

**OLHARES CONTEMPORÂNEOS SOBRE
EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E
SUSTENTABILIDADE**

PEMBROKE COLLINS

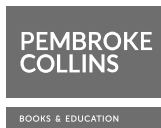
EDITORIAL BOARD

PRESIDENT	Felipe Dutra Asensi
MEMBERS	Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, Brazil) Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Brazil) Adriano Rosa (USU, Brazil) Alberto Shinji Higa (Procuradoria Geral de Jundiaí, Brazil) Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Brazil) Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, Brazil) Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colombia) Carlos Mourão (PGM, Brazil) Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal) Coriolano de Almeida Camargo (UPM, Brazil) Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Brazil) Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Brazil) Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Brazil) Diogo de Castro Ferreira (IDT, Brazil) Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, United States) Elaine Teixeira Rabello (KIT, Netherlands) Glaucia Ribeiro (UEA, Brazil) Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Brazil) Jonathan Regis (UNIVALI, Brazil) Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Spain) Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, Brazil) Luciano Nascimento (UEPB, Brazil) Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Brazil) Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Brazil) Marcia Cavalcanti (USU, Brazil) Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Brazil) Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal) Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru) Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Brazil) Rogério Borba (UVA, Brazil) Rosângela Tremel (JusCibernética, Brazil) Roseni Pinheiro (UERJ, Brazil) Sergio de Souza Salles (UCP, Brazil) Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brazil) Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal) Vania Siciliano Aieta (UERJ, Brazil)

ORGANIZAÇÃO:

RAYANA ARAÚJO, PATRICIA DA ROCHA MARQUES NUNES BALISTIERI,
MARIA VERÔNICA SIMÃO, CLÁUDIA LILIAN ALVES DOS SANTOS

OLHARES CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE



DEERFIELD BEACH, FL – UNITED STATES
PEMBROKE COLLINS
2023

Copyright © 2023

Rayana Araújo, Patrícia da Rocha Marques Nunes Balistieri,
Maria Verônica Simão, Cláudia Lilian Alves dos Santos (orgs.)

EDITORIAL PRESIDENCY Felipe Asensi

PUBLISHING Felipe Asensi

EDITORIAL COORDINATION Vanessa Abraim

PROOFREADING Pembroke Collins' Team

GRAPHIC PROJECT AND COVER Diniz Gomes

FORMATTING Diniz Gomes

PEMBROKE COLLINS

1191 E Newport Center Dr #103 - Deerfield Beach

FL 33442 - United States

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

ALL RIGHTS RESERVED

No part of this book can be used or reproduced by any means without this Publisher's written permission.

FINANCING

This book was financed by the International Council for Higher Studies in Law (CAED-Jus), by the International Council for Higher Studies in Education (CAEduca) and by Pembroke Collins.

All books are submitted to the peer view process in double blind format by the Publisher and, in the case Collection, also by the Editors.

O45

Olhares contemporâneos sobre educação, meio ambiente e sustentabilidade / Rayana Araújo, Patrícia da Rocha Marques Nunes Balistieri, Maria Verônica Simão, Cláudia Lilian Alves dos Santos (org.). – Deerfield Beach, FL: Pembroke Collins, 2023.

242 p.

ISBN 979-8-88670-060-2

1. Educação. 2. Meio ambiente. 3. Sustentabilidade. 4. Contemporaneidade. 5. Interdisciplinaridade. I. Araújo, Rayana (org.). II. Balistieri, Patrícia (org.). III. Simão, Maria Verônica (org.). IV. Santos, Cláudia Lilian Alves dos (org.).

CDD 370

SUMÁRIO

ARTIGO – CIDADES E CAMPOS.....13

IMPACTOS CAUSADOS PELO LANÇAMENTO DE RESÍDUOS URBANOS NO OCEANO: ALTERNATIVAS DE PREVENÇÃO.....15	15
<i>Cristina Dal Sasso</i>	

ARTIGOS – EDUCAÇÃO.....33

UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO AFROCENTRADA DA CASA DE CULTURA ILÊ ASÊ DE OSOGUIÃ.....35	35
<i>Pedro Tiago de Souza Costa</i>	

UM PERCURSO HISTÓRICO PELO “ESPECIAL X ADEQUADO” NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA.....48	48
<i>Francine Pereira Fontainha de Carvalho</i>	

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: NOTAS SOBRE O COTIDIANO DOS ESTUDANTES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE PATROCÍNIO (MG).....62	62
<i>Alexandre Vitor Castro da Cruz</i>	

CADERNOS ESCOLARES: ANÁLISE E REFLEXÃO DE REGISTROS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA ENTRE AS DÉCADAS DE 1990 E 2020.....80	80
<i>Aliene Pinto da Rosa</i>	

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO COM OS SONS DAS LETRAS.....97	97
<i>Aliene Pinto da Rosa</i>	

O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORES DE OUTRAS ÁREAS.....	110
<i>José Carlos Pistilli</i>	
O ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA: UM FOCO NAS ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO.....	124
<i>Edilson Azevedo Lopes</i>	
ARTIGO – MEIO AMBIENTE.....	143
HIDRELÉTRICA NA AMAZÔNIA E A CRIMINALIZAÇÃO DA PESCA NA ÁREA DE INFLUÊNCIA DA UHE DE SANTO ANTÔNIO DO RIO MADEIRA – RONDÔNIA, BRASIL.....	145
<i>Maria Madalena de Aguiar Cavalcante</i>	
ARTIGO – SUSTENTABILIDADE.....	159
DIREITO HUMANO AO MEIO AMBIENTE: RECONHECIMENTO E IMPLICAÇÕES PARA OS NEGÓCIOS.....	161
<i>Leonel Lisboa</i>	
ARTIGO – MUDANÇAS CLIMÁTICAS.....	177
A RELAÇÃO DA EXPLORAÇÃO PREDATÓRIA DO PODER CORRUPTO COM VIÉS CAPITALISTA E AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS.....	179
<i>Ana Carolina Lima Farias</i>	
<i>Rebeca Maria Rodrigues Hamoy</i>	
RESUMOS.....	193
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A INCLUSÃO EDUCACIONAL E AS LINHAS ABISSAIS DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS	195
<i>Altair de Oliveira Galvão</i>	
CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE GOIÁS.....	202
<i>Maria Selma Pereira Souza</i>	
<i>Daniella Couto Lobô</i>	

O DESAFIO DE SER ADOLESCENTE PERIFÉRICO NO BRASIL – DA SOBREVIVÊNCIA À RESISTÊNCIA. UMA ANÁLISE A PARTIR DA MÚSICA “BOCA DE LOBO”.....	208
<i>Maria Sílvia Ferreira Alves de Oliveira</i>	
EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E DIREITOS HUMANOS ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	212
<i>Carlos Henrique Barbosa Rozeira</i>	
<i>Marcos Fernandes da Silva</i>	
<i>Matheus Alves Ribeiro</i>	
<i>Patrícia Silveira de Rezende</i>	
(RE)PENSAR AS PRÁTICAS DOCENTES QUE REFORÇAM AS TECNOLOGIAS DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PÓS-CURSO MULHERES INSPIRADORAS.....	218
<i>Patrícia de Sena Ribeiro</i>	
NOVO MARCO LEGAL DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL.....	225
<i>Débora Ferraz Carvalho</i>	
A CRIAÇÃO DO MBRE: TRANSFORMANDO OS DIFERENCIAIS COMPARATIVOS DO BRASIL EM PODER COMPETITIVO NO CENÁRIO GLOBAL DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS.....	231
<i>Marcos Venancio Silva Assunção</i>	
<i>Lise Tupiassu</i>	
<i>Ana Elizabeth Neirão Reymão</i>	
ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	237
<i>Edilson Azevedo Lopes</i>	

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAED-JUS

Adriano Rosa	(Universidade Santa Úrsula, Brasil)
Alexandre Bahia	(Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil)
Alfredo Freitas	(Ambra College, Estados Unidos)
Antonio Santoro	(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Arthur Bezerra de Souza Junior	(Universidade Nove de Julho, Brasil)
Bruno Zanotti	(PCES, Brasil)
Claudia Nunes	(Universidade Veiga de Almeida, Brasil)
Daniel Giotti de Paula	(PFN, Brasil)
Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo	(Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil)
Denise Salles	(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
Edgar Contreras	(Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colômbia)
Eduardo Val	(Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Felipe Asensi	(Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Fernando Bentes	(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)
Glaucia Ribeiro	(Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)

Gunter Frankenberg	(Johann Wolfgang Goethe-Universität - Frankfurt am Main, Alemanha)
João Mendes	(Universidade de Coimbra, Portugal)
Jose Buzanello	(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Klever Filpo	(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
Luciana Souza	(Faculdade Milton Campos, Brasil)
Marcello Mello	(Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Maria do Carmo Rebouças dos Santos	(Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil)
Nikolas Rose	(King's College London, Reino Unido)
Oton Vasconcelos	(Universidade de Pernambuco, Brasil)
Paula Arévalo Mutiz	(Fundación Universitaria Los Libertadores, Colômbia)
Pedro Ivo Sousa	(Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Santiago Polop	(Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
Siddharta Legale	(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Saul Tourinho Leal	(Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasil)
Sergio Salles	(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
Susanna Pozzolo	(Università degli Studi di Brescia, Itália)
Thiago Pereira	(Centro Universitário Lassale, Brasil)
Tiago Gagliano	(Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil)
Walkyria Chagas da Silva Santos	(Universidade de Brasília, Brasil)

APRESENTAÇÃO - SOBRE O CAED-Jus

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas jurídicas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade.

O **CAED-Jus** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre o direito, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações;
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso nos Estados Unidos (com ISBN Americano) e distribuição mundial, com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAED-Jus** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes;
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados.

O Conselho Científico do **CAED-Jus** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional, tendo membros do Brasil, Estados Unidos, Colômbia, Argentina, Portugal, Reino Unido, Itália e Alemanha.

Em 2022, o **CAED-Jus** organizou o seu tradicional **Congresso Interdisciplinar de Direitos Humanos e Fundamentais (CDHF 2022)**, que ocorreu entre os dias 14 e 16 de dezembro 2022 e contou com 67 Grupos de Trabalho com mais de 240 artigos e resumos expandidos de 21 universidades e 12 programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 07 livros do evento.

Esta publicação americana é financiada por recursos do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica internacionais.

ARTIGO – CIDADES E CAMPOS

IMPACTOS CAUSADOS PELO LANÇAMENTO DE RESÍDUOS URBANOS NO OCEANO: ALTERNATIVAS DE PREVENÇÃO

Cristina Dal Sasso¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar a problemática da questão da poluição ambiental em relação aos dejetos sólidos oriundos de residências urbanas encontrados no oceano. Saliente-se que a preocupação com questões ambientais teve início logo após a Segunda Guerra Mundial, em um dos artigos da Carta das Nações Unidas, que define a utilização de agências e programas especializados como o meio de ação da ONU para chegar até a população. As forças de ações sociais em relação ao meio ambiente só começaram a ter forças e importância política durante a década de 70 em vários países da Europa.

As perspectivas ecológicas também têm início com o “Clube de Roma”, pois este “propunha uma mudança de rumo global destinada

1 Membro da Comissão da Mulher Advogada da OAB/RS, Membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB/RS, Moderadora do Grupo de Estudos em Direito Administrativo da Escola Superior da Advocacia – RS, Funcionária Pública de Carreira, Advogada da Brigada Militar, Pós-Graduada em Direito Constitucional pela Fundação do Ministério Público, Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Uniritter.

a formar uma condição de estabilidade ecológica e econômica que se pudesse manter até um futuro remoto”. Este também foi o responsável pela primeira versão do conceito de desenvolvimento sustentável (PUC-Rio, 2012).

As preocupações ecológicas procederam de tal forma que em 1972 foi realizada a primeira Conferência Internacional do Meio Ambiente, em Estocolmo, na Suécia, que contou com a participação de cerca de 113 países e 250 ONGs. Ela teve como resultados a Declaração sobre o Ambiente Humano, que em suas 8 metas e 26 princípios defendem a importância do meio ambiente, o alerta sobre a preservação deste e a responsabilidade dos países em preservá-lo, e por fim criação o do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). (SENADO, 2012)

Após essa Conferência, nasceu uma comoção mundial em relação às preocupações ambientais. Tornou-se necessária a criação de uma instituição que produza legislações ambientais e promova conscientização ambiental a nível mundial, garantindo a proteção e preservação do meio ambiente. (SENADO, 2012)

1. HISTÓRICO DE POLUIÇÃO NO MEIO AMBIENTE

Antes de adentrarmos o cerne da questão do histórico de descarte de resíduos sólidos no meio ambiente, vamos primeiramente sobre a forma que a economia e a nossa sociedade foram construídas nas últimas décadas. A questão pode ser abordada sob vários ângulos. Objetos duráveis que não precisam ser trocados ou reparados com certa frequência podem gerar um problema de falta de demanda para quem produz, tendo em vista a criação da obsolescência programada para manter o mercado ativo foi criada. Além de poder baratear os custos por ser algo menos resistente muitas vezes, com mercadorias menos duráveis elas puderam também acompanhar o crescimento técnico-científico que tivemos desde as revoluções industriais. Assim foi possível manter as pessoas comprando mercadorias ou pela baixa durabilidade e a necessidade de troca assim como pela produção de produtos com mais tecnologia e funcionalidades.

Alimentou-se um espírito consumista que foi sendo criado ao longo do tempo. Como consequência, tivemos o uso de muitos recursos naturais do planeta e a poluição do meio ambiente. Esses resíduos são levados

para aterros e lixões que poluem o solo, ou com os processos industriais que têm como subproduto e/ou produto substâncias químicas, que são tóxicas, em grande quantidade e são lançadas no ar, na água ou junto nos lixões e aterros sanitários (MARDER; MICHAEL, 2018).

2. LIXO SÓLIDO ORIUNDO DE RESÍDUOS URBANOS NOS OCEANOS É UM PROBLEMA MUNDIAL

Poucos sabem, mas o problema do lixo sólido nos oceanos, que é um fator grave de poluição ambiental, é proveniente da falta de saneamento básico. O lixo que termina nos oceanos segue um caminho conhecido, pois ocorre que, sem o descarte adequado, vai para lixões, muitos deles à beira de corpos d'água, de onde seguem para o mar. Estima-se que 80% desse volume é fruto da má gestão dos resíduos sólidos nas cidades. Surgiu assim a hipótese de que ao menos 25 milhões de toneladas desse lixo mal descartado chega ao mar. O estudo foi divulgado durante o Fórum Mundial da Água.

Os dados do levantamento indicam que cerca de metade desse lixo que vai para os oceanos (ou seja, cerca de 12,5 milhões de toneladas) é plástico – cada tonelada de resíduo não coletada em áreas ribeirinhas, destaca Iswa, representa o equivalente a mais de 1.500 garrafas plásticas que terminam seu ciclo de vida no mar (e acabam virando microplástico depois, vale lembrar).

A natureza leva de 2 a 6 semanas a decompor um jornal, 1 a 4 semanas as embalagens de papel, 3 meses as cascas de frutas, 3 meses os guardanapos de papel, 2 anos as bitucas de cigarros, 2 anos os fósforos, 5 anos as pastilhas elásticas, 30 a 40 anos o nylon, 200 a 450 anos os sacos e copos de plástico, 100 a 500 anos as pilhas, 100 a 500 anos as latas de alumínio e um milhão de anos o vidro (Mundo Verde). “Tem vários itens que encontramos nas praias que vêm pelo esgoto, como hastes flexíveis e absorventes íntimos, além daquilo que a gente não enxerga, como fibras de tecido sintético (PUC-Rio).

A ingestão de resíduos plásticos provoca a perfuração do tubo digestivo dos animais, podendo levar à morte. Aqueles que concentram muitas partículas de microplásticos no seu interior ficam com uma sen-

sação falsa de saciedade e não se alimentam adequadamente. Assim, eles perdem energia, capacidade de locomoção, de crescimento e reprodução, gerando seu desfiamento (pst FCSC). Outra grave consequência é quando esses animais, assim como alguns vírus e bactérias, são levados para longe por esses resíduos presentes em grande concentração na água, causando desequilíbrios ecológicos. É o que ele chama de “carona” ou dispersão.

O emaranhamento faz a lista de problemas crescer. “As redes de pescas perdidas no ambiente marinho afetam o meio. É um fenômeno conhecido como ‘pesca fantasma’. Ela provoca a morte da fauna local e gera impacto tanto para a biodiversidade quanto para os próprios recursos pesqueiros”, explica o especialista.

O lixo também afeta a vida terrestre. O especialista acrescenta que os seres humanos também entram na lista de vítimas dessa poluição. Apesar de o contato com essas partículas se dar em menor escala, se comparado aos outros animais, nós também ingerimos os microplásticos. Segundo o administrador do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), Achim Steiner, essa situação tem se tornado cada vez mais grave.

Cerca de 83% da água que sai das nossas torneiras contém partículas de plástico. Assim que consumidas, seus resíduos químicos, que são tóxicos, vão parar diretamente na nossa corrente sanguínea”, alertou Steiner durante seu discurso em evento da ONU, no Dia do Meio Ambiente de 2018. Entre as causas disso estão a gestão inadequada do lixo urbano e as atividades econômicas (indústria, comércio e serviços), portuárias e de turismo. A população também tem parte da responsabilidade pelo problema, devido principalmente à destinação incorreta de seus resíduos que, muitas vezes, são lançados deliberadamente na rua e nos rios, gerando a chamada poluição difusa. (ONU Meio Ambiente)

3. SOLUÇÕES PARA DESCARTE DE RESÍDUOS SÓLIDOS

Para lidar com os problemas ambientais associados ao lixo urbano, precisamos pensar em diferentes estratégias e pontos de vista para abor-

dar o tema. Como é um ciclo complexo, há envolvimento da sociedade e da forma como ela foi constituída ao longo do tempo, principalmente com as mudanças que ocorreram com as revoluções industriais que aumentaram a capacidade da sociedade usar os recursos naturais do planeta de forma exponencial e superando a velocidade com que a natureza produz os recursos. Esses problemas foram criados como consequência da forma que a sociedade se estruturou pensando que a natureza poderia fornecer um suprimento de recursos praticamente ilimitados. Agora vivemos um momento em que presenciamos a finitude dos recursos naturais, vendo a necessidade de mudar conceitos para que eles não se esgotem (SCIELO, 2012).

Para as indústrias, era mais fácil produzir um produto novo a partir do recurso da natureza do que fazer a reutilização ou a reciclagem do mesmo. Algo que, com o passar do tempo, estamos vendo que é uma prática não sustentável para o planeta, pois além do esgotamento dos recursos naturais, gera um grande problema com os resíduos que por muito tempo foram descartados de forma incorreta e acabam por ser depositados em efluentes que vão para o mar e interferem nos ecossistemas dos locais, onde são depositados de maneira direta e indiretamente no oceano pois com o curso da água são levados para lá. (MARDER; MICHAEL, 2018).

Para lidarmos com este complexo problema, podemos pensar nos diferentes entes que estão envolvidos e como eles podem contribuir para reduzir a poluição, mitigar os danos ou até mesmo reduzir o dano já existente pela poluição dos resíduos descartados. Na esfera pública, temos a gestão federal, estadual e municipal. No setor privado, existem empresas que, como subproduto, criam muitos resíduos. E na sociedade como um todo, temos as pessoas que, com suas escolhas, também moldam os outros entes. Existem diferentes iniciativas nas empresas de produzir produtos com material reciclado, mas geralmente acabam tendo um preço um pouco maior comparado aos outros devido aos custos adicionais no processo para reciclar o material, entretanto há um público que tende a aumentar que escolhem produtos devido ao baixo impacto ambiental que possuem (MARDER; MICHAEL, 2018).

3.1. CONSCIENTIZAÇÃO É A PRIMEIRA ALTERNATIVA

Mesmo que as questões ambientais sejam debatidas há algum tempo, não são todas as pessoas que realmente têm atitudes levando em consideração o impacto ambiental. Muitas cidades possuem bairros que têm coleta seletiva para os moradores, mas não são todos os que fazem. As pessoas precisam se conscientizar sobre o problema e a responsabilidade social que possuem e buscar adaptar seus hábitos para isso (SOUZA, *et al.*, 2020). Algumas pessoas realizam pequenas mudanças individualmente, como utilizar sacolas de pano ao ir ao mercado ou caixas de papelão para carregar as compras, para diminuir o uso das sacolas plásticas (MARDER; MICHAEL, 2018).

As pessoas podem buscar a conscientização, mas também os entes públicos podem realizar ações que visem conscientizar a população sobre o meio ambiente. Uma possível alternativa que auxilia na conscientização da população e na mitigação e redução dos danos nas cidades da faixa litorânea é incentivar mutirões de limpeza nas praias. Essa prática envolve os habitantes e ajuda a população a se engajar na causa do meio ambiente, praticando o cuidado e auxiliando a manter os espaços públicos limpos. Mutirões realizados nas praias do Paraná mobilizaram de 12 a 158 voluntários em diferentes ocasiões e realizaram a remoção de 500 kg até 7.500 kg ao todo. De 2013 até 2017 foram retirados por esses mutirões 22,2 toneladas de lixo nas praias do Paraná. Apesar de este número parecer bem alto, são cerca de 70 a 190 mil toneladas de lixo jogados no mar pelo Brasil, ocupando a 16ª colocação dos países que mais poluem os oceanos. (GRECHINSKI, 2020).

3.2 MÉTODOS ORGÂNICOS PARA EVITAR A CONTAMINAÇÃO DE RESÍDUOS URBANOS NOS OCEANOS

O município também tem o dever de recolher o lixo gerado pelos seus habitantes. Pensando na gestão de resíduos gerados pelas cidades, devemos pensar sobre o conteúdo desse lixo em uma perspectiva diferente da forma pejorativa que vemos o lixo, ou seja, vê-lo como matéria

também. O lixo orgânico descartado junto com os outros resíduos acaba por contaminar o que está junto, mas se separado corretamente poderia servir como substrato em uma composteira, feita pelo próprio indivíduo ou pelo Estado, para ser usada em hortas comunitárias, reflorestamento de alguma área verde da cidade, entre outras, devolvendo ao solo os nutrientes que foram usados para gerar o material orgânico de forma não prejudicial. Os resíduos sólidos que podem ser reciclados ou reutilizados e não estão contaminados podem ser separados para voltar ao processo industrial. O plástico, principal material poluente, pode ser transformado em resina e ser utilizado para produzir novos materiais. Assim, não descartando o plástico mas reciclando o material, é necessária pouca ou nenhuma adição de mais matéria-prima retirada da natureza. (SOUSA *et al.*, 2019).

3.3 RESÍDUOS URBANOS NÃO RECICLADOS OU REUTILIZADOS

Neste ciclo que pode ser feito nas cidades, reduzindo a necessidade de materiais descartáveis, principalmente os de uso único, reutilizando e reciclando quando possível. Existem alguns materiais que se tornam contaminados que exigiram a necessidade de uma alternativa diferente, e uma das soluções que é implementada em alguns países de forma eficiente é a queima e a incineração. A queima possui menos vantagens já que não aproveita a energia gerada nesse processo, enquanto a incineração usa a energia gerada nesse processo para a produção de eletricidade. (SOUZA; FERNANDES *et al.*, 2020).

No Japão, eles realizam esses processos de forma bem eficiente, visto que possuem uma densidade alta por quilômetro quadrado, a necessidade de lidar com os resíduos de forma eficiente devido à pequena área territorial disponível no país. Eles reciclam as garrafas pet e produzem novas somente com a resina proveniente da reciclagem. Possuem mais de 1.200 plantas de usinas que produzem energia a partir dos resíduos gerados também, uma das mais eficientes chega a consumir 200 toneladas de lixo diariamente. (SENADO, 2014).

Na Alemanha, desde 2005, o envio de lixo sem tratamento, tanto da indústria quanto do lixo doméstico, para aterros está proibido. Segundo dados de 2011, a Alemanha reciclou 63% do lixo produzido (46% por reciclagem e 17% por compostagem), enquanto a média continental no ano era de 25%. Cerca de 38% do lixo na Europa vai para os aterros sanitários, enquanto na Alemanha esse número é próximo de 0. Por possuir uma boa gestão dos resíduos gerados, reduz bastante o volume de resíduos. Outro grande fator que contribui para esse dado é a utilização de incineradores, assim como no Japão, em que 8 kg a cada 10 kg de resíduos que iriam para aterros sanitários são incinerados para gerar energia (SENADO, 2014).

Outro exemplo foi na cidade de São Francisco, nos Estados Unidos. Eles começaram, em 1989, a incluir estratégias de conscientização na população, ensinando e dando informações a crianças, comerciantes e moradores sobre como separar o lixo e a técnicas de reciclagem. E também em investir em tecnologias que permitam o reaproveitamento dos materiais descartados pela população. A cidade implementou um programa de coleta seletiva segundo a qual quem fazia a compostagem da matéria orgânica pagava uma taxa menor do imposto para tratamento do lixo. Junto com essa iniciativa, também foi proibido o uso de sacolas plásticas no comércio. Como caminho para isso, a cidade recorreu a uma parceria público-privada com a empresa Recology, responsável pelo programa da cidade Lixo Zero (SENADO, 2014).

Em 2011, os 850 mil habitantes produziram mais de 2 milhões de toneladas de lixo. Dessas 1,6 milhão (80%) foi reutilizado ou reciclado ou era material orgânico e foi destinado para a compostagem. Junto com isso, a cidade reduziu também a emissão de gases de efeito estufa em 12%. Atualmente, a cidade está perto dos 90% de reaproveitamento e estuda como conseguir alcançar os 10% restantes (SENADO, 2014).

3.4 ESTRATÉGIAS INTERNACIONAIS

Num âmbito internacional, existem alguns órgãos que tratam do tema sobre poluição. Nesse contexto é que se traz informações sobre a Quinta Conferência Internacional de Detritos Marinhos (5IMDC), que

em 2011 desenvolveu o modelo Honolulu, que consiste em objetivos e estratégias que a sociedade poderia colocar em prática visando reduzir a poluição, mitigar danos e reverter os danos causados pelos resíduos existentes no oceano. O modelo foi criado como uma tentativa de unificação dos esforços internacionais, não sendo obrigatório para nenhum país seguir este modelo, mas apresentar um farol e guiar de forma mais eficiente os países e entidades governamentais que buscam melhorar a gestão de resíduos e diminuir o impacto ambiental que causam a biosfera. A tabela a seguir mostra os objetivos e estratégias do modelo (SOU-SA *et al.*, 2019).

Tabela 1 – Objetivos e estratégias da Estratégia Honolulu

Objetivo A: Redução quantidade e impacto de fontes terrestres de detritos marinhos introduzidos no mar.
Estratégia A1: Conduzir a educação e a divulgação sobre os impactos de detritos marinhos e a necessidade de melhorar a gestão de resíduos sólidos
Estratégia A2: Empregar instrumentos baseados no mercado para apoiar o gerenciamento de resíduos sólidos, em particular a minimização de resíduos.
Estratégia A3: Empregar infraestrutura e implementar as melhores práticas para melhorar o gerenciamento de águas pluviais e reduzir o descarte de resíduos sólidos nos cursos de água.
Estratégia A4: Desenvolver, fortalecer e promulgar legislação e políticas públicas para apoiar a minimização e o gerenciamento de resíduos sólidos.
Estratégia A5: Melhorar a regulamentação sobre águas pluviais, sistemas de esgoto e detritos nos cursos de água tributáveis.
Estratégia A6: Desenvolver a capacidade para monitorar, fazer cumprir a regulamentação e condições permitidas sobre lixo, despejo, gerenciamento de resíduos sólidos, águas pluviais e escoamento superficial.
Estratégia A7: Realizar esforços regulares de limpeza em terras costeiras, em bacias hidrográficas e em cursos de água, especialmente em pontos de concentração de detritos marinhos.
Objetivo B: Redução da quantidade e impacto de fontes marítimas de detritos marinhos, incluindo resíduos sólidos; carga perdida; utensílios de pesca abandonadas, perdidas ou de outro modo descartadas (ALDFG); e embarcações abandonadas.
Estratégia B1: Conduzir educação a quem utiliza o oceano e a sua divulgação sobre os impactos, prevenção e gestão de detritos marinhos.

Estratégia B2: Desenvolver e fortalecer a implementação de minimização de resíduos e armazenamento adequado de resíduos no mar e disposição em instalações portuárias de recepção, a fim de minimizar incidentes de despejo oceânico.
Estratégia B3: Desenvolver e fortalecer a implementação das melhores práticas de gerenciamento da indústria (BMP) projetadas para minimizar o abandono de embarcações e a perda acidental de carga, resíduos sólidos e equipamentos no mar.
Estratégia B4: Desenvolver e promover o uso de melhores utensílios de pesca ou tecnologias alternativas para reduzir a perda de artes de pesca e/ou seus impactos como ALDFG.
Estratégia B5: Desenvolver e fortalecer a implementação de legislação e políticas para prevenir e gerenciar detritos marinhos de fontes no próprio mar e implementar requisitos do Anexo V do MARPOL e outros instrumentos e acordos internacionais relevantes.
Estratégia B6: Desenvolver capacidade para monitorar e fazer cumprir a legislação nacional e local e estar em conformidade com os requisitos do Anexo V do MARPOL e outros instrumentos e acordos internacionais relevantes.
Objetivo C: Redução da quantidade e impacto de detritos marinhos acumulados nas linhas costeiras, em habitats bentônicos e em águas pelágicas.
Estratégia C1: Conduzir a educação e a divulgação dos impactos dos detritos marinhos e a sua remoção.
Estratégia C2: Desenvolver e promover o uso de tecnologias e métodos para localizar e remover efetivamente as acumulações de detritos marinhos.
Estratégia C3: Desenvolver a capacidade de cogerência na remoção de detritos marinhos.
Estratégia C4: Desenvolver ou fortalecer a implementação de incentivos à remoção de ALDFG e outros grandes acúmulos de detritos marinhos encontrados no mar.
Estratégia C5: Estabelecer mecanismos regionais, nacionais e locais adequados para facilitar a remoção de detritos marinhos.
Estratégia C6: Remover detritos marinhos de linhas costeiras, habitats bentônicos e águas pelágicas.

Fonte: SOUSA *et al.*, 2019.

Ao analisar a tabela, percebemos que o modelo secciona em diferentes partes a forma para lidar com a poluição de resíduos sólidos marinha,

o que faz com que haja diversas frentes para gerenciar. Entretanto, o modelo não foi feito para apenas um órgão ou entidade governamental realizar, mas sim um esforço em conjunto de nível global integrando a sociedade civil, o setor privado e as esferas governamentais a níveis nacionais, estaduais e municipais, assim como organizações internacionais. (SOUSA *et al.*, 2019).

No contexto atual, em que diversos líderes de Estado estão recusando uma colaboração a nível nacional ou uma visão especial para as questões ambientais, visando manter o crescimento econômico, a estratégia Honolulu pode ser implementada em partes. As estratégias A4, A5, B3, B4, B5, B6, C2, C3 e C6 podem ser muito custosas às cidades para cumprir e ou também por não possuírem o poder legislativo para as realizarem. Entretanto podem se concretizar, em nível municipal, outras estratégias como A1, A2, A7, B1 e C1. Três dessas cinco estratégias seriam sobre a educação e conscientização a respeito dos resíduos urbanos terrestres, marítimos e os acumulados na região costeira. Podemos citar como exemplo os mutirões de limpeza, podendo ser considerados parte do modelo Honolulu. Eles limpam as regiões costeiras ao mesmo tempo que auxiliam a conscientização e a mobilização da sociedade civil em torno das questões ambientais, e também os modelos de gestão de resíduos vistos a nível municipal como na cidade de São Francisco, na Califórnia, ou em nível nacional como visto em países como o Japão e a Alemanha. Todos os modelos de gestão obtiveram resultados bem satisfatórios e as gestões pretendiam alcançar metas ainda mais ambiciosas para melhorar a eficiência (SOUSA *et al.*, 2019).

As parcerias público-privadas são exemplos que podem ser utilizados para alcançar essas metas, principalmente nas regiões costeiras onde há um intenso turismo. A limpeza na praia pode ser vista como essencial para a continuidade do turismo no local. Dessa forma, deixa de ser uma responsabilidade apenas do município em questão e de seus moradores, pois integra a iniciativa privada em prol do mesmo objetivo, realizando as parcerias entre o público e o privado de forma mutuamente benéfica, essa foi a alternativa encontrada em São Francisco e os resultados comprovam a eficácia da mesma (SENADO, 2014). Diante disso, podemos perceber que as medidas para a proteção e preservação da natureza po-

dem ser tanto num sentido de cima para baixo, por exemplo, medidas nacionais ou acordos internacionais sobre o assunto, quanto de baixo para cima, como é visto em ações realizadas pela sociedade civil em conjunto com o município e o setor privado.

Dentre os objetivos previstos, o que possui maior dificuldade é o objetivo C do modelo Honolulu (redução da quantidade e impacto de detritos marinhos acumulados nas linhas costeiras, em habitats bentônicos e em águas pelágicas), pois é o mais custoso economicamente e por não possuir uma forma que tenha uma boa relação custo-benefício na questão econômica. Possui, entretanto, grande importância no longo prazo, pois dentre os objetivos é o único que visa diminuir os danos que estão sendo causados pelos resíduos existentes. E para obter resultados mais significativos, é necessária uma aderência entre os países aos objetivos do modelo, pois mesmo que haja iniciativas que retirem o lixo dos oceanos, enquanto houver mais lixo sendo depositado nos mares os problemas causados nos ecossistemas vai só aumentar.

4. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil há leis que regulam os aspectos ecológicos da nação. Entretanto, nem todas as leis estão sendo totalmente cumpridas. As leis 12.305/2010 e 11.445/2007 estabelecem algumas normas sobre o saneamento e a gestão dos resíduos, mas ainda não são cumpridas em plenitude. O mesmo pode ser dito das leis 6.938/1981 e 7.347/1985, que legislam sobre a responsabilidade e a indenização dos danos causados. Entretanto, as indenizações aos danos causados ao meio ambiente não são rápidas. Podemos citar o rompimento da barragem de Brumadinho, que trouxe inúmeras consequências aos ecossistemas da região e tornou muitas águas impróprias, pois contaminou com metais pesados e outros poluentes tóxicos (BOUÇAS; CIBELLE, 2021).

Quanto às legislações existentes no Brasil, destacam-se abaixo as mais relevantes acerca do assunto:

1. Lei 12.305/2010 – Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) e altera a Lei 9.605/1998 – Estabelece diretrizes à gestão integrada e ao gerenciamento ambiental adequado

dos resíduos sólidos. Propõe regras para o cumprimento de seus objetivos em amplitude nacional e interpreta a responsabilidade como compartilhada entre governo, empresas e sociedade. Na prática, define que todo resíduo deverá ser processado apropriadamente antes da destinação final e que o infrator está sujeito a penas passíveis, inclusive, de prisão.

2. Lei 11.445/2007 – Estabelece a Política Nacional de Saneamento Básico – Versa sobre todos os setores do saneamento (drenagem urbana, abastecimento de água, esgotamento sanitário e resíduos sólidos).

3. Lei 6.938/1981 – Institui a Política e o Sistema Nacional do Meio Ambiente – Estipula e define, por exemplo, que o poluidor é obrigado a indenizar danos ambientais que causar, independentemente da culpa, e que o Ministério Público pode propor ações de responsabilidade civil por danos ao meio ambiente, como a obrigação de recuperar e/ou indenizar prejuízos causados.

4. Lei 7.347/1985 – Lei da Ação Civil Pública – Trata da ação civil pública de responsabilidades por danos causados ao meio ambiente, ao consumidor e ao patrimônio artístico, turístico ou paisagístico, de responsabilidade do Ministério Público Brasileiro.

5. Lei 9.433/1997- Lei de Recursos Hídricos – Institui a Política e o Sistema Nacional de Recursos Hídricos – Define a água como recurso natural limitado, dotado de valor econômico. Prevê também a criação do Sistema Nacional para a coleta, tratamento, armazenamento e recuperação de informações sobre recursos hídricos e fatores intervenientes em sua gestão.

Além disso, enquanto diversos países estão indo ao encontro de soluções que causem menos impactos ambientais, como a coleta seletiva, criação de incineradores que geram eletricidade e reduz a necessidade de resíduos irem para os aterros sanitários, o Brasil vê um cenário preocupante, e devido à falta de interesse e ou investimentos, a situação está piorando, pois está sendo descartado mais lixo de forma imprópria, investindo em lixões e aterros sanitários como uso principal. Mesmo

possuindo riscos de poluição do solo, águas e até mesmo dos lençóis freáticos, o que vai claramente na via oposta ao que é proposto na lei nº 9.433/1997, que prevê que a água deve ser tratada como recurso natural, limitado, valioso e possuindo valor econômico, prevendo a preservação e recuperação dos recursos hídricos.

CONCLUSÃO

As soluções para os problemas ambientais que culminam na poluição dos oceanos não são simples. Podemos dividir esse problema em algumas partes como por exemplo a produção excessiva de lixos e resíduos sólidos, a falta de organização para o tratamento correto dos resíduos que acaba sendo descartada de forma imprópria e ou prejudicial para o meio ambiente e parte desses resíduos acabam por poluir rios e efluentes que posteriormente levam esses resíduos aos mares. Sendo um dos principais problemas no descarte de lixo nos mares, cerca de 80% do lixo no mar é proveniente de resíduos descartados na terra próximos à faixa costeira. Vale salientar que, no Brasil, metade da população vive a uma distância de 200 km da região litorânea, algo similar ao que acontece no cenário mundial (FARIAS, 2015)

Para começar a lidar com essa questão, podemos pensar nos 5 R da reciclagem (repensar, recusar, reduzir, reutilizar, reciclar). O primeiro passo que pode ser dado é repensar nossas atitudes, como utilizar menos itens descartáveis ou que durem menos e pensar se realmente precisamos daquele produto ou mercadoria. Recusar e ou reduzir mercadorias e objetos que não precisamos: exemplo clássico disso são as embalagens e sacolas plásticas. Diversos países já começaram a dar esse passo, com a implementação de taxas sobre o uso de sacolas plásticas ou proibindo seu uso (EXAME, 2012).

A reutilização dos materiais também é importante, evitando que mais recursos naturais precisem ser extraídos. O plástico, principal poluente, pode ser reutilizado e um bom exemplo disso são as garrafas pet reutilizáveis que oferecem desconto quando o cliente retorna a pet, podendo assim economizar os recursos naturais. E por último, a reciclagem destes materiais: o plástico pode ser reutilizado a partir de processos industriais, transformando-os em resina e podendo originar produtos novos a partir dessa transformação. O alumínio também pode

ser reciclado e utilizado em embalagens. Entre diversos outros materiais que podem ser reciclados para diminuir o uso dos recursos naturais e a produção de resíduos.

Contudo, apenas a sociedade civil fazer a mudança não irá resolver todos os problemas. É necessário que os municípios façam uma boa gestão de seus resíduos e incentivem iniciativas em prol do meio ambiente, assim como medidas nacionais que padronizam uma boa gestão de resíduos tanto do setor privado quanto da sociedade, investindo recursos para que essa mudança possa ocorrer. Com a sociedade civil alinhada ao setor privado e público, será possível diminuir o impacto ambiental que causamos no meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. P. de. **A extinção do arco-íris**: ecologia e história. [s.l.]: Centro Edelstein, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/s4jcj>>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- BOUÇAS, C. Vale confirma possível acordo com governo de MG sobre Brumadinho | Empresas | **Valor Econômico**. 2021. Disponível em: <<https://valor.globo.com/empresas/noticia/2021/02/03/vale-confirma-possivel-acordo-com-governo-de-mg-sobre-brumadinho.ghtml>>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- 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.
- BRASIL. **Lei nº 12.305**, de 2 de agosto de 1985. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1985. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 7.347**, de 24 de julho de 1985. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico.

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.

COELHO, T. Brasil é o 4o maior produtor de lixo plástico do mundo e recicla apenas 1%. **Globo G1**, [s. l.], p. 1–8, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/03/04/brasil-e-o-4o-maior-produtor-de-lixo-plastico-do-mundo-e-recicla-apenas-1.ghhtml>>. Acesso em: 9 fev. 2021.

FAGUNDES, L.; MISSIO, E. **Poluição plástica**: impactos sobre a vida marinha. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 1–5, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/86361>>. Acesso em: 9 fev. 2021.

FARIAS, S. C. G. Acúmulo de deposição de lixo em ambientes costeiros: a praia oceânica de Piratininga, Niterói-RJ. **Geo UERJ**, [S.l.], v. 2, n. 25, p. 276–296, jan. 2015. ISSN 1981-9021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/9884>>. Acesso em: 09 fev. 2021. doi: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2014.9884>.

GAMA, M. Brasil produz mais lixo, mas não avança em coleta seletiva. 2019. **Terra**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/09/brasil-produz-mais-lixo-mas-nao-avanca-em-coleta-seletiva.shtml>>. Acesso em: 9 fev. 2021.

GRECHINSKI, P. Vista do Lixo no mar. **Revista Mosaicos Estudos em Governança, Sustentabilidade e Inovação**. Curitiba, p. 30–43, 2020. Disponível em: <<http://revistamosaicis.isaebrasil.com.br/index.php/EGS/article/view/31>>. Acesso em: 9 fev. 2021.

- HONORATO, L. Geração de lixo sobe 11% no Brasil em uma década, mas ampliar coleta ainda é desafio. **Estadão**, [s. l.], 2020. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/sustentabilidade/geracao-de-lixo-sobe-11-no-brasil-em-uma-decada,c4509f-49d7a1f4f3e365fa508bffa573ahv11i86.html>>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- MARDER, M. Lixeiranomia – Dumponomics. **Comunicacao Mídia e Consumo**, [s. l.], v. 15, n. 44, p. 10–26, 2018. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/1903>>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- MARQUES FAGUNDES, L.; MISSIO, E. Resíduos plásticos nos oceanos: ameaça à fauna marinha Plastic residues in the oceans: threat to marine wildlife. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 2396–2401, 2019. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1287>>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- SOUSA, L. S. de A. *et al.* A municipalização da estratégia Honolulu como uma solução para os plásticos no mar. **Conexão Unifametro 2019 – Fortaleza- CE**, 2019. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/conexaounifametro2019/trabalho/123971>>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- SOUZA, B. A. *et al.* Usina autossustentável de incineração lixo dispensável pela reciclagem: estudo de viabilidade para a cidade de Belo Horizonte. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 9186–9196, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7184>>. Acesso em: 9 fev. 2021.

ARTIGOS – EDUCAÇÃO

UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO AFROCENTRADA DA CASA DE CULTURA ILÊ ASÈ DE OSOGUIÃ

Pedro Tiago de Souza Costa²

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta do trabalho de pesquisa, em execução, intitulado “Uma análise sobre a educação afrocentrada da Casa de Cultura Ilê Asè de Osoguiã”, em João Pessoa/PB, que visa estudar práticas de educação afrocentrada em uma comunidade situada em região periférica e marginalizada, no bairro Planalto Boa Esperança. Tomando enquanto lócus da pesquisa a Casa de Cultura Ilê Asè D’Osoguiã (CCIAO), o presente trabalho terá por objetivo realizar uma análise, através da perspectiva metodológica da história oral e da etnopesquisa, dos sujeitos atendidos pela casa e da educação desempenhada pela ONG, na tentativa de analisar indicadores de afrocentridade, enquanto base epistemológica para a promoção de uma educação em direitos humanos.

2 Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal da Paraíba (2017), Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal da Paraíba (2021). Mestrando em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba.

Situado nas adjacências do bairro Valentina de Figueiredo, zona sul da capital paraibana, a CCIAO desenvolve projetos enquanto entidade sem fins lucrativos junto à sociedade civil de maneira atuante na comunidade há mais de uma década. Neste sentido, a Casa de Cultura possui amplo histórico de ações e projetos aplicados naquelas imediações, de modo que suas diretrizes têm enquanto característica principal a promoção de pressuposto inerentes a uma sociedade diversa, democrática e mais equânime, no que condiz aos direitos humanos.

Por um breve levantamento, pôde ser observado que a CCIAO se particulariza enquanto profícuo campo de pesquisa pela quantidade de projetos realizados junto à população negra do município e até mesmo do estado.

A colaboração da ONG supracitada se amplia, desde pesquisas quantitativas e qualitativas, de mapeamentos de Terreiros realizadas em 2011 e 2019 que forneceram dados para o II Seminários de Políticas Públicas para as comunidades de mostra terreiros do município de João Pessoa e Região Metropolitana, em 2013 e 2020 respectivamente. Conforme a notícia no site do estado da Paraíba (2020) o mapeamento gerou o “cadastro socioeconômico e cultural de povos e comunidades tradicionais de matriz africana e comunidades de Terreiros apresentados durante o II Seminário de Políticas Públicas de comunidades tradicionais de Matriz Africana e de Terreiros, na sede da OAB-PB, em João Pessoa. O evento marcou o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa.

