/as professores/as também devem estar munidos de formação específica. Essa formação acontece principalmente nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Segundo Usarski (2006) existem três eixos estruturantes nessa formação, que propiciam o desenvolvimento de habilidades específicas para trabalhar com os conhecimentos religiosos. Segundo ele:



Trata-se primeiramente de unidades com a intenção de fornecer aos alunos um conhecimento pelo menos sobre as principais religiões do mundo e fenômenos tipicamente associados a elas. O segundo elemento chave faz parte do objetivo de gerar e aprofundar no aluno a atitude de tolerância enquanto integrante de uma sociedade multirreligiosa e pluricultural. O terceiro aspecto tem a ver com o propósito de capacitar os participantes do curso a associar suas próprias preferências ideológicas a quadros filosóficos cujo caráter sistemático questiona ecletismos subjetivos ingênuos e a combinação ingênua de elementos de origem variáveis muitas vezes logicamente incompatíveis (USARSKI, 2006, p. 53)

| 1192

Nessa tangente, no ano de dois mil e dezoito, temos um marco importante no Brasil: a promulgação da Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Assim os cursos de formação de professores/as para o Ensino Religioso, passa ser regido por uma instrução nacional, com prelúdios ao que Usarski (e outros pesquisadores já apontavam). Além disso, naquele mesmo ano Riske-Koch, Oliveira e Pozzer (2018), publicavam uma importante obra que reunia ‘experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil’, apontando para a pertinência dessa formação específica para habilitar professores.

Assim, apontamos que se há conteúdos específicos da temática dos conhecimentos religiosos, pode-se haver também um/a professor/a específico para desenvolver essas habilidades no Ensino Médio, visto que este/a professor/a desenvolverá um trabalho pedagógico conscientemente embasado nos pressupostos científicos que qualquer área do conhecimento exige.

4 Considerações Finais

As reflexões apontadas ao longo do texto percorrem duas linhas argumentativas que se complementam. A primeira delas, faz um levantamento, uma apresentação de elementos específicos do conhecimento religioso (objeto de estudo do Ensino Religioso) que estão presentes nas proposições curriculares para o Ensino Médio, no Estado de Santa Catarina. Nessa primeira abordagem defendemos que essas discussões ampliam a percepção subjetiva e social dos sujeitos do Ensino Médio, visto que as religiosidades estão presentes



na sociedade e podem de muitos modos influenciar ou não comportamentos sociais e compreensões subjetivas acerca dos acontecimentos da vida.

A segunda linha argumentativa, busca problematizar que o/a professor/a graduado/a em ciências da religião possui formação específica para desenvolver atividades de aprendizagem com a temática e que, portanto, pode também ser professor/a do ensino médio.

| 1193

Referências

BRASIL. *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 16/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16/04/2022.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

FINATTO, Ediana Maria Mascarello; OLIARI, Gilberto. Diversidade Cultural religiosa no Ensino Médio: desafios e perspectivas. In: Pozzer, Adecir (et. al). *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

RISKE-KOCH, Simons; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; POZZER, Adecir. *Formação Inicial em Ensino Religioso: Experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica*. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo base do Ensino Médio do Território catarinense - caderno 2 - Formação Geral Básica*. 2021. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense> consultado em 18/04/2022.



SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1 - 15, julho de 2009.

USARSKI, Frank. Ciência da Religião: uma disciplina referencial. In: SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.



DIVERSIDADE RELIGIOSA E EDUCAÇÃO: um exercício de formação continuada em Blumenau/SC

*Simone Riske-Koch*⁴²⁷

*Aluisiane Kraisch*⁴²⁸

*Elga Holstein Fonseca Doria*⁴²⁹

| 1195

Palavras-chave: Diversidade Cultural e Religiosa, Ensino Fundamental, BNCC, Ensino Religioso, Formação Continuada.

1 Introdução

Na história da educação brasileira, o Ensino Religioso - ER assumiu diferentes perspectivas teórico e metodológicas, em sua maioria de viés confessional e interconfessional. Em função dos ideais de democracia, inclusão social e educação integral, distintos setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares (BRASIL, 2017). Na Rede Municipal de Ensino de Blumenau o ER se fez presente e acompanhou as perspectivas teórico-práticas que transitaram nacionalmente.

Os princípios e os fundamentos que alicerçam epistemologias e pedagogias do ER, são estabelecidos a partir da Constituição Federal de 1988 (artigo 210), da LDBEN nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). A função educacional do ER, enquanto parte integrante da formação

⁴²⁷ Doutora em Desenvolvimento Regional pela FURB. Professora titular na FURB, vinculada às áreas de Ciências da Religião e Pedagogia. Participa como pesquisadora do grupo de pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB), Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER/FONAPER) e REDYALA. Contato: srkocho@furb.br

⁴²⁸ Mestranda em Geografia pelo IFC Brusque. Atua como professora nos anos finais da Rede Pública Municipal de Blumenau. Contato: aluisiane@gmail.com

⁴²⁹ Pós-Graduada Psicopedagogia IBEX. Coordenadora de área dos componentes curriculares Ensino Religioso, Geografia E História - SEMED - Secretaria de Educação do Município de Blumenau. Contato: elgadoria@gmail.com



básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos (BRASIL, 1996).

Em 1998 o Ensino Religioso passou a ser reconhecido como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, reafirmado em 2010 na Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, conforme as Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e 07/2010. Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa. Neste íterim a rede municipal de educação de Blumenau acompanhando o movimento nacional, sistematizou as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica - DCM (BLUMENAU, 2012), elaborou e ofertou cursos de formação continuada que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso no âmbito do município, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade.

A homologação em 2017 da BNCC pelo MEC, evidenciou a necessidade de a rede municipal rever suas DCM e se aproximar da BNCC. Logo, também para o Ensino Religioso, uma vez que considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o ER agora deve atender os objetivos de:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017).

Considerando que:

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos (SACRISTÁN, 1999, p. 37).



Nessa seleção de possibilidades e de caminhos, a partir das necessidades, contextualizações e demandas da rede de ensino, e, a fim de qualificar o processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, ofertou em 2019 formação continuada para os diferentes componentes curriculares com significativa carga horária. Pensar e propor formação continuada, é compreender que:

| 1197

[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, 2005, p. 81).

Este trabalho objetiva socializar o exercício de formação continuada para o ER realizada ao longo de 2019 na rede municipal de Blumenau. O texto se organiza a partir da contextualização do ER em Blumenau e apresentação dos fundamentos teóricos e pedagógicos do ER segundo a BNCC (BRASIL, 2017); e, do relato da experiência de formação continuada desenvolvida no decorrer de 2019, seguido das considerações.

2 Ensino Religioso em Blumenau: da contextualização aos fundamentos teóricos e pedagógicos BNCC

Blumenau está situado na Mesorregião do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. A paisagem e o espaço urbano de Blumenau desenvolveram-se entre o rio e a montanha e são fortemente condicionados pelos cursos d'água e pelas encostas dos morros, cobertos pela Mata Atlântica, que seccionam o tecido urbano (SIEBERT, 1999).

Sua colonização foi efetuada a partir de 1850 por imigrantes alemães que receberam lotes de terra e passaram a se dedicar à agricultura. Antes da chegada dos primeiros imigrantes, as terras que hoje pertencem ao município de Blumenau, eram habitadas por povos indígenas das etnias Kaingang, Laklaño Xokleng e Guarani. Com a chegada de imigrantes alemães, seguidos de italianos e poloneses, a colônia, inicialmente agrícola, acabou tornando-se um importante polo industrial têxtil. Segundo Silva (1977), a partir desse momento, a colônia transformou-se num dos maiores empreendimentos colonizadores da América do Sul, criando um centro agrícola e industrial de significativa importância,



representando fontes de produção influentes na vida econômica do país. Atualmente, Blumenau também desponta como um dos principais polos de tecnologia do Brasil.

De acordo com a estimativa do IBGE em 2019, Blumenau possui uma população aproximada de trezentos e cinquenta e sete mil habitantes e é considerada a terceira maior cidade de Santa Catarina. A agenda cultural é focada nas festas baseadas no cotidiano e hábitos dos imigrantes europeus, com destaque para a cultura germânica, tendo como referência a Oktoberfest, maior festa alemã das Américas.