Além da promoção de ações sociais que possibilitam visibilidade política e luta pelo reconhecimento da parcela mais vulnerável da sociedade brasileira – a população negra, a CCIAO se destaca por promover diálogo e engajamento entre diferentes estratos da sociedade civil, poder público, entidades locais, nacionais e internacionais de financiamento na busca pela promoção da igualdade racial.

No início do período pandêmico no Brasil, ocasionado pelo vírus da Covid-19, a CCIAO teve de adaptar suas atividades às esferas digitais. Assim, produziu dois cursos na modalidade à distância: O I Curso de Formação Continuada de Enfrentamento ao Racismo Institucional e a Intolerância Religiosa, em dois módulos de 40 horas e 20 horas; e o II Curso de Formação Continuada de Enfrentamento ao Racismo Institu-

cional e a Intolerância Religiosa, em um só módulo de 50 horas. Ambos tiveram relevância, pois teve a presença de mais de 80 pessoas, entre lideranças de movimentos sociais pelo Brasil, que ajudaram na construção de uma cartilha digital para o enfrentamento ao racismo institucional e a intolerância religiosa (2021). Deste modo, falar sobre a CCIAO é relatar a atuação de uma entidade viva e contemporânea que desempenha práticas democráticas e em educação, através do reconhecimento da diversidade de povos, na colaboração de pesquisas e projetos sociais junto às comunidades negras no estado da Paraíba.

No que diz respeito à contribuição da CCIAO na produção de dados, eventos e indicadores, a Casa de Cultura Ilê Asê D’Osoguiã desperta o olhar de pesquisa acerca do modo como as ações promovidas e inspiram nas comunidades e populações beneficiárias, assim como em setores da administração pública, novos caminhos possíveis para o fortalecimento de direitos junto às populações menos privilegiadas da sociedade brasileira e o surgimento de discussões sobre a importância das políticas públicas.

Outro projeto importante de se mencionar foi o “Ciranda do Sistema de Garantia de Direitos de crianças, adolescentes e jovens negros e negras de comunidades quilombolas e de terreiros do estado da Paraíba”. Inspirado pela “Caravana FLACSO”, foram realizadas visitas nas comunidades levando resoluções do CONANDA às comunidades com participação de 14 comunidades quilombolas e 08 comunidades de terreiros, envolvidas diretamente com participação presencial nas Cirandas do SGD. Totalizando a presença numérica de 727 beneficiários diretos e mais de 30 mil beneficiários indiretos e identificando 220 barreiras que indicaram uma simetria nas violações de direitos humanos em todas as comunidades tradicionais o que pode ser acessado a partir do E-book produzido ao final do projeto “Cirandas do SGD”.

Diante do que foi apresentado, o foco deste projeto se debruça sobre a CCIAO, que busca promover um Educação Integral em Perspectiva Afrocentrada para crianças e adolescentes de baixa renda. Assim, estudantes da rede pública, e em conformidade com a lei: 10.639/2003, têm ampliado o direito à educação, fato este que aproxima este projeto de pesquisa com o campo da educação afrocentrada e sua potencialidade

para o desenvolvimento de políticas públicas e promoção dos direitos humanos.

Logo, a proposição desta pesquisa teve/tem como foco a contribuição da educação para o desenvolvimento integral do ser humano, que envolve seus valores e atitudes que reflitam para os problemas sociais que venham a existir e fomentem o respeito ao Estado democrático de Direito. Os dados levantados servem para tecer saberes da encruzilhada da educação, promovidos pela CCIAO. Tal método educativo tem servido de experiência para o campo de investigação da Educação em Direitos Humanos, como processo de refazimento identitário e necessidade de se olhar para outras vias caminhos de/na encruza.

1. DESENVOLVIMENTO

Povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição oral. Assim, o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais leva em conta, dentre outros aspectos, os recortes de etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade.

Deste modo, uma educação afrocentrada, se inspira na definição de Asante (2009) em sua crítica à perpetuação de ideias oriundas de supremacia racial branca sobre o imaginário do mundo africano. Neste sentido, a afrocentricidade funciona enquanto proposta epistemológica do lugar no qual a experiência dos povos de origem africana se torne o centro. Assim, o autor traz categorias fundantes como: agente/agência, conscientização e localização, o que contribui enormemente para pensar sobre o campo da pesquisa.

Para além da perspectiva epistemológica, a afrocentridade sugerida por Asante, direcionou-se esta pesquisa sobre práticas educativas na perspectiva em que essas ampliam – através da educação enquanto política pública – a gramática conceitual dos direitos humanos colaborando com esta corrente de pensamento no que condiz às colaborações dos teóricos descoloniais acerca entendimento sobre a experiência humana.

No que tange à Educação enquanto direito, a educação voltada para pressupostos étnico-raciais, no Brasil, é resultante dos processos de luta do movimento negro, bem como de suas diferentes expressões. Sua estruturação, conforme Gomes (2017) advém do enaltecimento de saberes constituídos desde os quilombos, das estratégias de resistência nas lutas contra o regime escravocrata, nos blocos de afoxé, na política, através da organização da Frente Negra Brasileira (1930) e passando pelo Movimento Negro Unificado (1978). Nesse contexto, contribuíram para que se chegasse até a concretização das políticas de equidade racial. A autora evidencia que o movimento negro, ao educar outros movimentos, objetiva o enfrentamento ao racismo e ajuda a promover a equidade racial.

Com efeito, a educação étnico-racial contribui para combater as formas de discriminação e preconceito num processo de superação do racismo no Brasil. Dessa forma, expôs uma mudança de direção na postura do Estado Brasileiro para a efetivação de um Estado Democrático de Direito, pois põe em prática iniciativas e ações afirmativas na educação brasileira, reparando a desigualdade histórica que atinge principalmente a população afro-brasileira na garantia dos seus direitos enquanto cidadãos. Deste modo, é importante salientar a importância em refletir a relação entre o reconhecimento dos saberes da diversidade étnico-cultural do país enquanto política pública em educação e a construção de um imaginário social negativo ou positivo do negro, da mesma forma nas relações de poder em que este estará inserido.

Para Quijano (2005, p. 275), a ideia de raça é compreendida como tendo sua origem no colonialismo moderno, implicando formações sociais e identidades sociais que favoreceram a expansão do colonialismo europeu, conseqüentemente num modelo de colonialidade de poder que ainda é hegemônico.

Em contraponto aos pressupostos coloniais, observa-se enquanto de responsabilidade democrática em executar propostas pedagógicas que auxiliem ao rigor da educação como um direito social, que incluam também o direito à alteridade. Perceber as estruturas de dominação mental, as de dominação no padrão de poder estabelecido e as diferenças nas classificações sociais alicerçadas pela ideia de raça do eurocentrismo pressupõe a busca primordial da descolonização da sociedade, confrontando-se com a lógica de dominação colonial, que se rearticula no controle das relações de poder globalizantes.

Diante disto, logo que as teorias e práticas didático-pedagógicas percebam essa dominação simbólica, como afirma Sá (2019), a escola se põe como um espaço privilegiado para manutenção ou confronto ao colonialismo.

Neste sentido, Trindade (1994, p. 43-46) argumenta que a escola é como um palco, marcada por dois tipos de carácter, de um lado conservador e do outro lado transgressor de maneira que a escola tem o poder de legitimar desigualdades raciais, burocráticas, hierárquico-autoritária, machista, elitista, racista, como também, pode transformar seus sujeitos para o pluricultural, multicultural e também a olhos vistos.

Dessa forma, para se pensar numa prática pedagógica, numa perspectiva crítica decolonial, em seu projeto de pedagogia das encruzilhadas, enquanto um lugar de possibilidades diversas, RUFINO (2019, p. 72) argumenta que esta serve como transgressão dos parâmetros de colonialidade, por ser um signo que epistemiza as noções acerca da vida, e é totalmente contrário às formas de castração, escassez, controle, vigilância, encarceramento e monologização.

Igualmente como trata o conceito de Educação em Direitos Humanos BENEVIDES (2007) uma cultura de respeito à dignidade humana é ensinada através da valorização prática da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Sendo assim, para sua aplicação é necessário promover conteúdos e práticas democráticas dentro dos órgãos de educação formal (escolas, universidades) e informal (OSC'S, sindicatos, partidos, associações, igrejas, meios artísticos e meios de comunicação de massa). Entretanto, uma das dificuldades para a promoção dos direitos humanos está no racismo

no Brasil, resquício do seu processo de formação histórica, que reflete nos problemas abrangentes de desrespeito e agressão à cidadania. Sobre racismo, Almeida (2018, p. 23) vai dizer que é organizado por diferentes práticas que tem como objetivo discriminar grupos pelo seu fator racial, sendo assim:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminaram em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam.

Uma vez que a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) buscou traduzir princípios preponderantes dos Direitos Humanos, permitiu-se discutir formas de como as leis que punem o racismo possam vir a proteger as pessoas de atos que acontecem ou que venham a acontecer. Também vai dizer Santos (2015) o quanto que foi importante os esforços da comunidade negra e da mobilização do movimento negro para se considerar a prática do racismo enquanto crime inafiançável e incluir nas cláusulas pétreas na Carta Magna, procedendo de medidas para o combate às práticas de exclusão tal qual em nível legal como em institucional, centralizando as reivindicações para classificar as práticas discriminatórias enquanto crime.

2. METODOLOGIA

Ainda sobre a educação afrocentrada, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que no processo educativo, tal como destacamos acima, é uma estrutura de vetores embrionários para a garantia das Diretrizes Curriculares para Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), e que institui o princípio de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Entre outras orientações, este princípio destaca o “papel dos anciões e dos griôs como guardiões da memória histórica e da ancestralidade e religiosidade africanas” (BRASIL, 2004, p. 21-22).

Assim, o aporte legal no campo de estudos sobre a educação instaura-nos questionamentos diversos e funcionará enquanto ponto de partida da metodologia, uma vez que, formaliza dentro da estrutura educacional do Estado brasileiro o reconhecimento legal da necessidade de superação de práticas racistas nas estruturas educativas. Neste contexto, os trabalhos de Almeida (2018) e Nogueira (2020) sobre respectivamente o Racismo Estrutural e o Etnocentrismo faz aproximar da metodologia legal a partir das problematizações antirracistas sobre as leis e a intolerância.

No que diz respeito à história oral enquanto instrumento metodológico para a pesquisa, pensando também na etnopesquisa, que para Minayo (1992) ao analisar, sob a ótica teórico-metodológica da cultura dos grupos, tem-se o conjunto de reflexões a respeito da construção dos seus significados. Assim, em ambos, o interesse pela oralidade se combina aos pressupostos inerentes à escolha do objeto. Logo, o ensino da literatura e historiografia afro-brasileira está permeado pelos pressupostos curriculares que mantém ou inovam procedimentos de enfrentamento, manutenção e combate ao racismo em suas diversas formas.

É importante salientar que as compreensões acerca do tempo e das instituições modernas, poderão ser, em alguma medida relativizadas à luz das teorias produzidas a partir do giro decolonial, considerando as compreensões praticadas em atividades pedagógicas pela Casa de Cultura Ilê Asê D’Osoguiã e suas prerrogativas afrocentradas como os conceitos de Sankofa e ancestralidade.

Deste modo, em busca de aproximar-se da cosmovisão e do campo da pesquisa, elementos de história oral serão combinados à análise qualitativa em busca de responder questões como: Que caminhos coletivos são construídos na comunidade que fortalecem a individualidade dos sujeitos e a coletividade da comunidade para a construção de políticas públicas em educação afrocentrada? Assim, a tradição oral nos fornece primoroso objeto de conhecimento, principalmente no que diz respeito à trajetória de pessoas que atuam há décadas na promoção de direitos para crianças, e na elaboração de políticas públicas e ações de reconhecimento das parcelas menos favorecidas da nossa sociedade, condição sem a qual seria impossível exercer pressupostos democráticos.

Por isso, foram analisadas práticas de educação afrocentrada desenvolvidas para educandos da CCIAO, no sentido de questionar qual a importância a perspectiva afrocentrada tem para a educação e que afetos são formados na comunidade que fortalecem a individualidade e a coletividade, em valores de autoafirmação e autonomia de crianças e adolescentes assistidos por esta entidade?

Para isso, sobre o que se tem construído judicialmente no Brasil e que fundamentam uma prática de educação em direitos humanos afrocentrada, cabe frisar que o desenvolvimento desta pesquisa se fundamenta nos princípios da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica com observação participante (MATTOS; CASTRO, 2011; OLIVEIRA, 1996).

Uma parte do trabalho, ainda em construção, será entrevistas semi-estruturadas com os educandos tendo em vista nas narrativas orais (THOMPSON, 1992), e em seguida oficinas de educação afrocentrada e direitos humanos com metodologias participativas (MELO; NETO, 2016). Com esses dados, obtidos através do trabalho de campo, procurarei olhar pela ótica da história oral (THOMPSON, 1992), e do caráter do método da micro-história (GINZBURG, 1989; LEVI, 1992), tendo esses pressupostos com saberes e modos educacionais descoloniais e decoloniais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções de saberes construídos pela CCIAO, das pedagogias da encruzilhada que a educação é promovida tem servido positivamente para perceber uma forma de experiência para o campo de investigação que se aproxima da Educação em Direitos Humanos.

Deste modo, essa pesquisa, bem como a nossa trajetória social e espiritual do campo investigado dialoga com as prerrogativas dos direitos humanos e das políticas públicas de educação em direitos humanos, pois busca trazer um olhar sobre práticas pedagógicas afrocentradas, a partir do projeto “Vamos Quilombar na Educação”, desenvolvido pela CCIAO, que contribui positivamente para o processo de autoafirmação da identidade destes sujeitos envolvidos.

Sendo assim, é importante salientar a urgente em se tratar de temáticas que trazem a relevância das práticas educativas e saberes afrocen-
trados, como propostas para construções e ressignificação de políticas
públicas, em Educação em Direitos Humanos, a fim de potencializar o
combate ao racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição discipli-
nar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma
abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro,
2009. p. 93-110.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte
(MG): Letramento, 2018, p. 23.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05
de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.
br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 15 abr.
2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das
Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cul-
tura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 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 indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. Plano **Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais** – para a Educação a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11. 645**, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais** – para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP 3/2004 de 10/03/2004. Brasília, out. 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2010.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf>. Acesso em 2 jun. 2007.

COSTA, S. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONÇALVES, S. C.; DA SILVA, P. A. As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações. **SO-**

CIAIS, n. 28. Disponível em: <<https://doi.org/10.34019/1981-2140.2018.17447>> em: 25 abr. 2022.

GONÇALVES, S. C.; DA SILVA, P. A. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 133-162, 1992.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 15.

MATTOS, C. G. L. de; CASTRO, P. A. de. **Etnografia e Educação: conceitos e usos** [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acessado em: 14 abril 2022.

MELO NETO, J. F. de. Metodologias Participativas em Educação para os Direitos Humanos. In: DIAS, A. A.; ZENAIDE, M. N. T.; FERREIRA, L. F. G. (org.). **Educando em direitos humanos: fundamentos educacionais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf Acesso em: 07 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abraso, 1992.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. O trabalho do antropólogo. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 39, n. 1, 1996. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/111579/109656> Acessado em: 20 abr. 2022.

- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires, 2005. p. 227-278.
- REIS, G. C. dos. O estado da Arte – implementação das leis nº 10.639-03 e nº 11.645-08. **Revista em Tese**, v. 16 n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p196> Acesso em: 25 abr. 2022.
- RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019, p. 72.
- SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 581-602, dez. 2011. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- SANTOS, B. S. (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais Rio de Janeiro: Civilização Brasileira**, 2005.
- SANTOS, I. A. A. dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo.** Brasília: Edição Câmara dos Deputados, 2015.
- SCHIMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicol. USP**, v. 17, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/gCsZ9jM78SQ43SB6twJvytt/?lang=pt> Acesso em: 15 abr. 2022.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- TRINDADE, A. L. da. **O racismo no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – FGV – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994, p. 43-46.

UM PERCURSO HISTÓRICO PELO “ESPECIAL X ADEQUADO” NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

*Francine Pereira Fontainha de Carvalho*³

INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado “Um percurso histórico pelo “especial x adaptado” na perspectiva da educação inclusiva brasileira”, busca problematizar a importância e as dificuldades da efetiva implementação das adaptações curriculares em prol dos alunos público-alvo da educação especial, na rede regular de ensino. Nosso objetivo principal será traçar uma cronologia da inserção dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar – os chamados especiais em um pretérito não tão longínquo – bem como os avanços advindos das declarações, deliberações e leis sobre o tema, até nos debruçarmos sobre as adaptações curriculares, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde 1996.

Desde a publicação da difundida LDB 9394/96 até o corrente ano de 2022, passaram-se largos 26 anos; contudo, as diretrizes difundidas

3 Graduada em Letras – Português/Francês pela UFJF. Mestre em Teoria Literária pela UFJF. Doutora em Ciência da Literatura pela UFRJ. Pós-Doutora em Investigação Científica e Docência Universitária pela IUNIR. Coordenadora do NAPES Três Rios -SEEDUC/RJ. Docente na Faculdade Vértix Trirriense (Univértix TR)

na supracitada lei ainda não são uma realidade em muitas regiões do Brasil, dado o fato dos alunos com necessidades educacionais especiais “ainda” não possuírem um plano de ensino individualizado adequado às suas necessidades específicas – importante salientarmos a etimologia da palavra adaptado, a qual deriva do verbo adaptar, do latim “adaptare”, que significa ajustar – logo adaptado, seria ajustado. Ajustado às necessidades e especificidades de cada indivíduo.

Há que se ressaltar que, historicamente, progressos houve em relação aos alunos público-alvo da educação especial, já que passamos da total exclusão, à desejada inclusão, atualizando e adequando o nosso vocábulo ao longo das décadas. Entre o *excepcional* e o *especial* houve um grande e profundo avanço, entretanto, ainda é oportuno (nos) indagarmos: É possível considerarmos a inclusão como efetiva sem destacarmos a relevância e obrigatoriedade das adaptações curriculares?

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

Historicamente, nosso percurso, enquanto “pátria educadora” foi muito mais excludente do que inclusivo. Importante destacarmos que, antes do “descobrimento” do Brasil por Portugal em 1500, a educação dos índios cabia aos próprios índios. Após a chegada dos portugueses e a crescente miscigenação dos povos, outras questões surgiram... Nesse sentido, é importante salientarmos o caráter de privilégio e exceção dado às crianças que podiam contar com um preceptor ou professor particular, fora das aldeias. Havia um grande número de analfabetos e poucas possibilidades de educação formal para as famílias abastadas no longo contexto de escravidão a que ficamos submetidos. Em 1535, chegou a Salvador (BA) o primeiro navio com negros escravizados. Este ano é o marco do início da escravidão no Brasil que só terminaria 353 anos depois em 13 de maio de 1888, com a Lei Áurea.

Na contramão desse contexto de exclusão educacional, para todas as crianças pobres e com algum tipo de deficiência, é criado por D. Pedro II em 12 de setembro de 1854, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, o Instituto Benjamin Constant (IBC), o qual foi inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz

e de todo o Ministério, com o nome inicial de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Importante pensar que esse instituto, criado e construído na cidade do Rio de Janeiro, recebia meninos cegos de todas as partes do Brasil.

Após a criação do Instituto dos Cegos é fundado, aos 26 de setembro de 1857, também no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que mais tarde passaria a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos. Na ocasião, o professor francês Édouard Huet, também surdo, apresentou a proposta de uma escola especializada no ensino de pessoas surdas a Dom Pedro II. A proposta foi aceita e o governo imperial criou a primeira escola para surdos no país.

Apesar da criação dos dois Institutos de referência, parâmetros em relação à educação dos cegos e pessoa com surdez – desde a criação até a atualidade – havia a impossibilidade de as pessoas com deficiência/alunos público-alvo da educação especial, adentrarem nos colégios de todo o Brasil, mesmo com a criação dos importantes institutos na cidade do Rio de Janeiro. O histórico de exclusão das pessoas com necessidades especiais fica patente durante o ano de 1954, ocasião em que Beatrice e George Bemis, diplomatas representantes dos Estados Unidos, ao chegarem ao Brasil, naquele ano, não encontraram nenhuma entidade de acolhimento para um filho com a síndrome de Down. O fato motivou o casal a lutar por uma entidade que contemplasse o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Aliaram-se aos diplomatas, pais, amigos e médicos das pessoas com deficiência e, com eles, nasceu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954, no Rio de Janeiro – a qual caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. Diversas cidades, no Brasil, também se uniram em prol do mesmo objetivo: abrir APAES com o fito de possibilitar educação e acolhimento aos estudantes precipuamente com deficiência intelectual. Além das APAES houve a criação de diversas Sociedades Pestalozzis em todo o Brasil.

Seguimos, então, com as supracitadas associações durante largas décadas, ou seja, a educação dos estudantes, público-alvo da educação especial, ficou a cargo – e sob a responsabilidade – dos pais, amigos, profissionais da saúde e voluntários, excluindo-se o poder público.

A reviravolta aconteceu (ou começou a acontecer) em 1994, com a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Importante destacar o divisor de águas proporcionado pela Declaração de Salamanca, no que tange ao fato de toda criança ter o direito fundamental à educação:

ACREDITAMOS E PROCLAMAMOS QUE toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem TER acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; [...] (Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral)

Nesse sentido, é importante ressaltarmos que, somente a partir de 1994, começou-se a pensar em integrar os alunos ditos especiais, pessoas “portadoras” de deficiência, nas unidades regulares de ensino, através da integração desses estudantes.

2. AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA INCLUSÃO ESCOLAR

Em virtude das crescentes mudanças em relação à educação, com a chegada dos alunos público-alvo da educação especial nas unidades regu-

lares de ensino, e em especial do conceito de escola inclusiva, o processo educacional foi submetido a uma revisão das práticas pedagógicas escolares (chegando às adaptações curriculares voltadas para os alunos com necessidades educativas especiais) não só do professor, como também dos demais membros que fazem parte da comunidade escolar. Desta forma, a escola inclusiva deve(ria) atender à variedade cultural de seus alunos e buscar alternativas – individuais – para atender as necessidades especiais dos mesmos. Antes, o aluno com deficiência não podia matricular-se nas unidades regulares de ensino. Depois, coube ao aluno deficiente adaptar-se à escola.

Hoje, dentro da visão da inclusão, quem se adapta é a escola, precipuamente, através do currículo. Nesse sentido faz-se mister ressaltarmos que, segundo Dessen (2014, p. 517), “A educação inclusiva tem sido indicada para os estudantes com necessidades educacionais especiais, no âmbito internacional, desde os primórdios da década de 1990”, no entanto, passados largos anos desta nova concepção de “a escola adaptar-se ao aluno público alvo da educação especial”, o que percebemos, na realidade, segundo às mesmas autoras é “a incipiente qualificação dos professores e a pouca familiaridade da comunidade escolar com a educação desses estudantes, antes legada às escolas especiais.”

Esta adaptação deve ocorrer tanto por parte dos professores e demais componentes da escola, quanto pela reorganização curricular, que deve ser feita observando-se o aluno como indivíduo, de forma a alcançar resultados positivos e satisfazer os anseios da visão inclusiva.

Ainda consoante Dessen (2014, p. 535) “a qualificação docente torna-se relevante para a educação inclusiva, bem como a participação coletiva no desenvolvimento inclusivo da escola.” O papel do docente é de fundamental importância para o processo de inclusão, bem como para a realização adequada das adaptações curriculares, fundamentais para o efetivo processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

3. A LEGISLAÇÃO

Podemos considerar, de acordo com as orientações do MEC para adequações curriculares necessárias à educação inclusiva, medidas que

variam de acordo com a intensidade das modificações propostas. Sendo, assim, podemos fazer alusão a alguns documentos que norteiam estas adequações, tais como:

- LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-1996) – sendo a base da educação nacional e responsável por várias mudanças no setor educacional brasileiro, trata a questão curricular na educação especial assegurando aos portadores de necessidades educativas especiais, no artigo 59, inciso I, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) – Em seu artigo 8º, inciso III, também garantem a flexibilização curricular adequada a cada educando:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

- Adaptações Curriculares de Grande Porte (2000)

Muitas vezes, há necessidade de adotar adaptações significativas do currículo (denominadas pelo MEC de Adaptações de Grande Porte), para atender às necessidades especiais dos alunos, quando estas forem mais acentuadas e não se solucionarem com as medidas curriculares menos significativas implantadas pelo professor. Nestes casos, o professor irá perceber a necessidade do educando e discutir sobre ela com a direção da unidade escolar. Porém, cabe à direção, junto às Secretarias Estadual e Municipal de Educação, a tarefa de promover a tal adequação.

- Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000)

Este documento apresenta as adaptações de responsabilidade do professor, em sala de aula. De acordo com o Projeto Escola Viva, as Adap-

tações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo, pelo educador, de forma a permitir e promover a participação dos educandos com necessidades especiais. São chamadas de Pequeno Porte porque sua implementação encontra-se apenas na responsabilidade e ação do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação nas áreas política, administrativa ou técnica.

Tais adaptações podem ser implementadas em várias áreas e momentos da ação do professor: ao promover acesso ao currículo, ao flexibilizar os objetivos de ensino, ao adequar os conteúdos ensinados, ao personalizar o método utilizado e ao individualizar a avaliação e o tempo de conclusão das atividades.

A escola para todos requer um currículo dinâmico que promova o desenvolvimento apesar das necessidades, comumente tão díspares de seus alunos, respeitando o contexto socioeconômico-cultural de cada um. Atender às necessidades especiais dos alunos requer mudança no sistema educacional, pois uma proposta curricular “fechada” dificulta enxergar e tratar a unicidade do aluno, tão importante para o portador de necessidades educativas especiais.

Vê-se, outrossim, a adequação curricular como um elemento importantíssimo para a educação inclusiva, já que possibilita tornar flexível a prática educacional para satisfazer a todos e promover o progresso e o desenvolvimento das potencialidades e diferenças individuais.

Esta é a fórmula para se trabalhar com a diversidade dentro da escola, pois, de acordo com Mantoan (1997, p.76), o que se pretende é que as diferenças se completem. A elaboração e a execução de currículo, implicam interação, e não mais distribuição e transmissão do saber unilateral direcionada do professor para o aluno. Ambos podem e devem compartilhar todos os seus atos, do planejamento à avaliação, respeitando-se mutuamente.

A primeira adaptação cabível ao professor, sugerida pelas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte – Adaptações não significativas (2000) é no Plano de Ensino, onde o educador deve “estar aberto para a constatação da diversidade presente no seu grupo de alunos e para a ela responder no âmbito da sua ação pedagógica”(p. 9).

Para se modificar o currículo comum, favorecendo a inclusão, é necessário buscar estratégias metodológicas que favoreçam respostas educacionais que satisfaçam as necessidades e diferenças individuais:

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte se referem às adaptações dos objetivos como “ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos constantes de seu plano de ensino de forma a adequá-los às características e condições do aluno com necessidades educacionais especiais”(2000, p.23).

Como um exemplo desse tipo de adaptação, o professor poderá priorizar o ensino de formas alternativas de comunicação para um aluno com paralisia cerebral severa, impossibilitado de segurar o lápis, mesmo o engrossado por fita adesiva, ao invés de obrigá-lo a escrever com lápis, em um papel: “Escrever, para um aluno com paralisia cerebral espástica severa, pode ser um objetivo de extrema dificuldade para ser alcançado; comunicar-se, entretanto, pode ser um objetivo totalmente viável”(Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, 2000, p.23).

Segundo este documento é permitido, ainda, ao professor: investir mais tempo, ou utilizar maior variedade de estratégias pedagógicas na busca de determinados objetivos, em detrimento de outros, menos necessários, numa escala de prioridade estabelecida a partir da análise do conhecimento já apreendido pelo aluno, e do grau de importância do referido objetivo para o seu desenvolvimento e a aprendizagem mais significativa do aluno(2000, p.23).

4. OS CONTEÚDOS

A adaptação de conteúdo representa “a priorização de áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação da sequência de conteúdos, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais” (Adaptações Curriculares, 2000, p.24). Desta forma, o conteúdo a ser trabalhado será delimitado pelos objetivos do plano de ensino, sendo, no entanto, o professor livre para ordenar, priorizar e enfatizar as unidades do conteúdo que mais lhe parecerem relevantes.

Conforme sugerem as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000), no caso de um aluno com deficiência mental, faz-se:

[...] essencial que o professor adote, como primeiro passo de sua relação com esse aluno, a prática de identificar os conhecimentos que ele já possui como ponto de partida do processo de ensinar, base para a ampliação e aquisição de novos conhecimentos, em qualquer unidade temática (2000, p.20).

De acordo com este documento, “é de sua competência decidir, sempre em função das necessidades especiais presentes” (2000, p.24), ou seja, espera-se que o professor conheça as potencialidades do aluno e suas limitações, para que possa elencar os conteúdos a serem trabalhados. É inadmissível, que nos dias de hoje, ainda existam professores que não conheçam as dificuldades e talentos dos alunos público-alvo da educação especial, incluídos na rede regular de ensino. A tarefa de escavar o conhecimento, para que se saiba o que já foi ensinado e compreendido pelo aluno, é tarefa da equipe pedagógica responsável pela unidade escolar onde encontra-se o aluno incluído – de fato, esse deve ser o “primeiro passo de sua relação com o aluno”, caso contrário, continuaremos a presenciar alunos, principalmente com deficiência intelectual, cuja aprendizagem é pouco desafiadora em função do desconhecimento dos docentes sobre o aluno e, outrossim, pelo fato de que os conteúdos oferecidos, pouco estimulam os alunos com a mencionada deficiência intelectual.

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000) destacam como exemplo desses ajustes a utilização de diferentes procedimentos de avaliação, moldando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos.

Vejamos alguns exemplos desses ajustes, segundo as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000):

[...] possibilitar que o aluno cego realize suas avaliações na escrita braille, lendo-as, então, oralmente ao professor; [...] nas provas escritas do aluno surdo, levar em consideração o momento do percurso em que ele se encontra, no processo de aquisição de

uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa [...] O professor poderá observar se a mensagem tem coerência lógica[...] em vez de se ater unicamente à sequência estrutural das orações (2000, p. 29).

O essencial, segundo as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000) é que: o professor esteja constantemente atento a seu aluno, para identificar que conhecimentos ele já dispõe (relacionados com o tema de cada unidade de conteúdo) e que necessidades educacionais apresenta; que o professor use de sua criatividade para criar formas alternativas de ensinar, que respondam às necessidades identificadas; que o professor use continuamente da avaliação para identificar o que precisa ser ajustado no processo de ensino (2000, p.30).

Existem infinitas possibilidades, consoante as “Adaptações Curriculares de Pequeno Porte”, de tornarmos efetiva a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Atualmente, a questão ultrapassa a questão da obrigatoriedade da matrícula do aluno com necessidades especiais – há muito garantida por lei – para contemplar a questão da aquisição de conteúdos e efetiva aprendizagem. Não se trata somente de garantir o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, mas sim, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, para que haja sucesso na vida escolar dos alunos incluídos.

Em síntese, as adaptações deverão ser implementadas, garantindo a cada aluno as respostas educacionais de que necessita, sejam elas quais forem, bem como de qual natureza e complexidade o forem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o principal espaço de aprendizagem de um aluno. Baseada nos preceitos legais que garantem educação a TODOS, a atual política educacional brasileira buscou incluir em suas metas, a integração e inserção de educandos de necessidades educacionais especiais, preferencialmente, em classes regulares, minimizando os mitos da exclusão, do preconceito e do reforço da deficiência.

Neste prisma, a educação regular é vista como a forma recomendável de atendimento educacional para os alunos que apresentam com necessidades especiais, desde que esta oferta não se limite ao assegurar de vagas pela proibição de legitimação específica que proíbe negar-se vagas a alunos com NEES. Almeja-se, outrossim, que esta oferta seja legitimada pela cultura inclusiva e pela acessibilidade, possibilitando a estes alunos não só a socialização, não só a presença em uma turma, mas, principalmente, a adoção de medidas, de adequações que lhes possibilite tornar-se integrante ativo no processo de aprendizagem, no processo de construção de conhecimento. Chega de oportunizar a estes alunos, amiúde, a socialização e a eliminação/sonegação de conteúdos, a fim de não ter que realizar a flexibilização curricular e a adaptação de provas e adequação curricular.

O princípio fundamental da educação inclusiva, como já visto no decorrer do trabalho é o de que, todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades ou diferenças que apresentem. Para que uma escola se torne inclusiva, torna-se mister atender às necessidades específicas de cada educando, através de um currículo apropriado, diferenciadas estratégias de ensino e ações conjuntas com a comunidade escolar. Inserir estes alunos numa classe regular, constitui então, o primeiro passo para a jornada da inclusão, que deve ser seguido de adaptações pedagógicas que garantam o acesso à aprendizagem e ao conhecimento despertado no convívio escolar. Não basta somente matricular um aluno especial numa sala comum, mas também e, principalmente, encontrar meios para efetivar sua permanência na escola e a garantia de uma educação de qualidade.

Com base no que foi apresentado, pode-se afirmar que a inadequação curricular constitui grande obstáculo, senão o maior, para os alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular. Este currículo inapropriado impõe a homogeneidade: todos devem alcançar os mesmos objetivos pelos mesmos caminhos, sem que se atente às particularidades apresentadas por cada um. O que se busca atualmente é a elaboração de currículos abertos, flexíveis, que percebam e respondam às necessidades das crianças e que contemplem a TODOS, incluindo nesta totalidade e nesta qualidade, o alunado da educação especial e inclusiva.

Torna-se vital a formação da consciência dos professores, gestores e profissionais de educação quanto à sua responsabilidade pela aprendizagem destes alunos. Cabe à escola e ao professor encontrar respostas educativas para as necessidades dos referidos educandos. Chega de cobrar destes alunos a adequação. Chega de colocar nos ombros destes alunos uma carga tão exaustiva e nociva.

Convida-se, enfim, para um repensar, para um convite à inclusão e à acessibilidade. Convida-se para a aceitação, para a perda de mitos, estereótipos e preconceitos. A inclusão é um processo irreversível e se os professores, se os gestores e profissionais do ensino continuarem esperando por condições ideais, os nossos alunos continuarão no time reserva, continuarão na espera de uma oportunidade, continuarão sentados, na festa, à espera de alguém que lhes tire para dançar... Já passamos da hora de mudar esta realidade!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394/96**, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações Curriculares de Grande Porte** (Adaptações Significativas). Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte** (Adaptações Não Significativas). Brasília, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de**

Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 1999.

CARVALHO, E.N.S. de; MACIEL, D. Inclusão escolar na educação infantil: interação entre pares e deficiência intelectual. In: **A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação.** Curitiba: Juruá, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (arts. 205 a 214), Brasília, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**, Brasília: CORDE, 1994.

DESSEN, M. A. (org.) **A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação.** Organização: Maria Auxiliadora Dessen, Diva Albuquerque Maciel. Curitiba: Juruá, 2014

CARVALHO, R. E. **Falando da Integração da Pessoa Deficiente.** In: A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

GLAT, R. **Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial.** In: Temas em Psicologia, nº 2, 89-94, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou Estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTA, M. J. S. **Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana.** Anais do congresso IberoAmericano de Educação Especial. Brasília: Ed. Qualidade, 1998.

ONU. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96. Nova York: ONU, 1996.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: NOTAS SOBRE O COTIDIANO DOS ESTUDANTES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE PATROCÍNIO (MG)

Alexandre Vitor Castro da Cruz⁴

INTRODUÇÃO

Segundo os Estudos de Gênero, que consistem em um campo de estudos desenvolvido nas últimas cinco décadas, sexualidade e gênero são dimensões que integram a identidade pessoal de cada indivíduo e que guardam relações com a cultura e os valores sociais vigentes em uma dada época e em dada coletividade. Autores como Scott (1995), Louro (1999) e De Tílio (2014) estão entre os que defendem que esses elementos devem ser reconhecidos como partes da cultura, já que essa é a instância em que se produzem estereotípias não apenas acerca de modos e comportamentos “adequados” para homens e para mulheres, mas

4 Doutorando em educação pela Universidade de Uberaba, Mestre em Educação pela mesma instituição, Graduado em Matemática, Arte Educação, Pedagogia, História e Sociologia; Pós-Graduado em Inspeção Escolar e Supervisão Pedagógica; Especialista em Gênero e Sexualidade, em EAD e em Ciência das Religiões.

também sobre habilidades e aptidões que se supõe serem inatas a uns e a outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, formulados pelo MEC para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, no tópico que discute a temática da Orientação Sexual expressam claramente que gênero “diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (BRASIL, 1998b, p.321). O texto, produzido para servir de norte a uma educação que não pactue mais com a reprodução de preconceitos e discriminações, ressalta, ainda, que “enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social” (BRASIL, 1998b, p.321).

Analisando os objetivos anunciados no documento, Mateus e Márques (2017) observam que, além de uma grande ênfase em questões de saúde coletiva citadas em primeiro plano nos PCN (em meio a discussões sobre DST/AIDS e acesso à informação e uso adequado de métodos contraceptivos), o fio condutor da proposta é a formação de determinados valores. Estão presentes a questão da dignidade (em objetivos como: “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano” e “reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas” (BRASIL, 1998b, p. 91), bem como as temáticas do respeito à liberdade e à intimidade do outro (BRASIL, 1998b, p. 91).

Nesse contexto, este artigo parte da seguinte indagação: como, em uma escola de educação básica que atende alunos do Ensino Médio, relacionam-se, no cotidiano, as convicções morais dos estudantes sobre gênero e diversidade sexual, com as diretrizes educacionais para o trabalho com o tema?

Apresentamos aqui parte dos resultados de uma pesquisa etnográfica com aplicação de instrumentos quantitativos e qualitativos de análise, esses últimos questionários, realizada em uma comunidade escolar da cidade mineira de Patrocínio, interior de Minas Gerais, com enfoque

nas respostas dos estudantes. Os participantes da pesquisa como um todo são um grupo de professores das três séries do Ensino Médio, seus alunos, os adultos por eles responsáveis, além de outros funcionários da escola. Os resultados obtidos apontam que as discussões de gênero no campo de pesquisa permanecem reafirmando papéis binários e morais de sexualidade, utilizados como forma de poder e dominação, corroborando o apontado por Foucault (1998) e Butler (2008).

1. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A sexualidade é uma das dimensões mais completas do ser humano, envolvendo gênero, identidade sexual, orientação de desejo, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Nesse universo, a escola tem se deparado com demandas em seu cotidiano, para as quais nem sempre está preparada para atender de forma satisfatória os anseios de seu público adolescente e jovem. Isso compromete as relações estabelecidas em seu cotidiano e, por conseguinte, também interfere no processo ensino-aprendizagem.

Pesquisas realizadas por autores como Corrigan (1991) e Epstein e Johnson (1998) indicam que a temática gênero/sexualidade têm sido tratadas ou a partir da correção e disciplina dos corpos ou ainda partem da premissa da dessexualização do ambiente escolar. São questões que abarcam todo um processo de construção de identidade, de si mesmo e do outro que está próximo, para a autoafirmação diante da sociedade da qual é parte. Nesse sentido, é possível perceber que a escola atua inserida em um contexto histórico e suas políticas e posturas são permeadas por ele. Se a norma moral da sociedade é heteronormativa, essa lógica está presente na escola tanto quanto em outras instituições.

Uma matriz “masculinizante” impregnou o funcionamento das instituições, da qual a escola não escapa. Práticas educacionais, familiares e sociais que reproduzem estereótipos vinculados aos papéis femininos e masculinos na vida cotidiana condicionam os valores e direitos que

regem a vida das crianças desde muito cedo. A criação de escolas para todos, nas quais ambos os sexos são igualmente respeitados, deve estabelecer entre seus principais objetivos a abordagem da questão de gênero com vistas a ensinar e respeitar a desfrutar da riqueza propiciada pela diversidade humana (DUK, 2006, p. 87).

Educar para as questões de gênero faz parte do aprendizado geral de convivência democrática, que inclui o respeito à pluralidade e a preservação dos direitos e da dignidade humana, portanto, faz parte do processo de construção da cidadania.

A temática de gênero e de sexualidade é uma via privilegiada de educação para a vida, uma vez que favorece a atuação não só no nível das individualidades, mas também nos padrões de convivência interpessoal e de organização social. Quem assume a responsabilidade dessa formação se constitui como interlocutor dos jovens do nosso tempo no tratamento de uma das dimensões mais ricas e complexas da existência humana, com vistas a uma vivência social democrática e respeitosa.

As ações propostas pelas escolas devem, prioritariamente, contribuir para uma educação básica de qualidade, capaz de criar as bases essenciais para a formação do indivíduo, seu desenvolvimento pessoal e social, promovendo valores e atitudes fundamentais para a formação do jovem autônomo e solidário. No entanto, a discussão da temática em destaque demanda conhecer como essas questões vêm sendo discutidas em âmbitos políticos, dos quais se espera vigilância constante do respeito aos direitos dos cidadãos e cidadãs. Políticas públicas, em especial para a educação, devem privilegiar o respeito à diversidade presente na sociedade atual. A diversidade no foco deste estudo é a questão de gênero, presente em várias polêmicas, mas sobre a qual a educação deve voltar seu olhar.

1.1. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NOS PCNS

O sujeito contemporâneo, face às diversas identidades que constroem aquilo que ele é, enfrenta dificuldades no plano da representação política, sobretudo naquilo que diz respeito às questões de gênero (BUTLER, 2008) “Sempre houve uma distinção entre seres humanos

fundamentada na diferença biológica do corpo, tal diferença, contudo, não compreende um ideal daquilo que seria uma política de direitos humanos” (PIOVEZAN, 2010, p. 23).

Diante das questões educacionais que a escola abarca, cabendo, ainda a discussão e orientação de gênero e diversidade que enriquecem a sociedade atual, é mister conhecer a trajetória de lutas e propostas legais para que hoje sejam temáticas de ampla contenda. No que se refere a publicações e pesquisas, Vianna (2012, p. 128) afirma que “a produção acadêmica sobre a temática de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais ainda é tímida”, por serem recentes; embora Foucault (1988, p. 22), tenha constatado em suas análises dos discursos que “sobre o sexo, os discursos [...] não cessaram de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVIII”. É uma temática que incita a curiosidade desde longa data, considerando as formas do discurso e pesquisas de acordo com o tempo histórico e o contexto sociocultural.

Louro (2008, p. 20) aponta que, “a partir dos anos 1960, jovens, estudantes, negros, mulheres, as chamadas ‘minorias¹⁵’ sexuais e étnicas passaram a falar mais alto”. De acordo com a autora, essa forma de manifestação denunciava a inconformidade desses grupos, seu desencantamento com as formas de tratamento que recebiam e questionavam teorias e conceitos presentes nas relações. Além de se proporem a derubar fórmulas, criar novas linguagens e construir novas práticas sociais. “Esses diferentes grupos, historicamente colocados em segundo plano pelos grupos dominantes, estavam e estão empenhados, fundamentalmente, em se auto representar” (LOURO, 2008, p. 20).

É fundamental compreender a importância dos movimentos nas décadas de 1960 e 1970 que, embora não tenham atingido plenamente os objetivos políticos no que tange a mudanças em favor das ditas minorias, apresentou grandes influências no meio cultural. A partir das lutas travadas em busca da garantia de direitos a todos e todas, inicia-se uma nova demanda por conhecimentos e ações, sendo essas “o trampolim histórico para as atuais pesquisas sobre gênero” (CONNELL; PIERCE, 2015, p. 44).

Trazendo as políticas públicas para o universo da Educação, diante das lutas e discussões em torno de sexualidade e, conseqüentemente, de gênero, empreendidas ao longo de décadas de história, Vianna e Unbehaum (2004, p. 78) ponderam que “[...] são grandes a preocupação e o esforço investidos em mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas, principalmente no final dos anos de 1980, com a consolidação da Constituição Federal de 1988”. As autoras ressaltam que documentos considerados importantes no contexto de formulação de políticas públicas educacionais no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, devem ser considerados levando-se em conta o contexto de sua produção, pois são documentos “frutos de determinados momentos históricos e, por isso, expressam valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 81).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs, de 1998, consistem em um primeiro direcionamento para temáticas transversais no currículo escolar, e entre essas a Orientação Sexual, determinando que a elaboração de propostas pedagógicas das escolas brasileiras deve integrar as áreas de conhecimento e os temas da vida cidadã. Eles foram lançados oficialmente em 1997 e distribuídos por todo o território nacional no início de 1998, pelo MEC. Vianna (2012), em pesquisa sobre a produção acadêmica com a temática gênero, sexualidade e políticas públicas, considera que os PCN se destacaram pelo ineditismo, sendo um avanço considerável com respeito à “oficialização do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas” (VIANNA, 2012), além da exigência da transversalidade do tema, em todas as áreas do currículo escolar.

Em 2006, o MEC – Ministério da Educação, em parceria com outros Ministérios e Secretarias voltados para a questão formação para a diversidade na Educação Básica, lança a 3ª edição do material para a formação docente, “Educar na diversidade” (DUK, 2006). Contou com a importante colaboração dos Ministérios da Educação dos países integrantes do MERCOSUL, com a cooperação da Organização dos

Estados Americanos (OEA) e da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Segundo consta nesse documento, o panorama educacional surgido com a expansão das redes públicas de ensino, apontava a formação docente para a inclusão como um dos maiores desafios para a construção de um sistema eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todos e de todas (VIANNA, 2012).

Foucault (1988, p. 76-77) abre um questionamento importante, que instiga às discussões no espaço escolar: “por que o sexo é assim tão secreto? Que força é essa que, durante tanto tempo, o reduziu ao silêncio e mal acaba de ceder, permitindo-nos talvez questioná-lo, mas sempre a partir e através de sua repressão?”. Percebe-se que o espaço que a escola oferece para que o tema diversidade de gênero e temáticas afins sejam abordadas é insuficiente e, principalmente, são temas vistos de forma isolada, com enfoques meramente biológicos e ou como forma de reforçar conteúdos moralizantes, sem uma perspectiva interdisciplinar, preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, um dos documentos mais importantes no que se refere a políticas públicas para a educação.

1.2. A ESCOLA COMO *LÓCUS* PARA A DISCUSSÃO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO

Para além das políticas públicas, criar espaço para a discussão sobre sexualidade e gênero na escola é muito mais que falar de diferenças anatômicas entre homens e mulheres. Práticas e tabus referentes aos dois temas são construções históricas e culturais da humanidade. Assim, pensar sexualidade e gênero é o desafio de enfrentar dilemas, explorar ambiguidades, refletir posições, derrubar barreiras. Aí, o tema se coloca como desafio para a educação, pois não se trata de estabelecer padrões de comportamento ou de incluir mais uma disciplina no currículo escolar. A educação para a afetividade e sexualidade diz respeito à reflexão sobre relações humanas na sociedade.

A escola ainda continua sendo um espaço privilegiado para implementação de ações que promovam o fortalecimento da autoestima e do

autocuidado; a preparação para a vivência democrática; o aumento dos níveis de tolerância às diversidades; o estabelecimento de relações interpessoais mais respeitosas e solidárias. Enfim, fatores que privilegiam a melhoria da qualidade de vida das pessoas em sociedade.

O contexto educacional é um ambiente que envolve diversidade de gêneros, etnias, idades, crenças, classes sociais e logo há uma presença clara da sexualidade. No entanto, o jovem ainda é visto como um ser compartimentalizado, um corpo constituído por partes sexuais esvaziadas de suas dimensões histórica, cultural, social, humana e sexual, caracterizando como um espaço de poder onde se fala de sexo, porém, envolvido a mitos e preconceitos, e com o único intuito de prevenir doenças.

Por abrigar uma amostra preciosa da diversidade cultural e étnica, as escolas não podem permitir que se cultivem o preconceito e o desrespeito a si próprio e ao outro. Muito pelo contrário, em função dessa pluralidade tão próxima, é dever da escola contribuir para garantir os direitos fundamentais a todos, inclusive o respeito às questões de gênero presentes, não só na escola, mas na sociedade como um todo. A educação atua no sentido de ensinar às novas gerações a adaptar-se e a comportar-se segundo os valores e os modelos socioculturais existentes. Tal processo começa na família e continua nas escolas (DUK, 2006).

Piovezan (2010) faz uma ponderação bastante pertinente, no que se refere sobre a presença das discussões de gênero nas escolas, quando afirma que “o sujeito e sua representação político- social na perspectiva de gênero não ocorrem, de fato, na educação brasileira” (PIOVEZAN, 2010, p. 29). Isto porque existe um “um emaranhado de relações de poder, o qual cria dispositivos discursivos de um sujeito estático, fixo e, numa análise radical, sem representação político-social (PIOVEZAN, 2010, p. 29). Comungamos com a autora quando esta afirma que nos espaços escolares o que deve prevalecer na formação são os valores humanos, que formam a personalidade e o caráter do sujeito. Falar de meninas ou meninos, de masculino e feminino deve se dar com vistas a prevalecer o ser humano na sua integridade. Viver as emoções, ter atitudes positivas como a cooperação, a atenção com o outro, a responsabilidade, o compromisso e ter capacidade para ouvir e saber decidir são atitudes de todos e todas, independente de gênero. A divisão de tarefas também deve fazer

parte de uma formação que não privilegie um ou outro, sensibilizando para as discussões sobre as questões de gênero (DUK, 2006).

O que se pode observar a partir dos estudos aqui realizados, é que, apesar das proposições e documentos já elaborados, na busca da promoção de ações efetivas para uma discussão madura sobre as questões de gênero no âmbito educacional, ainda existem grandes desafios a serem vencidos. As reflexões aqui propostas mostram que é muito presente a associação de gênero a sexo. Ao abordar os dualismos nas identidades de gênero, impera uma grande dificuldade em romper com essa dicotomia (VIANNA, 2012). Sendo assim, ficam evidentes que as propostas partem da diferenciação no campo social, do trabalho etc., em detrimento das discussões de gênero no campo da orientação sexual.

2. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO COTIDIANO UMA COMUNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE PATROCÍNIO (MG)

A escola escolhida como *locus* dessa pesquisa, conta com as etapas de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o Censo de 2016 sua infraestrutura conta com alimentação escolar para todos os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia e esgoto também da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e também possui acesso à internet banda larga. A escola conta com computadores administrativos e para alunos, TV, DVD e videocassete, antena parabólica, copiadora, retroprojeto, impressora, aparelho de som, projetor multimídia ou data show, câmera fotográfica e filmadora.

Sua estrutura é composta de 12 salas de aula, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio e adequado para alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, dispensa, pátio descoberto, área verde e, por fim, lavanderia. Em 2013, de acordo com o último dado do IDEB da escola, a pontuação ultrapassou e muito a média do município, bem como a projeção do IDEB 5.0 e 5.2, respectivamente, sendo 6.8 o nível alcançado pela escola.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, analisamos o PPP da referida escola. Foi possível identificar uma construção que busca a identidade para seu grupo. Inicialmente, aponta-se para o caráter “vivo” do documento”, em constante transformação, tendo em vista a realidade da escola e da comunidade. A última revisão e reestruturação do PPP da escola em questão foi feita no início do ano letivo de 2018 e parte de princípios de igualdade, inclusão, diversidade e liberdade de expressão. A primeira parte do documento é composta pela identificação da escola, suas leis e histórico, a descrição dos alunos, do corpo docente e administrativo, os pontos fortes e melhorias possíveis, além da estrutura física e os processos de aprendizagem. Nesse sentido, apresentam-se como princípios da escola:

A inserção do indivíduo no mundo do trabalho, no qual são construídas as bases materiais de uma existência digna e autônoma. A inserção do indivíduo no mundo das relações sociais regidas pelo princípio da igualdade. A inserção do indivíduo no mundo das relações simbólicas (ciência, arte, religião), na produção do seu conhecimento podendo usufruí-lo, adquirindo habilidades e competências para solucionar os eventuais problemas de sua vida. Trabalhar a humanização do ser, para que ele possa estabelecer relações e vínculos positivos na vida (PPP, 2018, p.9).

Além disso, propõe contribuir “que as relações sejam de dignidade, igualdade, de inserção social, estimulando o aprendizado do diálogo, do construir com, trabalhar com, do entender-se com. Atenta ao processo de desenvolvimento físico, afetivo e emocional de cada um” (PPP, 2018, p.9).

Por meio da humanização do ser, o PPP da escola propõe a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho – sob bases autônomas e dignas –, nas relações sociais regidas pela igualdade, e também no mundo das relações simbólicas, partindo do respeito a todas as opiniões sobre arte, cultura, religião e ciência, preparando o aluno para se formar um cidadão crítico e ciente da própria realidade. A missão da escola é “assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola,

formando cidadãos conscientes, críticos e capazes de transformar a realidade” (PPP, 2018, p. 11).

É importante ressaltar que as propostas contidas em documentos dessa natureza, muitas vezes podem esbarrar na conduta e na maneira de pensar de diversas pessoas que dividem o mesmo espaço de trabalho, o que pode dificultar que se chegue a um termo positivo sem que se esbarre em preconceito e discriminação, por parte de algumas pessoas inseridas nesse espaço. Esses embates podem partir desde alunos e professores, até a família, trazendo à tona pautas que vão contra certos ideais de viés político, cultural ou religioso. Isso pode ser observado em temas que tratam sobre gênero e sexualidade, mas também em conteúdos sobre diversidade religiosa, especialmente se ligados a religiosidades de matriz afro-brasileira. Por mais que a diversidade de gênero e religiosa esteja garantida nas orientações do MEC, especialmente no material de formação docente “Educar na Diversidade”, é importante reforçar a ideia de que muitas vezes o que é proposto pelas instituições nem sempre é o que se vive na prática (LIMA, 2015). Há que se cuidar da formação para que o processo educativo escolar e social chegue a contento, no que se refere a uma educação na diversidade e para a cidadania.

2.1. OLHARES: INCLUSÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA COMUNIDADE ESCOLAR

Propomos discutir a perspectiva que os estudantes participantes da pesquisa têm da questão de gênero e diversidade sexual a partir das suas próprias percepções. As questões foram elaboradas com o intuito de investigar o quanto os sujeitos da comunidade escolar estão a par das discussões de gênero e qual a sua opinião pessoal frente a diversidade de orientações sexuais e de gênero.

Entre os estudantes, resposta mais recorrente à pergunta que questionava se gênero e orientação sexual seriam praticamente sinônimos, foi o item correspondente a resposta “discordo”, que apareceu 12 vezes, seguida pela resposta “concordo em partes”, com cinco recorrências e, por fim, dois entrevistados assinalaram o item correspondente a resposta “concordo plenamente”. Podemos observar que a maioria dos estudan-

tes acredita que existe uma diferença considerável entre o que caracteriza gênero e o que é a orientação sexual, ainda que não seja possível precisar, somente com essa informação, qual a concepção desse grupo sobre cada um dos termos.

No que se refere à orientação sexual categorizada como escolha e como opção, 16 dos 19 estudantes corroboram essa categorização, outros dois concordam em partes e apenas um discorda. Esse elemento é importante para nossa pesquisa pois nos permite perceber, inicialmente, que ainda permanece no imaginário dos estudantes a ideia de que o impulso afetivo e sexual tem caráter de escolha. Nesse sentido, cabe apontar a Cartilha Diversidade Sexual e Cidadania LGBT, que orienta que o correto é utilizar o termo “orientação”, pois a manifestação da sexualidade não se trata de uma escolha. Conforme apontado por Vianna (2012), ainda prevalece certa dificuldade em abandonar os estereótipos e padrões relacionados à sexualidade no contexto escolar e a permanência da ideia da orientação afetiva e sexual relacionada a uma opção ou escolha entre os estudantes pode ser considerada um sinal do que o autor defende. Além disso, acreditamos que essa categorização de gênero é um indicador de que a abordagem de gênero à qual os estudantes tiveram acesso reafirma a ideia de um sujeito estático, que não possui força política para romper com os padrões impostos nas relações de poder (PIOVEZAN, 2010).

No item seguinte, no entanto, 16 estudantes declararam que a homoafetividade não pode ser considerada como um problema de saúde o que, se comparado as respostas ao item anterior, abre precedentes para concluir que ainda que a maioria dos sujeitos desse grupo acredite que é possível escolher a sexualidade e o sujeito a quem se direciona sua erotividade e afetividade, não necessariamente significa que orientações que fujam da normatividade sejam, por eles, condenadas como patologias. Em relação a esse item, por fim, três estudantes concordam em partes com a afirmação de que orientações sexuais diversas fora do padrão heterossexual podem ser consideradas como um problema de saúde.

Há uma convergência quanto às respostas ao item seguinte, visto que 17 estudantes discordam da afirmação de que a homossexualidade possa ser um problema espiritual manifestado pelos sujeitos. Outros dois

entrevistados concordam em partes com essa afirmação e nos questionários onde essa resposta aparece, ambos também declararam pertencentes a religiões de orientação evangélica.

No que se refere à possibilidade de que crianças jovens e adolescentes sejam influenciados pela orientação sexual de pessoas homossexuais ao longo da convivência, 12 estudantes discordam dessa afirmação e os sete demais concordam em partes.

Por fim, a última questão visava investigar quais eram as duas primeiras palavras que os entrevistados se recordavam ao ler as expressões “gênero” e “orientação sexual”. Quanto ao primeiro item, não por acaso, as respostas masculino e feminino foram as mais recorrentes e apareceram nessa ordem em seis questionários. Outros cinco estudantes preencheram o item com as respostas “feminino” e “masculino”, nessa ordem. As respostas homem e mulher aparecem nessa ordem em três questionários. Os demais apresentaram respostas distintas: “escolha”, “opinião”, “o sexo que você nasce/masculino”, “nascimento”, “órgão sexual” – que possui duas recorrências – e uma resposta em branco.

É possível perceber que ainda é presente no imaginário desses estudantes a ideia do gênero associado a pares binários – ou masculino/feminino, ou homem/mulher, confirmando o entendimento de autores como Scott (1995), Louro (2008), Butler (2008) e Connel (2016). Essas autoras afirmam a divisão desses pares binários de gênero permaneceu por séculos e que, ainda hoje, há imensa dificuldade para rompê-los. Mais do que isso, criaram padrões e práticas culturais e sociais (LOURO, 2008) que permeiam diversas esferas da sociedade (CONNEL, 2016) que impedem a valorização da diferença e da diversidade (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Acreditamos que a presença de papéis sociais de “masculino” e “feminino” ainda hoje presentes no contexto escolar, como é possível perceber nas respostas dos estudantes, são um sinal da necessidade de reafirmação constante desses padrões. De acordo com Butler (2008) os papéis de gênero precisam ser constantemente afirmados e reafirmados e, mais que isso, materializados nos corpos dos indivíduos. Há uma distância considerável entre as respostas dos participantes e as ideias da autora, que defende o gênero como performativo,

influenciado por padrões de comportamento, sociais e culturais, e submetidos às instituições hegemônicas.

Também nos chamou atenção o fato de que “masculino” e “homem” aparecem em primeiro lugar em nove das respostas e somente em cinco a palavra “feminino” aparece primeiro. Além disso, foi possível observar também que quatro estudantes associaram gênero ao sexo biológico, visto que as respostas “nascimento/órgão sexual” e o “sexo que você nasce”, “escolha” e “opinião” podem ser observadas em quatro questionários. Podemos considerar isso um indicativo de falta de contato com a temática ao longo da vida escolar.

Antes de partir para as impressões dos estudantes sobre orientação sexual, julgamos propício alertar para a convergência dos dados obtidos com a ideia apontada por Tonelli (2012) de que os papéis sociais exercidos pelo sujeito associados ao sexo biológico e não classificados como produção social e cultural fazem parte do senso comum. Além disso podemos observar que ainda não há grande ruptura com a visão binária predominante até o final dos anos 1980 e que, pelo menos com as informações obtidas até aqui, parece ainda muito distante a ideia da existência de uma multiplicidade de identidades de gênero no imaginário dos sujeitos do campo investigado. Mais distante ainda da realidade desses estudantes parece estar a defesa de Butler (2008) que mesmo o sexo biológico tem construção social, tendo o gênero caráter performativo.

De acordo com os dados obtidos, 11 dos 19 estudantes afirmaram que não tiveram qualquer contato com temas relacionados a gênero ao longo do Ensino Fundamental. Outros cinco afirmaram que tiveram contato, mas não o suficiente. Por fim, apenas um estudante declarou que o contato que teve com a temática foi acima do que seria necessário, enquanto os dois restantes alegaram que o conteúdo sobre gênero foi tratado de forma satisfatória no Ensino Fundamental. Ao serem questionados sobre as disciplinas em que a temática foi tratada, Sociologia teve três incidências, seguida pelas disciplinas de Ciências e Biologia, que aparecem duas e uma vez, respectivamente.

Sobre o contato com a temática de gênero e sexualidade no Ensino Médio, oito estudantes afirmaram que tiveram contato suficiente com os temas relacionados enquanto outros sete declararam que, apesar de a

temática ter sido discutida, o conteúdo não foi tratado de forma satisfatória. Mais uma vez, um estudante manifestou o entendimento de que a temática foi abordada pelos professores do Ensino Médio até mais que o necessário. Quanto aos três restantes, estes declararam que gênero e sexualidade não foram tratados por nenhum professor.

Quanto a essas informações, uma das possibilidades que acreditamos justificar essas disparidades, é o fato de que as atividades ou aulas em que temas inclusivos sejam abordados diretamente aconteçam esporadicamente. Outra possibilidade é que as disciplinas em que os estudantes afirmaram trabalhar a temática são as de menor carga horária. A disciplina Sociologia aparece em catorze questionários, seguida pela disciplina Filosofia, que foi elencada por outros nove estudantes. Por fim, Biologia aparece na resposta de quatro dos 19 estudantes participantes, seguida pelas disciplinas História e Artes, que podem ser observadas em uma resposta cada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que já na década de 1970 as discussões acerca da sexualidade tenham sido ampliadas e distanciados de uma compreensão biologizante, a tendência a essa associação permanece na concepção de algum dos sujeitos investigados nessa pesquisa. Afirmamos isso porque nos grupos dos professores, da gestão e funcionários e dos familiares foi possível notar não somente uma maior recorrência das disciplinas Biologia e Ciências como canais de informação sobre gênero e sexualidade, mas também, em relação ao grupo dos estudantes, o contato destes grupos com a temática foi bem menos satisfatório, de acordo com a opinião dos mesmos. Podemos considerar isso como um traço de maior valorização de temas inclusivos como uma tendência das últimas décadas da educação brasileira, especialmente após a emergência de diversos programas e orientações do governo que foram relatados ao longo do primeiro e do segundo capítulos.

Além disso, notamos que entre os estudantes, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, as disciplinas que recorrentemente mais trataram da temática da diversidade de gênero e sexualidade foram So-

ciologia e Filosofia. Acreditamos que isso pode ser considerado um reflexo do fato de que os principais pesquisadores e os principais debates acerca da garantia à igualdade, dignidade e liberdade de sexualidade e gênero estiveram, ao longo da história, ligados às áreas das Ciências Humanas, entre elas Sociologia e Filosofia, mas também a Psicanálise, a Antropologia e a História.

Acreditamos que, em certa medida, isso pode explicar o fato de que a maioria dos estudantes acredita que temática de gênero foi trabalhada, mesmo no Ensino Médio, ou de forma pouco satisfatório ou sequer foi trabalhada. Disciplinas básicas do currículo escolar como Matemática, Química e Física sequer são mencionadas ao longo dos questionários e outras, como História, Artes, Língua Portuguesa e Geografia tem recorrência ínfima se comparadas à Sociologia e Filosofia. A questão da interdisciplinaridade, destacada como fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não pôde ser identificada em nenhuma das respostas dos questionários em nenhum dos grupos selecionados para pesquisa.

Quanto à presença da temática de gênero e diversidade sexual na Educação Básica, acreditamos que vale a pena retomar aqui as pesquisas realizadas por Corrigan (1991) e Epstein e Johnson (1998) que indicaram que a temática da sexualidade do gênero tem sido abordada a partir de uma ótica de correção e adequação dos corpos, a partir da dessexualização do ambiente escolar. Nas respostas dos grupos participantes foi possível notar, especialmente entre os mais velhos, a defesa mais frequente de que os temas de sexualidade e gênero ou não deveriam de forma alguma ser abordado pela escola ou só deveriam caso respeitados os valores familiares.

Esses aspectos podem ser relacionados à influência do discurso médico que influencia os discursos de gênero no século XIX e que permanece restrita a esses até os anos 80 (PIOVEZAN, 2010). Essa concepção, para além de não abarcar a diversidade sexual e de gênero como legítima, reafirma e legitima relações de poder em que é preciso controlar a sexualidade e manter esses debates restritos à Ciência e a Biologia nos primeiros anos escolares pode ser considerada uma forma de adiar o máximo possível o contato com a identidade de gênero sob uma perspectiva inclusiva de identidade de gênero e sexualidade (FOUCAULT, 1998).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. São Paulo: Editora Record, 2008.
- CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.
- CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.
- CORRIGAN, Philip. Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body. In Renri Giroux (Org.) **Post-modernism, feminism and cultural politics**. Nova York: State University of New York Press, 1991: 196-216.
- DE TÍLIO, R. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Revista Gênero**, v. 14, n. 2, 2014.
- DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. **Schooling sexualities**. London: McGraw-Hill Education, 1998.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- LIMA, A. B. (Org.). **PPP**: Participação, gestão e qualidade da educação. Uberlândia/MG: Assis Editora, 2015.
- LINS, B. A.; MACHADO, B. F. ESCOURA, M. Diferentes, não designais. **Revira volta**. São Paulo, 2016.
- LOURO, G. L. *et al.* Pedagogias da sexualidade. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**, v.2, p. 7-34, 1999.

- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.
- MATEUS, I. O.; MÁRQUES, F. T. Gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais: considerações sobre o tema transversal orientação sexual. **Relatório de Pesquisa**. Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG. 2017.
- PIOVEZAN, G. Notas sobre políticas públicas de gênero e educação. **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**. Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de jun. 2010
- PPP. Projeto Político Pedagógico da escola investigada. Patrocínio, MG. 2018.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educ. e Realid.** v.20, n.2, 1995.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educ. e Realid.** v.20, n.2, 1995.
- TONELI, M. J. F. Gênero e Sexualidade: Histórias, Condições e Lugares. **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.
- VIANNA, C. *et al.* Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 68, 2012.
- VIANNA, C; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

CADERNOS ESCOLARES: ANÁLISE E REFLEXÃO DE REGISTROS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA ENTRE AS DÉCADAS DE 1990 E 2020

Aliene Pinto da Rosa⁵

INTRODUÇÃO

Diante da evolução das teorias pedagógicas – e tendo em vista as mudanças ocorridas em diversos contextos sociais e educacionais – a escolha do modelo de letra manuscrita, por parte do aluno, ainda é um processo que acarreta insegurança, podendo gerar conflitos seja para o docente alfabetizador, seja para os estudantes em processo de alfabetização; mais especificamente no âmbito da aquisição da língua escrita. Nesse contexto, é preciso destacar que a prática da escrita à mão exige da pessoa que escreve diversas habilidades específicas, como: movimentos das mãos e dos braços – que se inscrevem na perspectiva do desenvolvimento da motricidade –, dos olhos, habilidades de leitura, de memória, entre outras.

5 Graduada em Pedagogia pela PUCRS. Pós-Graduada em Educação Infantil - Gestão e Docência pela PUCRS, Alfabetização e Letramento pela UNICID e Educação Inclusiva pela UNIASSSELVI. Mestranda na linha Teorias e Culturas em Educação pela PUCRS. Professora de Educação Infantil na rede privada e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal, ambas em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Considerando que a escola é o lugar onde a criança irá realizar a escrita manuscrita praticamente durante toda a sua permanência, é razoável que a escolha pela tipologia da letra seja feita pela criança, levando em consideração suas vivências escolares e a sua interação com os diversos tipos de letras existentes. Tal interação deve ser proporcionada e estimulada pelos professores na escola, ou seja: na sala de aula e nos diversos locais em que a escola permita o contato com o mundo letrado.

Vivenciando essas experiências e também outras, além do ambiente escolar, a criança depara-se com inúmeros tipos de letras, encontrados em lugares distintos, tais como: internet (sites de pesquisa, redes sociais, entre outros), jogos e aplicativos de celular, nos editores de texto disponíveis nos computadores (no momento de produzir um trabalho), propagandas em lugares diversos (panfletos, outdoors, televisão, fachadas de estabelecimentos etc.), entre outros. Em um mundo que está, cada vez mais, imerso na tecnologia e na amplitude de informações, não se pode ignorar a importância desse “catálogo de letras” disponível para consumo diário, cotidiano.

O presente artigo irá relatar brevemente a minha pesquisa de mestrado, que está em andamento e tem como foco averiguar quais as práticas relacionadas ao discurso sobre a alfabetização entre as décadas de 1990 e 2020 – das atividades propostas e das letras manuscritas que apareceram nesse período, construindo um cenário comparativo dos modelos de letras utilizadas e a sua relação com os diferentes ambientes socioculturais e necessidades de cada época –, tendo como ponto de partida cinco anos após 1985, ano em que foi publicada a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esta obra foi um marco divisor na história da alfabetização e pretende demonstrar que “a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural, que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 6), ou seja, passa por caminhos diversos durante todas as vivências das crianças.

1. SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA

Para esse fim, a pesquisa está sendo realizada a partir da análise de cadernos escolares – das atividades propostas e das letras manuscritas que

apareceram nesse período. A pergunta que norteia este projeto é: como se dá a aquisição da letra cursiva no processo de alfabetização entre as décadas de 1990 e 2020 a partir da análise dos cadernos de alfabetização? O objetivo desta pesquisa será compreender como se dá a aquisição da letra cursiva no processo de alfabetização entre as décadas supracitadas.

A metodologia envolvida terá uma abordagem qualitativa, visualizando os aspectos que afetaram e influenciaram o uso da letra cursiva no processo de alfabetização, e quais aspectos ainda se mantêm nos dias de hoje. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, pois serão utilizados cadernos de alfabetização, provenientes do Hisales – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – que é um centro de memória e pesquisa, constituído como um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Este centro contempla ações de ensino, pesquisa e extensão e tem como política principal fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Os cadernos que serão pesquisados envolvem o processo de alfabetização (1º ano ou 1ª série do Ensino Fundamental), de escolas públicas e privadas, entre as décadas de 1990 e 2022.

Foram separados e fotografados 28 cadernos: 11 cadernos da década de 1990, 10 cadernos da década de 2000 e 7 da década de 2010. Da década de 2020, devido a pandemia de COVID-19 que levou não só o Brasil mas o mundo todo a quarentena e a um novo modelo de ensino, o “on-line”, o Hisales não teve acervo de cadernos físicos, pois as atividades foram adaptadas pelos docentes para serem realizadas em casa com outros tipos de materiais. A análise dos cadernos ainda não foi concluída, está em andamento.

Para fundamentar a pesquisa, pretende-se, neste artigo, trazer a discussão sobre a importância da preservação dos cadernos escolares e alguns conceitos sobre este assunto. Para isso, será apresentado o conceito de caderno para alguns autores, os quais são utilizados na fundamentação teórica da dissertação.

Foi a partir deste estudo que se pôde perceber a importância desse objeto histórico – o caderno – para a educação de forma geral.

2. O CADERNO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA SUA PRESERVAÇÃO COMO FONTE E/OU OBJETO DE PESQUISA

Para iniciar, apresentam-se os autores Giusti, Godoi e Costa, que apontam no artigo intitulado “Cadernos escolares como patrimônio da educação brasileira”, que “os cadernos escolares se constituem como produto de uma cultura escolar, raramente catalogados e inventariados, mas carregam vestígios do ensino brasileiro” (2020, p. 315), ou seja, são “patrimônios da educação brasileira”.

Então, sendo produto de uma cultura de uma determinada sociedade, a valorização do caderno irá depender de diversos fatores, como: a importância que é dada ao objeto naquele período, pela Educação; qual o valor que é dado à Educação neste determinado período; o momento político vivido, a cultura vigente da sociedade, a época/ano que está sendo estudada etc.

Na atualidade, os cadernos conquistaram um lugar de importância como memória do patrimônio escolar, pois eles carregam a história de um período de ensino, de forma que o pesquisador que vai utilizá-lo como fonte ou objeto de pesquisa, possa analisar e perceber diversos pontos, como: metodologia utilizada para o ensino de um determinado tema, utilização de diferentes tipos de letras, como era feita a correção dos docentes etc., como os autores Giusti, Godoi e Costa (2020) nos sinalizam, conforme a citação abaixo:

Uma vez que se está tratando de cadernos de alunos, isto é, de registros efetuados em ambiência escolar, cadenciado pela cronologia das aulas, com as possíveis tarefas, exercícios e apontamentos realizados por aluno, avalia-se a hipótese de que estes registros possam refletir os saberes desenvolvidos em sala de aula. Ou seja, os registros feitos nos cadernos, de alguma forma, revelam alguns saberes tratados na escola, pois podem de-

monstrar a marcha do ensino, ou livros didáticos utilizados, ou metodologia, ou conteúdos abordados etc. (GIUSTI; GODOI; COSTA, 2020, p. 320).

O conceito de caderno muda conforme os autores e suas pesquisas, mas a importância destes objetos para a pesquisa mantém-se a mesma: são importantes fontes, que carregam a história educacional daquele indivíduo em um determinado período, podendo apontar, conforme atividades propostas, o momento político da época, a cultura vigente, os valores etc.

Giusti, Godoi e Costa (2020) ainda trazem, no mesmo artigo supracitado, uma passagem do autor Viñao (2008) sobre o caderno:

O pesquisador Antonio Viñao(2008), argumenta que o caderno representa a trajetória escolar de um indivíduo, e que “o caderno é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares” (2008, p. 22). (GIUSTI; GODOI; COSTA, 2020, p. 321).

Hébrard (2001) aponta, em uma passagem do seu artigo “Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX)”, o momento em que o objeto “caderno” assume um novo papel perante a educação na França:

A partir de meados do século XIX, na França, a escola não mais restringe suas ambições a uma alfabetização limitada ao “somente ler” ou mesmo ao ler, escrever, contar. Ela visa difundir vários “*savoir-faire*” complexos que permitem a cada criança entrar nas múltiplas funcionalidades da escrita. O caderno escolar, que substitui então a simples folha de papel, torna-se o espaço de escrita no qual acontecem todas estas aprendizagens (HÉBRARD, 2001, p. 115).

E o autor complementa dizendo que foi graças ao caderno que “a escola primária originou uma forma de trabalho da escrita homogênea à sua concepção do saber: um saber elementar sem lacunas, que se situa essencialmente sob as espécies da completude e do acabamento” (HÉBRARD, 2001, p. 137), denominando, então, o caderno como um “suporte da escrita”.

Hébrard (2007) ainda descreve a evolução do uso do caderno:

Esta escola do exercício, nascida no final do século XVII, se beneficia, no século XIX, de uma nova e dupla revolução. Quando, no início do século, os ingleses inventam máquinas capazes de utilizar outras bases além dos retalhos – a palha, de início, depois a madeira cortada em pedaços – para produzir papel em folhas contínuas de preço acessível, se abre a possibilidade de fazer dessa base um instrumento maior de escolarização em massa. O papel não mais somente dado em folha como antes, mas diretamente costurado em cadernos, tornando-se assim, a partir da metade do século XIX, instrumento privilegiado do exercício escolar. Por que o caderno? Porque ele é um espaço gráfico tridimensional (ele tem também uma espessura) permitindo conciliar não somente um dever, mas a sequência de exercícios ordenados. Pois, sobre o caderno, o que o aluno deposita não é somente a lição do mestre, como o aluno do colégio ou do liceu, mas a alternância de ensaios e erros que construíram seu conhecimento. Estes são, por assim dizer, elevados a dignidade de uma verdadeira lição, visto que são expostos e ordenados numa sucessão de trabalhos e dias. O caderno torna-se, assim – particularmente a partir de 1860, quando se inventa esse dispositivo que desapareceu um pouco nas escolas atuais, mas que aqueles da minha geração conhecem bem, o caderno de dever mensal – o testemunho dos esforços conseguidos ao longo de uma escolarização para aprender a “saber fazer”. (HÉBRARD, 2007, p. 17).

Gómes (2012), no seu âmbito de pesquisa que corresponde à chamada História da cultura escrita, aponta:

À medida que se amplia o interesse historiográfico pelos cadernos, igualmente há a inquietude por sua busca, de modo que sua constituição em objeto de estudo é devedora e caminha em paralelo com o empenho de iniciativas que têm tido o objetivo de identificar, inventariar, classificar e conservar cadernos e demais trabalhos escolares. (GÓMES, 2012, p. 67).

Outra autora fundamental na conceituação e na valorização do caderno, é Mignot, que traz a seguinte passagem, no livro “Cadernos à vista – escola, memória e cultura escrita”:

Estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não nos damos conta de sua história, que se entrecruza com a história da educação. Passamos por eles despreocupadamente, sem enxergar que falam dos alunos, dos professores, dos pais, dos projetos pedagógicos, das práticas avaliativas, dos valores disseminados em palavras e imagens, bem como das prescrições e interdições que conformam sua produção, sua circulação e seus usos. (MIGNOT, 2008, p. 7).

O caderno é tão parte da nossa caminhada escolar que não enxergamos quanta história ele carrega, tanto dentro de cada página escrita pela criança, quanto pelas marcas de correções deixadas pelos docentes, ou pelo olhar dedicado da família ao final de cada turno escolar, que são as “marcas da aprendizagem e do exercício da escrita” (MIGNOT, 2008, p. 7).

Como foi apontado, no decorrer deste texto, na citação de Gómes (2012, p. 67), pode-se perceber que o autor sinaliza sobre a importância de termos locais adequados, que abriguem e concentrem cadernos de anos e séries diversas, de forma que sirva, futuramente, como fontes de pesquisa importantes e fundamentais, dependendo da temática escolhida pelo pesquisador. Isso vai ao encontro da ideia de Mignot, que denuncia que “os velhos cadernos escolares têm permanecido esquecidos em gavetas, caixas e armários” e que, “diferentemente do que se poderia desejar, não estão preservados em arquivos escolares”. E complementa:

No âmbito da historiografia da educação, algumas razões para isso têm sido apontadas: a legislação brasileira sobre arquivos escolares; a valorização de documentos tidos como oficiais em detrimento daqueles que tratam da cotidianidade da instituição; a ênfase das pesquisas sobre a legislação e os legisladores. (MIGNOT, 2008, p. 7).

Mas, a própria autora sinaliza, neste mesmo capítulo, que o caderno, como suporte de escrita escolar, passou a ser valorizado recentemente, a partir da ampliação da noção de documentos. Diversos profissionais, como professores, historiadores da educação, especialistas em currículos e em formação de docentes, psicólogos, entre outros, “preocupados em examinar o vivido em sala de aula”, a partir dos registros deixados nos cadernos, tanto pela escrita dos discentes, quanto pelas marcas pedagógicas dos professores e/ou atividades registradas, “têm se voltado para os cadernos, que passam a ser considerados importantes objetos ou fontes de pesquisa” (MIGNOT, 2008, p. 7).

Para Mignot, o caderno é um “objeto-memória”, extremamente importante para a história da educação. E ainda afirma que “almeja-se interferir no debate sobre a necessidade de preservação desses papéis ainda esquecidos, trazendo à luz um objeto quase invisível que guarda a memória da educação” (MIGNOT, 2008, p. 13).

Gvirtz e Larrondo (2008) apontam que os cadernos escolares servem como “uma pista privilegiada do ensino”, que nos possibilita “conhecer tanto o passado como o presente dos sistemas educativos”:

Em primeiro lugar, porque os alunos os usam diariamente tanto para registrar mensagens como para desenvolver atividades, Assim, permitem conservar o registrado, o que distingue o caderno escolar de outros espaços de escrita. Em segundo lugar, o caderno escolar – um espaço de interação entre professores e alunos – permite que sejam vistos os efeitos dessa interação, ou seja, a tarefa escolar. (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 35).

As autoras ainda sinalizam que é muito ampla “a quantidade de estudos que utiliza o caderno escolar como fonte” e as pesquisas embar-

cam em “diversas áreas: currículo, transmissão de ideologias e valores e estudos comparativos, de perspectiva histórica e presente” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 37).

Gvirtz e Larrondo mostram ainda que o caderno acaba se tornando “produto de uma instituição específica” que “transforma saberes, valores ou ideologias em ‘outra coisa’” e que, portanto, a partir desta ideia, “difícilmente o que é produzido na escola pode ser, em si mesmo, uma fonte neutra” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 39).

Para as autoras, então, o caderno é um “dispositivo escolar”, pois, como tal, “é considerado um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo produzindo um efeito” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 39). E confirmam:

A referência às práticas discursivas escolares se distingue de outro tipo de práticas discursivas, que são as pedagógicas. Enquanto as escolares se distinguem das pedagógicas quando se considera que são produção da escola, as pedagógicas seriam produção sobre a escola, ou seja, conformariam metadiscursividades, já que seriam práticas discursivas que se referem a outras práticas discursivas. O estudo dos cadernos de classe se refere, sem dúvida, a práticas discursivas escolares. (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 40).

E ainda afirmam que é possível considerar que “os cadernos funcionam como produtores de saberes, e não meros transmissores” (2008, p. 40), a partir da observação dos mecanismos que o caderno põe em funcionamento, como por exemplo:

[...] Estabelecer uma correspondência entre a sucessão espacial das folhas e a sucessão temporal da tarefa é um dos saberes necessários, ainda que não suficiente para o uso do caderno de aula. Tal saber é produto desse dispositivo escolar especial. [...] Conceitos como os de margem e centro são outros tantos saberes produzidos pelo caderno escolar. Esse dispositivo requer para sua utilização um processo de aprendizagem das regras que determinam seu funcionamento. Como produto cultural, essas regras

só podem ser construídas em âmbitos especialmente instituídos para tais efeitos. [...] (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 40).

As autoras sinalizam, em diversos momentos, sobre a importância do caderno, do seu uso e da sua preservação, para diversos segmentos que possam vir a ser pesquisados futuramente e para a sistematização de aprendizagens no dia a dia escolar.

Antônio Viñao (2008) traz o seguinte questionamento: “o que entendemos por caderno escolar”? A partir de suas pesquisas, relata que se pode ter dois conceitos sobre tal objeto: “o estrito e o amplo”. O conceito estrito é simples: “um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares” (p. 19), lembrando que, este mesmo objeto a partir deste olhar estrito, pode ser utilizado para outros fins, como diário pessoal, caderno de contas, anotações etc. Já o conceito amplo é dado a partir de sua utilização por pesquisadores, que também inclui “os exercícios e trabalhos de alunos realizados em folhas soltas e costurados e encadernados posteriormente” (p. 19).

O autor relata, em seu artigo “Os cadernos escolares como fonte histórica: metodológicos e historiográficos”, que o olhar sobre o objeto “caderno” vai depender “da posição que adota” aquele que o observa, pois “o lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê” (VIÑAO, 2008, p. 15).

Para o autor, os cadernos escolares são “fontes histórico-educativa” e ter esse “olhar móvel” por parte do pesquisador é algo “relativamente simples”:

[...] trata-se de uma fonte, não menos complexa que outras, que durante as duas últimas décadas vem figurando no cruzamento de três campos historiográficos relacionados, inclusive complementares, mas com diferentes enfoques e interesses: a história da infância, a da cultura da escrita e a da educação. Nada estranho se se tem em conta que os cadernos escolares são, ao mesmo tempo, uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar. (VIÑAO, 2008, p. 15).

A partir desta análise, o autor mostra que o caderno tem tamanha importância por transpassar em diversas categorias, desde a construção da escrita infantil, no qual a criança irá registrar suas hipóteses até a aquisição da habilidade necessária para a escrita, até tornar-se o produto final daquele aprendizado, contendo marcas pedagógicas e carregando um “caráter disciplinador, controlador e condicionador pelos adultos” (VINÃO, 2008, p. 16).

Ainda, segundo o autor, o meio escolar e o caderno se complementam, de alguma forma, no âmbito escolar, pois “o meio escolar é um espaço incentivador que propicia a escrita infantil” e o caderno é “um documento” que, mesmo tendo intervenção direta do adulto/professor na questão do “caráter disciplinador”, permite observar, mesmo que de forma não tão clara em algumas ocasiões, “a personalidade do aluno, além de incluir referências a si mesmo, a seu mundo familiar e a seu entorno social” (VINÃO, 2008, p. 16).

Viñao (2008) também traz a ideia de que os cadernos continuam sendo um “instrumento ou objeto escolar”, em conjunto com os demais instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes, pois a partir deles, diversas gerações “assimilaram e aprenderam pautas reguladoras do uso da escrita e, em definitivo, do espaço gráfico” (p. 16), a partir da intervenção do adulto com suas correções e apontamentos. Sem se esquecer que é também um “produto da cultura escolar”, pois é utilizado pelo professor, de alguma forma, para “organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, das regras e pautas escolares” (p. 22) e, como produto dessa cultura, “reflete a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que é utilizado” (p. 22), por isso ele se tornou um objeto tão importante para o estudo da história da Educação, pois permite que o pesquisador se aproxime deste “tempo real escolar”.

Outra autora, que pesquisa sobre cadernos e temáticas relacionadas, é Anne-Marrie Chartier e seus textos trazem importante contribuição para os pesquisadores da área da educação. Chartier (2002) apresenta o conceito de “dispositivos escriturais” para cadernos, a partir da análise de Foucault para a ideia de “dispositivo”, que diz que “todo dispositivo é dispositivo de controle” (CHARTIER, 2002, p. 12). E complementa:

Eles são bem dispositivos de controle, inseridos em “estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentadas por eles”. Eles mostram não somente aquilo que os alunos aprendem ou no que fracassam em aprender, mas também como a escola muda quando as relações de força se deslocam. (CHARTIER, 2002, p. 23).

Ela também sinaliza a ideia:

[...] Através desses escritos, sejam eles provenientes de alunos da escola primária, da secundária ou da universidade, é possível confrontar o ensino desejado com o aprendizado praticado, passar das teorias pedagógicas ou dos textos prescritivos à sua utilização. Os textos escritos pelos alunos (anotações de aulas, lições manuscritas, exercícios escolares, provas) constituem uma fonte descontínua, elíptica, que se torna ainda mais rara quanto mais se afasta no tempo. Essa fonte é, ao mesmo tempo, fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade. (CHARTIER, 2007, p. 23).

O livro intitulado “Práticas de leitura e escrita – história e atualidade”, traz um apanhado de diversos artigos da autora, nos quais ela investiga, na sua grande maioria, “a história da escolarização da leitura e da escrita, os métodos de ensino da leitura na França” (CHARTIER, 2007, p. 8), adaptados pelas tradutoras a situações que ocorrem no Brasil, e, de forma mais ampla, “a história da formação docente e das práticas de ensino” (CHARTIER, 2007, p. 8). O objeto de pesquisa da autora são cadernos e manuscritos em folhas avulsas, guardados e arquivados por anos.

Para Chartier, os cadernos são, além de “dispositivos escriturais”, como “suportes de escritas”, que “definem atitudes, tanto na recepção quanto na produção, impõem limites, restringem ou alargam os usos possíveis que, no caso dos escritos escolares, concernem tanto ao trabalho dos alunos quanto ao dos professores” (CHARTIER, 2007, p. 46).

A partir da sua pesquisa, ela relata sobre as possibilidades que o “caderno do dia” ou “caderno único” – termos usados para denominar o

marco da utilização de um único caderno na série/ano, imposto pelas autoridades da escola republicana, por volta do ano 1868, conforme sua pesquisa – trouxe:

[...] preencher de forma econômica várias funções ao mesmo tempo, cruzando os olhares dos alunos, dos professores, dos inspetores e dos pais: vigiar o trabalho do aluno e o do professor, apreciar os progressos ao longo do tempo, comparar os alunos entre eles e fundamentar “objetivamente” as notas distribuídas [...]. (CHARTIER, 2007, p. 51).

Tais “virtudes” trazidas pelo uso de um único caderno, que aparecem na citação acima, podem ser apontadas ainda hoje como utilizadas, tanto pelas famílias dos alunos quanto pelos professores e supervisores de escolas, mesmo havendo mais de um caderno em uso pelo discente.

O caderno ainda é uma forma prática e rápida de acompanhar a evolução do aluno naquele ano escolar, podendo perceber os exercícios nos quais apresentava dificuldades e como foi acontecendo o seu progresso.