Nas últimas décadas a cidade, que é considerada o centro econômico do Vale do Itajaí, vem atraindo pessoas de todo o país e, com elas, seus costumes particulares. Por isso podem ser vistos inúmeros templos dos mais diversos credos. De acordo com o IBGE Cidades, no Censo de 2010, é possível verificar que a maioria das famílias é migrante no município, totalizando 50,37%, contra 49,63% de blumenauenses. Esse crescimento demográfico veio acompanhado de uma perceptível variedade de crenças religiosas, conforme quadro abaixo:

Quadro da Diversidade Religiosa em Blumenau

Religiões	Pessoas
Sem Religião	8.389
Budismo	197
Candomblé	33
Católica apostólica brasileira	248
Católica apostólica romana	209.590
Católica ortodoxa	173
Espírita	4.568
Espiritualista	32
Evangélica	79.400
Hinduísmo	20
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias	199
Judaísmo	14
Não determinada e múltiplo pertencimento	760



Novas religiões orientais	158
Testemunhas de Jeová	3.808
Tradições esotéricas	68
Umbanda	340
Umbanda e Candomblé	372
Outras religiões orientais	51
Outras religiosidades cristãs	842
Não sabe	121

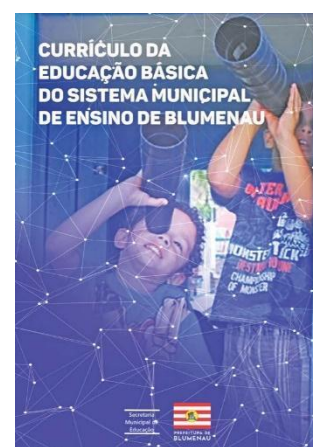
Fonte: As autoras a partir do Censo (BRASIL, 2010).

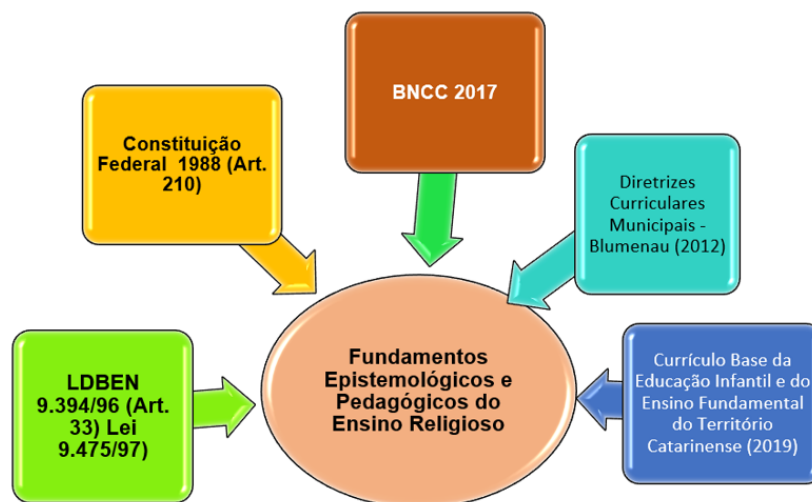
Blumenau tem atualmente quarenta e seis escolas de Ensino Fundamental e setenta e nove Centros de Educação Infantil. As escolas da rede municipal de Blumenau contam com um currículo que atende a legislação nacional, logo o ER está presente. Porém, com um diferencial, o ER conta com professor/a específico/a também para os anos iniciais, ou seja, do primeiro ao nono ano, assim como alguns outros municípios no Brasil. Assegurar que todos os profissionais que atuam no ER tenham formação inicial e continuada na área ainda é um dos desafios.

O ER na rede municipal até 2019 era orientado pelas DCM (BLUMENAU, 2012) que assim como a BNCC (BRASIL, 2017), é um ensino de perspectiva não confessional. Isto é, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção.

Pretende-se que o Ensino Religioso auxilie na compreensão dos “fundamentos na busca das percepções religiosas humanas, apresentando a opção pela solidariedade, pela justiça e pela paz e que contribua para o convívio respeitoso e fraterno dos diferentes” (BLUMENAU, 2012, p. 316).

No ano de 2021 a rede municipal adequou seu currículo a luz da BNCC e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Em Blumenau o ER tem seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos pautados na:





Fonte: As autoras (2022).

No Currículo da Educação Básica do Sistema de Ensino de Blumenau (2021), “a **interculturalidade e a ética da alteridade** constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso” (BRASIL, 2017, p. 437, grifos nossos) no ER, seguindo a BNCC. Uma vez que:

As Interculturalidades e Alteridades abrangem um constante exercício de convivialidade e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro e de si mesmo, de modo a valorizar e respeitar a história, os conhecimentos, as experiências de distintas cosmovisões que, direta ou indiretamente, constituem aspectos das identidades pessoais e coletivas (BLUMENAU, 2021, p. 317).

Pois, “favorecem o reconhecimento do outro e o respeito às histórias, identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos religiosos, bem como de pessoas sem religião, ateus e agnósticos, na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, sendo importante que estejam contemplados no currículo” (BLUMENAU, 2021, p. 317).

O Currículo Base de Blumenau (2021) seguindo a BNCC, requer ao Ensino Religioso “tratar os conhecimentos religiosos a partir de **pressupostos éticos e científicos**, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2017, p. 436, grifos nossos). Ao mesmo tempo que “adota a **pesquisa e o diálogo** como princípios mediadores e articuladores dos



processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2017, p. 436, grifos nossos).

| 1201

Para se construir experiência é necessário atuar sobre algo e receber a influência de alguma situação vivida. Ao romper desafios, fazer interrogações elabora-se crenças sobre o mundo, sentimentos diversos, ou seja, ao construir experiências temos a forma mais direta de adquirir significado sobre as nossas ações e construir experiências (TOZETTO, 2017, p. 24539).

Essa foi a intenção e o desafio do exercício de formação ora apresentado. Tendo em vista que, “a construção e socialização dos conhecimentos são subsidiadas por meio da mediação do professor” (BLUMENAU, 2021, P. 318).

3 Experiência de Formação Continuada em Ensino Religioso em Blumenau/SC

No decorrer de 2019, foram realizados encontros de formação continuada para e com os professores de ER. A metodologia utilizada na formação contemplou três momentos distintos:



Fonte: RISKE-KOCH, processo formativo.

Os **encontros presenciais** aconteceram entre os meses de março e agosto, num total de quatro dias e contemplaram: estudos voltados para o ER não confessional, rodas de diálogo, saídas a campo e seminário de socialização das atividades desenvolvidas nas escolas. O marco da formação de 2019 foi integrar nos encontros presenciais, momentos de estudo com visitas aos lugares e espaços sagrados acompanhados de reflexão após a visita.



Quadro Síntese da Metodologia

ENCONTRO	PARTE TEÓRICA	VISITA A CAMPO
Primeiro	Contextualização do Ensino Religioso no cenário nacional, estabelecendo relação entre a DCM e BNCC	Igreja Assembleia de Deus, visita de estudos orientada por um pastor (líder religiosos) acompanhada por uma roda de conversa.
Segundo	Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores – EFEX, com objetivo de conhecer o laboratório e inteirar-se de alguns recursos das metodologias ativas.	Roda de conversa com representantes indígenas das etnias Guarani Mbya e Laklãnõ Xokleng acerca de aspectos da História e Cultura de seus povos, para atender: a) a Lei nº 11.645/08, que estabelece que TODOS os componentes curriculares precisam trabalhar a cultura e história dos povos indígenas e afro-brasileiros; b) ao que se espera do Ensino Religioso quando todos os conceitos precisam ser abordados na perspectiva das culturas e das tradições religiosas em um intrínseco diálogo com as filosofias de vida, as quais se ancoram em princípios cujas fontes advêm de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros (BRASIL, 2017).
Terceiro	Estudo da teoria da atividade e dos roteiros de aprendizagem.	Terreiro de Candomblé Ile Asé Omi Osun Casa das Águas D'Oxum em Blumenau. A visita foi guiada e orientada pelo Babalorixá - líder religioso, seguida da roda de conversa.
Quarto	Seminário de socialização das práticas pedagógicas produzidas nas escolas e avaliação do processo formativo. Essas práticas contaram com jogos, maquetes e mini maquetes, vídeos, jornal, trilhas, mapa mental, atividades que realmente despertam o interesse motivam as/os estudantes a participarem das aulas de Ensino Religioso	

| 1202

Os **Estudos à distância** - consistiram numa carga horária destinada para estudo à distância, por meio da Plataforma Google Classroom.



Em meio aos encontros presenciais, realizou-se uma **saída a campo extra** na Aldeia Bugio do Povo Indígena Laklãnõ – Xokleng, em Doutor Pedrinho, SC. Nesta atividade, conheceram um pouco mais da história e cultura desse povo, como o espaço cultural, a Trilha da Sapopema, os diferentes tipos de alimentos e bebidas como o Mõg bebida típica fermentada com mel, miolo do xaxim bugio, e, alguns outros ingredientes, o idioma, as casas típicas, o mirante sobre a Mata Atlântica.

| 1203

4 Considerações Finais

É preciso “compreender o percurso formativo como um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo da vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos” (SANTA CATARINA, 2014, p.31). Isto se aplica também a formação continuada e foi comprovado no exercício desenvolvido no decorrer de 2019 na rede municipal de Blumenau.

Os registros avaliativos da formação, em destaque das idas a campo revelaram que muito há que se trabalhar na formação docente, o quanto de barreiras internas ainda precisamos romper no que tange a diversidade cultural e religiosa, conforme dizeres de alguns docentes⁴³⁰, relativos ao Terreiro de Candomblé:

Senti estranhamento, assim como as crianças se sentem muitas vezes nas aulas de ensino religioso. Eu tentei não ir. Eu me vi tão preconceituosa. E foi muito bom, pois lá me senti muito normal (DA)
Ansiedade, apreensão, medo, RESPEITO (DB)
Pela primeira vez me senti livre para falar da minha religião (DC)
Me senti tranquila, pude relacionar teoria e prática (DD)
Contribuiu para eu rever meu referencial teórico (DE)

Esses dizeres sinalizam que temos muito a trabalhar nas formações iniciais e continuadas, no que diz respeito às religiões de matriz indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Cabe, portanto, ao ER:

[...] contribuir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, na construção de atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos. E,

⁴³⁰ Para salvaguardar a identidade das/os docentes utilizamos as letras D de Docente seguida das letras do alfabeto.



também, desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade que questionem e enfrentem processos de exclusões e desigualdades, e que encaminhem vivências fundamentadas no conhecer, no respeitar e no conviver entre os diferentes e as diferenças (SANTA CATARINA, 2019, p. 455).

E, para se conseguir fazer isso no ER no ensino fundamental, é preciso primeiro a/o docente se apropriar dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, para então conseguir desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade.

Assim, o processo de formação de docentes para o ER na atualidade brasileira “deve contribuir na constituição de profissionais com sensibilidade, discernimento e equilíbrio na mediação das relações com o fato religioso em suas diversas manifestações no cotidiano escolar” (OLIVEIRA et al, 2007, p.125). Como um/a docente terá discernimento se como vimos nos dizeres acima elas/es ainda sentem: [...] *estranhamento* [...]. *Eu tentei não ir. Eu me vi tão preconceituosa.* [...] (DA); *Ansiedade, apreensão, medo,* [...] (DB)?

Práticas formativas nesta perspectiva na visão dos participantes da experiência de formação continuada na rede municipal de Blumenau, trazem resultado: os aprendizados, as trocas, o formato, o incentivo a socialização. O caminho da formação inicial e continuada na direção do Ensino Religioso não confessional, conforme preconiza a BNCC nos parece o mais acertado.

Referências

BLUMENAU, Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Ensino Fundamental. *Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica*. Blumenau: Prefeitura Municipal/ SEMED, 2012.

BLUMENAU, Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Ensino Fundamental. *Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau / Blumenau (SC)*. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. - 1. ed. - Blumenau: SEMED, 2021. Disponível em https://www.blumenau.sc.gov.br/downloads/semmed/curriculo_educacao_basica_sistema_municipal_ensino.pdf Acesso em 18/07/2019.

BRASIL. IBGE. *Censo – Cidades Amostra Religião*. 2010. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/blumenau/pesquisa/23/22107> Acesso setembro de 2019.



CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. *In: CUNHA, M. I. (org.). Formatos avaliativos e concepção de docência.* Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

FERRI, Cássia; LACERDA, Leo Lynce Valle de; RAUSCH, Rita Buzzi. Introdução. *In: SANTA CATARINA, , Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense,* 2019.

| 1205

SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação.* Porto Alegre: Editora ARTMED Sul, 1999.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica.* Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.* Florianópolis, 2019. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/curriculo-base-sc> Acesso em 22/04/2022.

SIEBERT, Claudia. *A evolução urbana de Blumenau: o descontrole urbanístico e a exclusão sócio-espacial.* 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.* Ano I - Número I - Julho de 2009. p.1-15.

SILVA, José Ferreira da. *História de Blumenau.* Florianópolis: Editora EDEME, 1977.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e Formação Continuada. *In: EDUCERE - XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,* 2017, Curitiba, 15. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf Acesso em 30 de setembro de 2019.



FILOSOFIA AFRO-BRASILEIRA, ORIXÁ EXÚ E A LINGUAGEM: Uma análise semiótica de Exú como signo humano

Bruno da Silva Martins⁴³¹

| 1206

Palavras-chave: Exú, Filosofia afro-brasileira, Semiótica, Linguagem.

1 Introdução

Há algo no escravizado que garantiu sua resistência e o permitiu atravessar o mar de dor e sofrimento causado pelos processos de escravidão, na imagem de seus Orixás e ancestrais se constituíram signos que possibilitaram a sobrevivência e a luta de remanescentes africanos, a figura de Exú é um signo de continuidade, mesmo a expressão do próprio termo “Exú”, tem origem em língua yorubá e significa ciclo e/ou movimento, e este signo, representa uma continuidade da vida e luta de ancestrais que tiveram como destino, as mais cruéis adversidades impostas.

Na culturas afro-brasileiras, pode-se perceber nas ritualísticas e práticas culturais, uma forte ligação com a ancestralidade e forças vitais da natureza, movimentos que simbolizam e representam uma relação direta entre os Orixás e os humanos, onde são constituídos signos filosóficos, que não foram observados pelas filosofias europeias e hegemônicas, investigar como se formam os diferentes signos africanos através da semiótica, possibilita entender a linguagem e importância das contribuições africanas para a constituição do ser brasileiro em sua existência.

Pretende-se discutir e apresentar de que forma os signos são construídos, investigando através da semiótica, como Orixá Exú estimula o pensamento filosófico. a compreensão da linguagem e leitura de mundo, partindo de signos construídos sob a lógica africana.

⁴³¹ Graduando em Filosofia pela UFFS. Professor da Educação Básica do Estado do Santa Catarina. Contato: brunoartifice@gmail.com



2 Exú é signo humano

Para compreender o que é um signo, é preciso observar como se organizam as informações da realidade, Peirce estabelece que há uma tríade de elementos fundamentais na semiótica, quando um humano (interpretante) observa um copo (objeto) sobre uma mesa, há uma construção deste copo na consciência do humano, o copo (signo), e os diferentes signos podem ser analisados a partir de três formas, sendo elas a dedução, indução e retrodução, podendo as três resultarem em um quarto elemento, que é a analogia.

| 1207

Um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo apresenta alguma coisa, seu objeto. (PEIRCE, 2010, p.46).

Peirce apresenta que o signo não se refere apenas ao objeto observado, mas ao sujeito, e este pode se organizar em três possibilidades diferentes, o signo diagramático ou ícone, que é semelhante, o signo como índice, que é a atenção ao objeto sem descrição do mesmo, e o signo como símbolo, que é a conexão e associação de ideias, ao analisar o signo de Exú, em sua estrutura de lógica cíclica, há algo que ultrapassa o plano cartesiano, o racionalismo de Descartes separa o humano e as substâncias externas, mas o sistema dos signos presentes na cosmovisão afro-brasileira, é coletivo, não há o externo, é interessante observar que Peirce identificou em suas reflexões sobre o caráter universal do signo, a possibilidade de estruturas cíclicas, ao afirmar que “[...] na verdade, um universo pode ser contínuo, de tal modo que não há parte dele da qual tudo deve ser ou inteiramente verdadeiro ou inteiramente falso [...]” (PEIRCE, 2010, p.92), há a possibilidade de atribuição de caráter infinito ao signo.

Qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto), de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente *ad infinitum*. (PEIRCE, 2010, p.74).

Quando o sujeito é colocado frente a figura de Exú em seu processo individual, é confrontado por questões filosóficas, como deve se portar em sua comunicação, estando



frente a uma divindade que representa a comunicação? Na cosmovisão yorubá, o uso das palavras define a postura e ação no mundo, elas representam uma força vital essencial na cultura africana, “[...] as palavras são eficazes porque são carregadas de forças. A palavra, na África, pode não só curar como também matar, porque é carregada de uma força vital importante [...]” (MUNANGA, 2009, p. 34), a fala é um elemento fundamental que permeia a existência e permite a movimentação de forças em curso no mundo, assim como também, é responsável pela relação entre humano e mundo.

| 1208

Aquele que vivencia um contato empírico com Exú, possui uma construção de signo que se dá no entendimento e reflexão sobre sua linguagem, um signo que é entendido no sujeito, a qual o “[...] homem nada entende ou realiza sem sentir ou estar localizado a partir de uma definição pessoal [...]” (BENISTE, 2020, p.25), é um signo que atravessa toda a sua realidade, se há uma divindade que é responsável pela comunicação, o sujeito frente a esta situação não pode se portar de qualquer forma, essa convicção semiótica da fala e da linguagem o coloca frente a discussões filosóficas como posições morais e éticas.