Outra pesquisadora importante da área, é Eliane Peres (2012). Ela conclui, em seu artigo intitulado “Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943–2010)”, em relação ao caderno e seu uso em pesquisas, como fonte de análise, que:

1) a constituição de um acervo dessa natureza é lenta e difícil, uma vez que esse suporte é descartável e desvalorizado após seu uso; contudo, algumas pessoas que o guardam fazem-no pelo valor sentimental, sendo, portanto, difícil – compreensivamente – sua doação; 2) o uso recente do caderno como objeto-fonte ainda requer a construção de metodologias de análise desse dispositivo; 3) problematizar e analisar a história da alfabetização através dos cadernos supõe um trabalho coletivo, que ainda está para ser feito. Muitas perguntas se colocam: o que efetivamente revelam? O que escondem? Quais são os limites dessa fonte-objeto? Quais indagações pode o pesquisador fazer ao folhear um caderno? Quais as relações possíveis de estabelecer? Como a história da alfabetização pode ser construída levando-se em conta os cader-

nos que foram preservados pelo tempo? Procurar responder essas questões e enumerar tantas outras possíveis e necessárias é tarefa para um coletivo de pesquisadores. (PERES, 2012, p. 103).

Peres (2012) aponta a importância do estudo do caderno e do seu uso como objeto e/ou fonte de pesquisa, para os estudos nos campos da História da Educação e História da Alfabetização. Porém, a autora também sinaliza a dificuldade na localização deste material e chama a atenção sobre a necessidade de se criar uma “cultura da preservação de determinados materiais (como diários de classe, cadernos, livros, exercícios, provas etc., fontes com as quais temos trabalhado no campo da história da alfabetização)” (PERES, 2012, p. 95).

Consideramos que o “caderno de alfabetização” é uma fonte importante que auxilia na compreensão dos processos de ensino da língua escrita e possibilita pensar sobre o que se considera relevante para ser registrado pelos alunos no conjunto das atividades escolares, em especial aquelas atividades referentes à leitura e à escrita. No trabalho com os cadernos, é importante ter-se em conta que, por um lado, eles revelam indícios de práticas, demonstram escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, concepções de língua e ensino, mas, por outro, possuem limitações enquanto objeto-fonte de investigação, uma vez que, obviamente, eles não dizem tudo do cotidiano de sala de aula, das professoras e dos alunos. (PERES, 2012, p. 96).

Na citação acima, Peres (2012) aponta sobre a importante fonte de pesquisa que é o caderno, mas também sinaliza que ele não tem a capacidade de registrar tudo que acontece dentro de uma sala de aula, afirmando que “cultura oral é um aspecto importante que precisa ser considerado no processo ensino-aprendizagem” (PERES, 2012, p. 97).

Peres (2017), em seu outro artigo “Viagens e passeios familiares e escolares registrados em cadernos de alunos”, traz uma discussão sobre o uso dos cadernos para escrita de redações, solicitadas pelos professores, envolvendo a temática “férias”: será que, dentro do conjunto de textos coletados para a pesquisa, quando as crianças escrevem a tal redação

como tarefa escolar, elas narram uma “experiência vivida? Desejada? Inventada? Copiada?” (PERES, 2017, p. 294).

A partir da análise desta temática, utilizando o caderno como objeto de pesquisa, pode-se obter diversos indícios de um grupo de estudantes, como: brinquedos e brincadeiras preferidos na época, diferenciação dos lugares visitados por estudantes da rede privada e pública, atividades que fizeram parte do cotidiano do grupo pesquisado, rede de relações familiares etc.

Peres (2017) diz que:

Em relação aos passeios e viagens escolares, o esforço é compreender que tipo de experiências dessa natureza as crianças têm tido no âmbito escolar, bem como evidenciar o quê esses registros revelam da escola como instituição cultural e das propostas pedagógicas, no período em questão. (PERES, 2017, p. 295).

A critério de informação, na cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul existe um anexo da Universidade Federal de Pelotas. O Hisales – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória e pesquisa, constituído como um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caderno não será o primeiro contato da criança com o mundo letrado, mas será o instrumento em que muitas delas irão registrar suas impressões diversas da escrita, suas hipóteses de escrita, suas tentativas e correções, enfim, será um diário, intencional ou não, das suas aprendizagens e desenvolvimentos da escrita infantil manuscrita.

A partir dessas ideias trazidas neste artigo, pode-se perceber o novo olhar que pesquisadores da área estão tendo em relação ao caderno como objeto/fonte de pesquisa. Além das diversas conceituações sobre cadernos, que mesmo com nomenclaturas diferentes visam a mesma importância, os autores também trazem a importância da conservação deste material, de existir lugares apropriados que armazenem esses objetos com cuidado, visando o seu uso futuro em pesquisas diversas por especialistas diversos.

Vale lembrar que é necessário que o docente tenha um olhar diferente sobre o uso do caderno no dia a dia escolar, como trouxe o autor Viñao, ver o caderno como “produto e produtor da cultura escolar, como gerador de discursos específicos e de efeitos específicos” (VIÑAO, 2008, p. 45).

Com base nesta fundamentação a respeito da importância dos cadernos, será dada a continuidade na análise dos mesmos e, em breve, o levantamento dos dados será realizado. A importância do caderno para a memória da Educação em todos seus âmbitos, está começando a ser valorizada como documento histórico, carregado de culturas e valores de uma determinada época. Certamente, com as pesquisas que estão surgindo e que irão surgir sobre a temática, seu preço diante de arquivos históricos será mais valorizado e mais respeitado diante dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, A-M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **revista brasileira de história da educação**, v. 2, n. 1 [3], p. 9-26, 2002.
- CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIUSTI, B. L. R.; DE GODOI, A. J.; DA COSTA, D. A. Cadernos escolares como patrimônio da educação brasileira. **ACERVO-Bo-**

letim do Centro de Documentação do GHEMAT-SP, v. 2, n. 2, p. 315-333, 2020.

GÓMEZ, A. C. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, v. 35, n. 1, 2012.

GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 35-48, 2008.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França-séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 115-141, 2001.

HÉBRARD, J. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 11-19, 2007.

MIGNOT, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 7-13, 2008.

PERES, E. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, 2012.

PERES, E. T. Viagens e passeios familiares e escolares registrados em cadernos de alunos (1957-2015). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 2, n. 5, p. 290-309, 2017.

VIÑAO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 15-33, 2008.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO COM OS SONS DAS LETRAS

*Aliene Pinto da Rosa*⁶

INTRODUÇÃO

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem (habilidade de segmentar os sons da fala). Ela é dividida em três níveis: consciência silábica, consciência das unidades intrassilábicas e consciência fonêmica.

Pensando no desenvolvimento dessa habilidade e nos benefícios futuros que pode trazer, no ano de 2016 eu desenvolvi com minha turma de Educação Infantil em uma escola da rede privada, uma proposta pedagógica com crianças de 3 e 4 anos, a partir do interesse delas em brincadeiras de roda com os sons das letras dos nomes. A proposta teve como visão enfatizar apenas um dos níveis, o nível da *Consciência Fonêmica*, e também a importância de realizar brincadeiras em sala de aula que dessem ênfase ao som das palavras e que possibilitasse aos alunos brincarem

⁶ Graduada em Pedagogia pela PUCRS. Pós-Graduada em Educação Infantil - Gestão e Docência pela PUCRS, Alfabetização e Letramento pela UNICID e Educação Inclusiva pela UNIASSSELVI. Mestranda na linha Teorias e Culturas em Educação pela PUCRS. Professora de Educação Infantil na rede privada e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal, ambas em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

com os sons e refletirem sobre eles. Essa ideia foi compartilhada com os pais para que soubessem da importância da sua estimulação para o processo de alfabetização que ocorrerá mais adiante.

O desenvolvimento cognitivo e de maturação da criança que está em processo de aprendizagem, conta muito para que ela desenvolva os níveis de consciência fonológica. Para Regina Lamprecht:

[...] essa consciência fonológica, [...] caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança (LAMPRECHT, 2009, p. 35).

Cada criança tem seu tempo específico de aprendizagem, tudo depende de como é a sua cognição, mas também depende de como a professora irá abordar isso em sala de aula. Portanto, cada criança adquire estas habilidades em tempos diferenciados e particulares, pois nenhum processo de cognição e de maturação é igual ao outro. Por este motivo, o professor deve ter um olhar muito atento às diferenças que aparecem em sala de aula, para poder realizar atividades que respeitem o tempo de cada um e que não forcem ninguém a tentar aprender antes do seu tempo. Desta forma, pode-se dizer que a consciência fonológica surge a partir da maturação da criança com relação à linguagem, ou seja, a partir dos 3 anos.

1. SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O desenvolvimento da consciência fonológica e os fatores que a influenciam e que são influenciados por ela, direta ou indiretamente, são discutidos amplamente por autores que possuem diversas abordagens. Mas a grande maioria trabalha com a ideia de que a idade é um fator relevante para o desenvolvimento e consolidação de habilidades meta-linguísticas.

Para confirmar este pensamento, baseei-me nos estudos de Carla Cielo (2001), que diz que as crianças, com as quais ela trabalhou durante

suas pesquisas, “apresentaram resultados do desempenho, na maior parte das tarefas, com diferença estatisticamente significativa entre os 4 e/ou 5 e/ou 6 e os 7 e/ou 8 anos de idade, praticamente havendo um ‘divisor de águas’ entre as faixas 4, 5 e 6 e as faixas 7 e 8 anos” (CIELO, 2001, p. 21).

Baseei-me também em Lamprecht (2009), que nos diz que “existe uma estreita relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita por crianças e adultos” (LAMPRECHT, 2009, p. 65). Consta que “a consciência fonológica auxilia na aquisição da escrita e a aquisição da escrita, por sua vez, auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica” (LAMPRECHT, 2009, p. 65). Como a Educação Infantil é base preparatória para os Anos Iniciais, compreendi a importância de atividades lúdicas nessa faixa etária que desenvolvam essa consciência.

A participação da consciência fonológica não ocorre somente no período de alfabetização (ou seja, a partir dos 6 anos), uma vez que, quando as crianças ingressam na escola, já trazem com elas habilidades fonológicas importantes para a aquisição da língua escrita. Além disso, muitas delas já têm contato desde muito cedo com material escrito e com situações de leitura e escrita, já estando inseridas em um ambiente de letramento.

Para Magda Soares (1998), letrada é a pessoa que faz uso de práticas sociais de escrita e leitura, ou seja, é a pessoa que está constantemente em contato com palavras, sejam elas em rótulos de produtos, em propagandas de televisão, em outdoors; enfim, é a pessoa que tem contato diário com palavras, mesmo que ainda não saiba lê-las fluentemente, mas consegue identificá-las. Como exemplo, podemos pensar em um adulto que não sabe ler nem escrever, mas reconhece o nome da sua linha de ônibus. Mesmo depois da aquisição da alfabetização pela criança, o processo de letramento segue acontecendo, tornando cada vez mais necessário as práticas de conhecimento de palavras, ou seja, de leitura.

Mesmo não dominando o código escrito, crianças e adultos letrados, segundo a concepção de Soares (1998), reconhecem que a língua falada é a base da língua escrita, o que aprimora as primeiras noções de consciência fonológica. Um exemplo disso é a capacidade que as crianças têm de lidar com rimas durante canções e brincadeiras, e que os

adultos possuem para criar versos e repentes mesmo sem dominarem o código escrito (LAMPRECHT, 2009, p. 101).

Portanto, conclui que o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser iniciado antes do ensino formal da escrita, antes de a criança entrar no primeiro ano do ensino fundamental, no transcorrer da Educação Infantil e, no decorrer de todo o processo de alfabetização, quando as crianças entram no 1º ano do Ensino Fundamental, este desenvolvimento é aprimorado conforme as atividades que forem trabalhadas e conforme o tempo de cognição de cada aluno.

1.1. PROPOSTA PEDAGÓGICA

A minha proposta pedagógica começou nos momentos de roda, nos quais utilizava os cartões dos nomes de cada criança e, em forma de brincadeiras e cantigas, ao falar cada um dos nomes se dava a entonação correta para cada letra e as crianças repetiam junto os sons, de forma lúdica, envolvendo todos do grupo. Em alguns momentos, também era feita a observação dos movimentos da boca pelo espelho e os demais alunos deveriam observar e comentar sobre o que eles estavam vendo o colega fazer. Todos se divertiam muito com essa dinâmica e, dessa forma, aprendiam cada vez mais.

Para Demo (2004, p. 14), a aprendizagem é uma “dinâmica reconstrutiva” (aspas do autor), de dentro para fora. Quer dizer que o aluno somente aprende se reconstruir o conhecimento. Não pode permanecer em escutar, copiar e devolver de modo reproduzido. Segundo o autor, conhecimento não se copia, se constrói. Porém o autor prefere usar o termo “reconstruir” apenas porque lhe parece mais modesto: “todos aprendizes partem daquilo que conhecem, dos saberes disponíveis, da nossa cultura e passado” (DEMO, 2004, p. 14). Por isso a importância de fazê-los vivenciar os sons, observar os colegas, experienciar em pequenos grupos até demonstrarem ter construído aquele conhecimento.

Em todas as atividades e especialmente nas fonêmicas, eu auxiliava os alunos dando alguns exemplos de como executar a tarefa, realizando os itens iniciais e somente então pedindo às crianças que fizessem a atividade. Desta forma, as crianças conseguiram compreender mais fa-

almente o que deveria ser feito na atividade, obtendo, assim, melhor desempenho na realização das mesmas. Quando havia dificuldades por parte da criança nas propostas, eu seguia os conselhos de Elizabeth Almeida e Patrícia Duarte (2003):

[...] utilize apoio visual de figuras, fale olhando para ela, com articulação clara, em um ritmo pausado, com rica entonação e em uma intensidade um pouco mais alta, o que pode ser retirado aos poucos, até que se chegue apenas à utilização da via auditiva por parte da criança (ALMEIDA, DUARTE, 2003, p. 5).

Este processo auxiliou as crianças no seu desenvolvimento cognitivo da consciência fonológica, de forma que as mesmas começaram a se “dar conta” de que as palavras que dizemos, os sons que pronunciamos, têm um símbolo para ser escrito, e que este “símbolo” tem um som. De uma maneira pragmática, posso dizer que os estudantes perceberam que a escrita é um reflexo da fala e a fala da escrita, e esta é uma noção importante que a criança precisa adquirir para ajudá-la no processo de alfabetização no futuro.

1.1.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Foram utilizadas diversas atividades durante a aplicação desta proposta pedagógica e algumas foram baseadas nos estudos de campo de Marilyn Adams et al (2006), que são:

- **Jogos de escuta:** estimulam a habilidade da criança em prestar atenção a sons de forma seletiva;
- **Jogos com rima:** usar rimas para introduzir os sons das palavras às crianças;
- **Consciência das palavras e frases:** desenvolver a consciência das crianças de que a fala é constituída por uma sequência de palavras (jogos com cartões utilizando os nomes deles e nomes de objetos da sala);

- **Consciência silábica:** desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as (sonoramente, através de atividades de escuta);
- **Introduzindo fonemas iniciais e finais:** mostrar às crianças que as palavras contêm fonemas e introduzir a elas a forma como os fones soam e como os percebemos quando os pronunciamos isoladamente (sonoramente, através de atividades de escuta);
- **Introduzindo as letras e as escritas:** introduzir a relação das letras com os sons da fala (utilizando os nomes de cada um, fazendo com que comecem a assinar seus trabalhos).

Dentre as várias atividades utilizadas, a maioria teve um retorno positivo por parte das crianças. Irei citar algumas aqui:

ATIVIDADE 1: Chamar as crianças a partir do som da primeira sílaba do seu nome

Era solicitado para que, no final da aula, enquanto os alunos esperavam seus responsáveis chegar, todos deveriam ficar sentados em suas mesas esperando serem chamados. Na hora que o responsável chegava, era falado somente o som inicial do nome de cada criança e todos deveriam adivinhar de que criança se tratava.

Exemplo: A professora aguarda na porta para ver qual familiar chegaria primeiro. Ao chegar o responsável da Manuela, a professora diz: “a criança que irá sair agora começa com o som de “ma”, quem sabe quem é?”. Aguarda-se para ver as respostas; somente após a resposta certa, chama-se o aluno para ir embora. Assim deveria ser feito com todos os alunos, umas duas ou três vezes por semana.

ATIVIDADE 2: Formando palavras a partir de um pedaço de outra palavra

Era lido para a turma uma pequena história de um livro infantil, mostrando sempre as figuras e imagens, para prender a atenção das crianças e aguçar a curiosidade delas. Após a leitura, era retirado do livro uma palavra, que era significativa para a história e, a partir da primeira sílaba

dela, começava a formar novas palavras com a turma. Para esta atividade, os alunos sentavam-se em roda e cada criança teve a vez de formar uma nova palavra a partir daquele som, tentando não repetir. Essa atividade era feita também levando em consideração a última sílaba da palavra, dando enfoque, também, para o som final das palavras.

Exemplo: Palavra retirada do texto é macaco; primeira sílaba “ma”. A professora começa, dando o exemplo: começando com “ma” tem a palavra “mala”. Agora o próximo da roda diz outra palavra que começa com esse som e assim por diante.

ATIVIDADE 3: Trabalhar uma cantiga folclórica com rimas finais

Uma das cantigas usadas foi a seguinte:

Réu, réu
Vai pro céu
Vai buscar o meu chapéu
Se for novo, trá-lo cá
Se for velho, deixa-o lá!

Primeiramente era cantando com a turma durante diversos momentos, com o objetivo das crianças decorarem a letra. Após, em um outro momento, era falado as frases da música, destacando as palavras: CÉU – CHAPÉU – CÁ – LÁ, da seguinte forma:

A professora fala para a turma: Réu, réu, vai pro ____ (as crianças devem completar); Vai buscar o meu ____; Se for novo trá-lo ____; Se for velho, deixa-o _____. A cada palavra cantada, batíamos palma concomitantemente.

Essa atividade foi adaptada para diversas cantigas e músicas, que eram conhecidas pela turma e que fazíamos em diversos momentos como: fila para deslocamentos, espera do lanche, espera de aulas especializadas etc.

O objetivo era fazer com que as crianças percebessem que as frases são formadas por palavras.

ATIVIDADE 4: Trabalhando com provérbios curtos

Alguns provérbios pequenos que foram trabalhados: “Filho de peixe, peixinho é”; “Tamanho não é documento” e “Quem vê cara não vê coração”.

A turma ficou sentada em roda, de forma que todos podiam se ver e ouvir perfeitamente. Então, era dito um provérbio de cada vez para eles, de forma clara e pausada, separando as palavras do provérbio oralmente. Assim: filho (pausa) de (pausa) peixe (pausa) peixinho (pausa) é (pausa).

Após, em grupo, contávamos o número de palavras que cada provérbio tem (filho – 1, de – 2, peixe – 3, peixinho – 4, é – 5, então, tem 5 palavras). Também era questionado da turma qual provérbio era maior (qual tinha mais palavras), unindo assim, a matemática.

O objetivo desta atividade era levar as crianças a perceberem que as frases poderiam ter diferentes números de palavras, ao falar vocábulo por vocábulo.

ATIVIDADE 5: Passeando pela floresta (explorando o som dos animais)

Nesta atividade tinha música na sala e figuras de animais espalhadas por todos os cantos. Os alunos caminhavam pela sala, ouvindo a música que estava tocando, quando esta parava, eles deveriam parar também e olhar perto de qual animal estavam e então deveriam imitar o som deste animal.

ATIVIDADE 6: Fazendo sons com a boca

A turma ficava sentada em rodinha e no meio tinha um dado grande. Em cada lado do dado tinha um desenho: chuva, campainha, carro, galinha, cavalo e cobra. Um aluno por vez jogava o dado e a imagem que ficava para cima deveria ser imitada por ele com a boca. Os colegas que ficavam ouvindo deveriam dizer se a imitação dele foi boa ou se ficou difícil distinguir o que era.

O objetivo deste jogo era estimular as crianças a fazerem sons diferentes com a boca, mexendo a língua de forma diferenciada com que estão acostumadas a fazer.

ATIVIDADE 7: Trocar os fonemas de palavras de músicas conhecidas

Em roda, cantávamos a música “o sapo não lava o pé”, que todas conheciam e adoravam. A cada término da letra, cantávamos a música trocando a vogal de cada palavra, passando por todas as vogais. Exemplo: o sapo não lava o pé, não lava porque não quer; a sapa na lava a pá, na lava parca na cá; e sepe ne leve pe, ne leve perque ne que; i sipi ni livi pi, ni livi pirqui ni qui; e assim por diante.

O objetivo desta atividade era estimular a troca dos sons, para que as crianças fizessem oralmente e, ao mesmo tempo, prestassem atenção ao som que estavam ouvindo, fazendo ligações fonêmicas.

ATIVIDADE 8: Rimando com a música “Fui ao mercado”

Em diversos momentos da rotina, cantávamos a música “Fui ao mercado comprar café, veio a formiguinha e subiu no meu pé. Eu sacudi, sacudi, sacudi, mas a formiguinha não parava de subir. Fui ao mercado comprar batata roxa, veio a formiguinha e subiu na minha coxa etc...”. Estimulava-se que as crianças criassem novas rimas, combinando os sons, para as outras partes do corpo que a formiguinha iria subir.

O objetivo desta atividade era sensibilizar as crianças a prestar atenção aos sons das rimas e conseguir formar novas rimas com outras palavras.

ATIVIDADE 9: Produção de texto coletivo

Era feita a leitura de um livro infantil aos alunos. Em seguida, era solicitado que os alunos recontassem a história, levantando o dedo para contar um de cada vez, sempre o próximo começando de onde o que falou antes parou. As frases que iam sendo ditas eram anotadas em uma folha ou em um quadro, organizando as ideias expressadas pelos alunos e formando uma nova história.

Em outro momento, foi lido para turma o livro original e a história que foi criada por todos, para que pudessem fazer uma comparação do que estava igual e do que ficou diferente.

O objetivo desta atividade era fazer com que os alunos prestassem mais atenção às histórias que são contadas e que conseguissem reproduzi-las quando necessário.

Essas são apenas algumas das diversas atividades utilizadas durante a aplicação da proposta pedagógica, desenvolvida com crianças de 3 e 4 anos. Todas foram bem aceitas por elas porque foram desenvolvidas de maneira lúdica, através de jogos, brincadeiras e durante a rotina da turma.

Para facilitar e auxiliar nessa aprendizagem, era necessário estimular as crianças a sentirem a forma como a sua boca e a posição da sua língua mudavam ao pronunciar sons diferentes. Adams (2006) nos propõem a convidar as crianças a olhar umas para as outras enquanto produzem um determinado fonema, ou que seja dado a elas um espelhinho para que observem o movimento das próprias bocas ao pronunciar as diferentes palavras. Quanto mais abordagens o professor utilizar, mais probabilidades ele encontrará de que cada criança encontre sua forma de entender a natureza dos fonemas (ADAMS, 2006, p. 103).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho desenvolvido durante todo o ano em que fui professora regente da turma, pude perceber um imenso progresso no aprendizado das mesmas quanto à consciência das palavras e quanto à escrita do seu nome. Acompanhei os demais anos deste grupo de alunos na Educação Infantil, até chegarem ao primeiro ano do Ensino Fundamental e, ao averiguar junto às professoras responsáveis, descobri que, por aqueles alunos terem trabalhado a consciência fonológica durante a educação infantil, a alfabetização ocorreu com sucesso ainda no primeiro trimestre.

Ao ter esse retorno, não pude deixar de lembrar de Piaget (1999) que nos trouxe a ideia de que “o aprendizado é um processo gradual no qual a criança vai se capacitando em níveis cada vez mais complexos do conhecimento, seguindo uma sequência lógica do pensamento” (PIAGET, 1999, p. 71). Levando este conceito em consideração, vejo a importância de que cada professor tenha em mente a ideia de respeitar o tempo de aprendizado de cada um de seus alunos, procurando sempre não pular nenhuma etapa e deixá-los construir suas hipóteses e seus co-

nhcimentos sozinhos, apenas mediando a aprendizagem e dando subsídios para facilitar a sua aquisição.

Pude perceber também a importância do docente de Educação Infantil em dar espaço nas suas aulas para atividades lúdicas que desenvolvam a consciência fonológica dos educandos. A partir dessas atividades a criança irá construir de forma mais sólida seu conhecimento sobre as letras, sabendo os sons que elas representam tanto sozinhas quanto nas sílabas e nas palavras formadas.

Percebi que é muito importante que os professores de Educação Infantil deem uma maior ênfase em atividades de consciência fonológica (atividades lúdicas), pois é neste período que se inicia a formação da consciência sobre a fala, o que tornará o processo de alfabetização mais fácil de ocorrer em seu devido tempo.

Os professores devem propiciar aos alunos situações reais de leitura e produção de textos (mesmo que sejam sob o auxílio direto do professor), fazendo com que o hábito de ler faça parte da realidade desses educandos, tornando-se algo prazeroso de se fazer.

A consciência fonológica pode ser vista pelos professores como um fator que pode facilitar a aquisição da escrita e da leitura e, portanto, deve ser contemplada em diversas atividades de sala de aula, como: jogos, leitura, exploração de textos com rimas e aliterações, exploração dos sons dos animais e objetos, cantigas populares, trava-línguas etc. A capacidade de refletir sobre os sons da fala, que as crianças adquirem com essas atividades, é de extrema importância para o período inicial de desenvolvimento da leitura e da escrita, que ocorrerá a partir do último nível da Educação Infantil (a partir dos 5 anos).

Adriana Costa (2002), em sua pesquisa, trouxe a confirmação de que “os sujeitos que chegam com níveis de consciência fonológica mais altos no 1º ano do ensino fundamental são justamente aqueles que apresentam menos dificuldades na hora de grafar a sua língua” (COSTA, 2002, p. 142). Com base nesta afirmação e nas atividades que desenvolvi com meus alunos, posso dizer que existe realmente uma relação direta entre consciência fonológica e a aquisição da escrita e da leitura, sendo que a criança que teve boa base em atividades que desenvolvessem a consciência fonológica terá, com certeza, melhor de-

sempenho e rapidez em seu processo de alfabetização, tornando sua compreensão mais sólida.

Com certeza os professores de Educação Infantil que utilizam esse tipo de atividade durante seus diversos momentos em sala de aula, contribuem de forma significativa para diminuir o fracasso escolar nos primeiros anos do ensino fundamental, não importando a classe social dos alunos da escola. Todas as crianças, independentemente do seu poder econômico, terão diferentes tempos de aprendizagem e isto deve ser respeitado e levado em consideração sempre.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência Fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALMEIDA, E. C.; DUARTE, P. M. **Consciência Fonológica – Atividades Práticas.** Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- BERTON, M. P. **Estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil.** Monografia (Especialização em Educação Infantil – Gestão e Docência). PUCRS, Porto Alegre, 2009.
- BRASLAVSKY, B. P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura.** São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método Fônico.** 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita – como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** 4. ed. São Paulo: Memnon, 2004.
- CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 76, p. 41-49, fevereiro de 1991.
- CIELO, C. A. **Habilidade em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

- COSTA, A. C. **Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, PUCRS, 2002.
- DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREITAS, G. de C. M. **Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro.** Porto Alegre: Letras de Hoje, 2003.
- FREITAS, G. de C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.
- LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Consciência dos sons da língua – Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores da língua inglesa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição Fonológica do Português – Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SOARES, M. **Letramento – um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita – Uma abordagem teórica e prática a partir da Consciência Fonológica.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORES DE OUTRAS ÁREAS

José Carlos Pistilli⁷

INTRODUÇÃO

O dia a dia da escola pública de educação básica, nos dá sinais de que a matemática é disciplina que apresenta grandes dificuldades tanto para estudantes como para professores. Muitos dos obstáculos ligados ao seu ensino se devem a estigmas tais como: matéria chata, fora da realidade, dissociada de outros saberes escolares e de professores alienados sem noção de seu papel social. As estatísticas mostram, histórica e objetivamente, que matemática é a disciplina que apresenta a maior incidência de reprovações.

Nossas observações são reforçadas por estudiosos quando, há décadas, afirmam que o ensino da matemática padece de maior falta de definição de objetivos em nossas escolas e que são raras as discussões sobre o assunto, apesar de esforços de professores para melhorar os resultados

7 Professor Civil da Rede Federal da Aeronáutica. Trabalhou durante 30 anos na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro em regência de turma. Engenharia (UFF), Licenciatura em Matemática e Ciências (FEUC), Mestre em Educação (UNESA) e em Engenharia (Cope/UFRJ). Doutor em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ).

de seu trabalho, diversificando métodos, técnicas e processos de ensino (RODRIGUES, 1996).

Somos concordantes com o fato de que a matemática é de todas as disciplinas aquela que mostra, de modo exemplar, o desastre da educação. Parece que o sistema está entrando em colapso via ensino da matemática, repleta de equívocos, e permanecemos insistindo em melhorar o que não pode ser melhorado (D'AMBRÓSIO, 1998).

Principalmente nos últimos anos, o mercado promove lançamentos de livros com títulos que insistem em expressões tais como “Nova Matemática”, “Matemática e Cidadania”, “Matemática e Vida”, “Matemática e Realidade”, dentre outros igualmente sugestivos. No entanto, quando analisamos os fundamentos desses materiais de ensino parece que há muito pouco ou quase nada de novo, de vida, de cidadania e de realidade. Essas tentativas acabam gerando um sentimento de frustração e descrédito em cada professor, bem como um desejo de procurar alguma luz para a melhoria de seu ensino (D'AMBRÓSIO, 1998). Tal problemática vem gerando reflexões sobre o papel da matemática na dinâmica da complexidade e da interdisciplinaridade e na direção da formação da cidadania na perspectiva crítica, ousada e humana (FAZENDA, 1979; FREIRE, 2002; FREIRE & SHOR, 2006; JAPIASSU, 1976; MORIN, 2000).

Sabemos que estudantes do ensino fundamental estão numa fase da vida escolar e faixa etária em que vivenciam mudanças ocorridas no corpo, na mente e na postura emocional. Nessa linha de raciocínio, cabe à escola repensar suas práticas e sua responsabilidade na formação de futuros cidadãos.

Estamos, em sintonia com conceito de Etnomatemática (D'AMBRÓSIO, 1993) e outros tantos estudiosos da área, convencidos de que ética, criticidade, consciência de direitos e de deveres, senso de justiça e de humanidade precisam nortear o ensino de todas as disciplinas, e aqui destacamos a matemática que tem muito a contribuir na criação de vínculos com o contexto político do país e os caminhos da economia adotada por nossos governantes. Frisamos que tal dinâmica passa pela problematização de situações básicas e práticas de nossa própria subsistência e precisam constantemente ser trabalhadas através dessa disciplina.

Deparamo-nos, via de regra, com a ideia míope de que essas reflexões assim como o papel de formação para a cidadania cabem apenas às ciências sociais. Lamentável é que esse modo de pensar, em geral, se estabelece e se reverbera no âmbito do ensino da matemática e, conforme assinalam vários autores, esse processo tem raízes nas universidades (FRIGOTTO, 2001; MASSETO, 1998). Entendemos que tal processo acaba por reforçar mecanismos de aversão à matemática, de fracasso escolar e de exclusão de estudantes. Entendemos, também, que a formação para a cidadania através da matemática é ponto fundamental para a melhoria da qualidade de ensino dessa disciplina e ponto de partida para sua inserção em projetos interdisciplinares fundamentais no incremento da qualidade da educação como um todo. Essa melhoria pressupõe protagonismo e responsabilidade do professorado na luta por melhores condições de trabalho e salariais, na proporção de sua consciência social. Peça fundamental dessa engrenagem conforme nos sinalizam diversos pensadores há décadas (D'AMBRÓSIO, 1993; SERBINO, 1998) é a reformulação da formação profissional a partir dos cursos de licenciatura.

A vivência no cotidiano escolar nos revela que nem todos os docentes de matemática assumem ou mesmo percebem a dimensão dessa responsabilidade social. Por motivos diversos muitos assumem compromisso com essa dimensão de seu trabalho ao passo que outros parecem ignorá-la. Diante do exposto, a partir de representações de professores das diversas disciplinas, exceto os professores de matemática, fomos impulsionados a realizar o presente estudo no sentido de analisar a problemática aqui apresentada, na visão diversificada dos distintos atores das diversas áreas do saber do processo educativo escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido junto a 113 docentes das diversas áreas com exceção de matemática em escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, localizadas na Ilha do Governador, em contraponto a estudo similar quando os entrevistados foram os professores de matemática. Estabelecemos contato com a Coorde-

nadoria Regional de Educação responsável pelas escolas envolvidas na investigação para obtermos autorização para a realização de entrevistas com professores nos intervalos do horário de trabalho. A partir da aceitação por parte desses profissionais, a coleta de dados ocorreu no período de abril a dezembro de 2011. As entrevistas, semiestruturadas apoiadas em questionário semiaberto, por se tratar de instrumento eficaz em pesquisas qualitativas, facilitou a liberdade de expressão dos entrevistados na exposição de seus pontos de vista (LU-DKE & ANDRÉ, 1996). Este questionário foi composto por diversas questões que visaram identificar: 1. tempo de experiência docente na rede municipal; 2. escolaridade do entrevistado; 3. percepção do entrevistado sobre a importância da formação para a cidadania através da matemática; 4. percepção do entrevistado sobre as dificuldades na realização do trabalho de formação para a cidadania e 5. percepção do entrevistado sobre o quanto a formação profissional em matemática limita o trabalho de formação para a cidadania (Figura 1).

Figura 1 – Questionário

1. Qual seu tempo de experiência como professor da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro?
2. Qual seu nível de escolaridade mais elevado? (Graduação, Pós-graduação ou Mestrado/Doutorado)
3. Marque sobre a reta de 0 a 10 com um traço vertical a importância dada pelo professor de matemática à formação para a cidadania. Explique sua resposta. Diga se há outra(s) atividade(s) que você acha importante.
0 10
4. Marque sobre a reta de 0 a 10 com um traço vertical o grau de dificuldade encontrada pelo professor de matemática para realizar o trabalho de formação para a cidadania. Explique sua resposta.
0 10
5. Marque sobre a reta de 0 a 10 com um traço vertical o quanto a formação profissional do professor de matemática limita o trabalho de formação para a cidadania. Explique sua resposta.
0 10

Ao longo desse processo, optamos por uma abordagem mista predominantemente qualitativa, a qual:

[...] trabalha com o universo de significados, crenças e privilegia valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reproduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Nas perguntas do questionário foi empregada a Escala Bipolar Linear de Diferencial Semântico constituída por um segmento de reta de 10 cm para registro das marcações de 0 a 10 atribuídas pelos entrevistados. Foram realizadas análises das respostas dadas pelas marcações na reta apresentada nas entrevistas por meio das diferenças entre as médias obtidas em cada tabela. Os entrevistados puderam também se expressar livremente por escrito ou verbalmente, em complemento às marcações sobre as retas.

RESULTADOS

As respostas às perguntas 1 e 2 foram usadas para a montagem de tabelas relacionadas às demais perguntas, objeto de nossas análises.

Com relação à pergunta 3, as respostas dos entrevistados indicam suas percepções acerca da importância dada pelos seus colegas de matemática à formação para cidadania através da sua disciplina. Dividimos o total de entrevistados (75) em 3 faixas de escolaridade: graduação, pós-graduação e mestrado/doutorado. As médias das anotações na reta foram respectivamente: 5,6; 5,2 e 4,5. O grupo de entrevistados também foi dividido por tempo de experiência. As médias das anotações foram respectivamente: 5,5; 6,5; 5,5; 3,9; 4,8; 4,5. Podemos verificar que a média total das anotações na reta é de 5,1 (Tabela 1).

Tempo de experiência profissional dos docentes (em anos)	Número de docentes por suas escolaridades e média das suas marcações na reta			Total de docentes/ tempo de experiência e média das marcações na reta
	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado/ Doutorado	
Até 5	m = 6,0	m = 6,5	m = 4,0	m = 5,5
6 – 10	m = 7,1	m = 6,2	m = 6,0	m = 6,5
11 – 15	m = 6,2	m = 6,1	m = 4,2	m = 5,5
16 – 20	m = 4,2	m = 3,5	m = 4,0	m = 3,9
21 – 25	m = 5,1	m = 5,0	m = 4,2	m = 4,8
+ de 25	m = 5,0	m = 4,0	m = 4,5	m = 4,5
Total de docentes/ escolaridade e médias das marcações na reta	m = 5,6	m = 5,2	m = 4,5	m = 5,1

Tabela 1. Importância dada à formação para a cidadania

m = média das marcações na reta do questionário. Fonte: elaboração própria

Com relação à pergunta 4, as respostas indicam o grau de dificuldade percebido pelo entrevistado no trabalho de formação para a cidadania. Esse resultado foi dividido em duas etapas: Na primeira, levamos em consideração a escolaridade do docente. Em ordem crescente de escolaridade, as médias das marcações foram: 8,2; 8,6 e 8,9. Na segunda, levamos em consideração o tempo de experiência. Em ordem crescente de tempo, as médias das anotações na reta graduada foram: 8,0; 9,0; 9,0; 8,5; 8,2; 8,5. Podemos verificar que a média total das anotações na reta é de 8,6 (Tabela 2).

Tabela 2. Grau de dificuldade no trabalho de formação para a cidadania

Tempo de experiência profissional dos docentes (em anos)	Número de docentes por suas escolaridades e média das suas marcações na reta			Total de docentes/ tempo de experiência e média das marcações na reta
	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado/ Doutorado	
Até 5	m = 7,2	m = 8,4	m = 8,2	m = 8,0
6 – 10	m = 9,0	m = 9,1	m = 8,8	m = 9,0
11 – 15	m = 8,5	m = 9,0	m = 9,5	m = 9,0
16 – 20	m = 8,0	m = 8,4	m = 9,0	m = 8,5
21 – 25	m = 7,8	m = 8,3	m = 8,5	m = 8,2
+ de 25	m = 8,3	m = 8,0	m = 9,0	m = 8,5
Total de docentes/ escolaridade e médias das marcações na reta	m = 8,2	m = 8,6	m = 8,9	m = 8,6

m = média das marcações na reta do questionário. Fonte: elaboração própria

Ainda sobre a pergunta 4 observamos que, na visão dos entrevistados, entre os problemas que mais obstruem o trabalho docente de matemática estão: baixa remuneração/más condições de trabalho assim como conteúdos e formação profissional inadequados. A tabela 3 retrata tal percepção em forma de percentuais de citações.

Tabela 3. Percentual de citação dos problemas que mais obstruem o trabalho docente

Problemas citados	Número de docentes por suas escolaridades		
	Graduação	Pós-graduação	Mestrado/ Doutorado
Baixa remuneração/más condições de trabalho	75 %	70 %	75 %
Conteúdos inadequados	70 %	80 %	75 %
Formação profissional inadequada	75 %	70 %	80 %

Com relação à pergunta 5, as respostas revelaram percepções de entrevistados do quanto a formação profissional do professor de matemática é limitada no que se refere ao trabalho de formação para a cidadania. Dividimos esse resultado em duas etapas: A primeira, levando em consideração a escolaridade do docente, dividido em 3 faixas. Em ordem crescente de escolaridade, as médias das marcações na reta foram: 7,2; 8,4; 8,7. Observamos que quanto maior a escolaridade mais o entrevistado atribuiu à formação profissional os problemas na prática docente. A segunda, leva em consideração o tempo de experiência. Em ordem crescente de tempo, as médias das marcações foram: 6,9; 7,2; 8,3; 8,5; 9,0; 8,7. Podemos verificar que a média total das anotações na reta é de 8,1 (Tabela 4).

Tabela 4. Formação profissional limitante do trabalho de formação para a cidadania

Tempo de experiência profissional dos docentes (em anos)	Número de docentes por suas escolaridades e média das suas marcações na reta			Total de docentes/ tempo de experiência e média das marcações na reta
	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado/ Doutorado	
Até 5	m = 6,0	m = 6,9	m = 7,7	m = 6,9
6 – 10	m = 5,7	m = 7,8	m = 8,0	m = 7,2
11 – 15	m = 6,9	m = 8,9	m = 8,9	m = 8,3
16 – 20	m = 7,8	m = 8,7	m = 8,8	m = 8,5
21 – 25	m = 8,5	m = 9,0	m = 9,5	m = 9,0
+ de 25	m = 7,9	m = 8,8	m = 9,4	m = 8,7
Total de docentes/ escolaridade e médias das marcações na reta	m = 7,2	m = 8,4	m = 8,7	m = 8,1

m = média das marcações na reta do questionário.

DISCUSSÃO

Com relação ao tempo de experiência profissional dos entrevistados, essa variável não se mostrou expressiva na diferenciação das res-

postas e portanto fica aqui desprezada na análise da problemática. Ao contrário, com relação à variável escolaridade, os docentes de forma geral, com maior escolaridade, mostraram-se mais críticos com relação aos seus colegas professores de matemática. Quanto à importância dada à formação da cidadania, a média total das marcações sobre a reta apresentada no questionário foi de 5,1. Importa aqui destacar o fato de que em pesquisa anterior em que os entrevistados foram os próprios professores de matemática, essa média foi de 7,32 (PISTILLI, 2021), o que sugere que professores de outras áreas tem percepções mais críticas acerca do ensino da matemática.

Quanto ao grau de dificuldade no trabalho de formação para a cidadania a média total das marcações sobre a reta apresentada no questionário foi de 8,6. Importa aqui destacar o fato de que em pesquisa anterior, quando os entrevistados foram os próprios professores de matemática, essa média foi praticamente a mesma (PISTILLI, 2021). Tal fato sugere que professores de outras áreas igualmente aos de matemática compartilham preocupações acerca da existência de problemas existentes dentro do ensino da matemática.

Com relação às percepções de entrevistados sobre o quanto a formação profissional do professor de matemática limita o seu trabalho de formação para a cidadania, a média total das marcações sobre a reta apresentada no questionário foi de 8,1. Frisamos o fato de que em pesquisa anterior, quando os entrevistados foram os próprios professores de matemática, essa média foi de 7,0 (PISTILLI, 2021). Tal fato sugere que professores de outras áreas tem percepções mais críticas acerca da formação inadequada do professor de matemática.

Sobre as falas de entrevistados a respeito da matemática e de seus professores, cabe salientar que grande parte dos entrevistados expressou elogios quanto à competência técnica e ao conhecimento do conteúdo da matemática. Ao mesmo tempo, teceram inúmeras críticas e preocupações com as limitações de seus colegas quanto à dimensão social de seu trabalho. Enfatizaram a postura desmotivada, acrítica e despolitizada de professores dessa disciplina com relação às dificuldades encontradas no trabalho de formação da cidadania de seus alunos: “É bem coisa de professor de matemática dizer que não é sua função qualquer coisa que

não seja ensinar bem a matemática... pois o resto vem depois e os outros professores fazem melhor». Alguém reclamou que “Falam da dificuldade de aprender e do desinteresse do aluno e insistem em citar as indisciplinas e incivildades e violências trazidas da rua e da favela para dentro da escola...”. Cabe aqui acrescentar que as dificuldades de relacionamento enfrentadas por professores, em sua maioria, foram atribuídas à cultura da violência que faz parte do meio urbano e afetam em cheio os estudantes oriundos de famílias socialmente marginalizadas, parte predominante nas escolas da rede pública (VAN ZANTEN, 2001): “Fico triste quando escuto colegas de matemática repetirem as mesmas cantilenas de que é difícil conversar com aluno sobre questões sociais e etc... pois eles são frutos da marginalidade e etc...”; “muitos reproduzem as mesmas ideias alienadas, alienantes e preconceituosas sobre cidadania, sobre consciência de seus direitos e deveres...”; “É comum ver professores ‘jogando’ em cima do aluno a culpa das mazelas ou repetindo o que diz o senso comum, quando assinala que ‘a escola de hoje não é como antigamente’”. Assim, a escola se transformou numa instituição distante do compromisso social para atender adequadamente às novas gerações em função de sua origem social (MELLO, 1982).

A insatisfação e a desmotivação dos docentes são uma constante. Sem perspectiva de solução à vista, não poucos professores parecem estar à beira do desespero e assim “muitos acabam literalmente abandonando o barco pois repetem sempre que o dinheiro não dá para as despesas mas na hora de lutar por melhorias eles são uns alienados...”. Cabe ressaltar que a impotência materializada na baixa remuneração, se reflete em cheio na prática pedagógica (PUCCI, 1991). Os meios de comunicação e seu poder de convencimento denegridor contribuem como reforçadores do processo de desvalorização do professor, atribuindo à má formação do professor culpa pela evasão escolar e pelos resultados insatisfatórios da aprendizagem. Mas, não mencionam as péssimas condições de trabalho: “É só prestar atenção nas piadas da televisão e ver o quanto valem para a sociedade!” (FRANCHI, 1995).