Figura 1 – Exú à rua do Açouguinho, Carybé.



Fonte: Dicionário Manuel Querino de Arte na Bahia⁴³²

⁴³²Disponível em: <<https://dicionario.belasartes.ufba.br/wp/verbete/carybe>>. Acesso em: 07 abr. 2022.



O signo de Exú desloca o humano para o campo metafísico da filosofia, se o sujeito questiona sua postura e uso da linguagem, temos então uma força direcionada para o pensar filosófico, dentro da cosmovisão yorubá este Orixá é aquele quem observa e supervisiona os feitos humanos e sagrados, e tal posição reflete o olhar ao humano.

Cabe localizar aqui, que os aspectos culturais afro-brasileiros, não podem ser analisados completamente sob o ponto de vista cartesiano, para se compreender o que é do africano, é necessário estar em contato com o mesmo e vivenciar sua realidade, não há homem e objeto, ambas as coisas se constituem no mesmo signo, e os processos de exclusão e preconceito científico se deram pelo plano cartesiano, que separou o homem e mundo exterior, diferente do que era o mundo para o africano, pois o “[...] negro possuía uma essência (de natureza cultural) que se contrapunha à lógica materialista e temporal da civilização ocidental.” (BARBOSA, 2020, p.37).

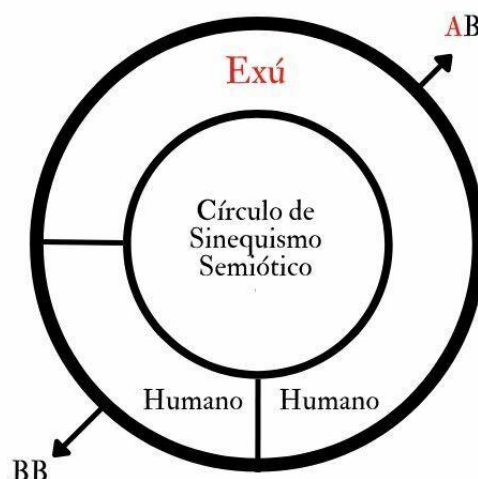
Os poucos registros escritos africanos não se dão por falta de filosofia, a oralidade pressupõe a importância do lugar e da fala, para que se aprenda é necessário ouvir, o mais velho ensina o jovem, e isto resulta em um processo de ancestralidade, os signos aprendidos por aqueles que tem a experiência são um movimento que também reforça o humano como seu próprio signo, pois o conhecimento não está registrado em livros ou placas de pedra, o signo é o próprio interpretante, faz-se necessário apontar a riqueza da cultura afro-brasileira e o signo de seu passado ancestral, pois durante muito tempo aquilo que é de origem africana foi visto como algo banal e sem valor.

As imagens geralmente exibidas mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, ais, guerras, miséria e pobreza. (MUNANGA, 2009, p.11).

Há pelo menos duas possibilidades de categorias para analisar os signos de Exú, o contato empírico, onde o sujeito vivencia práticas afro-brasileiras (relação íntima), e a negação pela falta, onde o sujeito não vivencia estas práticas, mas as recusa pelo ego, temos como problema dois signos construídos sob o mesmo objeto, conforme pode ser observado no círculo de sinequismo semiótico:



Figura 2 – Estrutura de analogia semiótica.



Fonte: Sistema de analogia criado pelo autor⁴³³

Nas culturas e religiões de matrizes africanas se apresentam muitos conceitos filosóficos que atravessam a semiótica, como o conceito de Orí (cabeça) para os yorubás, o Orí “[...] é todo o àse que uma pessoa tem, e sua sede é na cabeça [...]” (BENISTE, 2021, p.129), como o signo é construído na raciocínio do humano, pode-se entender que o signo também está no Orí, é parte de si mesmo, e independente de ser diagramático ou símbolo, este signo se dá no humano e em seu Orí, contudo, podem haver variações nos silogismos, mesmo tendo proposições semelhantes, sendo Exú representando por “A” e o humano por “B”, podemos realizar a síntese de $A + B = AB$, mas em negação da premissa em si mesmo (signo), podemos ter $A|B = BB$, conjunções a qual podemos definir “AB” como o processo de construção de signo como símbolo, pois o sujeito não se separa do objeto observado (Exú), enquanto que a conclusão “BB” pode ser definida como signo diagramático, pois se refere ao interpretante “B”, independente da ordem de direção da leitura, o conceito de sinequismo (continuidade) de Peirce revela que há sempre um único signo.

⁴³³ Sistema de analogia semiótica construído pelo autor, tendo como base a estrutura lógica do pensamento africano, via canva.com.



Exú é comunicação E para C
 O homem comunica H para C.
 Signo: Exú está no homem Signo: HE ou H=E

Nas proposições acima, é necessário observar que o signo de Exú está no humano, um sistema cíclico de signos, mas suas dualidades são característica estrutural do movimento que se dá na construção do signo e pressupõe novos métodos de silogismos categóricos. Quando um sujeito alega que Exú é um demônio ou o diabo, está apontando um signo que pressupõe a leitura de seu ego e seu próprio signo, como uma externalização objetiva, que induz o signo de forma negativa como objeto de ofensa e preconceito, mesmo tendo em sua estrutura, uma organização lógica.

| 1211

Exú é comunicação E para C
 O sujeito comunica S para C
 Exú é o diabo E para D
 Signo: O homem é o diabo Signo: SD (pois C está em E que é S)

Se uma fala como objeto da ofensa for analisada, pode-se perceber que o resultado não resulta em verdadeiro ou falso, porque as proposições são inseridas na mesma analogia e são algo no interpretante que também é o próprio signo, haverá sempre um coeficiente do interpretante ou signo, que se dará por negada, mesmo no reconhecimento de duas informações teremos apenas um signo resultante, podendo considerar-se a possibilidade de todas as estruturas não cartesianas resultarem em $1+1=1$, pois o interpretante não se separa do signo em estruturas de pensamento africano, e não se deve observar apenas o que é negado, mas o porquê desta negação, e o resultado será sempre um único signo, singular e subjetivo ao interpretante, as informações se organizam na consciência e se estruturam na linguagem, resultando em “[...] proposições das quais podemos dizer que descrevem factos do mundo” (WITTGENSTEIN, 2018, p. 88), e caso sejam sistematizadas pela semiótica, pode-se identificar quais afirmações são negadas pelo sujeito, e assim pressupor se a estrutura lógica do argumento é feita por indução, dedução ou retrodução, Peirce aponta que “Nada é mais indispensável a uma epistemologia sólida do que uma distinção cristalina entre o Objeto e o Interpretante do conhecimento” (PEIRCE, 2010, p.179), observando o conceito de Orí da cosmovisão yorubá, há uma significação em que tudo está no Orí, cada ser humano possui um Orí e toda sua existência se dá neste signo, “[...] a cabeça é considerada o receptáculo



das idéias” (BENISTE, 2021, p.129), onde tudo acontece, e este elemento é fundamental para compreensão da semiótica sob o ponto de vista da filosofia afro-brasileira.

É importante considerar nas estruturas de linguagem, que a cultura yorubá utiliza na nomenclatura dos Orixás termos que se referem ao domínio de cada divindade, território ou família ancestral, um signo que expressa não apenas um nome indicativo, mas também forças e elementos sagrados, todo [...] nome yorubá possui característica e significação próprias, cuja relação está associada a acontecimentos sociais, tradições e crenças religiosas” (BENISTE, 2021, p.80), se Exú representa a própria comunicação, há também uma discussão sobre como este elemento se relaciona com os humanos e suas sociedades, se a palavra é sagrada, o sujeito que se utiliza da mesma também se insere na discussão de como utilizar esta mesma fala, Exú e o humano podem-se resolver em um mesmo signo, pois se Exú é o ciclo e a fala, e os humanos não fogem à estes elementos, a discussão da linguagem e dos signos não ocorre apenas sobre interpretante e objeto, mas na junção de ambos como um só, um conceito que não se encaixa em uma forma padrão, conforme o plano cartesiano pressupõe, nunca haverá um signo universal para todas as questões da semiótica, ela deve considerar cada linguagem conforme sua lógica e estrutura racional.

Os filósofos têm sempre presente o método da ciência e são irresistivelmente tentados a levantar questões e a responderem-lhes do mesmo modo que a ciência. Esta tendência é a verdadeira fonte da metafísica, e leva o filósofo à total obscuridade. (WITTGENSTEIN, 2018, p.47).

As palavras na língua yorubá, apresentam em sua origem um exemplo da estrutura semiótica abordada, conforme os reis foram nomeados para governar, receberam títulos de estrutura semelhante a nomenclatura de seus territórios, a exemplo de Ajerò, rei da cidade de Ijerò, ou Akijà, rei da cidade de Ìkijà (BENISTE, 2020, p.38), entre outros, na estrutura da escrita e oralidade, as palavras são um signo que representam os reis yorubás e seus territórios, através de nomeações que representam ambos, possuem a mesma quantidade de letras, e repetição de sílabas indicativas, que também se repetem nos sinais de escrita, Ajerò e Ijerò possuem cinco letras e a junção silábica “jerò”, assim como Akijà e Ìkijà, que também possuem cinco letras e a junção silábica “kijà”, estas estruturas de linguagem africana constroem signos que são duplos e dependem do interpretante que se relaciona com estas informações, e se considerar as análises do signo como objeto de ofensa e preconceito, pode-



se identificar também, que tal prática atravessa a linguagem e também se utiliza de estruturas semióticas para segregar e perseguir, e mesmo na cultura afro-brasileira, onde se identifica muitas contribuições dos africanos no que se refere as palavras, ainda é comum tomar aquilo que é de origem africana como banal, como é o caso de palavras “[...] bunda, quitanda, caçula, marimbondo, quiabo, jiló e cachimbo” de etimologia Bantu, que são constantemente utilizadas na cultura brasileira e poucos as utilizam tendo consciência de suas origens africanas. (MUNANGA, 2009, p.94), ainda é presente o estigma da escravidão e o preconceito para com o negro, e investigar através da filosofia e da semiótica a cultura afro-brasileira, permite reconhecer e compreender as diferentes identidades e como se constitui os signos do mundo e da realidade, evidenciando o papel do pensar filosófico e importância do sujeito em sua leitura de mundo, para encontrar além da linguagem dos signos, aquilo que nos faz o que somos.

| 1213

3 Metodologia

Entre janeiro e março de 2022, foram feitas leituras de vários autores e observações de vivências no terreiro Ilé Asé Afefé t’Oyá, localizado em Chapecó e dirigido pelo Babalorixá Dyonathan de Moraes, observado um Ojubó pertencente à Orixá Exú, surgiram muitas reflexões filosóficas, até que se percebeu, que o sistema de pensamento e criação de signos africanos, dá-se no sujeito em conjunto do Orixá.

Sobre um ponto de vista africano, foram realizadas leituras de textos sobre filosofias africanas, tendo como ponto de partida a obra “Pensar Nagô” de Muniz Sodré, e a obra “Necropolítica” de Aquille Mbembe, neste período foi identificada a importância da linguagem africana e de suas palavras, processo a qual direcionou o título da pesquisa em filosofia africana, para filosofia afro-brasileira, pois chegou-se à conclusão, que representar o pensamento africano e não localizar a pesquisa, poderia contribuir para os processos de hegemonia e eurocentrismo já existentes, e em conversas com a entidade de Umbanda, Pai Joaquim da Praia (Dyonathan de Moraes), também surgiram muitos apontamentos sobre a filosofia e o pensamento do africano, parte do processo que foi de fundamental importância para concepção da pesquisa e seu resultado.



Ao fim de março foram feitos registros e organização dos resultados encontrados, resultando no sistema de analogia semiótico afro-brasileiro, e discussões filosóficas presentes neste documento.

4 Resultados e Discussão

| 1214

Através da semiótica e investigações do que é o signo, tendo como base estrutural os textos de Peirce, foi possível identificar que o sistema de lógica cartesiano não resolve as problemáticas do signo africano, pois são estruturas e organizações diferentes de percepção de mundo e linguagem, a filosofia do africano não separa realidade em homem e mundo exterior, também foi possível observar que os signos construídos na cultura afro-brasileira, como o signo de Orixá Exú, não se separa do interpretante conforme os sistemas propostos por Peirce, processo que revela a necessidade de analisar a linguagem e estrutura do signo, tendo em consideração as estrutura de linguagem da cultura em estudo.

Frente as dualidades do signo na lógica africana, tornou-se evidente que os processos de colonização e preconceito, atravessam até mesmo a semiótica e linguagem, pois foi observado em pesquisa, que a intenção do sujeito humano revela no signo, uma externalização de si mesmo frente a sua leitura de realidade, um potencial do ego, este todo está na cabeça do sujeito, uma lógica que está em acordo com o conceito de Orí, presente nas culturas Yorubás em África e culturas afro-brasileiras, quando uma pessoa faz a fala de ofensa, também expressa aquilo que está em si mesmo, demonizar Exú por exemplo, no que poderia tomar-se como semiótica africana, seria demonizar à si mesmo, um julgamento do signo em si mesmo.

Quanto a linguagem faz-se necessário olhar para as culturas e filosofias afro-brasileiras através de suas realidades e estruturas de pensamento, rompendo com o estigma da hegemonia que não reconheceu no negro, toda potencialidade e riqueza de sua filosofia e cultura.



5 Considerações Finais

Orixá Exú, é uma divindade que representa a comunicação e o uso consciente das palavras, e ainda é discriminado e demonizado pela cultura, reconhecer os valores e importância da riqueza afro-brasileira, é um processo de fundamental na filosofia, para encerrar a intolerância e o preconceito, não se pode conceber a filosofia do mundo, apenas por parte dele, o africano também existe, luta e permanece, não há signo sem palavra, não há palavra sem Exú.

| 1215

Referências

BARBOSA, Muryatan Santana. *A razão africana: Breve história do pensamento africano contemporâneo*. São Paulo: Todavia, 2020.

BENISTE, José. *Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BENISTE, José. *Òrun – Àyíé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

DESCARTES, René. *O discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Filosofias africanas: uma introdução*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MBEME, Aquille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *O livro azul. Portugal*. Lisboa: Edições 70, 2018.



SABERES E FAZERES CURATIVOS NO QUILOMBO DE MATA CAVALO: a força da terra, o poder da ancestralidade e da religiosidade

Edson Caetano⁴³⁴

Elidiane Martins de Brito Silva⁴³⁵

Gleison Peralta Peres⁴³⁶

| 1216

Agência de Financiamento:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso FAPEMAT

Palavras-chave: Povos Originários e Comunidades Tradicionais, Plantas Medicinais, Práticas de Cura e Cuidado. Ancestralidade.

1 Introdução

Este resumo traz reflexões efetivadas a partir dos dados empíricos do Projeto de Extensão Tecnológica que contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), intitulado “Conhecimentos Tradicionais e o Direito de Reconhecimento de benzedeadas e benzedores do Quilombo de Mata Cavallo/Nossa Senhora Do Livramento” localizado no estado de Mato Grosso - Brasil.

O projeto é desenvolvido pelos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação (GEPTTE), vinculado ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), grupo que se ocupa das pesquisas

⁴³⁴ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTTE). Contato: caetanoedson@hotmail.com

⁴³⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTTE). Professora da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Contato: elimarbri2008@hotmail.com

⁴³⁶ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTTE). Professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso na disciplina de História. Contato: gleisonpp@hotmail.com



relacionadas aos povos originários e comunidades tradicionais desde 2011 no estado de Mato Grosso.

Inicialmente a proposta extensionista estava direcionada as práticas de cura e cuidado desenvolvida pelos benzedores e pelas benzedoras, mas em razão da existência de outros ofícios de cuidado e cura no quilombo, incluímos também na proposta formativa os demais curadores e curadoras locais.

Neste sentido, temos como objetivo apresentar reflexões sobre o ofício de ser curador local no quilombo de Mata cavalo, alinhado aos saberes tradicionais de cuidado e cura a partir das plantas medicinais e o poder das rezas. Nesse sentido, os saberes ancestrais e a religiosidade apresentam um papel essencial nesse processo formativo que possibilita o diálogo desses saberes e viabilizam que essas práticas de cura e de cuidado sejam compartilhadas as futuras gerações possibilitando a continuidade desses saberes na referida comunidade.

Nesse contexto específico, entendemos como curadores os locais os benzedores, as benzedoras, os (as) garrafeiros(as), os (as) erveiros(as) e os(as) raizeiros(as). Homens e mulheres que residem no quilombo de Mata Cavalo e produzem suas existências pautados(as) na produção associada da vida.

Desse modo, utilizamos da pesquisa participante proposta por Brandão (1999), cujos interlocutores participaram de entrevistas com os membros do GEPTE em outubro de 2021, e contou com vinte e quatro entrevistas. A análise é feita a partir do materialismo histórico e dialético, pois apresenta a totalidade por meio da realidade concreta proposta por Kosik (1976).

Acreditamos que diante da iniciativa da proposta extensionista em criar um espaço dialógico com esses(as) curadores e curadores locais e suas relações com seus pares, com as plantas medicinais, com seus territórios, com sua ancestralidade e com suas religiosidades nos possibilitou entender esse universo do bem-fazer que articula o trabalho, a educação e a cultura como possibilidade da continuidade desses saberes locais no referido quilombo.