Muitos entrevistados atribuíram à má formação nas licenciaturas o fato da matemática ser tão desinteressante para os estudantes e ter seus conteúdos tão inadequados e/ou defasados da realidade: “Parece que o

professor de matemática tem prazer em desfazer o encantamento tão latente na fase da infância e adolescência. Aí me pergunto sobre o que as licenciaturas estão fazendo com seus estudantes. Dessa maneira, como imaginar esse profissional trabalhando em prol de formação de cidadania?” No período entre a infância e a adolescência, nossos alunos do ensino fundamental vivem processos de transformações rumo à maturidade, motivados pela energia do encantamento e do prazer (ALVES, 1995). São muito receptivos à espera de informações e atividades que tenham vínculo com suas vidas. Não somos preparados para aproveitar eficazmente essa energia e encontrar caminhos atrativos através da matemática e, por meio da informalidade, criatividade, ludicidade, superar os estigmas negativos que emperram sobremaneira seu ensino a partir da realidade do estudante e, portanto, seu papel de formação para a cidadania.

Um dos entrevistados sustentou a ideia de que “são muitos os professores de matemática que ostentam uma suposta independência e autonomia da disciplina tal como uma entidade pairando acima dos demais saberes e alheia a uma realidade concreta”. Esse é caminho inverso à tão apregoada e discutida interdisciplinaridade, por diversos estudiosos, ao longo de décadas, fundamental no trabalho de educar para a cidadania (BERGER, 1972; FAZENDA, 1979; JAPIASSU, 1976; MORIN, 2000). Ainda refletindo sobre a fala dessa entrevistada, tão parecida com muitas outras que encontramos no presente estudo, queremos lembrar que o professor de matemática tende a manifestar-se como um profissional alheio à totalidade social, com visão muito restrita em relação à problemática que o aflige, no cotidiano profissional. As marcas de consciência do papel social do professor de matemática parecem apagadas. Poucos professores, em raros momentos, justificaram seus sentimentos por meio de explicações pautadas em razões sociais, econômicas, políticas ou históricas. A falta de clareza dos entrevistados sobre as causas sociais e políticas, ficou mais evidente entre os que têm menor escolaridade, quando falaram dos fatores que dificultam a sua prática docente. As diversas dificuldades enfrentadas pelo professor perpassam condições de trabalho e remuneração e convergem para às relativas à sua formação profissional que

precisam ser reformuladas com urgência, sem o que, continuaremos dando murro na ponta de faca.

CONCLUSÃO

As representações dos docentes das diversas disciplinas entrevistados no presente estudo sobre a prática pedagógica do professor de matemática atuante na educação básica nos leva a pensar que essa prática precisa estar voltada para os moldes da cidadania o que contribuirá em muito para a formação de indivíduos capazes de promover mudanças em suas vidas e na sua inserção na sociedade. O trabalho de formação para a cidadania deve consistir de práticas diversificadas e integrativas e na dinâmica de interdisciplinaridade, caminho capaz de conduzir nossos alunos à consciência de seus direitos e deveres, alicerces para construção de valores de humanidade. No caso da matemática, seus fundamentos devem ir da teoria para a prática e ser direcionados à contextualização das diversas situações que envolvem a vida do estudante e a partir do estudante (D'AMBRÓSIO, 2009).

As ideias trazidas nas falas dos entrevistados numa visão de outro ângulo, diversa à percepção do professor de matemática nos traz subsídios importantes para a melhoria do ensino da matemática que, como de qualquer outra disciplina, tem como requisito melhoria nas condições de trabalho e salarial e, no caso específico da matemática, tem peso preponderante a reformulação de sua formação profissional. Tal reformulação consiste na importância da prática docente voltada para a formação para a cidadania o que significa a elevação do nível de consciência do papel social de seus professores.

Nessa linha de pensamento é fundamental que a formação profissional propicie os elementos essenciais ao desenvolvimento da postura crítica do professor não só no que se refere à problemática docente e profissional, incluindo aqui o seu engajamento nas lutas por melhorias nas condições de trabalho e remuneração, em seu sentido estrito, como também no que se relaciona à compreensão do contexto socioeconômico, político e ideológico em que a educação está situada e para o qual converge.

Essa utopia de caráter integrador implicará a superação das antigas e sempre renovadas práticas personalistas, de improvisação, de entraves burocráticos, de autoritarismo, de exclusão da maioria, do elitismo, do conteudismo e tantos outros vícios que emperam o andamento da escola, no sentido de sua democratização. Com esse propósito, merecem destaque as experiências curriculares promovidas pelas disciplinas da área de fundamentos, tais como: filosofia, sociologia, economia da educação, psicologia e antropologia, numa perspectiva interdisciplinar (PIS-TILLI, 2021). Estamos convencidos de que essa transformação será um passo a mais, no combate à tendência tecnicista, e portanto, acrítica, que historicamente tem permeado a formação não apenas de professores de matemática e assim pensamos estar em direção ao melhor exercício do magistério em geral, o que pressupõe a conscientização da importância social e interdisciplinar do professor de matemática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- BERGER, G. **Opinions and Facts in interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities**. Paris: OECD, 1972.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1993.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática da teoria à prática: Uma breve Introdução da matemática e sua história**. São Paulo: Papyrus Editora, 2009.
- DEMO, P. **A Pobre Educação Pobre – Alguns problemas de falta de recursos – MEC**. *Revista: Educação e Sociedade – Cedes*. São Paulo: Cortez, 1981.
- FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Ensinar exige estética e ética**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FRANCHI, E. P. **A causa dos professores**. São Paulo: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade de escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação – abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- MASETTO, M. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- MELLO, G N. de. **Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1982
- MINAYO, M. C. (Org.). **Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PISTILLI, J. C. T. Representações de professores sobre a formação para a cidadania através da matemática. In: RABELLO, E. T. *et al.* (orgs.). **Visões sobre o ensino e a educação**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.
- PUCCI, B. **O processo de proletarização dos trabalhadores em educação**. Porto Alegre: Pannoaonica, 1991.
- RODRIGUES, L. L. **Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. Brasília: UCB, 2005.
- SERBINO, R. V. *et al.* (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- VAN ZANTEN, A. **L'école de la périphérie: scolarité et ségrégration en banlieue**. Paris: PUF, 2001.

O ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA: UM FOCO NAS ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO

Edilson Azevedo Lopes⁸

INTRODUÇÃO

Mostraremos com muita clareza a tamanha importância que a EJA traz para o Brasil. A modalidade se caracteriza como um sistema de ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que está diretamente ligado às práticas de leitura e escrita e que necessita de práticas de ensino eficientes. Sendo assim, as metodologias utilizadas por profissionais da EJA precisam ser inovadoras e diferenciadas das séries iniciais do Ensino Fundamental e Médio, considerando que as modalidades EJA fazem parte de uma realidade bem diferente das crianças, nas quais se trabalham com jovens e adultos que deixaram a escola há algum tempo, sendo necessário aplicar e adequar técnicas próprias para essa modalidade de ensino.

⁸ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (1997). Graduação em Educação Física (2021). Pós-graduação em Metodologia de Ensino (Especialização) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (1999). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos (USC) (Servidor público – Professor). Atualmente, é professor no Ensino Fundamental II na Escola São Zacarias no Município de Catunda-Ce.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos. Diz o artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” A modalidade EJA começa a ganhar cara nova.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as estratégias e práticas de ensino mais utilizadas na aprendizagem de Educação de Jovens e adultos. E tem como objetivos específicos:

- Identificar as principais práticas e estratégias de ensino da EJA.
- Descrever as principais metodologias de ensino mais utilizadas na Educação de Jovens e adultos – EJA.

Com o propósito de conhecer quais as estratégias e práticas de ensino mais utilizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscou-se muita leitura de livros, teses, dissertações, anais, periódicos e artigos, e assim foi possível fazer a seleção de alguns autores que forneceram embasamento teórico a este estudo, a saber: FREIRE (1996), HADDAD (2000), SOARES (2003), entre outros, dando assim um suporte e segurança para a coleta bibliográfica eficiente, com isso, dando uma fundamentação teórica que serviu de base para discutir fatos e conceitos que envolvam melhores práticas educativas de jovens e adultos.

As investigações realizadas nesta pesquisa estão na sequência e divididas por capítulos:

Mostraremos um breve histórico e a relevância da Educação de Jovens e Adultos. Tudo começa com a catequização dos indígenas pelos jesuítas para a domesticação e inserir ali uma nova cultura. Mas só no século XX, com o crescimento da indústria, a Educação de Jovens e Adultos começou a ser vista como indispensável para o processo de melhoria da mão de obra e da melhoria para a base de votos (CUNHA, 1999).

Abordaremos também as Metodologias na Aprendizagem de Jovens e Adultos. De acordo com Araújo (2006), a metodologia de ensino é um fator preponderante na esfera educacional, e significa métodos e técnicas para melhorar o manejo em sala de aula, onde o eixo teoria e prática caminha sempre junto para alcançar melhores resultados planejados.

Então, para a concretização deste trabalho e reunir informações suficientes foram realizadas pesquisas do tipo: Bibliográfica, onde se procurou registros de fontes anteriores de vários autores e de mérito científico. Pesquisa qualitativa, onde pode se perceber a relação do sujeito com o meio para extrair com mais eficiência a análise de dados. Utilizou-se Pesquisa descritiva para descrever melhor as fontes e conhecer a realidade metodológica e estratégias de ensino vivenciadas por alunos e professores.

Assim sendo, temos que pensar em metodologias adequadas na EJA para melhorar a qualidade do ensino e a formação do aluno, principalmente para preparação de sua autonomia. Essa preparação educacional deve ser entendida como uma forma de fortalecimento de consciência para que os alunos possam se tornar sujeitos mais ativos e participativos na sociedade para que participem e alcancem seus objetivos propostos.

Esta pesquisa tem um propósito bastante relevante que é analisar estratégias e praticas de ensino mais utilizadas na aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e proporcionar para as atuais e futuras gerações um aparato riquíssimo de informações, mostrando as dificuldades e possibilidades com as quais a modalidade tende a conviver. Possibilitando e propondo melhorar a qualidade do ensino na modalidade de EJA.

1. UM BREVE HISTÓRICO E A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história da EJA no Brasil é muito recente, por mais que o percurso da EJA no Brasil ultrapasse a trajetória do próprio desenvolvimento da educação e vem institucionalizando-se desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa servindo como elemento de uma preparação cultural obrigatória dos nativos (CUNHA, 1999).

Os trabalhos dos jesuítas permaneceram até o período pombalino com a expulsão dos mesmos, período em que o Marquês de Pombal organizava as escolas de acordo com os interesses do Estado, e com a chegada da Família Real ao Brasil, a educação perdeu mais ainda o seu foco, que já não era tão amplo (CUNHA, 1999).

No entanto, com a presença da família real no Brasil, e expulsão dos jesuítas no século XVIII, o ensino educacional para adulto entra em falência, pois a responsabilidade pela educação acaba ficando um pouco distante dos olhos do império (STRELHOW, 2010).

Conforme Cunha (1999), com o grande desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos. Porém, essa preocupação trazia pontos de vista diferentes em relação à educação para essa categoria, quais eram: a valorização da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a qualificação da leitura e da escrita como instrumento de crescimento social; a alfabetização de adultos vista como meio de melhorar o progresso do país; e a valorização da alfabetização de adultos para ampliação e fortalecimento da base de votos.

De acordo com Cunha (1999), a partir de 1940, verificaram-se altos índices de analfabetismo no país, direcionando a decisão do governo no sentido de criar um fundo específico para a alfabetização da população adulta analfabeta. Em 1945, com o final da ditadura de Getúlio Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. A partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses; oferta de curso primário em duas etapas de sete meses; capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Ampliam-se as discussões sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. O adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

Soares (1996) considera que houve a criação de uma estrutura mínima de atendimento com a primeira campanha, apesar da falta de valorização do magistério. Ao final da década de 1950 e início da década de 1960, iniciou-se uma forte mobilização em torno das propostas de base, que contribuiu para um maior fortalecimento das políticas públicas de

educação de adultos. A partir disso, o analfabetismo começou a ser visto com outros olhos, junto a uma maior e melhor pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire.

É no início dos anos 1960 que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular (MCP), o primeiro, data de 1960 e esteve ligado à prefeitura de Recife. Paulo Freire pertenceu a este grupo. Em seguida é criado, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o movimento de Educação de Base (MEB – março de 1961. Por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), são criados os Centros Populares de Cultura (CPC) e, em 1963, surge o Plano Nacional de Alfabetização” (PALUDO, 2001, p. 89).

Surgiu um novo programa e ideia para fortalecer um paradigma pedagógico de mais qualidade, que procurava diminuir a problemática educacional e social: o analfabetismo, que era um indicativo para a causa da pobreza e da marginalização, passou a ser interpretado como resultado da pobreza, gerada pela falta de estrutura social (SOARES, 1996).

Na percepção de Paulo Freire, educação e alfabetização se confundem, mas sendo a primeira o domínio de técnicas para ler e escrever, conscientemente, e resultado de uma postura consciente sobre seu meio (SOARES, 1996).

Conforme o autor acima, a educação popular e as ideias de Paulo Freire ganharam força e se expandiram no país e este foi reconhecido nacionalmente, mais especificamente com a educação de adultos. Em 1963, o governo encerrou a 1ª campanha e encaminhou a Freire a tarefa de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, em 1964, com o Golpe Militar, ocorre uma ruptura no trabalho de alfabetização, já que a proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. Nesse momento, Paulo Freire foi para o exílio e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores começaram a ser planejados.

Dentro desse contexto, em 1967, o governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a população de 15 a 30 anos,

tendo como objetivo a alfabetização básica, com aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizado, programado em anos anteriores por Freire (CUNHA, 1999).

Bello (1993) afirma que na década de 1970 ocorreu a expansão do MOBREAL, em termos territoriais e de continuidade, começando um programa de educação integrada, que o objetivo era a conclusão do antigo curso primário. Paralelamente, alguns grupos que participavam na educação popular continuaram o trabalho de alfabetização de adultos dentro da linha mais inovadora.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Essa lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um dos primeiros avanços para a área da EJA no país.

Apenas em 1971, a EJA aparece pela primeira vez em capítulo específico de uma lei federal de educação. Também, pela primeira vez aparece em lei a preocupação com a necessidade de qualificação dos profissionais que nela atuam. Em 1988, a pressão popular por educação e escolas melhores e em mais quantidade levou a Constituição Federal a estender o direito à educação básica aos jovens e adultos como um dever do estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade (SAMPALIO, 2009, p. 21-22).

O MOBREAL apresentou-se como um órgão de imensa estrutura administrativa horizontal, tendo gerado um nível considerável de sofisticação técnica em seu planejamento. Mesmo assim, não conseguiu sucesso no que se refere à execução de suas ações, o que tornou o programa semelhante às outras campanhas de massa, desenvolvidas ao longo da história educacional brasileira. Em 1985, foi extinto o Mobral (HADDAD, 2000).

Substituiu-o a Fundação Educar, que contemplava plenamente os padrões financeiros e técnicos e as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. Na mesma década, com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um vácuo sem precedentes na Educação de Jovens e Adultos. O histórico da educação no Brasil chega à década de 1990 necessitando de mudanças e metas pedagógicas (BARONI, 2008).

Por volta de 1990, mediante influências da globalização econômica e da influência de orientações neoliberais, foi realizada uma Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, onde foram estabelecidas diretrizes para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos. Sete anos depois, foi realizada na Alemanha a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, desenvolvida pela UNESCO. Essa conferência representou um importante marco, pois tinha amplos planos para a alfabetização: Com objetivo de levar a educação de bases a todos os cidadãos brasileiros nas cidades e nas áreas rurais, além de qualificar os profissionais (SAMPAIO, 2009).

Somente com a nova LDB nº 9394/96, art.37 e art.38, é que se passou a contemplar as várias modalidades de educação de jovens e adultos e uma melhor adequação às novas exigências sociais. Dentre algumas alterações significativas é possível citar a redução da idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, utilizando o uso de didática apropriada às características do aluno e dando condições de vida e trabalho com mais incentivo à aplicação de projetos especiais que proporcionem o alcance e maior abrangência dos objetivos desejados (BRASIL, 1996).

Mas somente em 2003 o Ministério da Educação começou a se movimentar e propor mais foco no setor educacional e anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do governo federal. Durante o presente ano foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo. Para alcançar a meta, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, pelo qual o MEC compartilha as responsabilidades com os governos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e ONGs que realizam ações de alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetização para a modalidade (SAMPAIO, 2009).

2. METODOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

Durante muito tempo a educação brasileira tem sido influenciada e praticada por várias tendências pedagógicas cujas características causam influência na metodologia utilizada pelos professores na rotina escolar. O termo “Metodologia de Ensino” está voltado para a área de ensino e procura mostrar os melhores métodos e técnicas para que o ensino-aprendizagem possa ser trabalhado e desenvolvido com mais qualidade e motivação nos educandos.

Segundo Araújo (2006, p. 27):

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico.

De acordo com Freire (1996), educação de Jovens e Adultos exige do professor conteúdos adaptados e inovadores para essa clientela diversificada e metodologias que motivem os educandos a serem sujeitos de sua própria aprendizagem. Ele destaca ainda a necessidade de os educadores desenvolverem várias possibilidades concretas para que a construção do conhecimento se torne realidade. Estas observações levam o aluno a refletir que são seres inacabados e capazes de construir sua própria aprendizagem.

Gadotti (1996) confirma que se deve priorizar a

[...] própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para os que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatar sua autoestima, pois a sua ignorância lhes trará ansiedade, angústia e complexo de inferioridade. Esses jovens

e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade (GADOTTI, 1996, p. 83).

Conforme o autor, o docente deve trabalhar conteúdos que estejam relacionados à realidade de seus alunos. Gadotti e Romão (2008, p. 121) afirmam que: “O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão.”

Seguindo a visão de Araújo (2006), metodologia de ensino pode ser entendida como um conjunto de ações e práticas desenvolvido pelo professor visando alcançar os objetivos propostos. Para isso, é importante que o professor tenha bastante clareza do que, para que, como e a quem está ensinando, para, a partir daí, utilizar uma metodologia que contemple as necessidades de aprendizagem do aluno.

De acordo com esse pressuposto, entende-se que a técnica utilizada pelo professor precisa estar em concordância com a realidade do aluno, para se tornar adequada. Desta maneira, ao preparar a metodologia de ensino o professor precisa estar atento ao meio social, cultural, político e econômico e às necessidades educativas dos alunos. O trabalho docente requer organização e planejamento, de modo que a atividade utilizada pelo professor facilite o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o um ambiente interessante e prazeroso, mas sobretudo eficaz.

Uma concepção enfatizada por Vygotsky (2008) mostra que a utilização através de projetos na EJA é uma metodologia enriquecedora que deve possuir como ponto fundamental motivar esses educando a desenvolverem sua capacidade crítica e participativa, desenvolvendo suas vivências e transformando-as em conhecimento científico. Nesse sentido, seu histórico e cultura possuem seu maior expoente, aplicando em uma ferramenta teórico-metodológica que faz a mediação do processo ensino-aprendizagem interdisciplinar, que, com a realização de projetos pedagógicos, possibilita ao aluno a pensar os espaços, as formas de aprender, analisar, avaliar e a praticar a construção do conhecimento mediante a sua própria cultura.

Segundo Freire (1997), o ensino tradicional de educação, muito trabalhado em décadas atrás e ainda utilizado com menor expressão nos dias de hoje, focava a valorização de técnicas puramente mecanizadas, um ensino utilizado pelos professores como memorização dos conteúdos, a utilização de reprodução e cópia, com enfoque na leitura e escrita de palavras contidas no material didático, sem que os conteúdos estabelecessem qualquer relação entre o processo educativo escolar e o contexto no qual o aluno participa. Este processo foi percebido por Paulo Freire como “metodologia bancária”, onde o professor, que era tido como único a ter o domínio do conhecimento, depositava nos alunos conteúdos desconexos de sua própria realidade.

A concepção idealizada por Paulo Freire (1997) é sustentada pelas ideias pedagógicas que defendem uma educação dialógica, a qual prevê que os conteúdos desenvolvidos em sala de aula precisam estar diretamente relacionados com o mundo em que o educando está inserido. O autor ressalta que a contextualização e um melhor desenvolvimento dos conteúdos são fundamentais porque favorecem o aluno a conhecer uma interligação entre a sua problemática e a realidade, proporcionando à educação desempenhar seu papel social e libertador.

De acordo com Oliveira (1999), na EJA, independentemente de método e estratégia de ensino, existe a necessidade de compreender e utilizar os conhecimentos, competências e habilidades construídos pelos próprios educandos por meios informais, buscando nas suas experiências vividas, e só a partir de então aproveitá-los e transformá-los através do espaço escolar em conhecimentos científicos.

Os métodos de trabalho devem ter o aluno como referência, valorizar o cotidiano, preocupar-se com a linguagem (acerto de conceitos), privilegiar a análise sobre a síntese, ver a aprendizagem como ação, selecionar conteúdos emergindo dos objetivos, inserir a dúvida como princípio pedagógico e valorizar outros materiais de ensino. Assim, teremos os seguintes ganhos: recuperação do prazer de ensinar e aprender, possibilidade de interdisciplinaridade e novas aprendizagens (CASTANHO, 2000, p. 88).

Para isso, as práticas pedagógicas da EJA precisam ser significativas, pois é uma forma de se apresentar para o mundo, que certamente vai além do conhecimento de conteúdos. Implica um esforço e transformação da realidade do educando. Desta forma, quando pensamos em mudanças da realidade nós estamos nos referindo à plataforma que a educação tem para transformar o indivíduo. Há uma necessidade de se olhar e conhecer melhor o aluno da EJA, a escola necessita valorizar mais seu público, seus conhecimentos e o que traz para dentro da sala de aula (PORTO, 2009).

Freire (2001) afirma que a melhor metodologia a ser utilizada na modalidade da EJA deve ser aquela que priorize os conhecimentos construídos pelos educandos ao longo de toda sua vida, que trabalhe a autoestima e procure incentivar para prosseguir com os estudos com objetividade, visando uma melhor qualidade de vida no futuro. Procurando trabalhar com temas geradores a partir da sua realidade, ao invés de trabalhar com assuntos vazios sem sentido nenhum para a sua realidade. Então se percebe que o programa educativo direcionado a jovens e adultos só adquire resultados significativos quando se relaciona com a prática de vida dos alunos. Sendo assim, utilizando uma metodologia adequada na etapa certa, o educando compreende melhor seu ambiente social, tornando-se um leitor crítico e construtivo.

3. ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Concentrando-se como ponto de partida nas reflexões apontadas sobre as estratégias e práticas de ensino trabalhadas e mencionadas pelos autores estudados e que auxiliam os professores de EJA como mais eficientes para o ensino aprendizagem, procuramos descrever o conceito das estratégias de ensino e de que forma podem favorecer para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Conforme a compreensão de Roldão (2009), é necessário dar importância ao processo de ensino, as estratégias aparecem no decorrer da vivência pedagógica, quando o professor precisa ficar atento aos

fatores que evidenciam as necessidades e as dificuldades pelas quais os alunos da EJA passam. É importante entender que para melhorar sua prática metodológica e dar evidência a uma educação de qualidade, deve-se apresentar menos quantidade de conteúdos ou materiais didáticos, e apresentar com mais eficiência as vivências e realidade de interesse dos educandos.

Portanto, Roldão (2009) indica que os docentes precisam criar meios e situações de como poderão desenvolver o ensino e a aprendizagem, a partir de problemas, estratégias ou de uma problematização de conteúdos, abordagens ou explicações sobre o tema trabalhado, direcionando sempre a estratégia de ensino, ou seja, mostrando sempre como o aluno irá captar as informações.

Ainda de acordo com o autor acima, isso significa organizar os materiais de estudo e as atividades adequadas à faixa etária atendida, entre outros meios, de que forma utilizar as práticas e recursos disponíveis e os mais adequados para melhorar o dinamismo das aulas, realizando um intercâmbio entre os saberes formais e os saberes populares dos alunos.

A mediação do educador será de fundamental importância, no sentido de coordenar as ações sobre os processos cognitivos e motivacionais, e também na melhoria da aprendizagem, que se destaca como aspecto fundamental no ensino da EJA (RIBEIRO, 2001).

De acordo com o pensamento da mesma autora acima citada, a aprendizagem é uma prática que necessita de um nível de qualidade eficiente, assim as ações do professor de intervir alcançam resultados mais conscientes e abrangentes, deve haver um planejamento mais direcionado e contextualizado na teoria e prática pedagógicas, com mais ênfase no diálogo sobre a leitura e a escrita, sendo a proposta pedagógica mais efetiva nesse sentido, na medida em que os alunos são estimulados, eles começam a observar melhor sobre suas próprias ações, passando a valorizar e compreendê-las.

Já Leal (2010) propõe que seja inserido no sistema básico de ensino, tanto na leitura como na escrita, o uso variado e diversificado de materiais diversos, resultados das culturas e costumes dos alunos, que propaguem uma produção da linguagem, que sejam utilizados ao ler e escrever, com isso, será possível entender que todos os alunos que ingressam

nas turmas de EJA possuem experiências e aprendizagens adequadas de acordo com seus cotidianos.

Ainda na mesma linha de pensamento, Soares (1998) afirma que a forma mais correta seria alfabetizar o letrado, ou seja, desenvolver a partir do ensino de ler e escrever, com foco nas práticas sociais de ensino e abraçar o fator da leitura e da escrita, com o qual o aluno seja capaz de se tornar ao mesmo tempo uma pessoa instruída e capaz de interpretar de forma básica o que está sendo lido, e se tornar um aluno alfabetizado, interpretando e compreendendo de forma ideal o seu meio.

Freitas (2009) aborda que os conhecimentos e as vivências que os educandos da EJA carregam pertencem a suas realidades sociais. Essa vivência precisa ser incluída e considerada importante para a aprendizagem dos alunos. Na preparação do ensino da EJA devem ser incluídas as práticas e a realidade sociais dos educandos para se ter um melhor desenvolvimento de seu aprendizado.

Há de se considerar, ainda, as práticas sociais de cada educando, validando o que aprendeu fora da escola, de modo que conduza o processo de significação dos conteúdos, levando-os a construir novos conhecimentos articulados aos que já possui (Freitas, 2009, p. 113).

Já Freire (2011) acentua que o aluno deve ser inserido diretamente com as situações reais no cotidiano escolar, a fim de usar suas vivências, seu repertório cultural e compreensão e conhecimento. O professor, ao exercer as estratégias de utilização do conhecimento científico *versus* o conhecimento popular, tem chances reais de alcançar o conhecimento desejado.

Em geral, as estratégias e práticas de ensino-aprendizagem usadas pelos professores levam, de inúmeras formas, os alunos a aprenderem um novo assunto e adquirirem novas habilidades de conhecimento. Os estilos de ensino podem ser abrangentes e relacionados à aprendizagem de muitas atividades ou limitados a conteúdos mais básicos e específicos (SOUZA, 2010).

Diante dos muitos elementos apresentados é que nos propusemos descrever estes dados de extrema importância, que coletamos nas fon-

tes bibliográficas e em autores renomados na modalidade de EJA, com o objetivo de analisar as estratégias e práticas de ensino mais utilizadas na Educação de Jovens e Adultos. Então, deixamos aqui informações riquíssimas sobre as metodologias de ensino da EJA e um legado de informações para a referida modalidade.

4. METODOLOGIA

Esta fonte de pesquisa se confirmou através de uma pesquisa bibliográfica teórica de fontes secundárias, onde procuramos abranger toda bibliografia a respeito das estratégias e práticas de ensino mais utilizadas na Educação de Jovens e Adultos-EJA por autores renomados nessa categoria. Procuramos buscar e mostrar excelentes publicações de revistas, livros, monografias, dissertações, teses, artigos, bases de dados etc.

A realização deste estudo aconteceu com 16 obras de diversos autores no período de janeiro a maio de 2021, onde utilizamos obras nacionais e de língua portuguesa através do método dedutivo e baseado em informações de obras do ano de 1990 a 2020. Este processo envolveu atividades de busca, identificação, fichamento de estudos e análises. O recorte temporal justifica-se devido às estratégias e práticas de ensino mais utilizadas na Educação de Jovens e adultos.

Conforme os desafios e necessidades de alcançar as estratégias e práticas de ensino mais utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, realizamos uma pesquisa qualitativa que procura ser caracterizada como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos da EJA.

Para a concretização da amostra, buscamos dados bibliográficos de fontes confiáveis e realizamos uma análise eficiente, onde utilizamos pesquisa do tipo descritiva, já que as estratégias e práticas de ensino mencionadas pelos autores no decorrer da pesquisa foram descritas com clareza e eficiência para mostrar a realidade dos fatos e os fenômenos humanos como parte da realidade de ensino da EJA. E dando grande relevância aos significados, valores e crenças que os sujeitos atribuem ao tema que está sendo investigado e analisado.

CONCLUSÕES FINAIS

Os dados coletados para este estudo foram bastante importantes para alcançar resultados fantásticos sobre as estratégias e práticas de ensino mais utilizadas na Educação de Jovens e Adultos-EJA. Nas fontes pesquisadas, os autores passam com clareza algumas ideias, como: práticas estão voltadas para a valorização da realidade do educando, inserir nas ações a vida real dos alunos, criação de estratégias e práticas de ensino inovadoras, e muitas outras que foram apontadas pelos autores, que mostram quanto maior e melhor as estratégias de ensino, mais o aluno se adapta e foca no meio escolar.

Nas descrições apresentadas, ressaltamos que os alunos da modalidade EJA necessitam de estratégias diferenciadas, recursos adequados para o desenvolvimento de sua aprendizagem, visto que são educandos com diversas experiências e seus ensinamentos devem estar conectados com sua vida real.

Então, de acordo com os relatos dos autores, encontramos várias estratégias e práticas de ensino-aprendizagem utilizadas na EJA. Utilizadas de maneira adequada, podem tornar a aula mais dinâmica, menos cansativa e mais interessante, podendo contribuir também para minimizar a infrequência e aumentar as possibilidades de os estudantes concluírem sua escolarização.

Enfim, os relatos aqui encontrados nos mostraram que as várias estratégias e práticas de ensino utilizadas na Educação de Jovens e Adultos são de extrema relevância para o ensino da EJA. As questões descritas neste estudo nos proporcionaram alternativas e nos fizeram ver mais possibilidades de estudos acerca de estratégias e práticas de ensino da EJA, pois representam um pequeno contexto sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jose Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.)

Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006, p. 13-48.

- BARONI, Tahiana *et al.* Educação de Jovens e Adultos: Histórico e suas implicações. São José dos Campos, 2008. Trabalho apresentado para apresentação de comunicação oral no XII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA e VIII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO – UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivos/INIC/INIC0685_01_A.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.
- BELLO, J. L. D. P. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. **Pedagogia em foco**, Vitória, 1993. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. *In*: VEIGA, I. P. A. *et. al.* **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 2. ed. Campinas – SP: Papirus, 2000.
- CUNHA, C. M. D. Introdução: discutindo conceitos básicos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos**. Brasília, DF, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov>.

br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-614-equipamentos-e-materiais-didaticos&Itemid=30192. Acesso em: mar. 2021.

GADOTTI, Moacir (org.). **Educação de jovens e adultos**: as experiências do MOVASP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sergio. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos. *In*: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu/MG, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA; fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, A. B. **Gestão Andragógica**: Tornando a empresa adulta, Belo Horizonte, UNA, 1999.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SAMPAIO, M. N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis educacional**, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/241>. Acesso em: 18 fev. 2021.

- SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. Letramento; como avaliar, como medir. *In*: SOARES, M. **Letramento; um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.
- SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, 2010.
- STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.
- RIBEIRO, Vera Masagão, **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil.)
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ARTIGO – MEIO AMBIENTE

HIDRELÉTRICA NA AMAZÔNIA E A CRIMINALIZAÇÃO DA PESCA NA ÁREA DE INFLUÊNCIA DA UHE DE SANTO ANTÔNIO DO RIO MADEIRA – RONDÔNIA, BRASIL

Maria Madalena de Aguiar Cavalcante⁹

INTRODUÇÃO

A hidreletricidade tem sido a principal fonte de geração do sistema elétrico brasileiro, no qual 64,9% da matriz energética nacional provém da fonte de energia hidráulica (EPE, 2020). A construção de usinas hidrelétricas no Brasil, na última década, tem sido mais evidente na Amazônia, justificado pelo seu potencial hídrico e conforme projetos futuros previsto nos Planos Decenais de Expansão – PDE, com o objetivo de atendimento demanda dos centros industriais consumidores.

A expansão de usinas hidrelétricas na Amazônia apresenta uma problematização quando observado às peculiaridades que a região apresenta, principalmente, no que se refere às populações tradicionais localiza-

⁹ Acadêmica do 6º período do curso do Direito no Centro Universitário Aparício Carvalho - FIMCA. Geógrafa, especialista em Gestão Ambiental, mestrado e doutorado em geografia. Líder do Grupo de Pesquisa em Geografia e Ordenamento do Território na Amazônia (GOT-Amazônia).

das as margens dos rios onde essas obras são instaladas, que tem no uso dos recursos hídricos sua principal fonte de renda e subsistência, conexas a dinâmica de cheia e vazante dos rios.

A construção de barragens hidrelétricas é uma das atividades mais controversas que afeta o rumo do desenvolvimento na Amazônia brasileira nas próximas décadas. Segundo (FEARNSIDE, 2002), as decisões sobre projetos hidrelétricos provocam cadeias de eventos com impactos com alcance muito além da vizinhança imediata das barragens e reservatórios.

As obras das hidrelétricas provocaram novas dinâmicas e intensificam o conflito no uso dos recursos naturais. Na região Amazônica, palco de construção de grandes projetos hidrelétricos, principalmente ganha repercussão a partir do PAC-Projeto de Aceleração do Crescimento lançado em 2007, que priorizou a recuperação e desenvolvimento da economia do país por meio de grandes obras de infraestrutura em diversas regiões do Brasil.

Na Amazônia, o PAC ampliou a construção de hidrelétrica como forma de planejamento energético do país, onde duas delas estão localizadas no Estado de Rondônia, no Rio Madeira, sendo elas: Jirau e de Santo Antônio, ambas no município de Porto Velho, capital do Estado.

A usina de Santo Antônio fica aproximadamente a 10 km da área urbana de Porto Velho; já a usina de Jirau encontra-se a 120 km em relação à cidade. Segundo Fearnside (2005), as duas usinas juntas promoveram o deslocamento de 2.849 pessoas (no decorrer do processo, o número foi bem maior e não divulgado), com área prevista para o reservatório de 529.30 km², para gerar 6.450 MW de energia.

A instalação da usina hidrelétrica de Santo Antônio no lugar onde havia a cachoeira do Teotônio, ocasionou a desterritorialização de comunidades ribeirinhas e colônias de pescadores no seu entorno, alterando o modo de subsistência relacionado à pesca tradicional. O processo de desterritorialização, fazendo uma analogia ao Haesbaert (2005 e 2006), deu-se em razão da desapropriação forçada em função do canteiro de obras da usina e reservatório, levando comunidades a serem desalojadas e reassentadas em outro local, com o compromisso de compensações sociais impressas nos termos das licenças de autorização do IBAMA, o que resguardaria os direitos das referidas comunidades diretamente afetadas.

Não obstante, medidas de ordem interpretativas dos princípios e normas jurídicas desvinculadas da realidade social, resultaram por criminalizar a pesca em um raio de 2km à jusante da usina, inviabilizando a subsistência de comunidades no entorno. Por outro lado, medidas também de ordem de interpretação jurídica permitiu e tem viabilizado que obras de grande impacto ambiental gerem a desterritorialização de comunidades locais, inviabilizando práticas de sua sobrevivência seja instalada na região amazônica sem a garantia dos direitos.

Os povos amazônicos têm no território da pesca, o modo de vida e de subsistência, neste sentido, a análise de como a legislação ambiental vigente influenciou o modo de subsistência das comunidades como as de Engenho Velho, São Sebastião, dentre outras que anterior as construção da hidrelétrica, tinha na pesca tradicional o seu sustento e seu modo de vida, e após a instalação da usina, a legislação ambiental aplicada de forma descontextualizada criminalizou a atividade que não oferecia ameaça ao meio ambiente. Por outro lado, a mesma legislação ambiental, viabilizou a instalação da usina hidrelétrica que entre outras questões é nociva ao meio ambiente e viola os direitos humanos.

A leitura da aplicação da legislação em casos que destoam da realidade fomenta o debate sobre a justiça social, para que tanto a sociedade como os órgãos públicos responsáveis, possa atentar-se que o desenvolvimento do país, em todos os aspectos, só será possível com a efetividade da justiça social que fundamenta uma nação soberana e democrática, proporcionando a todos, acesso à justiça e tratamento isonômico na aplicação e interpretação das leis.

1. PRINCÍPIOS NORTEADORES E ORDENAMENTO JURÍDICO PARA ANÁLISE E EVIDÊNCIAS DE CONFLITOS

A Carta Magna representa o pacto social firmado entre o povo e o Estado. Nela estão as permissões e restrições de observância obrigatória a todos. Nesse sentido, apresentam-se os princípios constitucionais que irão reger todo o ordenamento jurídico pátrio, bem como, toda a estrutura dos poderes constituídos, Executivo, Legislativo e Judiciário para garantir os desígnios do pacto social.

No direito ambiental, os princípios norteadores basilares, segundo Toshio Mukai (2012), são os princípios do direito público e do direito administrativo na ordem geral, e como específicos os princípios da prevenção, do poluidor-pagador ou responsabilização, bem como, o princípio da cooperação.

O artigo 225 da Constituição Federal traz em seu bojo o princípio do direito à sadia qualidade de vida, que constitui também um direito fundamental da pessoa humana direcionado ao desfrute de condições de vida adequada em um ambiente saudável, ecologicamente equilibrado, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

O direito ao meio ambiente sadio configura-se na verdade, como extensão do direito à vida, quer quanto ao aspecto da dignidade desta existência – a qualidade de vida – que faz com que valha a pena viver. O direito ao meio ambiente saudável para as presentes e futuras gerações, nos termos que assegura a Constituição Federal em seu artigo 225, confronta com o desenvolvimento econômico, e mesmo que aparente um enorme desafio, há meios de compatibilizá-los através da ponderação de interesses, sem que necessariamente um tenha que ser preterido em relação ao outro.

A aplicação dos princípios constitucionais que garantem compatibilizar interesses de ordem econômica, de um lado, e ambiental de outro, é perfeitamente possível, segundo Toshio Mukai (2012):

A ponderação, no caso, deve permanecer no nível da adequação, da harmonização e da justa medida e dos sacrifícios dos interessados, sem aniquilar as atividades econômicas, de um lado, e sem causar prejuízos à defesa do meio ambiente, de outro. O fio condutor da “obrigação de ponderação” deverá ter, entre nós, esse parâmetro de decisão em face dos eventuais conflitos entre aqueles princípios (MUKAI, 2012, p. 294).

Nesse contexto, os princípios tanto os princípios do direito ambiental quanto os dos direitos humanos, este último, resguardado pela constituição de forma ampla em seu Artigo 5º, onde garante a todos os brasileiros a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à

segurança e à propriedade. Assim, sem direito à vida não há dignidade humana e todos os direitos decorrentes. Não basta garantir a vida como mera existência, mas uma vida plena e digna.

Há que se observar nesse contexto, a atuação dos poderes constituídos, legislativo, executivo e o judiciário, guardiões da Carta Constitucional, a fim de equilibrar a ponderação dos princípios em conflito, com escopo de efetivar a justiça social às comunidades tradicionais Amazônicas que são expulsas de seus territórios para dar lugar às grandes hidrelétricas, tendo o seu modo de vida ignorado, direitos e garantias feridos.

A partir das ideias de Montesquieu (2014) e Meirelles (2012), apesar da clareza e amplitude dessa norma proibitiva para alguns, muitas vezes elas são desconhecidas ou incompreendidas principalmente por provocar e agravar os conflitos que, ocasionalmente, ocorrem em função do choque de interesses no próprio âmbito da pesca ou desta com outras atividades paralelas ou concorrentes.

Assim, evidencia-se uma contradição na utilização do uso do recurso hídrico, uma vez que para a população reassentada torna-se proibida a sua utilização para fins econômicos e de subsistência, mas concede autorização para o consórcio construtor da usina com a finalidade de geração de energia, revelando uma tensão pelo uso do território e de seus recursos.

1.1. A LEGISLAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS GRANDES OBRAS DE INFRAESTRUTURA

O Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, criado pelo governo federal em 2007, tinha por objetivo promover a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento acelerado e sustentável do Brasil.

Na Amazônia, especificamente no Estado de Rondônia, o PAC contemplou a construção do complexo hidrelétrico do Rio Madeira, que são as usinas hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio, localizadas no Município de Porto Velho, que é também a Capital do Estado (CA-

VALCANTE, 2012). Tais obras foram concedidas à licença prévia nº 251/2007 em julho de 2007, pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente – IBAMA, com capacidade de gerar cerca de 6,5 mil megawatts. Em nota o órgão ambiental condicionou a licença, dentre as 33 condicionantes estabelecidas pelo IBAMA, destaca-se as que se reportam diretamente às comunidades atingidas pela realização das obras. São elas:

2.24. Apresentar medida mitigadora às famílias não-proprietárias na área de influência direta dos empreendimentos, que venham a ter as atividades econômicas afetadas.

2.25. Considerar, no programa de compensação social, medidas de apoio aos assentamentos de reforma agrária, agricultores familiares e comunidades ribeirinhas na área de influência do empreendimento, visando o desenvolvimento de atividades ambientalmente sustentáveis (IBAMA, 2007, p. 5).

Os programas e projetos destinados a atender as condicionantes presentes na referida licença, por vezes, não contemplam ações eficazes com resultados satisfatórios para as comunidades atingidas. Não obstante a isso são as diversas ações civis públicas impetradas pelo Ministério Público, pelas associações representantes de grupos sociais organizados.

1.1.2. A PESCA TRADICIONAL NAS COMUNIDADES NO ENTORNO DA HIDRELÉTRICA DE SANTO ANTÔNIO E CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

O Decreto federal nº 6040/2007 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais que traz o conceito e pontos de referência a fim de nortear as políticas públicas no âmbito nacional.

O conceito de povos e comunidades tradicionais, assim como a definição de território tradicional, está expresso em seu artigo 3º, nos seguintes incisos:

I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas

próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II – Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações;

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais aponta garantias pertinentes aos povos e comunidades tradicionais, nos incisos I e IV, quanto aos seus territórios e quanto aos impactos sofridos pelos grandes empreendimentos que os atinjam de forma direta ou indireta.

Art. 3º São objetivos específicos da PNPCT:

I – garantir aos povos e comunidades tradicionais seus territórios, e o acesso aos recursos naturais que tradicionalmente utilizam para sua reprodução física, cultural e econômica;

IV – garantir os direitos dos povos e das comunidades tradicionais afetados direta ou indiretamente por projetos, obras e empreendimentos;

O poder público dispõe dos mecanismos legais para garantir o equilíbrio entre os interesses econômicos e socioambientais em empreendimentos que afetam diretamente o meio ambiente e as comunidades tradicionais que subsistem dos recursos naturais de determinadas áreas. No caso da exploração pesqueira na Amazônia é regida por várias Leis, Decretos, Portarias, Licenças entre outras normas, que no conjunto tem por objetivo a defesa do meio ambiente e a utilização dos recursos naturais de maneira sustentável.

Para efeito dessas normas, a pesca é considerada como toda atividade de captura de peixes ou quaisquer outros organismos animais ou vegetais que tenham na água o seu meio normal ou mais frequente de vida e que seja ou não submetido a aproveitamento econômico. A denominada pesca de subsistência é desenvolvida por pescadores ribeirinhos e destinada à sua alimentação e à de seus familiares. Quando bem-sucedida, parte da produção pode ser vendida a intermediários ou em feiras livres de localidades próximas.

Apesar da clareza e amplitude dessas normas, muitas vezes elas são desconhecidas ou incompreendidas. Mais grave ainda, são os conflitos que, ocasionalmente, ocorrem em função do choque de interesses no próprio âmbito da pesca ou desta com outras atividades paralelas ou concorrentes (MONTESQUIEU, 2014; MEIRELLES, 2012).