2 Fundamentação teórica

Partilhamos da ideia de que os saberes da experiência (ALBUQUERQUE, 2020) dependem de uma ordem cultural local, por isso são históricos pois, são dinâmicos e reinventáveis. A cultura do trabalho se manifesta na medicina popular elaborada por esse grupo étnico, considerando o ofício atrelado ao binômio trabalho-educação (SAVIANI, 2007). As práticas de cura e cuidado se ancoram no fundamento de que o trabalho é o elemento central da formação humana (MARX, 1982) e simultaneamente apresenta uma dimensão educativa.

Nesse sentido, o princípio educativo do trabalho (FRIGOTTO, 2017) emerge como possibilidade de produção de conhecimento na educação não escolar, ou seja, a educação que acontece e atravessa as pessoas (BONDÍA, 2002) na vida cotidiana. Essa produção de saberes alicerçadas no trabalho, na educação e na cultura contrapõe-se a hegemonia da ciência moderna cunhada no científico, no erudito e nos conceitos. A educação a partir dos saberes da experiência é pautada em outros processos, protocolos e modos de se fazer (CARNEIRO DA CUNHA, 2007) e é pensada e produzida a partir das necessidades e inventividades de um contexto específico.

As práticas de cura e cuidado são elaboradas a partir de percepções e da sensibilidade frente as vulnerabilidades sociais que desafiam homens e mulheres a produzirem suas existências estabelecendo profundas relações “entre a natureza e a cultura” (PANTOJA, 2017, p. 61) cumprindo assim seu ofício de curar corpo/alma/espírito. Nesse cenário de produção de saberes e fazeres outros, é essencial o viver em equidade com o mundo social, o natural e o espiritual.

Nesse repertório rico de sentidos locais, outros modos de ensino e aprendizagem são recriados, seguindo outras lógicas epistemológicas, que se revelam na “postura de observação, silêncio ou escuta (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2016, p. 239). Desse modo, inferimos que a aprendizagem se consolidou de modo solitário, porém olhando, escutando e imitando entre erros e acertos os mais experientes. Conforme Brandão (2002, p. 152) “a religião é um território de trocas de bens, de serviços e de significados entre as pessoas”, desse modo contrariando a lógica escolar, o saber religioso colabora para o processo formativo no sentido



de possibilitar a circulação de saberes e a apreensão destes para a formação de subjetividades (ALBUQUERQUE, 2020).

Santos (2020) faz menção a linha abissal que marca a divisão radical entre os mundos de dominação e as maneiras de sociabilidades que marcam a modernidade desde o século XV: as metropolitanas que dizem respeito ao mundo da solidariedade, da equivalência e da reciprocidade entre “nós”, e do outro lado da linha abissal situa-se o mundo colonial que se caracteriza por ser um mundo justo só para “eles”, pela violência com que se apropria dos recursos e também da própria vida, visando colonizar o ser, o saber e o poder (QUIJANO, 2005). Desse modo, aqueles atores sociais com seus saberes e fazeres que não se enquadram nas “caixas” da racionalidade cartesiana são ignorados e invisibilizados. Entendemos que toda experiência que emerge do cotidiano de um dado grupo social de luta e resistência deve ser reconhecida e valorizada como outra possibilidade de acesso e produção dos mais distintos campos do saber, a coexistência de outras lógicas e outros mundos possíveis.

| 1219

2.1 Comunidades tradicionais e saberes da experiência

Cabe mencionar que “o saber tradicional é compartilhado e reproduzido mediante o diálogo direto entre o indivíduo, seus pais e avós (em direção ao passado) e/o entre o indivíduo, seus filhos e netos (em direção ao futuro) com a natureza” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009, p. 35-36).

Sendo assim, os saberes tradicionais são constituídos principalmente nas comunidades tradicionais, pois é por meio da observação minuciosa, da escuta atenta e do silêncio que estes podem ser compartilhados. Conforme Albuquerque (2020), é um exercício que está além dos espaços escolares formais, pois a oralidade é necessária, já que não possui de forma escrita manuais com tais descrições e neste sentido é por meio das observações e ações realizadas que estes saberes perpassam gerações e estão ligados a produção da vida, que podemos denominar por saberes da experiência.

Conforme Brandão e Leal (2012) as comunidades tradicionais são espaços de convivência, de criação e de resistências, por meio de seu trabalho coletivo que tem o intuito de socialização da natureza. Desse modo, diante das lutas, das necessidades, do sofrimento



e da ameaça novos modos de vida são recriados pautado na interdependência com a natureza, com outras pessoas e com a memória do grupo.

3 Metodologia

| 1220

A metodologia utilizada foi a pesquisa participante (BRANDÃO, 1999), junto aos benzedores, as benzedoras, os (as) garrafeiros(as), os (as) erveiros(as) e os(as) raizeiros(as) do Quilombo de Mata Cavallo. A atividade de extensão teve início em outubro de 2021 (e ainda está em andamento), contando com a participação de vinte e quatro pessoas da comunidade, que relataram suas experiências de práticas de cuidado e cura com o uso de plantas, de rezas/orações, de xaropes, de emplastos, de lambedores, de tinturas e de chás cuja prática perpassa a ancestralidade desse grupo étnico.

O perfil dos entrevistados indica o seguinte: idade média entre quarenta e cinco à setenta e cinco anos de idade, a maioria não frequentou o ensino formal e a religião católica é a mais praticada entre esses homens e essas mulheres que exercem as práticas de cura e cuidado na comunidade embora existam pessoas adeptas do Candomblé e da Umbanda, que materializam suas crenças nos trabalhos espirituais nos terreiros da comunidade-.

A coleta dos dados foi por meio de entrevista gravada com questionário semi-estruturado com perguntas relacionadas as práticas de cuidado e cura além do perfil socioeconômico dos (as) entrevistados(as). Durante a entrevista buscamos observar atentamente a realidade concreta vivenciada por cada entrevistado(a), tendo como questão central: Como aprendeu e com quem o ofício das práticas de cuidado e cura que você exerce?

4 Resultados e Discussão

O Quilombo de Mata Cavallo, é marcada historicamente desde a sua formação por conflitos territoriais que no estado de Mato Grosso é recorrente, por ser um estado rico na produção de grãos (*comodities*), no desmatamento e na aplicação de venenos e na poluição do solo e da população, bem como, devido a concentração de terras nas mãos de agricultores/pecuaristas, colocando à margem os povos e comunidades tradicionais.



A população Quilombola de Mata Cavallo, resiste e expressam saberes e fazeres curativos que se alicerçam na experiência do cotidiano, elaborada a partir da ancestralidade, da espiritualidade e da interdependência com seus territórios tradicionais. Esse processo formativo se dá por meio da observação dos mais experientes, da escuta atenta, da oralidade que possibilita a construção desses e de outros aprendizados.

Diante da questão: onde aprendeu o ofício, buscamos apresentar os resultados dos(as) participantes da entrevista, visto que a transcrição é realizada na íntegra, preservando a linguagem expressa pelos depoimentos, assim como, a grafia da transcrição., A partir da assinatura de termo de consentimento disponibilizamos os nomes dos entrevistados e das entrevistadas. Abaixo o quadro com as respostas obtidas:

Tabela 1 - Dados obtidos a partir do mapeamento dos saberes e fazeres curativos praticados na referida comunidade quilombola.

Nome do Entrevistado/a	Resposta a questão onde e como aprendeu o ofício
Benedeira Sebastiana (67 anos)	Eu aprendi benzer com minha vó né.
Benedeira Samara (60 anos)	Com meu pai
Benedor Ozenil (59 anos)	Aprendeu aos 14 anos com Seu Lé, benzedor em Poconé
Erveira Maria Nailza (42 anos)	Eu aprendi com meus avós.” “Foi de geração por geração. Minha vó ela sempre usava esses chá pra, pra gripe né, tem até remédio pra verme, tudo a gente usava do sítio, aí a primeira aprendeu minha mãe, depois minha vó, depois eu peguei um pouco com elas
Benedeira Conceição (66 anos)	Lucia “Sozinha. Foi ouvindo assim, eu aprendi sozinha.” “Foi é, na verdade eu aprendi benzer com uma tia, de benzer de arca caída.” “Foi aí que aprendi benzer com ela... Hoje já morreu.”
Garrafeira Jacira Correa (59 anos)	“Sim, é, meu pai ele né, ele me passou assim um estilo... uma apostila né” “Olha, eu aprendi acompanhando meu avô do lado da minha mãe desde criança que eu ajudava catar erva no campo né, eu lembro quando eu tinha 5 anos eu acompanhava já eles, criança cê sabe que é curiosa né, sai acompanhando os pai né.”
Garrafeira e benedeira Estivina (61 anos)	“Meu pai. Meu pai que ensinou eu fazer esse xarope aqui. Aí eu faço aqui, (?) tava aqui, ai ontem minha neta ‘mãe tô tossindo mãe’ ai panhei outro vidro e pus pra ela. (?) isso aqui que tava (?) aí eu faço e (??)...” “E eu aprendi assim que eu via mamãe falar o xarope né pra dar pra criança que tá com o peito... ai nois oio e (?) de fazer.”
Benedor Emiliano (67 anos)	“Eu pratiquei com meu pai.” E ainda cita que “Meu pai foi benzedor.” “Nada. Eu só olhando ele fazer, ele nunca me ensinou.” “Eu só olhando o que que ele fazia, de vez em quando ele me explicava...” “... alguma



	coisa. Num é (?) me explicar aquele detalhe e (??) mais ou menos o, o, o tato que deveria seguir né?”
Benedeira Berenice (64 anos)	aprendi com meu pai. Meu pai era um benzedor muito bom
Benzedor e fazedor de lambedor Clemencio (76 anos)	Deus que me deu. Ninguém me ensinou, foi providência divina.
Benedeira Paulina (60 anos)	Dona Paulina disse que benze porque recebeu um dom. Segundo ela, aprendeu a benzer em uma revelação que teve, envolvendo seu filho. A história foi a seguinte: seu filho tinha uma espécie de alucinação, em que saía andando sem rumo, tendo chegado uma vez a ser encontrado em Cuiabá, na região do CPA. Certo dia, veio um senhor vendendo leite. Quando ele viu o filho dela na situação que estava, ele lhe disse que precisava benzê-lo, pois ele estava com ardidura e estava com espírito de uma criança de rua. Ele o benzeu, e o garoto sarou depois disso. Hoje está bem, casado e saudável, tocando sua vida. O mesmo homem lhe disse que ela deveria começar a benzer, então ela foi desenvolvendo o dom. Ela mesma se benze quando precisa, disse que não tem problema auto-benzeção. Que um dia estava quase ficando cega, já não enxergava nada, sentou-se embaixo de uma árvore e ouviu: benze! Benze! Ali ela entendeu que era pra se benzer. Assim o fez, e se curou também. E a cada nova revelação ela ia aprimorando seu dom.
Benzedor, garrafeiro, erveiro e pai de santo Sizernando (63 anos)	Sozinho, com Deus. Deus me deu uma sabedoria (silêncio). Hoje minha família me trata bem, porque hoje eu sou um ator. Hoje já assinei um contrato do firme, agora tô assinando mais contrato da novela. Mas quem que me ensinou? Deus, porque eu confiei nele, então são essa que você trai, tanto como eu aprendi lá no Chumbo tem uma comunidade que é só negra eu faço parte né, lá tem um terreiro eu tô passando minha sabedoria pra eles, eles aprender, pra mim tá aqui hoje lancei o firme, eu tive apoio de tudo eles. Então são nossos antepassados ne, ai ele foi pra mãe de minha vó, daí que ficou eu. Eu quando entrei pro Terreiro tinha 10 anos, eu to com 63 anos. No caso eu adoeci bastante, tive câncer, fiquei com cadeira de roda, 1 ano e 7 mês na cadeira de roda, tive derrame dos dois lados. Só que olha eu tenho um Deus tão vivo, e agradeço muito, muito, muito a minha crença e confio nela, porque ela me cura, eu cuido de outro, cuido de outros. Na pandemia nossa casa, era igual casa de de hospital.
Raizeira Cecília (63 anos)	Então, mamãe ela, tudo dela era só negócio de mato. Óleo de Mamona aprendi fazer com mamãe, entendeu? É, Farinha aprendi fazer com minha mãe. Tudo, tudo que eu faço eu aprendi fazer com minha mãe. E quando acaba eu era mais danada, sou até hoje, então tudo que ela ia fazer eu queria tá em cima...

Como podemos perceber por meio das falas, a maioria recebeu o dom e o ensinamento mediante a observação de algum familiar ou pessoa próxima e que a presença



de Deus ou outros seres não-humanos se faz presente, corroborando com a compreensão apontada por Albuquerque (2020), que os saberes são repassados e que a valorização é necessária, já que, por vezes não existe um manual escrito que apresente as técnicas dos saberes da experiência.

5 Considerações Finais

Consideramos que os saberes da experiência são necessários para a produção da vida, pois entendemos que apesar de não estarem escritos em manuais científicos, devem ser respeitados e protagonizados em outros espaços formativos como possibilidade de intercambiar saberes entre a educação escolar e não escolar. Defendemos a ideia de que é imprescindível para o campo da produção do conhecimento considerar as diferentes lógicas de produção de existência, saberes e fazeres que se ancoram em outras compreensões de mundo e de outros modos de ensinar e de aprender ajustados a um conjunto de saberes que circulam a partir da pluralidade de espaços formativos da vida. Cabe destacar que a pesquisa foi realizada com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), agência do estado de Mato Grosso, que possibilitou a realização do mapeamento e a organização e a criação do coletivo de saberes e fazeres curativos do Quilombo de Mata Cavallo.

Oxalá a referida proposta extensionista possa contribuir para o protagonismo dos saberes da experiência praticados em Mata Cavallo, principalmente dos espaços não escolares em virtude de sua complexidade social e cultural. Cabe a nós, nos enquanto pesquisadores(as) comprometidos(as) com a realidade concreta desses sujeitos sociais, compartilhar tais práticas de cura e de cuidado em outros campos do saber no sentido de evidenciar outras alternativas de produção de existências, ou seja, a coexistência de outros modos de ser, de aprender, de ensinar, de viver e de produzir a vida coletivamente.

Referências

ALBUQUERQUE, M.B.; SOUZA, M. B. *Saberes Culturais Uwa Kürü* Dicionário Análítico. (2016). Pags. 231-251. Disponível em: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/628/1/Livro_UwakuruDicionarioAnalitico.pdf. Acesso em 28 mar. 2022.



ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. et al. *Saberes da Experiência, Saberes Escolares: Diálogos Interculturais*. Belém, Eduepa, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18p9qM3Ds168V2ZgcE7OmYnYqJIRCJsJ-/view?usp=sharing>. Acesso em 28 mar. 2022.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Religião, Cultura e Educação: modos outros de ensinar e aprender. In: *Pedagogias e sujeitos em conexão*. FERREIRA, Diana Lemes (coord.). MACHADO, Edina Fialho Machado. SILVA, Cristiano Silva da. ALMEIDA, Fernando Octavio Barbosa de Almeida (orgs.). Curitiba: CRV, 2020. (Coleção Pedagogia em Movimento, Vol. 2).

| 1224

BONDÍA, Jorge Larrosa, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* (2002). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 mar. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre Teias e Tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, 27 (2): 1-54, jul/dez, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1552/1517>. Acesso em 28 mar. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. LEAL, Alessandra. Comunidade tradicional: conviver, criar, resistir. *Revista da ANPEGE [on line]*, v. 8, n. 9, p. 73-91, jan/jun. 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*. São Paulo, v. 75, p. 76-84, set./nov. 2007.

FRIGOTTO, Gaudencio. *Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do "homem novo", artífice da sociedade socialista*. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017005008105&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 jun 2021. KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. *O Capital. Crítica da economia política. Livro Primeiro – O processo de produção do capital*. vol.1. São Paulo: DIFEL, 1982.

PANTOJA, Mariana Ciavatta. Conhecimentos Tradicionais. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; PACHECO, Agenor Sarraf (Orgs.). *Uwa'kürü - dicionário analítico* - vol. 2. Rio Branco: Nepan, 2017, p. 61-79.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.



SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. 1ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 12, 2007.

TOLEDO, Victor Manuel; BARRERA-BASSOLS, Narciso. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 20, p. 31-45, jul./dez. 2009.



VIVEIRO DE PLANTAS MEDICINAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: valorização e salvaguarda de saberes ancestrais de cura e cuidado

*Lucimberg Camargo Dias*⁴³⁷

*Edson Caetano*⁴³⁸

| 1226

Agência Financiadora:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT)

Palavras-chave: Saberes Ancestrais, Práticas de Cura e Cuidado, Raizeiras e Raizeiros, Garrafeiras e Garrafeiros, Viveiro de Plantas Medicinais.

1 Introdução

Neste trabalho discutimos a conservação e acesso às plantas e ervas medicinais, como forma de valorização e salvaguarda dos saberes ancestrais de cura e cuidado que são essenciais para resistência e construção da identidade quilombola no Coletivo Saberes e Fazeres Curativos do Quilombo de Mata Cavallo em Nossa Senhora do Livramento/MT.