A portaria do IBAMA nº 08, de 02 de fevereiro de 1.996, estabeleceu normas gerais para o exercício da pesca na bacia hidrográfica do Rio Amazonas, em seu Art. 4º determinou a proibição da pesca profissional e amadora em determinados locais, bem como flexibilizou aos órgãos competentes locais, o limite em relação a montante e a jusante de barragens, vejamos:

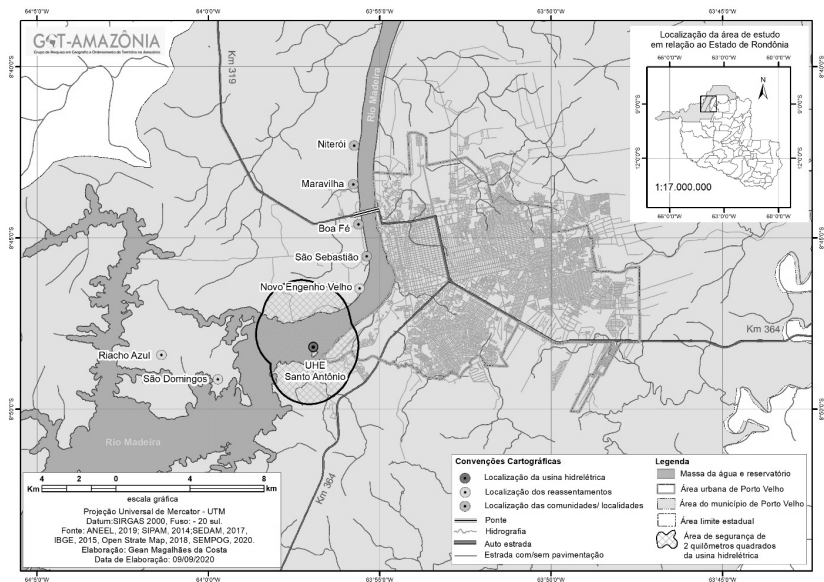
Art. 4º Proibir a pesca profissional e amadora nos seguintes locais:

- I) a menos de 200m (duzentos metros) a montante e a jusante de cachoeiras e corredeiras;
- II) a menos de 200m (duzentos metros) da confluência de fios; e
- III) a montante e a jusante de barragens, a critério das Superintendências Estaduais do IBAMA.

Com a construção da hidrelétrica de Santo Antônio e a modificação da paisagem natural da região da cachoeira de Santo Antônio emerge também a alteração do limite proibitivo da atividade pesqueira, que, antes abrangia 200 metros e, com a portaria 228/2015 do órgão local (SEDAM) esse limite passa a ser 2.000 metros, tal medida tornou-se um problema para os pescadores que habitualmente pescavam em torno da cachoeira, resultando na criminalização da pesca.

A representação cartográfica da área de segurança da barragem conforme dispõe a portaria nº 228 de 2015, somada à área de preservação permanente do rio Madeira com base no código florestal e Área de Preservação Ambiental do Rio Madeira, demonstra que as comunidades do entorno, a exemplo de Novo Engenho Velho, São Sebastião dentre outras, passaram a ter alterações que resultam, na prática, na criminalização da prática da atividade pesqueira, sobretudo para as comunidades que tinham a atividade da pesca como fonte de renda de renda, segurança alimentar e modo de vida.

A análise do ordenamento jurídico brasileiro no âmbito ambiental e dos direitos humanos, bem como a literatura acadêmica e os documentos relativos aos processos de realocação das populações tradicionais atingidas pela construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio, aponta mudanças significativas na pesca que é atividade econômica principal e secundária das famílias reassentadas, tendo seus territórios da pesca, reduzidos pela inundação e pela área de segurança da barragem como pode ser observado no mapa 1.



Mapa 1- Materialização das principais modificações causadas a rotina das comunidades ribeirinhas na margem esquerda do rio Madeira, em frente a cidade de Porto Velho

Estudos realizados por Proença *et al.* (2017) junto ao Batalhão da Polícia Militar Ambiental de Rondônia – BPA/RO demonstram que os dados referentes às ocorrências de crimes ambientais na área de influência do complexo hidrelétrico no Rio Madeira, anterior a implantação das usinas, estavam majoritariamente relacionados ao desmatamento em unidade de conservação, seguido por desmatamento em mata nativa. Após a construção das usinas do Rio Madeira, o crime contra a pesca ganha evidência devido a criação de dispositivos legais específicos para coibir a pesca em áreas próximas à usina, as quais eram locais tradicionais da pesca, por parte da comunidade e que agora passam a ser áreas proibidas para esta atividade.

Warta e Cavalcante (2018) destacam que na área de influência direta das usinas do Rio Madeira foram registrados 34% das ocorrências relacionadas com a pesca, naquele período de referência ao levantamento realizado pelo BPA/RO e observaram que as ocorrências, por tipologia, verificaram que a pesca ilegal e a pesca em local proibido ultrapassaram 50% da quantidade de ocorrências registradas no município de Porto Velho, denotando os efeitos da proibição.

Os efeitos desastrosos da portaria emitida pelo governo do Estado ficam evidentes, pois atingem diretamente as comunidades tradicionais locais. Em que pese a legislação brasileira tenha avançado na proteção e garantias de direitos humanos, esses avanços não têm sido devidamente reconhecidos/concretizados no plano judicial e nem contemplados nas práticas estatais, envolvendo as comunidades atingidas por hidrelétricas na Amazônia, especialmente a de Santo Antônio, permanecendo o Estado como o principal violador desses direitos, não resguardando aos povos tradicionais o seu modo de vida, em que o modelo de ocupação e as políticas de desenvolvimento aplicadas para a região, foram determinantes para a ocorrência das violações de Direitos Humanos, ensejando conflitos e tensões ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o acelerado aumento do consumo de energia elétrica e grande disponibilidade de recursos hídricos, forjaram-se empreendimentos

de grande impacto ambiental na região Amazônica. Em Rondônia, a usina hidrelétrica de Santo Antônio instalada no rio Madeira em funcionamento em meados de 2012, causou diversas interferências no cenário ambiental e conseqüentemente no modo de vida das comunidades tradicionais denominadas ribeirinhas, em especial aquelas diretamente atingidas pelos reservatórios da barragem.

A legislação ambiental brasileira tem evoluído no sentido de ampliar e viabilizar o desenvolvimento sustentável. Porém, os órgãos públicos responsáveis pela aplicação da norma, por vezes, têm transcorrido na interpretação dos princípios constitucionais e por conseqüência distanciando-se da aplicação da justiça social e dos direitos humanos.

Todavia, é preciso esclarecer que a interferência de grandes hidrelétricas na Amazônia, traz conseqüências negativas de menor ou maior impacto ao meio ambiente e às populações tradicionais. No entanto, é preciso considerar que tanto o desenvolvimento econômico quanto a proteção ao meio ambiente são indispensáveis para todos, e ambos aparentemente contraditórios entre si guardam relação e é possível compatibilizá-los através de uma política séria de desenvolvimento sustentável.

No caso em tela, é explícito que a legislação ambiental permitiu a utilização dos recursos hídricos do Rio Madeira para a implantação de uma hidrelétrica, com impactos significativos ao meio ambiente. E a mesma legislação criminaliza a pesca comprometendo o modo de vida das comunidades tradicionais do entorno, sendo proibidas de utilizar o rio na área de segurança da usina, demonstrando a relação de poder imposta e predominante.

A partir da análise da legislação ambiental vigente, no que diz respeito aos direitos e garantias das comunidades tradicionais localizadas no entorno da instalação de grandes obras de infraestrutura de cunho econômico e que afetam diretamente o meio ambiente, evidencia-se a fragilidade da atuação dos órgãos públicos responsáveis pela defesa e garantia dos direitos sociais dos mais abastados.

Para que os direitos humanos sejam efetivados, a aplicação da legislação deve se conectar com a realidade. O poder público constituído deve levar em consideração a finalidade da justiça, e o papel dos órgãos responsáveis e garantidores dos fundamentos do pacto social consubs-

tanciado na Constituição Federal. No caso analisado, recomenda-se aos poderes constituídos que as ações, sejam elas legislativas, fiscalizatórias ou julgadoras, levem em consideração que na utilização dos recursos hídricos, seja proporcionalmente equilibrada a aplicação das normas, a fim de garantir aos interesses e direitos das comunidades locais diretamente atingidas. Uma vez que se demonstrou haver prevalecido os interesses da Usina hidrelétrica, que a final tende a levar os maiores benefícios da exploração dos recursos hídricos para atender demandas externas ao território onde está localizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Meio Ambiente – IBAMA. **Licença prévia nº 251**, julho de 2007. Disponível em: <https://www.santoantonioenergia.com.br/www/wp-content/uploads/2014/10/Licenca-Previa-N-251-2007-09-07-2007.pdf> Acesso em: 15 nov. 2022.

CAVALCANTE, M. M. de A. **Hidrelétricas do Rio Madeira-RO: território, tecnificação e meio ambiente**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG. – Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/29821>. Acesso em: 15 nov. 2022.

EPE – Empresa de Pesquisa Energética. **Plano Nacional de Energia 2050**. Ministério de Minas e Energia. Brasília: MME/EPE, 2020.

FEARNSIDE, P. M. Brazil's Samuel Dam: Lessons for hydroelectric development policy and the environment in Amazonia. **Environmental Management**, v. 35, n. 1, p. 1-19, 2005.

HAESBAERT, R. Concepções de Território para entender a desterritorialização. In: Santos, B. Becker, B. *et al.* (orgs.). **Território**,

Territórios ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: PPGEO/UFF, 2006.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização.** Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MEIRELLES, H. L.; ALEIXO, D. B.; BURLE FILHO, J. E. **Direito Administrativo Brasileiro.** 38^a ed. Atual. São Paulo. Malheiros Editores, 2012.

MONTESQUIEU, C. de S. **Do Espírito das leis.** Edição especial. São Paulo. Martin Claret, 2014.

MUKAI, T. **Direito Ambiental Sistematizado.** 8^a ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro. Forense, 2012.

PROÊNÇA, A. B. *et al.* Crimes Ambientais na área de influência das usinas hidrelétricas no Rio Madeira, município de Porto Velho/RO. *In:* CAVALCANTE, M. M. A.; HERRERA, J. A. (org.). **Hidrelétricas na Amazônia Implicações territoriais nas áreas de influência das Usinas nos Rios Xingu (Pará) e Madeira (Rondônia).** Belém GAPTA/UFPA, 2017.

WARTA, J. M.; CAVALCANTE, M. M. de A. A Legislação Ambiental e a Criminalização da pesca tradicional na área de influência da usina hidrelétrica de Santo Antônio do Rio Madeira – Rondônia/Brasil. **Revista da Emeron / Escola da Magistratura do Estado de Rondônia**, n. 24, jan-dez. 2018.

ARTIGO – SUSTENTABILIDADE

DIREITO HUMANO AO MEIO AMBIENTE: RECONHECIMENTO E IMPLICAÇÕES PARA OS NEGÓCIOS

Leonel Lisboa¹⁰

INTRODUÇÃO

Como nascem os direitos? Responder a esta pergunta já tomou rios de tinta e ainda tomaria grande espaço em prateleiras e nuvens. Contudo, é possível, com dose nada moderada de pragmatismo e institucionalismo, admitir que os direitos são criados (postos) quando são reconhecidos por instituições que gozam da legitimidade para fazê-lo em nome da sociedade. Assim, a sociedade diz a si mesma que agora há um novo – ou agora entende que sempre houve – um determinado direito. Além disso, utilizando a abordagem dos direitos humanos, todo direito precisa de titulares de direito e titulares de deveres/obrigações. Este artigo busca reconstruir brevemente o processo de reconhecimento do “jovem” direito humano ao meio ambiente limpo, saudável e sustentável, de titularidade de todos e que implica obrigações sobretudo aos Estados e às empresas, com especial atenção às maiores e transnacionais. Aborda também as estratégias que reguladores e empresas vêm tomando para circunscrever, aplicar e cumprir estas obrigações.

10 Advogado de Direitos Humanos. Graduado pela UFMG onde também concluiu Mestrado em Direito Internacional Contemporâneo. Trabalha com Direitos Humanos e Empresas, Due Diligence e Sustentabilidade Global.

1. PROCESSO DE RECONHECIMENTO

1.1 ANTECEDENTES E VISÕES PARALELAS AO PROCESSO DAS NAÇÕES UNIDAS

Há uma incrível e literalmente indizível variedade de cosmovisões que concebem, explicam e fundamentam as relações entre nós seres humanos e os demais elementos do mundo que muitas vezes chamamos de natureza, recursos naturais, ecossistemas, biosfera etc. Esta subseção não busca de forma alguma resumir ou sequer apontar a estas visões, tanto pelo tamanho da tarefa, quanto pela fenomenológica impossibilidade de fazê-lo de forma adequada.

Reconheço que observo e analiso esses elementos e relações de um ponto de vista condicionado por minha formação, história e valores. Embora isso seja um desafio sempre que fazemos ciência ou academia, aqui isso se manifesta tão fortemente que escolhi escrever este parágrafo em primeira pessoa a fim de que o estranhamento provocado em quem lê seja eficiente em registrar que a história do direito humano ao meio ambiente é uma história travada dentro de uma cultura: a cultura da civilização hegemônica que produz e possui indústrias, universidades, bancos e direito internacional. Somos tão capazes de gerar tanto dano ambiental que precisamos criar instrumentos jurídicos de autocontenção. E somos capazes de fazê-lo de forma tão delirante, que geramos tanto dano sobre nós mesmos que precisamos construir e aplicar o conceito de direito humano ao meio ambiente para nos lembrarmos de algo que esquecemos: todos precisamos de um mundo em que seja possível e agradável viver. Reconhecer isso como direito humano é reconhecer que cada pessoa tem o poder de exigir isso de nós, de cada governo, instituição, empresa, banco e investidor.

1.2 ANTECEDENTES NAS NAÇÕES UNIDAS

Provocado pela Suécia em 1968, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas – ECOSOC, iniciou as negociações e preparativos para a realização da Conferência de Estocolmo. Em 1972, foi realizada

a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano em Estocolmo, Suécia (“Conferência de Estocolmo”). Essa foi a primeira grande reunião de chefes de Estado e líderes de governo para tratar da questão ambiental. Embora as principais economias à época tenham ou se recusado a participar da conferência – bloco soviético¹¹ – ou se engajado a fim de sufocar o evento e suas repercussões – Grupo de Bruxelas¹², seus efeitos foram notáveis.

A Conferência foi marcada por importantes embates entre as visões dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Forte oposição ao apartheid – o então regime legal de segregação dos negros na África do Sul – pleitos decolonialistas, necessidade de construção do desenvolvimento econômico associado à preservação e à proteção ambientais, complementariedade entre direitos humanos e meio ambiente e disputa entorno da ideia de que o crescimento populacional acentuado conflitaria com o meio ambiente foram alguns dos principais pontos discutidos. A então Primeira-Ministra da Índia, Indira Gandhi, fez importante discurso e articulação pela interpretação de que o combate à pobreza não deveria ser colocado em segundo plano diante das preocupações ambientais, mas, pelo contrário, deveria ser tratado de forma central a fim de que um contribuísse positivamente com o outro.

Dentre os itens da declaração, por pertinência ao que se discute neste artigo, vale mencionar os seguintes princípios: (1) os direitos humanos devem ser afirmados, o apartheid e o colonialismo, condenados; (8, 9 e 12) O desenvolvimento é necessário para a proteção do meio ambiente e os países em desenvolvimento precisam de assistência em seu processo, esta assistência deve incluir apoio financeiro; (18 e 19) educação ambiental é essencial e a pesquisa ambiental deve ser fomentada (UNITED NATIONS, 2012, p. 4-7).

Embora a Conferência não tenha gerado impactos diretos e imediatos muito decisivos, entre suas contribuições estão a consolidação do

11 A URSS recusou-se a participar em razão do não aceite, pela ONU, da participação da Alemanha Oriental, que por sua vez e reciprocamente, recusava-se a reconhecer a Alemanha Ocidental como Estado soberano.

12 Refere-se ao grupo informal composto por Estados Unidos, Reino Unido, Itália, França, Bélgica e Holanda.

movimento ambientalista moderno em torno dos pontos de sua declaração final e a criação de uma agência para o tema, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – UNEP.¹³

Vinte anos depois, foi momento da discussão chegar à Conferência do Rio em 1992. Entre os principais avanços desta Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento estão a adoção da Declaração do Rio e o estabelecimento da Agenda 21. As negociações e o processo de construção da percepção pela opinião pública sobre a importância das considerações ambientais foram complexos e alongados. O principal ganho com a Rio 92 é a definição dos eixos principais de organização do debate internacional sobre a questão: (i) Dimensões Sociais e Econômicas; (ii) Conservação e Gestão dos Recursos para o Desenvolvimento; (iii) Fortalecimento do Papel das Partes Interessadas (stakeholders); (iv) Caminhos para Implementação, com avanços tecnológicos, financiamento e educação ambiental (UNITED NATIONS, 1992, p. 1-5).

Nas décadas seguintes, muito da discussão passa, gradativamente, a tratar de questões ambientais atmosféricas: o chamado “buraco” na camada de ozônio e fenômeno do aumento do efeito estufa, chamado também de aquecimento global e atualmente referido com o termo mais abrangente de “mudanças climáticas”. Estes tópicos devem ser objeto de análise própria em artigo específico, mas nota-se que os acúmulos técnicos e institucionais desenvolvidos no processo do Protocolo de Montreal (contra o buraco na camada de ozônio) e negociações para a redução as emissões de gases do efeito estufa, bem como reconhecimento e solução de impactos causados pelas mudanças climáticas em si seguem nessa mesma direção.

Demonstra-se que as questões de direitos humanos, desenvolvimento e combate à pobreza permeiam historicamente o debate acerca da

13 A negociação sobre a localização da sede da agência foi central para a adesão dos cerca de 70 países do bloco de países em desenvolvimento. Com sede em Nairobi, Kenya, esta é a primeira agência da ONU a ser sediada fora de um país desenvolvido. Por estes e outros pontos, nota-se que desde o início deste processo mais coordenado internacionalmente, as questões ambientais aparecem diretamente associadas às questões de direitos humanos, desenvolvimento e combate à pobreza, bem como a desigualdade entre os países.

preservação do meio ambiente e utilização dos recursos naturais. Tanto o combate à pobreza, quanto a necessidade de considerar de forma central os direitos humanos de todos sempre estiveram nas discussões e negociações ambientais. Embora pudesse ser muito clara a relação entre Meio Ambiente e Direitos Humanos, não havia um padrão internacional de reconhecimento de um direito humano ao próprio meio ambiente. Isso culmina e muda em 2021 e 2022.

2. DIREITO RECONHECIDO

Em 2021, o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas adotou a histórica resolução que reconheceu o direito humano ao meio ambiente limpo, saudável e sustentável e remeteu a questão à Assembleia Geral para exame. No ano seguinte, por sua vez, a Assembleia o reafirmou, sedimentando a questão do reconhecimento do direito.

2.1 CONSELHO DE DIREITOS HUMANOS

Finalmente, em 08 de outubro de 2021, o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas (UNHRC, na sigla em inglês) reconheceu formalmente o “direito humano ao meio ambiente limpo, saudável e sustentável” na histórica Resolução A/HRC/RES/48/13. Adotada com 43 votos favoráveis¹⁴, nenhum contrário e 4 abstenções.¹⁵ Após bem recuperar e contextualizar a questão, o Conselho declara que “[r]econhece o **direito ao meio ambiente limpo, saudável e sustentável como um direito humano que é importante para o gozo**

14 Favoráveis: Argentina, Armênia, Áustria, Bahamas, Bahrein, Bangladesh, Bolívia (Estado Plurinacional de), Brasil, Bulgária, Burkina Faso, Camarões, Costa do Marfim, Cuba, República Tcheca, Dinamarca, Eritreia, Fiji, França, Gabão, Alemanha, Indonésia, Itália, Líbia, Malawi, Ilhas Marshall, Maurítânia, México, Namíbia, Nepal, Holanda, Paquistão, Filipinas, Polônia, República da Coreia, Senegal, Somália, Sudão, Togo, Ucrânia, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, Uruguai, Uzbequistão e Venezuela (República Bolivariana da).

15 Abstenções: China, Índia, Japão e Federação Russa].

de outros direitos humanos¹⁶” (UNITED NATIONS, A/HRC/RES/48/13, 2021, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).

Nos itens seguintes, o Conselho nota a inter-relação desse direito com outros e com existente normativa de direito internacional e afirma que sua promoção requer a completa implementação de acordos multilaterais ambientais conforme os princípios do Direito Ambiental Internacional. Em seguida encoraja os Estados a tomar medidas para fortalecer sua cooperação e sinergia nos diversos temas e áreas relacionadas a fim de garantir o direito humano ao meio ambiente limpo, saudável e sustentável. Os Estados, sociedade civil, empresas e demais atores devem fazê-lo de forma intersetorial e nunca em detrimento, mas em favor e de forma associada às agendas de desenvolvimento sustentável (como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), igualdade de gênero e outras obrigações de direitos humanos. (UNITED NATIONS, A/HRC/RES/48/13, 2021, p. 3);

2.2 ASSEMBLEIA GERAL

Por sua vez, em 28 de julho de 2022, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a resolução A/RES/76/300 com 161 votos favoráveis, nenhum contrário e 8 abstenções¹⁷. Seguindo o mesmo caminho apontado pelo Conselho de Direitos Humanos, a Assembleia adotou os seguintes dispositivos:

1. Reconhece o direito a um ambiente limpo, saudável e sustentável como um direito humano;
2. Observa que o direito a um ambiente limpo, saudável e sustentável está relacionado com outros direitos e com o direito internacional existente;

16 No original: “[r]ecognizes the right to a clean, healthy and sustainable environment as a human right that is important for the enjoyment of human rights;”

17 Abstenções: Bielorrússia, Camboja, China, Etiópia, Irã, Quirguistão, Federação Russa e Síria.

3. Afirma que a promoção do direito humano a um ambiente limpo, saudável e sustentável exige a plena aplicação dos acordos ambientais multilaterais segundo os princípios do direito ambiental internacional;

4. Exorta os Estados, organizações internacionais, empresas e outras partes interessadas a adotar políticas, aumentar a cooperação internacional, fortalecer a capacitação e continuar a compartilhar boas práticas a fim de ampliar os esforços para garantir um ambiente limpo, saudável e sustentável para todos.¹⁸ (UNITED NATIONS, A/RES/76/300, 2022a, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).

Embora a resolução não implique novas obrigações diretas aos Estados-membros, ela possui validade vinculativa sobre o trabalho da própria organização e autoridade política internacional de caráter multilateral e de alta legitimidade institucional. Assim, além da enorme relevância política da decisão tomada pelo principal órgão deliberativo das Nações Unidas, tem-se agora uma definição internacionalmente reconhecida para esse direito.¹⁹

3. IMPLICAÇÕES PARA OS NEGÓCIOS

A mera declaração do reconhecimento de um direito humano, como no caso comentado nesse artigo, não é por si só um avanço jurídico que tenha grandes consequências diretas. Contudo, em razão da arquitetura

18 No Original: 1. *Recognizes the right to a clean, healthy and sustainable environment as a human right*; 2. *Notes that the right to a clean, healthy and sustainable environment is related to other rights and existing international law*; 3. *Affirms that the promotion of the human right to a clean, healthy and sustainable environment requires the full implementation of the multilateral environmental agreements under the principles of international environmental law*; 4. *Calls upon States, international organizations, business enterprises and other relevant stakeholders to adopt policies, to enhance international cooperation, strengthen capacity-building and continue to share good practices in order to scale up efforts to ensure a clean, healthy and sustainable environment for all.*

19 Para uma boa abordagem nesse sentido, ver MARTIN-ORTEGA, Olga *et al.* 2022.

do Sistema Global de Direitos Humanos e suas interconexões com os demais sistemas jurídicos regionais e domésticos, tal reconhecimento implica mudanças nos fundamentos de alguns dos institutos jurídicos relacionados. Em razão disso, essa mudança elementar e fundamental já começou a produzir uma reação em cadeia nas reinterpretações das normas vigentes e na formulação de regulações vindouras. Entre os motivos para que isso aconteça está o fato de que este conceito de “direito humano ao meio ambiente limpo, saudável e sustentável” abarca e reorganiza outros direitos já reconhecidos e normatizados em diversos sistemas e ordenamentos jurídicos.

De acordo com o Relator Especial das Nações Unidas para Direitos Humanos e Meio Ambiente, o direito ao meio ambiente limpo, saudável e sustentável compreende os direitos substantivos a (i) ar puro; (ii) clima seguro; (iii) acesso a água potável e saneamento adequado; (iv) alimentos saudáveis e produzidos de forma sustentável; (v) ambientes não tóxicos para viver, trabalhar, estudar e se divertir; e (vi) biodiversidade e ecossistemas saudáveis. (UNITED NATIONS, 2022b, p. 3).

Além disso, o reconhecimento desse direito se dá num cenário em que outras peças do tabuleiro estão em movimento nos campos político e empresarial. Com isso, essa resolução é alimentada, bem como alimenta, esse movimento. Deste ponto em diante, este artigo investiga brevemente as consequências do reconhecimento deste direito para o regime de Direitos Humanos e Empresas.

3.1 O PAPEL DAS EMPRESAS

Vale ressaltar que o emprego do termo “empresa” – “businesses” no jargão em língua inglesa – no contexto de Empresas e Direitos Humanos, visa referir-se a sociedades empresárias, seus acionistas e sistemas de crédito nacionais e internacionais. Por razões de poder real e proporcionalidade, especial atenção é colocada sobre as corporações transnacionais.

Muitos são os fatores que atraem o esforço dos atores internacionais para a criação de regulações que incidam diretamente sobre as empresas. Entre eles, os principais são (i) o ganho de poder e tamanho econômico

das empresas nas últimas décadas, superando em algumas medidas muitos dos Estados soberanos; (ii) o alcance transnacional e interconexão dos mercados; e (iii) a gravidade dos impactos ambientais e em direitos humanos causados pelas empresas, desde letais catástrofes locais a crônicos danos difusos. Conforme o *policy brief* das Nações Unidas:

Corporações e outros atores não estatais são responsáveis por uma série de abusos de direitos humanos em todo o mundo, incluindo aqueles que impulsionam as crises globais de clima, biodiversidade e poluição. Por meio de atividades como desmatamento desenfreado, produção de produtos químicos e plásticos, exploração de combustíveis fósseis e outras atividades extrativistas em larga escala, as empresas que operam na economia global colocam rotineiramente em risco o direito humano a um ambiente limpo, saudável e sustentável (UNITED NATIONS, 2022b, p. 3, tradução nossa, grifo nosso)²⁰.

Diante destes desafios os Estados têm se mobilizado para regular processos de obtenção e manutenção de licenças (socio)ambientais e de reparação de impactos de forma variada, muitas vezes contraditória e pouco eficaz. Não se advoga aqui contra as regulações (socio)ambientais domésticas pois são elementos muito importantes desta incipiente arquitetura jurídica de proteção ao meio ambiente. Pelo contrário, conforme aponta o Relator Especial, é necessário seu desenvolvimento de forma harmônica. Contudo, é patente reconhecer que muitos dos institutos de direito ambiental são concebidos e aplicados sem considerar a abordagem dos direitos humanos e a interconexão transnacional das empresas. Assim, proliferam-se os conflitos de normas de direito societário, limite

20 No original: *Corporations and other non-state actors are responsible for a host of human rights abuses worldwide, including those propelling the global climate, biodiversity, and pollution crises. Through activities such as rampant deforestation, chemical and plastic production, fossil fuel exploitation and other large-scale extractive activities, businesses operating in the global economy routinely jeopardize the human right to a clean, healthy and sustainable environment.*

jurisdicional, proteção do meio ambiente e respeito aos direitos humanos.

Uma das soluções apontadas pelas Nações Unidas e gradativamente abraçada e promovida pelos atores econômicos relevantes é o da *Due Diligence* (Ambiental e) em Direitos Humanos.

3.2. DUE DILIGENCE DE DIREITOS HUMANOS²¹

O termo “*Due Diligence*” quer dizer “Devido Cuidado” e corresponde ao dever de conhecer (identificação) e ao dever de cuidar (prevenção e remediação) de impactos sobre os direitos humanos, conforme estabelecido nos Princípios Orientadores das Nações Unidas sobre Direitos Humanos e Empresas (UNITED NATIONS, 2011, p. 16-20). No jargão, essa expressão também tem sido usada para referir-se às próprias avaliações de impacto potencial e real sobre os direitos humanos, que fazem parte do processo geral.

Os princípios orientadores 17 a 21 descrevem como as empresas devem prosseguir para devidamente conhecer e cuidar dos impactos potenciais e reais de suas operações e relações comerciais. Essa estrutura estabelece, portanto, a impossibilidade das empresas se esquivarem de suas responsabilidades alegando o desconhecimento desses impactos ou a impossibilidade de controlá-los. Assim, o mesmo grau de esforço aplicado pelas empresas para ter conhecimento e cuidado em suas atividades que visam lucro, deve ser empregado para conhecer e cuidar de seus impactos sobre os direitos humanos e, quando for o caso, remediá-los.

Alguns países, recentemente, estabeleceram legislações com regras de *due diligence* em direitos humanos, mas em geral selecionando apenas alguns desses direitos ou recortando sua análise por públicos vulnerabilizados. Nesse sentido, podem ser mencionadas (i) a Lei [Inglesa] de Escravidão Moderna (UNITED KINGDOM, 2015); a Lei [Australiana] de Escravidão Moderna (AUSTRALIA, 2018) e a Lei [Holandesa] contra o Trabalho Infantil de 2019 (BHRRC, 2019). Por outro lado, Fran-

21 Embora o autor deste artigo tenha sua resistência ao uso de estrangeirismos, “*due diligence*” parece ser um desses termos, como *compliance* e *lockdown* que acabaram por irremediavelmente se incorporarem ao jargão, mesmo em língua portuguesa.

ça em 2017 (FRANCE, 2017) e Alemanha em 2021 (BHRRC, 2021) aprovaram legislações mais abrangentes que estabelecem a obrigatoriedade de devida diligência em direitos humanos por empresas sediadas ou que operam em seus territórios. Embora estas inovações legislativas antecedam as resoluções analisadas neste artigo sobre o direito humano ao meio ambiente limpo, saudável e sustentável, com o reconhecimento desse direito, essas questões ambientais são atraídas para o escopo da *due diligence* em direitos humanos.

Em razão do recorte de escopo e da limitação máxima de páginas, neste artigo não serão analisadas medidas de regulação e acompanhamento de indicadores por benchmarks, bolsas de valores, e agências de rating. Contudo, o papel destas entidades não pode ser desprezado e é significativo tanto para a materialização das questões aqui discutidas, quando para o intercâmbio técnico entre os setores econômicos, os reguladores públicos e a sociedade civil. Para uma boa abordagem nesse sentido, ver MARTIN-ORTEGA *et al.* (2022).

3.3 DUE DILIGENCE AMBIENTAL E DE DIREITOS HUMANOS OBRIGATÓRIA

Diante desse novo cenário de reconhecimento do direito humano ao meio ambiente limpo, saudável e sustentável e, mais ainda, diante das complexas relações entre desenvolvimento, direitos humanos e questões ambientais, bem como a urgência da priorização da agenda de descarbonização da economia, a União Europeia tem se movimentado no sentido de introduzir nova e abrangente regulação. Em fevereiro de 2022, a Comissão Europeia aprovou uma proposta de diretiva que estabelece a obrigação das empresas de realizarem *Due Diligence Ambiental* e de Direitos Humanos sobre suas operações e relações comerciais. Ao tempo de escrita deste artigo²², a referida proposta de diretiva (2022/0051/COD) encontrava-se em processo de análise pelo Conselho da União Europeia. Se aprovada como está, essa diretiva estabelecerá a obrigato-

22 Setembro de 2022. Status de tramitação aferido na plataforma de acompanhamento eur-lex.

riedade de que cada Estado-membro estabeleça mecanismos normativos domésticos a fim de conferir aplicabilidade a suas obrigações.

A proposta de diretiva, como está, não seria aplicável a micro, pequenas ou médias empresas. Apenas empresas de relevantes tamanho e poder econômico (mais de 500 empregados e mais de 150 milhões de euros de receita líquida mundial por ano) estariam submetidas à sua vigência. Além dessas, as exigências também seriam aplicáveis a empresas de determinados “setores de alto impacto” que tenham mais de 150 empregados e mais de 40 milhões de euros de receita líquida mundial por ano. (EUROPEAN UNION. Diretiva (EU) 2019/1937. Artigo 21). A definição dos “setores de alto impacto” dependeria de posicionamentos da OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – compreendendo setores de (i) produção de vestuário; (ii) agropecuária, pesca e produção de alimentos e bebidas; (iii) extração, beneficiamento (manufatura, metalurgia e refino) de madeira, minerais, petróleo e derivados; bem como o comércio em grande escala dos produtos de todos estes setores. (EUROPEAN UNION. Diretiva (EU) 2019/1937. Artigo 22).

As principais obrigações para as empresas, em decorrência dessa diretiva, caso seja aprovada, são: (i) integrar *Due Diligence* de Direitos Humanos e Ambiental em suas políticas (artigo 28); (ii) identificar impactos potenciais e reais adversos aos direitos humanos e ao meio ambiente (artigos 29 a 32); (iii) prevenir e mitigar impactos potenciais (artigos 33 a 37); (iv) cessar ou minimizar impactos reais (artigos 38 a 41); (v) estabelecer e manter mecanismos de reclamação (artigo 42); (vi) monitorar a efetividade do seu processo de *due diligence* e medidas de prevenção, mitigação, cessação e minimização em intervalos de até 12 meses (artigo 43); e (vii) comunicar externamente as informações relevantes referentes a seu processo de *due diligence* por meio dos relatórios corporativos de costume (artigo 44).

Além destas obrigações para as empresas, a proposta de diretiva traz a determinação de que os Estados Membros criem institutos claros de responsabilização civil das empresas. Esses elementos apontam para importantes pontos que tem grande chance de se tornarem exigências le-

gais em breve. As empresas precisam se preparar adequadamente para lidar com rápidas mudanças regulatórias nos próximos anos.

3.4 POSSÍVEIS ELEMENTOS DAS LEGISLAÇÕES FUTURAS

Além do mencionado movimento da União Europeia, alguns países já adotaram medidas gerais (Alemanha e França) ou específicas (Austrália, Holanda e Reino Unido) de *due diligence* de direitos humanos e alguns outros (Áustria, Bélgica, Finlândia e Holanda) estão sinalizando e fazendo movimentos políticos para adotar medidas de *due diligence* ambiental e de direitos humanos (UNITED NATIONS, 2022b).

As recomendações constantes do *Policy Brief* n.3 do Relator Especial das Nações Unidas para Direitos Humanos e Meio Ambiente (UNITED NATIONS, 2022b, p. 8-28), oferecem boa indicação das tendências de regulação neste sentido. As principais são: (i) abranger todos os direitos humanos internacionalmente reconhecidos e todos os setores de negócios e todas as suas fases (planejamento, implementação, execução e fechamento); (ii) seguir os padrões dos: (ii.a) Princípios Orientadores das Nações Unidas sobre Empresas e Direitos Humanos; (ii.b) Guias para Empresas Multinacionais da OCDE; (ii.c) Guia da OCDE para Condução Responsável das Empresas; e (ii.d) Declaração Tripartite de Princípios Relativos a Empresas Multinacionais e Política Social da Organização Internacional do Trabalho – OIT; (iii) ter adequada harmonização a fim de incentivar a formação de um ambiente internacional harmonizado que permita a aplicação internacional de seus padrões; (iv) determinar que *due diligence* seja um processo contínuo e periodicamente avaliado e tenha seus resultados divulgados de forma transparente; (v) centrar os sistemas de gestão de risco em direitos humanos e meio ambiente nos titulares de direitos (*right holders*).; (vi) atualizar dinamicamente as práticas de *due diligence*, a fim de se adequarem a ambientes de negócio em constante transformação; (vii) garantir mecanismos de remédios efetivos judiciais e não judiciais facilitados e focados para titulares de direitos; (viii) proteger detentores de direitos e defensores de direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diversos processos de luta pelos direitos humanos e pela proteção do meio ambiente têm intersecções e divergências através da história, mas o início deste século XXI apontam para a tão necessária combinação e reforço mútuo. A pressão dos investidores, do jornalismo e da circulação internacional de informações, a queda do sistema colonial e a acessão de outras economias que perturbaram o ambiente consolidado durante as primeiras revoluções industriais e a emergência climática atual tem gerado pressão e demanda para esta associação. O movimento dos investidores conscientes – o chamado ESG, a rápida descarbonização das economias e as constantes substituições tecnológicas parecem somar alguns dos ingredientes que faltavam para a efetiva conexão entre Direitos Humanos e preservação do Meio Ambiente sob a lente dos Direitos Humanos e o envolvimento e controle das atividades empresariais, sobretudo as transnacionais. Espera-se que este seja o ponto de virada regulatória e comportamental que permita a prevenção e remediação de danos aos ecossistemas e aos seres humanos.

Do ponto de vista acadêmico e jusfilosófico, trata-se também de momento e temática muito promissores. As estruturas de regulação do Direito Ambiental são estabelecidas, via de regra, em cuidados com o Meio Ambiente sem centralidade nos seres humanos, enquanto a crescente regulação dos Direitos Humanos, em especial o ramo Direitos Humanos e Empresas, se ocupa dos danos ambientais apenas se estes afetam diretamente os seres humanos. Por fim, o direito empresarial e de investimentos, ocupa-se deste fluxo de recursos e decisões, sem integrar os aspectos anteriormente mencionados. O reconhecimento do direito humano ao meio ambiente seguro, saudável e sustentável pode permitir – ou mesmo exigir – a construção de pontes teóricas e práticas que organizem as relações entre estes ramos do Direito e, assim, facilitem o caminho das sociedades e economias na necessitada direção da marcha histórica da afirmação dos direitos humanos e da vida humana em harmonia, não idealizada, mas pragmática, com o planeta que suporta essas e tantas outras formas de vida.

REFERÊNCIAS

- AUSTRALIA. **Modern Slavery Act 2018**. 13 dezembro 2018. Disponível em: <https://www.legislation.gov.au/Details/C2018A00153>
- BHRRC. BUSINESS & HUMAN RIGHTS RESOURCE CENTER. **Dutch Senate votes to adopt child labour due diligence law**. 14 maio 2019. Disponível em: <https://www.business-human-rights.org/en/latest-news/dutch-senate-votes-to-adopt-child-labour-due-diligence-law/>
- BHRRC. BUSINESS & HUMAN RIGHTS RESOURCE CENTER. **German parliament passes mandatory human rights due diligence law**. 16 junho 2021. Disponível em: <https://www.business-humanrights.org/en/latest-news/german-due-diligence-law/>
- EUROPEAN UNION. **Procedure 2022/0051/COD**. Verificado em 17 setembro 2022. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/HIS/?uri=CELEX%3A52022PC0071>.
- EUROPEAN UNION. **Proposal for a Directive of the European Parliament and of the Council on Corporate Sustainability Due Diligence and amending Directive (EU) 2019/1937**. Comissão Europeia. Aprovada na Comissão em 24 fevereiro 2022. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TX-T/?uri=CELEX:52022PC0071>.
- FRANCE. **Loi n° 2017-399** du 27 mars 2017. Relative au devoir de vigilance des sociétés mères et des entreprises. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034290626/>
- MARTIN-ORTEGA, O.; DEHBI, F.; NELSON, V.; PILLAY, R. Towards a Business, Human Rights and the Environment Framework. **Sustainability**, v. 14, n. 6596, 2022. <https://doi.org/10.3390/su14116596>

UNITED KINGDOM. **Modern Slavery Act 2015**. 26 março 2015. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2015/30/contents/enacted>

UNITED NATIONS. **Essential elements of effective and equitable human rights and environmental due diligence legislation**. Policy Brief no. 3. Special Rapporteur on Human Rights and the Environment. Junho 2022b. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/environment/srenvironment/activities/2022-07-01/20220701-sr-environment-policybriefing3.pdf>

UNITED NATIONS. **Rio Declaration on Environment and Development**. A/CONF.151/26 (Vol. I). General Assembly. 14 junho 1992, publicada em 12 agosto 1992. Disponível em: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_CONF.151_26_Vol.I_Declaration.pdf

UNITED NATIONS. **Stockholm Declaration**: Declaration on the Human Environment. United Nations Environment Programme. 16 junho 1972. Disponível em: <https://wedocs.unep.org/20.500.11822/29567>

UNITED NATIONS. **The human right to a clean, healthy and sustainable environment. A/RES/76/300. General Assembly**, 28 de julho de 2022a, publicada em 01 agosto 2022. Disponível em: <https://undocs.org/A/RES/76/300>

UNITED NATIONS. **The human right to a clean, healthy and sustainable environment. A/HRC/RES/48/13. Human Rights Council**, 08 outubro 2021, publicada em 18 outubro 2021. Disponível em: <https://undocs.org/en/A/HRC/RES/48/13>

UNITED NATIONS. **United Nations Guiding Principles on Business and Human Rights. A/HRC/17/31. Human Rights Council**, 21 março 2011. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G11/121/90/PDF/G1112190.pdf> annex to A/HRC/RES/17/4 16 junho 2011.

ARTIGO – MUDANÇAS CLIMÁTICAS

A RELAÇÃO DA EXPLORAÇÃO PREDATÓRIA DO PODER CORRUPTO COM VIÉS CAPITALISTA E AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

*Ana Carolina Lima Farias*²³

*Rebeca Maria Rodrigues Hamoy*²⁴

INTRODUÇÃO

É imprescindível não deixarmos de pontuar inicialmente sobre a diferença entre mudanças climáticas e variabilidade climática. As mudanças climáticas são atribuídas às atividades humanas que podem alterar a composição da atmosfera, enquanto a variabilidade é atribuída a causas naturais, ou seja, as mudanças climáticas só acontecem porque o homem afeta a natureza. Dito isto, as mudanças climáticas são alterações a longo prazo nos padrões de temperatura e clima nas características do planeta. Essas mudanças podem ser naturais, como por meio de variações no ciclo solar. Mas, desde 1800, as atividades humanas têm sido o principal impulsionador das mudanças climáticas, principalmente devido à queima de combustíveis fósseis como carvão, petróleo e gás.

23 Acadêmica de Direito, cursando o 3º semestre no Centro Universitário do Estado do Pará.

24 Graduanda em Direito pelo Centro Universitário do Estado do Pará.

Assim, a queima de combustíveis fósseis gera emissões excessivas de gases de efeito estufa que agem como um grande cobertor em torno da Terra, retendo o calor do sol e aumentando as temperaturas. Alguns exemplos de emissões de gases de efeito estufa que estão causando mudanças climáticas incluem dióxido de carbono (CO₂) e metano (CH₄). Ademais, as mudanças climáticas já são uma realidade para a população mundial e as evidências fazem parte do nosso dia a dia, com ameaças à infraestrutura de cidades, diminuição da produtividade nas lavouras, alterações nos oceanos e risco em relação à disponibilidade de peixes. Os impactos já acontecem em todos os continentes e oceanos e colocam sérios riscos à estabilidade econômica global. Dessa forma, visando que as mudanças climáticas são uma ameaça grave e crescente para o bem-estar do ser humano e um planeta saudável, é de extrema importância investigarmos quem são os causadores desses malefícios para o meio ambiente.

1. MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS DESASTRES OCASIONAIS

1.1. O CORRUMPER A PARTIR DO LIXO ELETRÔNICO

Hodiernamente, como citado acima, as atividades humanas são uma das principais causadoras das mudanças climáticas, ocasionando diversos impactos ambientais no planeta, como a mineração, a agricultura, a exploração florestal, a produção de energia, os transportes, as construções civis, além das indústrias básicas químicas e metalúrgicas. Mas é necessário destacarmos que atualmente, no Brasil, diversos são os Governadores de Estados e donos de empresas que não estão atuando de maneira sustentável nas cidades, pois visam mais ao capital para seus meios de consumos e seus próprios benefícios, que é a chamada corrupção, do que ter uma visão mais ecológica para a população e bem-estar dos cidadãos.

É válido ressaltar que é dever do Poder Público atuar com Políticas Públicas, de forma eficaz na defesa do meio ambiente para evitar a degradação, na prevenção do dano ambiental e com o objetivo de preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais. Entretanto, é imprescindível

não deixarmos de destacar alguns casos em que estes Governadores e empresários compactuam para uma das maiores causas das mudanças climáticas no meio ambiente. De acordo com a pesquisa de informações municipais (Munic), divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) revela que apenas 18,7% dos municípios brasileiros dispõem de estrutura adequada para enfrentar os desafios ambientais. Visto que essas cidades possuem três tipos de ferramentas para lidar com os problemas, são elas a secretaria ou órgão similar de meio ambiente, recursos específicos para a área e conselho de meio ambiente ativo.