Este texto pautou-se na análise dos resultados da pesquisa empírica desenvolvida no âmbito do Projeto “Conhecimentos tradicionais e o direito de reconhecimento de benzedeadas e benzedores do Quilombo de Mata Cavallo/Nossa Senhora do Livramento/MT” realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPT) vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). O projeto foi desenvolvido por meio de pesquisa participante, com rodas de conversa, debates coletivos, observação e oficinas formativas.

⁴³⁷Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPT). Professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso na disciplina de Sociologia. Contato: lucimberg.camargo@gmail.com

⁴³⁸Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Graduação em Ciências Sociais pela PUC/CAMP. Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPT). Contato: caetanoedson@hotmail.com



Um dos objetivos do projeto foi a construção de um viveiro, como garantia de conservação e acesso às plantas medicinais utilizadas no preparo de remédios no Quilombo de Mata Cavallo, além da manutenção e a guarda de plantas que são essenciais para o ofício de raizeira e raizeiro e garrafeira e garrafeiro. A execução do projeto de extensão contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

| 1227

O repertório de saberes sobre as plantas e ervas medicinais que são usados por raizeiras e raizeiros, garrafeiras e garrafeiros nas práticas de cura e cuidado são vivências de resistência à lógica do capital que torna a saúde uma determinação econômica almejando a obtenção de lucros.

2 Fundamentação teórica

Feitosa (2017, p. 21), afirma que “o conhecimento tradicional repassado de geração a geração sobre plantas, ervas e seus usos são parte da identidade e cultura de comunidades que vivem ancestralmente em seus territórios”. Saberes que dão sentido e organizam suas existências e estão ligados diretamente ao bioma onde estão inseridos.

Araujo (2016, p. 80), aponta que “a mata é uma fonte de saúde, lazer e de recursos, dando condições práticas de existência” para povos originários, comunidades tradicionais, quilombos, territórios indígenas. Essa ligação com a natureza expressa a “existência de um sistema de manejo dos recursos naturais marcados pelo respeito aos ciclos naturais e pela sua exploração dentro da capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizadas” (DIEGUES, 1999, p. 20).

Diante disso, o “avanço da fronteira agrícola, mecanização da agricultura extensiva e especulação imobiliária que diminui o território de coleta de pode diminuir as áreas preservadas de Cerrado limitando o acesso às plantas e ervas medicinais utilizadas” (FEITOSA, 2017, p. 28). Nesse sentido, a devastação do cerrado ameaça os saberes presentes nesse bioma (D’ALMEIDA, 2018).

O Protocolo Comunitário Biocultural das Raizeiras do Cerrado aponta que “a primeira característica define a raizeira como uma grande protetora da natureza e, para isso, ela precisa conhecer a dinâmica dos ambientes do Cerrado, contribuir para a sua conservação” (DIAS e LAUREANO, 2014, p. 9-10).



A preservação da natureza é fundamental para a continuidade dos saberes de cura e de cuidado que se utilizam das plantas e ervas medicinais pois, sem as raízes, folhas, cascas, galhos, flores, frutos e sementes, impossibilita-se a produção dos remédios e dos saberes que são ancorados, em grande medida, na prática (D'ALMEIDA, 2018).

D'Almeida (2018), aponta que as hortas medicinais são importantes para a provisão de insumos para a fabricação dos remédios caseiros e ao atendimento às pessoas. Por facilitarem o acesso as plantas e ervas medicinais utilizadas para aplacar doenças tornam-se farmácias vivas a disposição da comunidade.

| 1228

3 Resultados e Discussão

Soares de Sousa (2018, p. 82), em seu estudo na Comunidade Quilombola do Umarizal em Baião/PA, identificou “a ausência de interesse que a maioria dos jovens apresenta pela aquisição desse saber-fazer” que caracteriza aquela comunidade. O autor afirma, a partir das falas dos entrevistados, a importância de que os jovens tenham ciência desses saberes, “de outro modo, os saberes caem em desvalorização, descrédito, impedindo a transmissão e perpetuação do saber-fazer” (SOARES DE SOUSA, 2018, p. 90). Nesse contexto, é importante que se compartilhe os saberes tradicionais com os mais jovens, contribuindo para a “construção do protagonismo e da autonomia das pessoas em cuidar da própria saúde” (ARAUJO, 2016, p. 51).

No âmbito do projeto “Conhecimentos tradicionais e o direito de reconhecimento de benzedeadas e benzedores do Quilombo de Mata Cavalo/Nossa Senhora do Livramento/MT”, foi construído um viveiro de plantas e ervas medicinais no terreno da Escola Estadual Quilombola “Tereza Conceição de Arruda”, localizada no Quilombo de Mata Cavalo. Nesse processo foi realizada a preparação do terreno, a construção de canteiros e a preparação das mudas que foram doadas pelas raizeiras e raizeiros e garrafeiras e garrafeiros do Coletivo para o plantio nos canteiros.

Viveiros de plantas medicinais contribuem com a percepção da importância da manutenção de práticas de preservação não só da natureza, com também a necessidade de se observar a conservação e a garantia de acesso à um arsenal de plantas medicinais e ervas que são essenciais aos processos de cura e de cuidado. Sendo uma forma para compartilhar



saberes e fortalecer a “identidade e cultura ancestralmente construída em um contexto social de pouca valorização da sabedoria repassada de geração a geração sobre plantas, ervas e seus usos que integram medicina natural quilombola” (FEITOSA, 2017, p. 27).

Os saberes ancestrais têm especificidades e enfrentam “uma resistência concreta por parte de agentes econômicos e políticos em aceitar estas particularidades, e suas bases epistemológicas, como caracterizando um conhecimento tão legítimo quanto o científico” (PANTOJA, 2017, p. 63).

Os saberes e práticas de cura são ancestrais, mas não se mantêm estáticos, já que, por meio do contato entre aquelas e aqueles que exercem a medicina popular, novos saberes são produzidos e compartilhados a partir das experiências de cada um e cada uma em seus ofícios de cura e de cuidado. “Trata-se de saberes que continuamente se atualizam, podendo incorporar técnicas e novas informações sem perder o que os diferencia: uma certa relação entre as pessoas e das pessoas com a natureza” (PANTOJA, 2017, p. 65).

No contexto do Quilombo de Mata Cavallo, o viveiro de plantas medicinais na escola na comunidade, possibilita que os estudantes tenham acesso a um repertório de espécies utilizadas para a produção de remédios, bem como pode contribuir para incentivar uma nova geração com disposição de aprender as práticas de cura, e se incumbam dos ofícios de raizeira e raizeiro e garrafeira e garrafeiro.

5 Considerações Finais

Os saberes e práticas de cura e cuidado devem ser valorizados e respeitados pela sociedade e, é papel da escola romper com visões preconceituosas, entre elas, aquelas que desqualificam esses saberes. Para isso, o espaço escolar deve estar aberto para os saberes têm origens ancestrais, que estão sob a guarda e são compartilhados por raizeiras e raizeiros, garrafeiras e garrafeiros, e estão sempre abertos a acolher e curar de forma gratuita.

É fundamental que esses saberes sejam compartilhados com as novas gerações, para que os jovens se identifiquem como raizeiras e raizeiros e garrafeiras e garrafeiros. O viveiro de plantas medicinais no espaço escolar pode contribuir para a percepção da importância da salvaguarda dos saberes que são essenciais a este modo de vida e para a proteção do bioma.



Referências

ARAÚJO, Bruna Dayane Xavier de. *Raízes da cura: os saberes e as experiências dos usos de plantas medicinais pelas Meizinheiras do Cariri cearense*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) Centro de Ciências. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2016.

D'ALMEIDA, Sabrina Soares. *Guardiãs das folhas: mobilização identitária de raizeiras do cerrado e a autorregulação do ofício*. Tese (Doutorado em Antropologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2018.

DIAS, Jaqueline Evangelista; LAUREANO, Lourdes Cardozo (orgs). *Protocolo comunitário biocultural das raizeiras do Cerrado: direito consuetudinário de praticar a medicina tradicional*. Turmalina: Articulação Pacari, 2004.

DIEGUES, Antônio Carlos (ORG). *Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil*. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 1999.

FEITOSA, Eliana Aparecida Silva Santos. *Identidade e cultura: estudo etnogeográfico da comunidade tradicional do Moinho em Alto Paraíso de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Geografia) Departamento de Geografia. Universidade de Brasília. Brasília: 2017.

PANTOJA, Mariana Ciavatta. *Conhecimentos Tradicionais*. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de e PACHECO, Agenor Sarraf (Orgs.) *Uwa'kürü: dicionário analítico*. Vol. 2. Rio Branco: Nepan, 2017.

SOARES DE SOUSA, Joatan. *Saberes tradicionais dos remanescentes de quilombolas da Comunidade Umarizal (Baião/PA)*. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Universidade Federal do Pará. Belém: 2018.