Mesmo havendo órgãos que ajudam nesse desenvolvimento, ainda é crescente o número de casos desses impactos, como podemos analisar em outro dado do IBGE, que afirma que além de queimadas, desmatamento e assoreamento, há problemas de poluição e escassez da água, contaminação do solo, poluição do ar, degradação das áreas legalmente protegidas e alterações com prejuízo a paisagem. Em média, foram encontrados 4,4 problemas ambientais por município.

Ademais, podemos destacar a criação do instituto IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) em 1989 pela Lei 7.735 tendo como principal função executar a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) por meio da fiscalização ambiental. Assim, podemos entender o IBAMA como uma polícia que vai atuar em campo e garantir que a legislação ambiental seja cumprida, por meio de coerção e de sanções. Mas como citado acima, essa é mais uma política que não está sendo cumprida.

No Brasil, um dos impactos que trouxeram diversos efeitos negativos para o ecossistema foi o descarte não adequado de lixos eletrônicos. Com o avanço da tecnologia no mundo moderno, há esse excesso de lixo tecnológicos os quais são um dos principais causadores de impactos negativos no meio ambiente. O lixo eletrônico, como o próprio nome já diz, é aquele proveniente de materiais eletrônicos, ou seja, ele é produzido por materiais de origem inorgânica, como por exemplo, cobre, alumínio, metais pesados envolvendo mercúrio, chumbo, berílio e entre outros elementos químicos de elevada densidade. Esses elementos comprometem o meio ambiente por serem compostos por elementos muito poluentes os quais são absorvidos pelo solo e pelos lençóis freáticos

comprometendo o equilíbrio ecológico. Além de poluir o ambiente, o contato com esses produtos acarreta várias doenças para animais e seres humanos.

É válido destacar que a era da tecnologia trouxe consigo esse problema do mau descarte de resíduos eletrônicos, ou seja, quando um equipamento eletrônico perde a utilidade, por causa de mudanças na sociedade ou por não funcionar mais, é necessário fazer seu descarte. A TV que não tem mais conserto, o smartphone que ficou ultrapassado, nos tempos atuais, essa situação é das mais comuns na casa de qualquer pessoa. Mas o descarte dos eletroeletrônicos está longe de ser tão popular quanto a facilidade com a qual eles chegam aos consumidores.

No Brasil, esse tema merece ainda mais destaque, pois de acordo com os dados divulgados anualmente pela Universidade das Nações Unidas em parceria com diversos órgãos internacionais, o Brasil é o quinto país que mais gerou lixo eletrônico no mundo em 2019. Segundo esse dado, foram mais de 2 milhões de toneladas de lixo eletrônico, ficando atrás da China, com 10,1 milhões de toneladas; Estados Unidos com 6,9 milhões; Índia com 3,2 milhões e Japão com 2,5 milhões. Se fossem considerados apenas os países da América Latina, o Brasil estaria em primeiro lugar neste ranking.

No mesmo ano de 2019, foram 53,9 milhões de toneladas de aparelhos eletrônicos sendo descartados, entretanto apenas 17,4% se tornaram fonte de matéria prima para novos produtos, e o restante infelizmente foram descartados de forma indevida parando em aterros sanitário, lixões irregulares, principalmente em países mais pobres de baixa renda, afetando a saúde dos seres humanos e contaminado ainda mais o meio ambiente. Por fim, observa-se que ainda existem empresas que tentam atuar na preservação do meio ambiente, como por exemplo a Apple, que é uma empresa multinacional norte-americana que tem o objetivo de projetar e comercializar produtos eletrônicos de consumo pessoais, a mesma tem feito a remoção do carregador e de fones de ouvidos dentro das caixas para reduzir a emissão de lixo eletrônico e esta não é a primeira vez que a empresa busca um selo sustentável. Em 2018, a empresa apresentou um robô para desmontar 200 iphones por dia para a reciclagem, além disso, segundo a APPLE a linha do iphone 12 foi feita

com metais de terras raras 100% reciclados em todos os seus imãs. E foi a partir dessa iniciativa que se criou também a história da remoção do adaptador de tomada e dos fones de ouvido, tendo como resultado a embalagem menor e mais leve. Com isso, todas essas mudanças reduzirão dois milhões de toneladas de emissões de carbono por ano, o que equivale a remover cerca de 450.000 veículos das estradas a cada ano”. Dessa forma, é necessário que outras empresas tenham a visão de iniciativa para fazer transformações em suas empresas, transformando-se em sustentável com objetivos de melhorias para o meio ambiente, e a sociedade em que eles fazem parte.

1.2. DIMINUIÇÃO DA BIODIVERSIDADE EM MEIO AO SÉCULO XXI

Ainda falando sobre mudanças climáticas, outro ponto que é de extrema necessidade se discutir é sobre a extinção de animais devido ao aquecimento global. A biodiversidade mundial diminuiu de forma alarmante em meio século, mais de 25.000 espécies, correm o perigo de desaparecer. De acordo com um estudo da Universidade de Connecticut (EUA), publicado na revista *Science*, ele indica que as mudanças climáticas estão acelerando o processo de extinção dos animais, causando por si só o desaparecimento de quase 8% das espécies atuais. Nesse sentido, alguns cientistas europeus estudaram sobre a redução da massa de insetos voadores, como principal as abelhas, em parques naturais.

Essas mudanças climáticas e os pesticidas aparecem como as principais causas dessa queda significativa, e torna-se necessário preocupar-se com a diminuição das abelhas. Segundo a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), 100 espécies de cultivos proporcionam 90% dos alimentos para a humanidade, e 71% deles são polinizadas por abelhas. Ou seja, devido à redução no número desses insetos, fica mais difícil a polinização ser feita, acarretando a negligência de plantas para a alimentação dos seres humanos. As abelhas são essenciais para a manutenção da biodiversidade, a produção de alimentos e a vida humana. Nesse sentido, se os seres humanos foram capazes de provocar mudanças tão profundas, eles também devem ter o poder de corrigi-las.

A luta contra as mudanças climáticas exige apostar na descarbonização da economia, reduzindo a emissão de gases de efeito estufa. Para isso, é preciso métodos mais inteligentes e eficientes de produção energética, apostar no consumo responsável e na criação de sistemas de financiamento equitativos entre todas as energias, que não encerram as energias limpas. Por meio disso, podemos minimizar tais impactos nas mudanças climáticas. Visto isso, outra forma de agressão ao meio-ambiente não tão politizada em atitudes como deveria é a questão da poluição dos oceanos.

1.3. POLUIÇÃO MARINHA CAUSANDO PREJUÍZOS PRIMORDIAIS PARA O ECOSISTEMA

É primordial falar sobre a poluição marinha nos dias atuais e sobre os malefícios que a afetam. De início, é importante explicar como é este tipo de poluição.

A poluição marinha consiste na produção de produtos criados pelo ser humano que acabam afetando os oceanos, mares e rios, causando prejuízos para o ecossistema, como a contaminação de peixes e a morte de pássaros que se alimentam de tais. Ocasionalmente, ainda, uma alta quantidade de lixo sólido e poluentes líquidos.

De acordo com o jornal *on-line Correio Braziliense*, o plástico representa 85% dos resíduos que chegam aos oceanos, sendo que a projeção, se nada for feito, é de o volume triplicar até 2040, atingindo a faixa de 23 a 37 milhões de toneladas. Isso significa que, a cada metro de costa marítima do planeta, haverá cerca de 50 quilos de plástico.

China, Indonésia, Filipinas, Vietnã e Sri Lanka são os cinco principais responsáveis pelas oito milhões de toneladas de lixo no mar lançadas anualmente, e o Brasil está entre os 10 países que mais poluem os oceanos. Dessa forma, é válido ressaltar que a poluição marítima ocasionada pelo homem traz diversos impactos para o meio ambiente, ocasionando altos índices que influem nas mudanças climáticas, como as emissões de dióxido de carbono (CO₂) que lançamos na atmosfera que impactam na saúde dos oceanos, além de piorarem a qualidade do ar. Mais precisamente, provocam um fenômeno conhecido como acidifica-

ção, que reduz o pH de suas águas, modificando sua composição química e afetando gravemente os organismos marinhos. Essa acidificação dos oceanos ocorre quando, por meio de um conjunto de reações químicas, a água do mar absorve CO₂. Ocorre uma diminuição da quantidade de íons de carbono na água, que é um elemento necessário para a formação das conchas e esqueletos de certos animais marinhos.

Dito isto, essa situação pode afetar o desenvolvimento e a capacidade de reprodução, colocando em risco esta população. Deve-se também levar em consideração seu efeito em outras espécies, como os pterópodes, que desempenham papel importante na cadeia alimentar, como fonte de alimentos para peixes, pássaros e cetáceos. Os corais, que são refúgios para essas espécies, são muito sensíveis à acidificação, ou seja, devido a esta mudança no ecossistema, uma grande redução na população desses animais, pela acidificação, impactaria de forma grave em uma das principais fontes de proteínas para milhões de pessoas ao redor do mundo. Tendo também como consequência a vida de cerca de 47,5 milhões de pescadores e de um setor que emprega outros 120 milhões de pessoas. Para tanto, existem sim meios para combater a estas mudanças que seriam processos como a transição energética e a descarbonização, para minimizar a emissão de gases de efeito estufa e alcançar a neutralidade de carbono.

2. OS GOVERNOS

Ressaltando sobre o citado anteriormente, ainda algumas das falas pertinentes em pauta são as de que “o aquecimento global não é tão ruim assim para a humanidade”, “hoje em dia está na moda culpar o aquecimento global”. Algumas dessas falas são dirigidas por indivíduos altamente influentes na sociedade contemporânea, o que demonstra o caráter significativo da ignorância.

Diante de estudos científicos, o dióxido de carbono e sua liberação exagerada ocasionam no aquecimento global, o mesmo que é tão propagado como algo importante a combater é ignorado, o aquecimento da Terra ocasiona as secas intensas ao redor do mundo, como no nordeste do Brasil, onde a elevação da temperatura das águas do Oceano Pacífico

ocasiona o aquecimento, até o nordeste do país, fenômeno cientificamente chamado de El Niño. Entre outras consequências, há os incêndios severos nas florestas geralmente habitadas por indígenas em culturas divergentes em cada tribo, ambigualmente o aumento do nível do mar (como citado anteriormente), inundações e o derretimento das calotas polares que em dados estatísticos aumenta o nível dos oceanos em 2,7 centímetros desde de 1961, o que com o aumento do oceano compromete as pessoas com risco de vida, podendo submergir centenas de milhares de pessoas que habitam em cidades litorâneas pelo mundo.

Assim, exercer a proteção da fauna e da flora mundial nunca foi tão primordial como atualmente, em que discursos por autoridades escolhidas pelos habitantes são propagados e gerados como corretos em meio a violência ambiental, por meio de discursos de ódio que professam a não devida iniciativa de políticas públicas pela proteção do meio-ambiente, que ocasionaria e pode ocasionar em milhões de pessoas salvas das consequências do refúgio emergencial por conta das mudanças climáticas causadas pelos próprios seres-humanos.

Mas afinal, por que os governos têm tanta influência no meio-ambiente? Segundo os dados um dos países mais sustentáveis do mundo é a Islândia, onde os órgãos como o Ministério do Meio-Ambiente e a agência ambiental do país são os responsáveis pela rígida fiscalização. Estudos recentes indicam que o número de doenças relacionadas à poluição no país está muito próximo do zero, juntamente com outro país referencial neste âmbito, a Suécia que pelo vasto investimento em energias renováveis é um exemplo em gestão hídrica, florestal e a saúde ambiental. A capital do país foi premiada como a “mais verde” de toda a Europa.

Por isso, a necessidade de investimento e análise de como os governos demandam uma questão que como observado, cuida da saúde humana e melhora a qualidade de vida. No entanto, é necessário observar o modo de produção capitalista, porque o capitalismo teria relações com a poluição ambiental? Por que a questão “polemizada” por Greta Thunberg (ativista ambiental sueca) levantou tantas críticas por autoridades importantes? Afinal, por que uma menina de 15 anos, ao tratar

de movimentos de mudanças climáticas, afetaria tanto as redes sociais, sendo principalmente criticada por autoridades de direita?

A resposta está na ideologia das formas trabalhistas do capitalismo, o modo de consumo em massa comprovadamente acarreta a poluição exagerada do meio-ambiente, ou seja, no sistema capitalista, quanto maior a produção, maior o consumo para poder se obter lucro. No entanto, o mesmo é ocasionado por interesses próprios propagados como em governos contrários à reforma ambiental, pois caso a mesma ocorresse, o lucro de mercado não seria o mesmo para os grandes empresários, a disparidade elevada, em questão, não seria mais tão elevada. Dessa forma, a maneira de analisar as políticas públicas efetuadas corretamente, independentemente de uma ideologia, ocasionaria milhões de vidas que poderiam ser preservadas.

Um caso pertinente seria quando a ONU (Organização das Nações Unidas) se posicionou quando o Pantanal brasileiro, considerado a maior planície no mundo ardeu em chamas no ano de 2020, com o aumento de cerca de 200% de focos de incêndio em relação ao ano anterior, trazendo prejuízos econômicos, alimentícios e da saúde mundial. Por esses motivos, as riquezas nacionais e internacionais não devem ser analisadas como objeto de nacionalidade, ou seja, se o indivíduo pertencer àquela nação, o mesmo tratará o patrimônio da natureza da forma que compreende a si mesmo. Pelo contrário, deveria ser assunto mais bem internacionalizado por motivos de vida, diversidade animal e ecológica, em que a raridade não trata de prata e ouro no século XXI, mas muitas das vezes de água, alimentos e habitação para pessoas de determinados lugares e afetadas pelas ações daqueles que colocam interesses próprios acima do que realmente deveria ser efetuado, independentemente de uma ideologia ou lado político.

Um exemplo pertinente seria que, segundo o levantamento do Global Carbon Project, um dos países que mais produzem dióxido de carbono (CO₂) no mundo é o Estados Unidos, cuja matriz energética é liderada pelos combustíveis fósseis, que por serem a decomposição de seres vivos podem causar danos à saúde humana, como problemas respiratórios, causados pela emissão de poluentes atmosféricos, como o monóxido de carbono, o dióxido de enxofre e

óxidos de nitrogênio. Por isso o viés capitalista é citado, porém, um grande exemplo de contradição na história da ideologia detalhada seria a China, que apesar de não ser um país autodenominado capitalista age como tal no âmbito econômico, apresentando cada vez mais como contrariedade formas de produção em massa com modelo de renda *per capita* capitalista. É atualmente a segunda maior economia do mundo, e em comparação para sustentação de argumentos, não é de forma filosófica apenas que países desenvolvidos ambientalmente tenham qualidade de vida e não obtenham colapsos de saúde pública como apresentados nos países citados como as maiores economias do mundo, em que em um cenário não distante de pandemia, em seu grande início (março de 2020) foi possível analisar o protagonismo das duas maiores economias do mundo de forma negativa.

2.1. A HIPOCRISIA SOCIOECONÔMICA QUE OCASIONA O AQUECIMENTO GLOBAL

Para melhores formas de compreensão e entendimento, por que uma análise tão crítica à “contrariedade da China”? Da mesma forma, a seguinte pergunta: por que “contrariedade da China?”. O discurso ideológico utilizado com frequência em defesa de crenças individuais cita determinado país como um exemplo ruim a ser seguido, pelo mesmo ser o segundo maior emissor de CO₂ no mundo inteiro, o que com uma análise generalizada não é errado, mas por que seria tão contraditória a análise unicamente ideológica?

O país citado, devido ao socialismo e desde sua existência no que se subtende como a abertura aos modelos socioeconômicos até os anos 60, nunca demonstrou abertura significativa do mercado. Para que o capitalismo mundial de fato ocorresse, no entanto, no início da década de 70 o mesmo utilizou a opção de abertura para circulação de mercados estrangeiros, o que ocasionou uma aceleração industrial demasiada, decorrente da produção em massa. Esta fez com que o país se tornasse um dos maiores em produção industrial do mundo, especificamente, o segundo maior, perdendo apenas para os Estados Unidos (como anteriormente citado), mas, como base em estudos científicos por que isso

ocorreria em um país que teoricamente não apoiaria uma posição de produção em massa?

Segundo a revista *Exame*, as marcas Nike, Burberry e Adidas se tornaram o centro de uma questão ideológica em busca da não contradição do país chinês. Essas empresas se mostraram totalmente contrárias ao trabalho análogo à escravidão. Na cidade chinesa de Xinjiang houve o ataque aos direitos humanos às pessoas de um grupo étnico minoritário chamado “uigur”, que são muçulmanos que representam menos da metade dos 25 milhões de habitantes da região e foram responsáveis por 20% da produção mundial de algodão. Na mesma região houve o relato de atividade policial ilícita, mais conhecido como o “abuso de autoridade”, em que o temor reverencial estudado na ciência do Direito foi totalmente ultrapassado, na atuação policial citada, contra aqueles muçulmanos que em parcela apoiam o movimento separatista. Utilizaram a tortura, prisão arbitrária e trabalho escravo adentrando a produção em massa do algodão.

A mesma cidade alcançou significativo número, visto que 20% de 24,67 milhões de toneladas (quantidade mundial) foram produzidas por eles. Isso significa dizer que a região apenas do nordeste do país produziu em um ano 4.934.000 toneladas de algodão. A explicação para alcance de tal número encontra-se na explicação de Adam Smith para a “mão invisível”. Filósofo e economista escocês importante que influenciou o XXI, Smith representa o estudo e investigação de que a interferência natural do mercado exerce significância na economia.

Assim, explicados os fatos decorrentes do país citado, por que tal ocasionaria a segunda maior emissão de carbono em uma ideologia tão contrária à produção de massa decorrente de um trabalho análogo à escravidão? A resposta seria o utópico socialismo não adequado, e sim a prevalência de um sistema de produção capitalista em um país que falhou em seguir as exigências que constantemente expressa pregar. A mesma unidade nacional é citada por alguns estudiosos como o “capitalismo vermelho”, em que foi “criado” tal modelo socioeconômico singular e unilateral no mundo inteiro. Portanto, com caráter crítico, apresenta-se a demasiada análise negativa de ambas as economias do mundo que seguem e regem fundamentos apenas em um modelo socioeconômico: o

lucro acima de direitos humanos básicos e a mudança climática em vigor ocasionada por seus grandes lucros industriais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo ao pensamento do tema “A relação da exploração predatória do poder corrupto com viés capitalista e as mudanças climáticas” seria que propagar um discurso em que não cuidar do aumento do aquecimento global não é um problema, não é um discurso que obtenha a verdade baseada em fatos, estudos e no sofrimento de pessoas, e sim em discursos ideológicos com um único viés: o lucro.

A população mundial deveria analisar a escolha de uma liderança, seja qual for o ente federado em si. Por estas razões, a percepção de um bom governo é aquele que cuida, preserva e se importa com o meio ambiente, porque a vida ecológica dos animais, a saúde pública dos seres-humanos estão “em jogo” quando se relatam assuntos como este. Não com o interesse de ofensa e discordância entre lados estritamente políticos, mas ciência populacional de que não se trata somente do que a pessoa é interna socialmente no presente, mas do que futuras gerações podem viver por omissão de cuidados ambientais e políticas públicas que podem ser realizadas no hoje.

Dessa forma, a crítica se baseia na ação de governos e fiscalização que se mostram funcionais e eficazes quando têm a análise detalhada de países que são ecológicos e desenvolvidos. Por esse motivo, apresenta-se a importância de relatar que o meio-ambiente saudável é necessário, e importante ser cuidado para a sobrevivência de todos e para a não ocorrência de aquecimento no planeta Terra e suas consequências catastróficas.

REFERÊNCIAS

Animais em perigo de extinção pelo aquecimento global: as mudanças climáticas aceleram a sexta extinção. Iberdrola, 2022.

DIAS, M. C. Nike quer o fim do trabalho escravo e a China não está feliz com isso. **Exame**, 27 de março de 2021.

FREITAS, J. G. **Poluição se torna ameaça crescente à vida nos oceanos; entenda os riscos.** Correio braziliense, 24 de outubro de 2022.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL **O que são as mudanças climáticas?** Brasília, DF, Brasil. 2022.

O Brasil está entre os 10 países que mais poluem os oceanos: Lista com os países que mais poluem os oceanos. **Redação máfia**, 11 de agosto de 2022

WWF-BRASIL. **Os impactos das mudanças climáticas no Brasil segundo 4º relatório do IPC.** WWF-Brasil, 2020.

RESUMOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A INCLUSÃO EDUCACIONAL E AS LINHAS ABISSAIS DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

*Altair de Oliveira Galvão*²⁵

INTRODUÇÃO

Este estudo emerge de um processo de estudos e reflexões vivenciadas como aluno de doutorado em Educação da Universidade São Francisco, momento que provocou uma experiência de deslocamento, na medida em que buscamos questionar nossos alicerces epistemológicos, arraigados no paradigma cartesiano eurocêntrico, com especial atenção ao tema “Linhas Abissais”. Temos como questionamentos: faz-se a inclusão educacional em uma escola de nível médio e técnico, do interior do estado de São Paulo? Ou o que se evidencia é a concretização das linhas abissais, propostas por Boaventura de Souza Santos?

Nosso objetivo é investigar a Inclusão Educacional, a partir da observação *in loco*, tendo como base o pensamento abissal e a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Como objetivos específicos

25 Doutorando em Educação; Mestre em Educação; Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, em Docência do Ensino Superior, em Qualidade e Produtividade; Bacharel em Administração, Licenciado em Matemática e em Pedagogia.

pretendemos: a) investigar se é praticada e o modo como se dá a Inclusão na Educação Profissional; b) refletir sobre as práticas de Inclusão na Educação Profissional, sob a ótica das Linhas Abissais; c) analisar se as práticas de Inclusão na Educação Profissional estão contribuindo no sentido de possibilitar a copresença dos dois lados da linha, ou se, “deste lado da linha” prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante, para além da linha, restando a invisibilidade e ausência não-dialética; d) buscar uma forma de diálogo entre a Educação Profissional e os referenciais da Linhas Abissais, visando oportunizar sentidos outros, para além do que temos hoje no que se refere à concretização do Direito a Educação.

O presente estudo se justifica por tentar por meio do diálogo romper com distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social, visando à possibilidade de copresença dos dois lados da linha sem que um se sobreponha ao outro e sejam possíveis sentidos outros sobre os direitos humanos na Educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ponto de partida da pesquisa tem como base teórica os fundamentos das Linhas Abissais, um pensamento oriundo da América Latina preconizado por Boaventura de Souza Santos, que nasce das reflexões a respeito da existência de linhas que dividem o mundo. O pensamento abissal, coloca em discussão as divisórias criadas no mundo que negligenciam certas parcelas populacionais, negando-lhes os direitos mais básicos de sobrevivência.

Essas linhas dividem a sociedade em dois lados, e podem ser visíveis ou invisíveis, sendo que as linhas invisíveis muitas vezes acabam por viabilizar as linhas visíveis. “As linhas podem ser visíveis ou invisíveis, sendo que as últimas serão o solo fértil das primeiras. A sociedade fica, então, dividida em dois lados, criando-se este e aquele lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 71).

Este pensamento defende que as linhas que dividiam o “velho mundo” da era colonial, separando colonizador e colonizado, podem ter passado por modificações, se reinventado, mas não deixaram de existir, fun-

cionando atualmente como divisórias das relações políticas e culturais que geram exclusões. Assim, a linha abissal pode se concretizar pela coerção exercida pelo Estado sob a forma do direito, manipulando o que será regulado, como será regulado e, principalmente, quem será regulado.

Com base nessas concepções abissais de epistemologia e legalidade, a universalidade da tensão entre regulação e emancipação, aplicada a este lado da linha, não entra em contradição com a tensão entre apropriação e violência, aplicado ao outro lado da linha (SANTOS, 2007, p. 75).

Criam-se, para tanto, marcos divisórios por meio do uso do direito, que irá funcionar como meio de violação pelo Estado. Enxerga-se apenas um lado da linha e marginaliza-se o outro. O lado de lá é a exterioridade, aonde este lado jamais irá, nem sequer enxergará, ficando indiferente àquela realidade. Desta forma, direitos humanos são violados para que possam ser defendidos, a democracia é destruída para que se garanta sua salvaguarda e a vida é eliminada em nome de sua preservação.

Linhas abissais são traçadas tanto no sentido literal quanto no metafórico. No sentido literal, são linhas que demarcam fronteiras como vedações e campos de morte; dividem cidades em zonas civilizadas (condomínios fechados em profusão) e zonas selvagens, e distinguem prisões como locais de detenção legal e à margem da lei (SANTOS, 2007, p. 78).

O pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções. Por mais radicais que sejam essas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar em um ou outro de seus lados, elas pertencem a este lado da linha e se combinam para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha. Nesse contexto, a proposta de uma educação inclusiva requer que ocorram transformações estruturais no sistema educacional, visando romper com essa invisibilização.

Sobre o momento que vivenciamos, Mantoan (2003, p. 12) nos aponta o excesso de formalismo na estrutura organizacional da escola e a necessidade de uma ruptura para que a inclusão efetivamente ocorra nas escolas.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando.

Para tanto, a obrigação política deveria ligar o sujeito de direito ao Estado constitucional moderno, mas pelo contrário é substituída por obrigações muitas vezes, contratuais privadas e despolitizadas, nas quais a parte mais fraca se encontra mais ou menos à mercê da parte mais forte, uma forma de governo, que apresenta algumas semelhanças com o governo da apropriação/violência, um regime social de relações de poder extremamente desigual, que concede à parte mais forte poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca, ou seja, que ao invés de incluir exclui as pessoas.

É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações (MANTOAN, 2003, p. 12).

Com novas interfaces e conexões entre os saberes, antes isolados, muito mais subjetivos a ação humana seja ela social, cultural e do próprio cotidiano, tem-se novas redes de relações, muito mais complexas, que rompem a organização por disciplinas/componentes curriculares, cunhada em nossas escolas, hoje as relações são muito mais baseadas na compreensão do mundo em que vivemos e uma educação compartimentada não atende esses anseios, já que está baseada unicamente em um modelo científico.

[...] a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A ideia de que nosso universo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios (SANTOS, 1995, p. 12)

Nesse modelo, a exclusão escolar se faz presente das mais diversas e maléficas formas, e o que acaba por prevalecer é a ignorância do aluno, face aos padrões de cientificidade do saber escolar. Evidencia-se que a escola se democratizou para novos grupos sociais, contudo, não se deu para os novos conhecimentos, e fez com que não fossem criadas possibilidades de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, por estes não caberem neste modelo que preza pelo cientificismo organizado de forma curricular em disciplinas. Esse cientificismo divide e impede de reconhecer e valorizar o conhecimento que poderia ser construído por meio de suas inter-relações, na contramão dessa realidade que exclui, trazendo um olhar para que se faça uma educação inclusiva temos:

A educação inclusiva é um modelo de sistema educacional no qual todos os alunos devem ser atendidos, levando-se em consideração suas características e necessidades individuais. Trata-se

de um formato de escola que preza e reconhece a diversidade. E isso diz respeito não somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas também aos discentes com dificuldades de aprendizagem ou altas potencialidades. Visando proporcionar uma educação de qualidade a todos, a escola deve se utilizar de todos os recursos disponíveis para tanto. (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, p. 10).

METODOLOGIA

A metodologia inicial se dá em cunho bibliográfico, para apropriar-se dos conceitos de Boaventura de Souza Santos no que tange Linhas Abissais, e de outros autores, que tenham convergência e possam contribuir com este estudo. Posteriormente será feita observação *in loco*, do funcionamento da práxis instituída na escola objeto do estudo, *corpus* da pesquisa, visando analisar os processos de inclusão educacional que se desenvolvem no espaço de Educacional.

Paralelamente, procederemos à coleta dos discursos da Comunidade Escolar (professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos), por meio de aplicação de questionário, com perguntas semiestruturadas, que revelem nas vozes dos sujeitos comunidade, percepções sobre a Inclusão Educacional. Por fim, procederemos à tabulação e à análise dos dados, para conclusão da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em fase inicial, dessa forma ainda não temos resultados. Estamos nos debruçando nos aportes teóricos importantes para a pesquisa, e elaborando o questionário semiestruturado que será aplicado aos sujeitos participantes do estudo, que será submetido ao comitê de ética no início de 2023. Tão logo seja aprovado, faremos a aproximação junto à instituição objeto de estudo, como a aplicação da pesquisa, para posterior análise dos dados.

CONCLUSÕES

O futuro da escola inclusiva depende de uma expansão com compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Nesse contexto, acredita-se que Boaventura de Souza Santos tem muito a contribuir, para avançarmos para uma educação mais inclusiva, uma vez que, por meio do diálogo/aproximação, é possível romper com distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social, possibilitando a copresença dos dois lados da linha sem que um se sobreponha ao outro e que sejam possíveis sentidos outros sobre os direitos humanos na Educação.

REFERÊNCIAS

- BEGALLI, A. S. M.; SILVEIRA, C. R. da. A inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Brasileira: uma visão Biopolítica. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, v. 35, p. 01-19, 2019.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. de P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytP-jkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt&format=pdf>
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – Cebrap**, [s.l.], n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004>.
- SANTOS, B. de S. La Transición Posmoderna: Derecho y Política. in MOTTA, C. (org.). **Ética y Conflicto**. Bogotá: Ediciones Unian-des, 1995.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE GOIÁS

*Maria Selma Pereira Souza*²⁶

*Daniella Couto Lobô*²⁷

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte dos estudos de uma dissertação, que tem como tema a implementação das políticas educacionais da rede estadual de educação de Goiás para o atendimento de crianças com altas habilidades. Quando se fala em educação especial e no processo de inclusão escolar, considera-se, em um primeiro momento, que essa se encontra voltada somente para alunos com deficiências intelectual, auditiva, visual ou física. Porém, muitas vezes, tanto a escola quanto a comuni-

26 Mestre em Educação pela Faculdade de Inhumas (FacMais). Atua como professora regente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, no Centro de Ensino em Período Integral Maria Olinta de Almeida, Itaberaí, Goiás.

27 Doutora em Educação. Atua como professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (Facmais). Professora do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás.

dade não atentam às especificidades dos indivíduos com características de altas habilidades/superdotação, que também carecem de atendimento especializado.

Em Goiás, desde 1999, a Superintendência de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação adotou a proposta de efetivação da educação inclusiva, cuja orientação jurídica ampara-se na Lei n.º 26/1998, que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, considerando, em seu âmbito, a aproximação dos pressupostos e das práticas sociais da educação para todos. Neste sentido, buscou-se identificar e analisar a implementação das políticas públicas de inclusão para alunos com características de altas habilidades/superdotação nas escolas da Educação Básica do estado de Goiás.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação teórica, buscou-se, inicialmente, conceituar altas habilidades como Ferreira (2018) destaca as altas habilidades/superdotação faz referência a um indivíduo que apresenta habilidades acima da média. Ribeiro, Cavalcante Lehmann (2017) explicam que o sujeito com características de altas habilidades/superdotação demonstra, geralmente, potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar criatividade e envolvimento na realização de atividades em áreas de seu interesse.

Alencar (2007) aponta que a superdotação é um fenômeno que carece de atenção, haja vista as dificuldades enfrentadas por aqueles que se depararam com indivíduos diagnosticados como superdotados.

Com base nessas considerações, é importante destacar que a educação inclusiva para crianças com deficiência consiste em um direito garantido pela Constituição Federal de 1998. Sob esta perspectiva, implantou-se, nas escolas públicas brasileiras, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para auxiliar o professor que trabalha especialmente com essas crianças. As diretrizes operacionais do AEE foram instituídas e consolidadas através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 4/2009. Embora a resolução mencionada pontue

que o AEE deva ser ofertado em vários locais, há a necessidade de se implementar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para a sua realização. Araújo, Fratari e Santos (2016) enfatizam que as SRMs tratam de um conjunto de equipamentos e de recursos pedagógicos repassados pelo Ministério da Educação (MEC), cujos espaços, organização e funcionamento são de responsabilidade dos profissionais da educação especial, diretores, professores e comunidade escolar. Neste sentido, Sá e Salazar (2020), a necessidade de direcionar esforços para melhor atender a esse público, uma vez que a inclusão de todos os educandos é positiva para a sociedade.

Salienta-se, todavia, que lidar com a diversidade no âmbito escolar configura-se em obstáculo que dificulta o acesso a um ensino igualitário para todos. Isso requer a presença da inclusão, acompanhada da formação continuada dos professores. Isso porque, os conhecimentos relativos à inclusão escolar necessitam ser atualizados (SÁ; SALAZAR, 2020). Sendo assim, para que os educadores saibam atuar da melhor forma possível com os alunos com características de altas habilidades/superdotação, o aprimoramento das práticas pedagógicas é fundamental.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Para tanto, foram utilizados livros, artigos, teses e dissertações relacionados com o assunto. Além disso, empregou-se a análise documental, visto que o objeto de estudo é permeado de políticas públicas educacionais, refletindo no direcionamento do trabalho desenvolvido nas escolas.

Assim, com o objetivo de esclarecer questões relacionadas com o tema, o estudo amparou-se em: Alencar (2007), Araújo, Fratari e Santos (2016), Ferreira (2018), Mantoan (2003), Ribeiro, Cavalcante Lehmann (2017), Sá e Salazar (2020), dentre outros.

Com relação à análise documental, foram utilizados documentos que compõem as políticas públicas relacionadas com a educação especial, destacando-se: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996),

Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento do trabalho, foi possível compreender que a educação inclusiva vem sendo perpassada por ideias que se relacionam com a forma como a sociedade trata as pessoas com deficiência ou algum tipo de necessidade especial. No Brasil, os princípios estabelecidos pela legislação internacional, como a Declaração de Salamanca (1994) e pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) foram atendidos não apenas pela Constituição, mas também pela Lei n.º 9.394/1996.

Na análise sobre o Programa Estadual de Educação para a Diversidade, identificou-se que este foi primeiro e mais efetivo movimento voltado para alunos com deficiência, apontando a necessidade de as escolas adotarem práticas pedagógicas capazes de atender às reais necessidades desses sujeitos, respeitando as possibilidades de cada um.

É importante ressaltar que a legislação ampara o público-alvo dessa modalidade, garantindo-lhe acesso e permanência na escola regular, bem como atendimento adequado. Dentre os documentos, destacam-se: a Lei nº 9.394/1996, responsável por instituir as diretrizes e bases da educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; a Resolução CNE nº 4/2009; o Decreto nº 7.611/2011; e a Lei nº 13.234/2015, a qual estabelece as diretrizes e os procedimentos para que ocorra a identificação, o cadastramento e o atendimento a estudantes com altas habilidades/superdotação, em qualquer nível de ensino. Observa-se, todavia, que, apesar das garantias advindas desses documentos legais, na prática, boa parte dos alunos da educação especial ainda permanece sem reconhecimento e sem atendimento a suas necessidades específicas no processo de escolarização.

Além disso, a Resolução CNE nº 4/2009 determina, em seu art. 12, que, para atuar no AEE, o professor precisa ter uma formação inicial que o permita exercer a docência, bem como formação específica. Entende-se, nesse contexto, que se faz necessário

ao professor da educação inclusiva desenvolver habilidades e competências para participar da adequação curricular. Desse modo, a formação continuada consiste em aspecto a ser destacado ao abordar a inclusão, uma vez que muitos profissionais se sentem inseguros e ansiosos quando recebem, em sala de aula, um estudante com necessidades específicas.

Considerando o processo da formação continuada dos professores que atuam com alunos com indicativo de altas habilidades/superdotação, entende-se que o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Estado de Goiás (NAAH/S-GO) deve realizar a articulação e a realização de palestras, promoção de cursos, oficinas, seminários, dentre outros. Portanto, precisa direcionar o trabalho dos professores formadores; apontar alternativas aos obstáculos encontrados no trabalho; garantir uma comunicação efetiva; avaliar o processo ensino-aprendizagem; incentivar o trabalho em grupo; e promover meios para ressignificar a prática pedagógica.

CONCLUSÕES

A pesquisa permitiu compreender que, embora a Secretaria do Estado de Educação de Goiás tenha a preocupação em formar professores para lidar com alunos com NEE, há um descompasso entre os cursos oferecidos e a disponibilidade do professor para participar deles. Constatou-se o pouco engajamento de docentes em cursos ofertados na área, devido a: sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, desvalorização profissional, desinteresse dos governantes por uma educação de qualidade e pouca qualificação do docente para a pesquisa como instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem.

E ainda, foi possível observar que, por mais que diversas políticas públicas para atender às especificidades da educação especial e inclusiva tenham sido elaboradas, ainda são necessárias modificações. Isso porque, por mais que a legislação garanta o desenvolvimento de projetos inclusivos, não há garantia de ações pedagogicamente adequadas

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **Altas Habilidades /Superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- FERREIRA, J. A. O. **Inclusão escolar?** O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2018.
- GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Lei n.º 26**, 1998.
- RIBEIRO, C. F.; CAVALCANTE, P. P.; LEHMANN, L. de M. S. A Superdotação na visão de graduandos. *In*: Encontros Científicos em Diversidade e Inclusão da UFF, 2017. **Anais de Encontros Científicos em Diversidade e Inclusão da UFF**. Niterói: ABDIN, 2017.
- SÁ, R. N. A. de; SALAZAR, L. B. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo descritivo a partir dos relatos dos estudantes. *In*: **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Disponível em: www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/necessidades-educativas-especiais. Acesso em: 20 jun. 2022.

O DESAFIO DE SER ADOLESCENTE PERIFÉRICO NO BRASIL – DA SOBREVIVÊNCIA À RESISTÊNCIA. UMA ANÁLISE A PARTIR DA MÚSICA “BOCA DE LOBO”

*Maria Silvia Ferreira Alves de Oliveira*²⁸

INTRODUÇÃO

A música “Boca de Lobo”, escrita e interpretada pelo rapper Criolo, trouxe importantes reflexões em sala de aula, da educação não formal, para um grupo de adolescentes de baixa renda da cidade de Hortolândia – SP. A canção utiliza uma série de fatos que aconteceram no Brasil como principal estímulo para a formação dos versos. O videoclipe apresenta colagens estéticas que adaptam acontecimentos reais, como a tragédia em Mariana, em Minas Gerais em 2015, e o incêndio que derubou um prédio ocupado no centro da cidade de São Paulo em 2018.

A partir da exposição do videoclipe, durante uma oficina com foco em Direitos Humanos, os educandos tiveram a oportunidade de dialogarem sobre suas vidas, as importantes conquistas através de movimen-

²⁸ Educadora Social. Especialista em Pedagogia Social e Educomunicação. Pós-graduanda em *Design Instrucional*.

tos juvenis e as falhas do Estado para a aplicação de políticas públicas voltadas a esse público.

A interpretação da letra da música e os sentimentos gerados a partir da exposição do videoclipe, proporcionaram uma importante discussão interpretativa no grupo, criando um ambiente mais empático e de maior reconhecimento entre eles.

Os relatos pessoais abordaram as dificuldades de se viver em bairros periféricos, como a falta de acesso a serviços básicos de qualidade na saúde e educação, principalmente. Espontaneamente, alguns adolescentes pesquisaram dados e notícias sobre a adolescência e juventude brasileira, com a finalidade de fazer comparativos com a realidade vivida por eles.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ser humano, pode-se afirmar, se expressa musicalmente por meio da fala e dos movimentos, expressando suas emoções através de sons, gestos e ritmos. Alguns estudiosos chegam a afirmar que a evolução do ser humano tem sido acompanhada pela música, pois ela é o meio ideal para a manifestação dos sentimentos.

Ela é um dos meios de comunicação que perdura ao longo dos séculos, em sala de aula pode proporcionar por exemplo: o desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento, da autonomia, da concentração, das relações interpessoais e intrapessoais e do prazer em aprender. Para Weigel (1988, p. 15), “o trabalho com a música pode proporcionar essa integração social, já que as atividades geralmente são coletivas, e o trabalho em grupo produz compreensão, cooperação e participação”.

A educadora mediando os diálogos durante todo o tempo da oficina buscou valorizar os conhecimentos prévios que os educandos traziam e, conseqüentemente, sua visão de mundo, seus anseios, seus sonhos e seus projetos de vida. Ressalta-se que, o diálogo verdadeiro é a peça fundamental na pedagogia defendida por Paulo Freire, visto que emprega uma pedagogia que liberta o oprimido da opressão exercida pelo outro que detém o saber. “Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando

a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. (FREIRE, 1987, p. 47).

A construção coletiva da oficina, tanto para o tema gerador da aula quanto para as atividades a partir da exposição da música e do videoclipe foram realizados pela educadora em conjunto com os alunos, valorizando a cultura local e a comunidade onde estão inseridos, na busca pelo conteúdo programático, ao passo que não será apenas os educadores que terão voz em tal discussão, mas também os alunos poderão ser ouvidos.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim que a exibição do videoclipe foi feita, houve o debate e apresentação de infográficos com informações sobre o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, e os educandos buscaram de forma autônoma, dados sobre: segurança pública, violência urbana e a discriminação que eles já sofreram mesmo estando próximos a suas casas, durante abordagem policial. Os educandos se reconheceram em vários momentos tanto nos desafios diários de ser um adolescente morador de periferia, quanto na vontade de transformar suas vidas através da educação, trabalho formal e na busca de um lugar mais seguro para eles e seus familiares viverem. Outros temas como: segregação, racismo e desigualdade social foram apresentados por eles durante várias falas.

Em muitos relatos, os adolescentes compararam a vida deles e de seus familiares, afirmando que muitas conquistas já foram alcançadas através de movimentos sociais de adolescentes e jovens e com o avanço de políticas públicas, mas reconhecem que há ainda muito a ser feito. Muitos afirmam que o preconceito que necessitam enfrentar diariamente, às vezes os fazem sentir “cansados, revoltados e sem uma visão de futuro”. Alguns educandos contaram que seus pais, não colocam o endereço deles em seus currículos e sim de um parente que mora na zona central da cidade, por receio de não serem chamados para uma entrevista. Citam também ainda o preconceito com religiões de matriz africana, que muitos deles seguem, e se sentem desrespeitados por isso, e às vezes escondem essa realidade em suas escolas e para alguns amigos de outras religiões.

CONCLUSÕES

A música em sala de aula pode trazer vários aspectos importantes para reflexão criando um espaço dialógico e mais empático.

Os educandos afirmaram que se sentiram respeitados e valorizados por terem sido ouvidos durante a oficina e por terem sido considerados parte integrante da construção da aula. Enfatizaram que espaços como esse, da educação não formal o ajudam em sua “existência e resistência e não só em sua sobrevivência”, e que eles desejam que uma oportunidade assim chegue para outros adolescentes e jovens para que eles não sejam “massa de manobra”.

As histórias dos adolescentes revelaram pontos comuns e bastante diversos entre si, ainda que não fosse o objetivo inicial as comparações entre suas vivências como adolescentes, as vidas desses adolescentes não são comparáveis de fato, por cada um possua sua história de vida muito respeitada por todos naquele espaço e por citarem o quanto ali não foram considerados como “aborrecentes”.

Sendo assim, enfatizamos a necessidade de mais estudos no âmbito das adolescências. É de fundamental importância que elementos socioculturais, econômicos e políticos sejam levados em conta para compreenderem essa etapa do desenvolvimento humano. A realização de projetos de intervenções junto aos adolescentes periféricos, pode fazer circular novos discursos e novos olhares sobre a vida dessas pessoas, suas situações de pobreza, seus determinantes e desdobramentos.

REFERÊNCIAS

Boca de Lobo. Intérprete: Criolo. Compositores: Criolo, Daniel Gansman e Nave. Single. São Paulo: Oloko Records, 2018. Faixa única (3 min. 47s)

ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acessado em 13/11/2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E DIREITOS HUMANOS ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO

*Carlos Henrique Barbosa Rozeira*²⁹

*Marcos Fernandes da Silva*³⁰

*Matheus Alves Ribeiro*³¹

*Patrícia Silveira de Rezende*³²

INTRODUÇÃO

Quando falamos de Direitos Humanos, nos lembramos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), estabelecendo regras e direitos que privilegiam a dignidade em múltiplos aspectos da vida social, igualdade, progresso e condições de vida adequadas. Não precisamos de tanto esforço para entender que a principal ferramenta que congrega tais aspectos é a educação, pois ela possibilita e potencializa os indivíduos na reivindicação dos outros direitos.

Diversos educadores e pesquisadores debatem o acesso à educação e o modelo educacional atual, seus formatos e perspectivas. Veremos a

29 Bacharel em Psicologia (UniRedentor/Afya) e Analista de Sistemas (UNIG).

30 Bacharel em Enfermagem (UNIG), Graduando em Medicina (FAMESC).

31 Bacharel em Enfermagem (Estácio de Sá), Graduando em Medicina (FAMESC).

32 Bacharel em Educação Física (FUNITA), Graduanda em Medicina (FAMESC).

seguir como o povo brasileiro se desenvolve tangendo condições para viver com dignidade através do acesso ao ensino.

Trataremos aqui de uma temática que apresenta a estreita relação entre pessoas e saberes construídos na escola e a vida social. Trazer esta discussão é importante por apresentar concepções de igualdade, respeito e tolerância, questões basilares ao princípio da dignidade e, de forma mais ampla, aos Direitos Humanos (DH).

Este estudo tem o objetivo de apresentar os tipos de educação, os protagonistas do processo, bem como conceituar educação em Direitos Humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de entendermos a relação entre educação e DH, é importante destacar que, segundo Ana Bruno (2014), há três tipos de educação: formal, informal e não formal. Em sua pesquisa, a autora refere educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, em que os educadores são professores e profissionais da educação. Os ambientes e contextos são normalizados, com regras e padrões comportamentais definidos; assim, não é um tipo de ensino adaptado às necessidades dos participantes, estes é que se adaptam ao processo (BRUNO, 2014).

A educação não formal se refere a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola, ou seja, é aquela que se aprende no “mundo da vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. O educador é “o outro” com quem se interage. Há uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes (BRUNO, 2014).

Quando à educação informal, são aprendizagens realizadas em contextos de socialização na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados (BRUNO, 2014). A educação informal desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da lingua-

gem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento.

Conforme o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação formal contribui para: criar uma cultura universal dos DH; exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Hoje, há uma tentativa de trabalhar dentro do muro da escola os três tipos de educação, alicerçando com princípios dos DH. Inclusive, isso já consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que visa trabalhar tais conteúdos por meio de temas socioemocionais de forma transversal (FERNANDES e PALUDETO, 2010).

Sobre a implementação dos DH no ensino,

é difícil implementar uma política sem que haja um engajamento maior, não só de professores, mas da família da comunidade e, principalmente, do Estado. Como discutir impunidade com alunos que assistem a um «tudo acaba em pizza» por parte de quem está no poder? A relação escola-sociedade é dialética e exige profundas reflexões em tempos de medo, da publicidade do que é privado, da inércia de diretores, professores e pais que parecem desistir da moral, da ética. A educação multicultural vem introduzindo novos valores, como africanidades brasileiras e igualdade para todos, e tenta ressignificar o olhar para os marginalizados. Nesse sentido, o Plano Nacional de Direitos Humanos pode e deve contribuir não só para o debate, mas para a implementação de políticas inclusivas na rede de ensino regular (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 245).

As implicações do direito à educação, tendo por referência âmbitos como as famílias, os diferentes espaços de educação não formal, como as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais, ainda não estão aprofundadas e adequadamente desenvolvidas entre nós (CANDA, 2012).

Mas o que trabalhar nas escolas? Benevides (2003) responde à questão da seguinte maneira:

[...] a educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2003, p. 2).

A dignidade do ser humano não está somente na racionalidade. No processo educativo temos que também atingir a emoção, pois o estudante não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que ama e de odeia, que é capaz de sentir indignação e enternecimento.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, evocando conceitos e informações da literatura científica sobre educação e DH.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação como um direito humano é um elemento social formulado e afirmado a partir do século XIX.

Conforme, Candau (2012):

[...] são muitas as referências à importância do direito à educação, mas poucas as reflexões que têm se dedicado a aprofundar o conteúdo deste direito numa perspectiva ampla, sem reduzi-lo à escolarização, abordagem que constitui a tendência quase exclusiva dos trabalhos que vêm sendo realizados (CANDAU, 2012, p. 720).

Educação e DH deveriam ser indissociáveis. Constitui a formação educacional o processo que torna o sujeito ciente de seus direitos e deveres, também como de seu papel em sociedade. Existe uma ligação íntima entre democracia, cidadania e paz, com os DH. Apresentar esta discussão ao ambiente educacional é proporcionar aos alunos concepções de respeito, igualdade e tolerância, questões fundamentais aos princípios da dignidade da pessoa humana e, de maneira mais abrangente, aos DH.

Infelizmente, percebemos que o currículo escolar ainda não se encaixa nos DH. Não há obrigatoriedade de lições nas escolas. É certo que, o trabalho desta temática poderia amenizar uma crise de valores moares e éticos e morais que imprime em boa parte da sociedade. Não obstante, para que exista uma educação para os DH é importante uma formação de profissionais da educação, a fim de promoverem um ensino humanizado, compreendendo que a igualdade está nas diferenças e intersubjetividades do sujeito.

Não é sustentável propor soluções de cima para baixo, teóricas e descontextualizadas, soluções rasas de como personalizar o ensino. Atualmente, o ensino de Direitos Humanos na escola deveria se pautar não apenas como indicativos de direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças. Mas quem deveria ser responsável para pôr essas ideias em prática?

Hoje sabemos que o protagonismo da escola não está centrado somente no professor, mas cabe a ele a mediação do conteúdo proposto pela política educacional com os alunos, considerando situações regionais, o chão da escola e principalmente questões relacionadas aos DH. O professor é quem determina as atividades que os estudantes devem desenvolver, possibilitando uma orientação adequada ao processo de construção do conhecimento. Os estudantes, por sua vez, são responsáveis pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos.

De acordo com Benevides (2003), o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de história no tempo e espaço, se enxergando como um sujeito no mundo, vivente e mortal. É o único ser histórico, o único que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto de futuro.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Pensar em DH e Educação é procurar a completude do ser inacabado de Paulo Freire. É assumir um compromisso com a postura frente à sociedade para que a educação leve os sujeitos envolvidos a transformar sua realidade. A educação precisa despertar o cidadão que está em cada estudante para que contribuam no exercício de suas competências para a garantia e promoção dos DH.

Podemos concluir que a garantia do direito à educação, enquanto DH, cursa uma estrada marcada por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata?
In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectives. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BRUNO, A. **Educação formal, não formal e informal:** da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. 2014.
- CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, 2012.
- FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. Ci. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES**, 2010.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nova York, 1948.

(RE)PENSAR AS PRÁTICAS DOCENTES QUE REFORÇAM AS TECNOLOGIAS DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PÓS- CURSO MULHERES INSPIRADORAS

*Patrícia de Sena Ribeiro*³³

INTRODUÇÃO

Enfrentamos diariamente diversas questões nas escolas relacionadas a não aprendizagem das crianças. Muitas destas questões estão relacionadas a conceitos completamente equivocados que foram construídos ao longo da história da humanidade para de fato barrar o crescimento e desenvolvimento intelectual, social e econômico de grande parte da população. E apesar das lutas dos movimentos sociais civis organizados, estas questões ainda afetam diretamente a maior parte da população brasileira.

Após a minha participação no Curso Mulheres Inspiradoras na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE da Secretaria de Educação do DF, no ano de 2021, foi possível repensar a

33 Licenciada em História (2006) e Pedagogia (2010) pelo Centro Universitário de Brasília – UNICEUB. Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade de Brasília. Pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA da Secretaria de Estado e Educação – SEEDF.

prática pedagógica docente e repetição de atividades que corroboram a perpetuação de um machismo estrutural também no âmbito escolar. Trata-se de sexismo (atitude de discriminação fundamentada no sexo) e machismo (comportamento que rejeita a igualdade de condições social e direita entre homens e mulheres). Estas questões apesar de muito discutidas nos dias de hoje, há mais ou menos 10 anos eram consideradas não discutíveis, eram repelidas, minimizadas, marginalizadas e silenciadas.

Todas estas questões permeiam o ambiente escolar, afinal a instituição escola não é dissociada da vida em sociedade e sendo assim sem uma intenção específica, consciente e reflexiva de suas práticas ela, ou melhor, nós profissionais da educação reproduzimos com veemência todas as incertezas, preconceitos e injustiças presentes na sociedade a partir de julgamentos equivocados, descontextualizados e sem estudo científico das implicações de nossas práticas e sua repercussão na vida das crianças.

A problemática então está na raiz do não aprendido da maioria das meninas que frequentam as escolas todos os dias e continuam desinteressadas, continuam com seus processos de aprendizagem estáticos e de meninos que repetem atitudes machistas com seus pares em sala de aula, atribuindo papéis a aos colegas baseados unicamente em seus gêneros.

Recursos midiáticos representam uma tecnologia de gênero poderosa na sociedade ocidental atual, expondo constantemente representações sociais diferenciadas para homens e mulheres. Tendo em vista que os desenhos de animação veiculados para crianças estabelecem um dos primeiros contatos com estes recursos, o presente estudo pretendeu identificar os estereótipos e valores de gênero que atravessam quatro filmes de animação de Walt Disney: “Cinderela”, “A Bela e a Fera”, “A Pequena Sereia” e “Mulan”. Foram analisadas tanto as cenas como as músicas presentes nestes desenhos. A análise aponta para a representação, reafirmação e (re)construção do dispositivo amoroso como caminho privilegiado de subjetivação das mulheres.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atentar para as reproduções midiáticas é, portanto, uma tarefa importante, pois é a partir de um novo olhar que determinados valores e

crenças naturalizantes da ideia de “mulher” e “homem” começam a ser questionadas e mudadas é preciso considerar a relação entre o processo de subjetivação humana e o meio social no qual o sujeito está inserido de maneira mais ampla: por meio de códigos linguísticos e representações culturais que engendram o sujeito não só na experiência de relações de sexo, mas, também, nas de raça e classe (LAURETIS, 1987).

Teresa de Lauretis (1987) propõe, assim, o conceito de tecnologia de gênero o qual identifica o sistema sexo-gênero enquanto um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status, dentre outros) a indivíduos dentro da sociedade. O gênero, portanto, seria uma tecnologia produzida e reproduzida a partir das mais diversas tecnologias sociais, práticas críticas institucionalizadas e atos da vida cotidiana, possuindo a função de constituir indivíduos concretos em homens e mulheres, promovendo o engajamento em modelos de subjetividade socialmente desejáveis. De acordo com esta perspectiva, é possível perceber que os meios de comunicação presentes na sociedade (rádio, televisão, histórias) são um importante instrumento na criação e manutenção destes caminhos de subjetivação privilegiados (COUTO, 2011).

Como bem afirma Giroux (1997), devemos levar a compreensão do espaço escolar, como um espaço de construção de conhecimento ou locais instrucionais, mas também culturais, um espaço social que não existe à parte ou fora da sociedade. Nesse caminhar, considerar que o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contribuições, recuperando a força viva que nela está presente.

Ao observarmos algumas cenas dos contos de fadas, os sentimentos irrompem de forma parecida ao que acontece em nosso cotidiano: temos raiva dos vilões, admiração pelos mocinhos, e torcemos para que, no final, o príncipe e a princesa fiquem juntos e vivam felizes para sempre. Nesse sentido, quando o sujeito – no caso, a criança – entra em contato com esse momento teatralizado é capaz de se transformar, recorrendo ao imaginário e identificando-se/projetando-se nas personagens.

Após refletir sobre a prática pedagógica dos professores da escola que atendo como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA e assim, repensar na função social da escola, cheguei à problematização entre a escola que temos na tentativa de construirmos a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são prerrogativas fundamentais para o exercício de uma educação democrática, assim, amadurece a proposta de desenvolver na escola a partir da formação docente, um projeto que propiciasse aos professores refletirem sobre sua prática docente e perceberem a invisibilidade da mulher em suas escolhas no planejamento escolar. E se inquietassem com a realidade que nos cerca, a de crianças e de famílias cerceadas de seus direitos e que fazem parte de uma cultura marcada pelo patriarcalismo, na qual abusos e submissão se tornaram parte integrante do cotidiano.

O curso Mulheres Inspiradoras serviu como inspiração e como uma voz ativa para os silenciados. Nele, figuras femininas importantes mundialmente se mesclaram com as narrativas de mães, tias, avós e figuras importantes de comunidades simples, permitindo que essas inspiradoras figuras assumissem sua devida relevância.

METODOLOGIA

Nessa perspectiva, priorizou-se a formação docente, a tessitura de um projeto que propiciasse aos professores refletirem sobre sua prática docente e perceberem a invisibilidade da mulher em suas escolhas no planejamento escolar. Nele, figuras femininas importantes mundialmente se mesclaram com as narrativas de mães, tias, avós e figuras importantes de comunidades simples, permitindo que essas inspiradoras figuras assumissem sua devida relevância.

O primeiro passo dessa caminhada pedagógica – prática social inicial do conteúdo – deu-se a partir do momento que questionei os professores sobre a autoria das histórias lidas e contadas aos estudantes. Buscou-se neste momento desafiar o educador, estimulá-lo, sacudi-lo, sensibilizá-lo acerca da falta de mulheres entre os autores trabalhados, e se entre

as histórias utilizadas as mulheres não eram colocadas em posição de fragilidade, indefesa e cuja única esperança de felicidade fosse o encontro com o príncipe encantado.

A Escola Classe 35 de Ceilândia, escola pública localizada na periferia de Brasília, é uma escola inclusiva, que atende estudantes da educação infantil, de primeiro e segundo período, estudantes do primeiro ao quinto ano da Educação Fundamental de nove anos e quatro classes especiais, distribuídas em dois turnos: matutino e vespertino. Ao conversar com os estudantes encaminhados ao SEAA por dificuldades de aprendizagem e observá-los em seu contexto escolar, bem como suas famílias, percebi um desinteresse de sua grande maioria pela escola e pelas aulas. As meninas, em sua grande maioria, com baixa autoestima e sem perspectivas sociais. Limitando-se a brincadeiras que remetiam ao cuidar.

Foi possível observar em suas narrativas uma domesticidade excludente, de machismo estrutural, de desigualdade de gênero e até de violência sexual. A partir daí propus uma atividade que em encontros semanais com o corpo docente, alcançasse todas as turmas, pois os professores iriam aplicar em sala de aula. Com duração de três horas, no momento de coordenação coletiva objetivou-se questionar o que foi constatado e como a escola poderia contribuir na desconstrução das evidências acima citadas e fomentar nos estudantes a busca pela igualdade.

Optamos por abordar, em cada encontro semanal, uma das reflexões a seguir:

a) Refletir sobre as formas de discriminação pelas quais mulheres e meninas em toda parte são submetidas;

b) Buscar soluções para eliminar formas de violência contra as mulheres e meninas em todas as instâncias da sociedade;

c) Utilizar as tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, questionando as tecnologias de gênero, tais como músicas, literatura, contos de fadas, leis que amparam ações afirmativas em relação aos direitos femininos e etc. com vistas ao empoderamento das meninas;

d) Esclarecer e informar sobre políticas públicas e legislação que promovam a igualdade de gênero e amparo de todas as mulheres e meninas, em todos os níveis.

Optamos primeiramente por analisar criticamente três contos de fadas utilizados nas aulas da Educação Infantil e Anos Iniciais: Pequena Sereia, A bela e a fera e Cinderela. Levantamos os seguintes questionamentos: “O quanto de silenciamento feminino podemos encontrar por trás das histórias?”; “Vale a pena deixar nossas origens em prol de alguém?”; “Elas fortalecem a ideia de um embrutecimento masculino?”; “É possível identificar uma romantização do sofrimento feminino?”; “Esses contos reafirmam algum estereótipo de beleza?”; “Essas histórias trazem uma narrativa de passividade feminina?”.

No segundo momento, após relatos de professores e do mapeamento institucional realizado, notou-se que a escola era composta por uma comunidade com situação de alta vulnerabilidade social. Outro dado relevante da comunidade desta escola é a grande taxa de jovens com famílias de base patriarcal, composta por mulheres que não possuem auxílio masculino no sustento dos filhos e por vários casos de violência doméstica, o que tornava primordial a necessidade de falarmos sobre a mulher e repertoriar nossos estudantes do Ensino Fundamental. Assim, foi proposto levar para a sala de aula no momento da roda de conversa, o estudo de leis que protegem a mulher, tais como: Maria da Penha; Carolina Dieckman; Lei da Importunação Sexual; Lei da Cota Eleitoral de Gênero; Lei do Feminicídio, entre outras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dado o histórico local e a participação, os resultados obtidos foram tão significativos e produtivos que geraram a escrita do presente relato, desenvolvido a partir da análise da prática docente e de narrativas dos professores e estudantes. Frutificaram ressignificações e produções autorais, leituras e inferências que contribuiriam no processo de desenvolvimento da leitura e escrita em turmas do bloco inicial de alfabetização, e também do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.

Observou-se, ainda, a ampliação de repertório vocabular dos estudantes, bem como a mudança de práticas pedagógicas e o protagonismo estudantil. Isso significou uma mudança de perspectiva de o território escolar de não ser mais um a repetir as desigualdades de gênero, e sim

um ambiente em que meninas se sintam parte do processo, sintam-se representadas e onde meninos respeitem as meninas e adotem posturas antimachistas para além dos muros da escola, levando as reflexões e mudanças de comportamento para seus lares e comunidade.

CONCLUSÕES

A partir do fortalecimento do protagonismo nas aprendizagens de meninas através de ações pontuais que envolveram o desenvolvimento da autoestima, a construção de identidades, o desenvolvimento de oralidades e argumentação consciente, desenvolvimento da autonomia, a identificação com representatividade positiva e o incentivo de pesquisas, reflexões e produção de conhecimento pelas próprias mãos dos discentes, foi possível ressignificar o fazer pedagógico, ressignificar sonhos de crianças, fazer voar as imaginações criativas.

Deu-se sentido a palavras como cidadania, responsabilização social, coletividade, direitos civis, lançando mão de diferentes instrumentos e mecanismos que auxiliaram as crianças no desenvolvimento de suas oralidades argumentativas pautadas em verdade, justiça social e consciência humanizada.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 153-172.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais- rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LAURETIS, T. de. **Technologies of gender: essays on theory, film and fiction**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1987.
- ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. V. 1.

NOVO MARCO LEGAL DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL

*Débora Ferraz Carvalho*³⁴

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que temos observado uma grande e séria mudança em nosso planeta. Pensando nisso, e prezando cada vez mais pela conscientização do maior número de pessoas, bem como pela prevalência dos direitos e da legalidade, faz-se necessário olhar para o nosso ordenamento jurídico brasileiro, de forma sistêmica, pois embora seja um dos países com uma das melhores e mais abrangente legislação ambiental, ainda não temos o suficiente.

Neste sentido, representantes do povo nas duas casas legislativas federais iniciaram projetos de lei objetivando a regulamentação do Novo Marco Legal de Licenciamento Ambiental, com o objetivo de colaborar com a implementação de um regramento justo e eficaz.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O propósito deste trabalho é apresentar os Projetos de Lei em tramitação no Congresso Nacional, visando à instituição do Novo Marco

34 Servidora Pública Municipal de São João da Boa Vista/ SP. Tecnóloga e Pós-Graduada em Gestão Pública pela Universidade Anhanguera – UNIDERP. Graduanda no 10º Módulo de Direito no Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos – UNIFEOB, São João da Boa Vista/SP.

de Legal de Licenciamento Ambiental, regulamentando o inciso IV, do §1º do art. 225 da Constituição Federal, estabelecendo e disciplinando o procedimento de licenciamento ambiental, sua aplicação, bem como a necessidade de estudo prévio de impacto ambiental. Como objetivo principal, busca-se pontuar os aspectos positivos e negativos dos Pls 3729/04, Pls 168/18, ambos incorporados ao Pls 2159/21; bem como chegar a uma conclusão sobre qual o projeto mais eficaz, objetivando o menor dano ao meio ambiente, baseado na doutrina de Direito Ambiental, bem como na opinião dos atores envolvidos.

METODOLOGIA

Para a realização do trabalho de pesquisa, foi realizada pesquisa teórica, descritiva e explicativa, descrevendo o observado, identificando os pontos necessários para edição de uma nova lei que preencha todos os requisitos e lacunas existentes no ordenamento jurídico brasileiro. A coleta de dados consistiu no levantamento de dados bibliográficos em livros, sites especializados, projetos de lei e legislações já editadas e como fonte principal de pesquisa, serão analisados os Projetos de Lei em tramitação, legislações, resoluções, obras dos doutrinadores Frederico Amado, Talden Farias, Paulo de Bessa Antunes, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de um projeto de pesquisa teórico, baseado em conceitos, teorias e pesquisas, após a coleta dos dados e seus devidos fichamentos, o conteúdo da PL 2159/21 foi analisado de forma analítica com a finalidade de detectar se o referido projeto se encontra de acordo com a Política Nacional do Meio Ambiente, e se este atende aos preceitos destacados no art. 225 da Constituição Federal, bem como na Política Nacional do Meio Ambiente. Considerando todas as dificuldades, observadas pelos doutrinadores no ordenamento jurídico brasileiro, especificamente na seara do Direito Ambiental, buscou-se estabelecer um contraponto de quais os aspectos positivos, possíveis retrocessos e se a aprovação do projeto de lei que visa a instituição do Novo Marco Legal

do Licenciamento Ambiental será capaz de suprir as diversas lacunas encontradas na execução dos procedimentos de concessão de licença ambiental.

Reunindo diversas opiniões expedidas por deputados, senadores, ex-ministros, juristas, doutrinadores e ambientalistas, pode-se constatar um grande conflito de interesses.

Da análise da PL 2159/21, destacamos os seguintes aspectos:

*** Positivos:**

- Padronização das normas, tipos de licenças e procedimentos;
- Novas modalidades de licenças;
- Destramamento de atividades de saneamento básico, construção de escolas, estradas, hospitais e empreendimentos de interligação do país;
- Possibilidade de os órgãos de controle punir aqueles que cometeram ilegalidades e a aplicação de penas de detenção de 2 meses a 1 ano, para empreendimentos que operem sem as licenças ambientais, tendo a possibilidade de aumento caso for significativa;
- Delimitação de prazos para o licenciador se manifestar sobre a emissão das licenças, bem como prazo de validade padronizado;
- Dispensa de licenciamento para atividades/empreendimentos que não causem impactos ambientais, incluindo as agropecuárias;
- Possibilidade de renovação automática das licenças;
- Realização de estudos ambientais em conjunto, com melhor definição dos estudos exigidos;
- Obrigatoriedade de tramitação em meio eletrônico dos processos de licenciamento e a disponibilização de toda a documentação relativa à licença em uma base de dados, alinhados aos conceitos de transparência e *compliance*.

*** Negativos**

- Dispensa de licenciamento ambiental para 13 atividades, disposto no artigo 8º do texto aprovado, dentre as atividades os sistemas e estações de tratamento de água e de esgoto sanitário,

usinas de resíduos sólidos, derivados de construção civil, atividades agropecuárias, dentre outras;

- Ausência de definição de regras para atividades de mineração de baixo e médio porte, sujeitas a LAC;
- Renovação automática de licenças por meio de autodeclaração do empreendedor;
- Emissão de LAC (Licença Ambiental por Adesão e Compromisso): sem análise prévia do órgão ambiental licenciador, para a ampliação de capacidade e à pavimentação em instalações preexistentes ou em faixas de domínio e de servidão;
- Estados e municípios, poderão estabelecer regras de licenciamento menos rígidas do que as de outras unidades da federação para atrair empresas e investidores;
- Cadastro Ambiental Rural (CAR), em substituição as licenças, sendo que o mesmo é um instrumento autodeclaratório. (Diferentes estudos mostram uma sobreposição de áreas declaradas no CAR sobre terras indígenas, quilombolas e unidades de conservação);
- Restrições a participação popular;
- Desobrigação de realização de análise de impacto e adoção de medidas para prevenir danos sobre terras indígenas não demarcadas e sobre os territórios quilombolas ainda não titulados e de impactos indiretos sobre Unidades de Conservação;
- Desconsideração de instrumentos de Zoneamentos Ecológicos-Econômicos e a Avaliação Ambiental Estratégica;
- Aceite de um mesmo estudo ambiental para diversos empreendimentos de uma mesma região;
- Ausência de aspectos relacionados as mudanças/alterações climáticas.

Embora o PL 2159/21 apresente diversas inovações que podem facilitar os procedimentos concernentes a concessão de licenças ambientais, desburocratizando o sistema, muitos especialistas, defensores do meio ambiente e doutrinadores defendem que as inovações apresentadas significam um retrocesso nas conquistas garantidas pela CF e PNMA, imi-

tando os retrocessos trazidos pelo Código Florestal. O processo da PL 2159/21, segue sem a aprovação do Senado.

CONCLUSÕES

Diante da ausência de legislação, pode-se concluir a importância do Novo Marco Legal do Licenciamento Ambiental, contudo, de nada adianta aprovar uma lei, sendo que não atenderá aos anseios dos atores envolvidos nos procedimentos e que tão pouco reduzirá a insegurança jurídica. O texto aprovado na Câmara e em tramitação no Senado supre algumas lacunas no sentido regulamentar, contudo não cumpre sua finalidade de salvaguardar o meio ambiente, enquanto regulamentadora do procedimento que é considerado como uma das ferramentas mais importantes de prevenção e preservação do meio ambiente.

O que podemos perceber é uma vitória na aprovação do projeto, de uma lei até então inexistente, e talvez “boa” a intenção de desburocratizar os procedimentos. Todavia, sabemos que na realidade faltam estrutura e efetivo para os órgãos licenciadores emitirem licenças em prazos exíguos e ainda fiscalizar. Tornar o processo mais célere, não o tornará mais eficiente, já que do ponto de vista jurídico o procedimento pertinente ao licenciamento ambiental com regras mais “frouxas” aumentará demasiadamente a judicialização de demandas ambientais, sem falar dos prejuízos ambientais. A conclusão é que o país sairá de um procedimento totalmente engessado e burocrático, para procedimentos totalmente abertos, permissivos e contrários ao que se espera, já que o instrumento de licenciamento ambiental visa à prevenção de desastres e impactos ambientais, o que não ocorrerá com a aprovação da nova PL. Conforme diversas opiniões trazidas no bojo da pesquisa, o novo modelo significa um retrocesso para tudo o que se conquistou até hoje, diante de sua comprovada fragilidade.

Sendo assim, podemos constatar que o referido PL nº 2159/2021, atende em partes ao art. 225 da Constituição Federal, pois praticamente banirá a obrigação prevista no inciso IV do referido artigo, já que os estudos prévios ficarão restritos apenas para as grandes atividades/empreendimentos, causando uma eminente ameaça à preservação das florestas, fauna, flora, terras indígenas, quilombolas, SNUC, entre outras.

Quanto às lacunas existentes na Lei complementar nº 140/2011, que fixa normas nas ações administrativas decorrentes do exercício da competência, pouco mudará o cenário com a aprovação da PL 2159/21, deixando lacunas ainda mais profundas, já que o novo marco deixa em aberto diversas questões, inclusive permitindo um poder deliberado às autoridades licenciadoras ao invés de proporcionar uma padronização dos atos procedimentais.

Se hoje, com os procedimentos extremamente burocráticos, diversos empreendimentos e atividades descumprem e burlam as leis existentes ocasionando diversas catástrofes, imagine com licenças autodeclaratórias? Juridicamente espera-se que as leis guardem um equilíbrio entre si, contudo com tantas lacunas, e um caráter frágil e permissivo podemos esperar um aumento da judicialização já existente.

REFERÊNCIAS

- AMADO, F. **Direito Ambiental** / Frederico Amado. – 12^a. ed. rev., atual. e ampl. Salvador: Juspodivm, 2021.
- ANTUNES, P. de B. **Direito Ambiental** / Paulo de Bessa Antunes. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- ANTUNES P. de B. **Federalismo e competências ambientais no Brasil** / Paulo de Bessa Antunes. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- FARIAS, T. **Licenciamento ambiental: aspectos teóricos e práticos**. 7. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

A CRIAÇÃO DO MBRE: TRANSFORMANDO OS DIFERENCIAIS COMPARATIVOS DO BRASIL EM PODER COMPETITIVO NO CENÁRIO GLOBAL DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS

*Marcos Venancio Silva Assunção*³⁵

*Lise Tupiassu*³⁶

*Ana Elizabeth Neirão Reymão*³⁷

INTRODUÇÃO

A emissão de gases de efeito estufa (GEE) é uma externalidade negativa, potencializada pela ação humana que gera o aquecimento global

35 Doutorando em Direito (PPGD/UFPA). Mestre em Direito (PPGD/CESUPA), Integrante dos Grupos de Pesquisa CNPq, Minamazônia e da Clínica de Direitos Humanos da Amazônia. Advogado. Administrador na Defensoria Pública da União.

36 Doutora em Direito pela *Université Toulouse 1 - Capitole*. Professora e pesquisadora da UFPA e do CESUPA. Co-cordenadora da Rede de Pesquisas *Junction Amazonian Biodiversity Units Research Networking Program* – Jambu RNP - UFPA – Brasil.

37 Doutora em Ciências Sociais (UnB), Mestre em Economia (UNICAMP), Economista (UFPA). Professora do PPGD CESUPA e da Faculdade de Economia da UFPA. Líder do grupo de pesquisas CNPq MinAmazônia (Políticas públicas e ODS na Amazônia).

e o desequilíbrio das forças climáticas terrestres, causando uma série de desastres naturais e danos socioambientais, com altos custos para a humanidade. Até os anos 1990, esses custos não eram internalizados no sistema produtivo, por falta de precificação, o que só ocorreu em 1997, com a assinatura do Protocolo de Quioto (PQ), implementado efetivamente apenas em 2005. Logo, a precificação do carbono tornou-se um instrumento financeiro com o objetivo de reduzir o aquecimento global e conter os impactos causados pelas mudanças climáticas. Essa estratégia deu origem aos mercados de carbono regulado e voluntário, efetivados pelo Acordo de Paris em 2015 e aperfeiçoados pela COP26 em 2021.

O Brasil tem grande potencial em relação aos demais *players* internacionais para atuar em ambos os mercados e, assim, contribuir valiosamente para conter o aquecimento global, mas precisa avançar com medidas para regulamentação e estruturação do seu mercado de carbono interno (Mercado Brasileiro de Redução de Emissões – MBRE), transformando seus diferenciais comparativos em vantagens competitivas junto ao cenário global de mudanças climáticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No sistema por tributação, o governo estipula um preço a ser pago pela emissão de carbono. Nos sistemas de comércio, regulamentam-se um limite de emissões e os poluidores terão que investir em adaptações de redução, ou adquirir créditos certificados de carbono para compensar metas de emissões atingidas (PARMO FOLLONI; JOSÉ BORGHI; 2018; ICC BRASIL; WAYCARBON, 2022).

Imagina-se que a forma mais eficiente de garantir a redução de emissões seja taxar a poluição, mas a experiência de outros mercados demonstra que somente a tributação do carbono não resolve o problema, uma vez que o poluidor paga o tributo e não realiza investimentos que diminuam sua pegada de carbono. Já no sistema de comércio de créditos de carbono, o estabelecimento de metas limite de emissões leva os poluidores a investir em pesquisa, inovação e novas alternativas de redução de emissões. Dessa forma, o comércio de emissões os créditos de carbono, viabiliza a formação de mercados em que os créditos gerados são

transacionados de forma direta, entre as instituições, por intermediários credenciados, ou ainda, por meio de bolsas de valores, na qual diversos setores produtivos com limites de emissões podem comprar e vender títulos certificados, com a finalidade de cumprir suas metas de redução. Ressalta-se, ainda, que os preços dessas permissões podem variar de acordo com a demanda e a oferta de mercado em determinado período ou contexto (ICC BRASIL; WAYCARBON, 2022).

No mundo, diversas jurisdições subnacionais, nacionais e supranacionais já possuem mercados regulados de carbono, e outros, como o Brasil, operam apenas com o mercado voluntário, sem avanços legislativos e infraestrutura adequada para implementação de um mercado regulado próprio. Embora o país tenha grande vantagem comparativa em relação aos demais por ter uma matriz energética mais limpa, custos industriais mais baratos e grandes reservatórios florestais, ainda precisa superar desafios para transformar essas vantagens em poder competitivo na luta global contra as mudanças climáticas. Diante dessa problemática, justifica-se analisar que ações efetivas a serem adotadas para que o Brasil implemente um mercado regulado de reduções de emissões no seu plano interno (WORLD BANK, 2020).

Enquanto Estado Parte da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (CQNUMC), o Brasil estabeleceu, a partir de 2009, metas nacionais, leis e políticas públicas específicas, visando contribuir para contenção do aquecimento global e evitar impactos locais e globais de mudanças no climáticas. No entanto, no que se refere à implementação do mercado de carbono interno, como instrumento de redução de emissões, o país está estagnado e precisa avançar urgentemente em alguns pontos primordiais, aproveitando novas oportunidades surgidas com as alterações do Artigo 6 do Acordo de Paris, promovidos na COP26, em Glasgow, na Escócia.

Embora o Brasil tenha a Lei 12.187/2009, que institui a Política Nacional de Mudanças Climáticas (PNMC), e outras normas e políticas voltadas às questões de comando e controle climáticos e ambientais, pouco avançou em relação aos instrumentos econômicos existentes para redução de emissões. Mesmo a promulgação do Decreto 11.075, em maio de 2022, não trouxe e nem poderia trazer mudanças concretas

para a criação do mercado regulado de carbono no país, que depende, exclusivamente, da aprovação do Projeto de Lei nº 528/2021, apenso ao 2148/2015, em trâmite no Congresso Nacional, que propõe a criação do Mercado Brasileiro de Redução de Emissões (MBRE) (ASSUNÇÃO; TUPIASSU MELIN, 2022; PEREIRA; VIOLA; 2021).

METODOLOGIA

A análise se desenvolve utilizando o método indutivo, caracterizada por pesquisa exploratória de revisão bibliográfica e documental disponíveis no Brasil e no exterior. Trata-se de uma temática atual, que pode contribuir para novas pesquisas acadêmicas voltadas ao debate sobre mudanças climática, oferece reflexões no campo jurídico sobre a necessidades de avanços legislativos voltados ao tema, além de abordar discussões importantes para solução de problemas socioambientais, econômicos e de governança, relativos às questões climáticas, que tem o mercado de carbono como importante instrumento de redução de emissões e garantia de vida futura no planeta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento, as ações de mitigação de emissões no Brasil estiveram focadas na contenção do desmatamento ilegal e evitação de queimadas, mas o país deve, além dessas medidas, voltar-se também para tornar seus demais diferenciais comparativos, em vantagens competitivas. Nesse sentido, os mecanismos de precificação de carbono, podem ser mais efetivos para alavancagem de metas mais ambiciosas de redução de emissões. Em última análise, o comércio de créditos de carbono possibilita maior custo efetivo para a sociedade, ou seja, facilita a equalização dos custos, focando em setores onde a redução pode ser mais barata. Nesse aspecto, é importante aprender com outros mercados, considerando que em um cenário de mercado global, os países terão como igual medida, uma tonelada de GEE para ser trocada, uma unidade fungível e padrão capaz de ser negociada entre todos os países. Dessa forma, o Brasil precisa ter um ambiente preparado para que os projetos de certificação de

créditos de carbono nacionais, estejam em condições competitivas e de aprovação pelos sistemas de mensuração, relato e verificação – MRV no mercado global.

CONCLUSÕES

Da análise dos elementos discutidos, destaca-se, como resultado de pesquisa, a identificação das principais iniciativas necessárias para que haja um ambiente propício de mercado de carbono regulado no Brasil: (i) garantir segurança jurídica para que os atores envolvidos invistam em mecanismos de geração e comercialização de créditos de carbono; (ii) definir o papel de cada ator envolvido no mercado de carbono; (iii) promulgar a lei de criação e estruturação do Mercado Brasileiro de Redução de Emissões (MBRE), (iv) fortalecer a legislação, políticas públicas e a governança dos Pagamentos por Serviços Ambientais (PSA) e de Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação florestal (REDD), no país; e (v) fortalecer os programas das jurisdições subnacionais voltados à comercialização de créditos de carbono.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, M. V. S.; TUPIASSU, L. O Projeto de Lei 528/2021 e as bases legais para a criação de um sistema de comércio de emissões cap-and-trade no Brasil. **Revista de Direito e Sustentabilidade**, v. 8, n. 1, p. 80-92, jan-jul. 2022. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistards>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ICC BRASIL; WAYCARBON. **Oportunidades para o Brasil em Mercados de Carbono**. Relatório 2022. Disponível em: <http://iccbrasil.org/>. Acesso em: 06 nov. 2022
- PARMO FOLLONI, A.; JOSÉ BORGHI, V. O mercado de créditos de carbono e a possibilidade de fomento mediante incentivos fiscais. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 110-128, 2018. DOI: 10.5216/rfd.v42i1.36236. Disponível

em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/36236>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PEREIRA, J. C.; VIOLA, E. Brazilian climate policy (1992–2019): an exercise in strategic diplomatic failure. **Contemporary Politics**, Volume 28, 2021 – Issue 1: Strategic Diplomacy in a Changing World Order: The Curious Case of South America. DOI: 10.1080/13569775.2021.1961394. 2021.

WORLD BANK. **Síntese das análises e resultados do Projeto PMR Brasil**. Grupo Banco Mundial e Ministério da Economia, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/competitividade-industrial/pmr/relatorio-sintese-pmr.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

*Edilson Azevedo Lopes*³⁸

INTRODUÇÃO

O estudo mostra a Educação Física como componente curricular e analisa as suas metodologias e justifica-se como tal, proporcionando aos alunos e professores o contato com um conhecimento próprio e específico que a área apresenta. Em outras palavras, procura ensinar algo que é essencial para a prática da disciplina e melhora da qualidade curricular, apresentando dessa forma o valor que o componente trás quanto às várias formas de apresentar uma proposta para melhorar o ensino.

Conheceremos também as principais metodologias mais praticadas nas aulas de Educação Física pelos professores como: concepções ou aulas abertas, crítico-emancipatória, concepção Educação Física e saúde.

38 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (1997). Graduação em Educação Física (2021). Pós-graduação em Metodologia de Ensino (Especialização) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (1999). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos (USC) (Servidor público – Professor). Atualmente, é professor no Ensino Fundamental II na Escola São Zacarias no Município de Catunda-Ce.

Procuraremos também entender a real situação da Educação Física no cotidiano escolar e conhecer as estratégias de ensino que tem sido alvo de estudo de muitos pesquisadores, e é sem dúvida muito interessante porque esta compreensão abrange muitos aspectos particulares da própria Educação Física e dos profissionais da área. Mais precisamente conhecer como realmente as aulas de Educação Física acontecem na prática do dia a dia da escola.

Portanto, abordaremos o conhecimento das metodologias de ensino da Educação Física na atualidade e as estratégias de ensino que estão sendo praticadas pelos profissionais da área, conheceremos as melhores atitudes para trabalhar da melhor forma possível a aptidão física dos alunos de forma adequada, para que todos participem das aulas de Educação Física conforme sua aptidão física e a metodologia adequada e proporcionando para as futuras gerações várias ideias para o desenvolvimento e aplicabilidades para o ensino da Educação Física.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentar com clareza as metodologias de ensino abordadas no estudo, alguns aspectos específicos do programa de Educação Física para a educação básica que venham responder à inquietação do professor quanto à metodologia a ser tratada e sua distribuição nas diferentes séries e os procedimentos para serem apreciados.

Procuraremos apresentar de forma clara a estrutura dos métodos de Educação Física e selecionar os seus conteúdos e conhecer melhor um problema metodológico básico que é apresentado pelos professores da área e apontar de forma mais qualificada o conhecimento e os métodos para sua assimilação:

- **Concepção ou Aulas Abertas**, possibilita a liberdade ao aluno de desenvolver a criatividade e uma boa interação professor-aluno (HILDEBRANDT; LANGING, 1986).
- **Crítico-Emancipatória**, procura desenvolver a autorreflexão e o pensamento crítico em todas as ações que a aula proporcione (KUNZ, 2001)

- **Concepção Educação Física e Saúde**, propõem desenvolver aulas voltadas para a saúde do aluno com incentivos a uma alimentação saudável e à prática de atividades físicas (GUEDES, 1999).
- **Esportivizadora**, desenvolve o esporte escolar de forma lúdica e com muito cuidado para não ser utilizado como um esporte de rendimento mas sim de forma recreativa (KUNZ, 1994).
- **Crítico-Superadora**, mostra para os alunos a concepção histórica e dialética de vários assuntos de forma crítica e realista sobre os assuntos abordados (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Conforme apresentado, vimos que vários métodos estão presentes no nosso meio e são desenvolvidos nas aulas de Educação Física em algum momento.

Em outro momento, as práticas pedagógicas trabalhadas pelos profissionais de Educação Física das escolas vêm sendo percebidas e percebe-se um formato ainda tradicional de acordo com o estudo feito nas escolas públicas e privadas.

As práticas pedagógicas presentes nas aulas de Educação Física das escolas pesquisada ainda estão pautadas por uma visão tradicionalista, onde a pedagogia desportiva diretiva está presente na maioria das aulas e sem secessão (BETTI, 1995).

Constatamos que no discurso dos profissionais de Educação Física está presente uma tendência mais voltada para a criticidade de mudança, com as tendências históricas da prática da modalidade, e que na realidade, através das análises e observações, se mostraram como uma tendência ligada à esportivização (DAOLIO, 1995).

De acordo com Daolio (2002), na tentativa de legitimar a Educação Física como disciplina curricular os professores procuram ainda se basear em conhecimentos biológicos, atividades esportivas, recreação e atividades desprovidas de reflexão.

Entendemos desta forma que ainda não ocorreram mudanças significativas na prática pedagógica do professor de Educação Física mesmo após a implantação das Diretrizes Curriculares da Educação Física, ficando clara a necessidade de capacitações e formação con-

tinuada para melhorar o desempenho profissional de acordo com as leis educacionais.

Com isso, confirmamos que as metodologias de ensino fazem com que as estratégias de ensino sejam executadas com eficiência e desenvoltura mais organizadas se o profissional estiver focado na inovação e uma formação adequada, e sem dúvida com planejamentos e propostas que regem a educação brasileira, com certeza será pautado de ações e metas para ser um profissional de sucesso.

METODOLOGIA

Esta pesquisa surgiu de uma pesquisa bibliográfica teórica de fontes secundárias, onde realizamos estudos de bibliografia a respeito das estratégias de ensino na Educação Física no contexto educacional por autores renomados nessa categoria, onde procuramos buscar e mostrar excelentes publicações de livros, artigos, bases de dados etc.

O estudo aconteceu no período de abril a maio de 2021, utilizamos obras nacionais e de língua portuguesa, recentes e atualizadas. Este processo envolveu atividades de busca, identificação, fichamento de estudos e análises.

Buscamos dados bibliográficos de fontes confiáveis e realizamos uma análise eficiente em forma de fichamento, onde utilizamos pesquisa do tipo descritiva, e de caráter qualitativo para mostrar com eficiência os dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Abordaremos a descrição dos principais resultados e discussões encontrados nas estratégias de ensino em Educação Física no contexto educacional encontradas nas temáticas pesquisadas no estudo com os principais autores de cada temática pesquisada:

Nas concepções de aulas abertas abordadas por Hildebrandt e Laging (1986): mostram que os alunos participam cada vez mais das atividades e decisões sobre as propostas a serem realizadas, mas sempre com

atuações prévias do professor da disciplina, dando ênfase nas participações e decisões dos alunos em relação aos conteúdos propostos.

Já a proposta abordada por Kunz (2001) traz a abordagem chamada crítico-emancipatória e mostra um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, é proposto e desenvolvido nos alunos pela visão de mundo que se mostra a partir de ideias postas à disposição pelo contexto sociocultural do aluno.

CONCLUSÕES FINAIS

As análises das obras analisadas retratam uma composição essencial no meio escolar, que procurou desenvolver os meios fantásticos de junção entre as metodologias de ensino que são diversas e as estratégias de ensino que os profissionais podem apresentar de acordo com suas inovações, estratégias e atualizações que cada profissional apresenta.

Enfim, mostrou que o profissional de Educação Física tem um papel fantástico na escola e que pode ser um professor interdisciplinar se procurar exercer o que verdadeiramente a profissão pede.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GUEDES, D. **Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar**. *Motriz*, v. 5, n. 1, jun. 1999.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física Progresista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1997.

HILDEBRANT, R.; LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. As dimensões inumanas do esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre: Escola de Educação Física UFRGS, n. 1, 1994.

